المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
جامعة الباحة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد

إعداد الطالب
الطالب/ عمر عبد الله البقمي

إشراف الدكتور/ صالح أحمد دخيخ
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

رسالة مقدمة كمتطلب للحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

الفصل الدراسي الثالث من العام الجامعي
١٤٤٤ الموافق ٢٠٢٢-٢٠٢٣

إجازة رسالة علمية في صياغتها النهائية بعد إجراء التعديلات

بيانات الطالب

الاسم	عمر عبد الله البقمي		
الرقم الجامعي	٤٤٢٠٢٠٤٥٥		
الكلية	التربية		
القسم	المناهج وطرق التدريس .اللغة العربية		
الدرجة العلمية	ماجستير التربية في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.	السنة	١٤٤٤هـ – ٢٠٢٢-٢٠٢٣م

	الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد: فبناءً على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الرسالة العلمية والمشكلة بقرار مجلس الدراسات العليا رقم (٢٣) وتاريخ ١٤٤٤/٠٨/٣٠هـ، والتي تمت مناقشتها بتاريخ ١٤٤٤/١٠/٢٦هـ بقبول الرسالة بعد إجراء التعديلات المطلوبة، وحيث تم عمل اللازم؛ فإن اللجنة توصي بإجازة الرسالة في صياغتها النهائية الموفقة. والله الموفق ،،،
عنوان الرسالة كاملاً	واقع الممارسات التدريسية لمعلّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد.

أعضاء اللجنة

المشرف على الرسالة	د. صالح أحمد دخيخ	أستاذ مشارك	
المناقش الداخلي	د. سعيد محمد الزهراني	أستاذ مساعد	
المناقش الخارجي	أ.د. عبد الله خميس العمري	أستاذ	
مصادقة رئيس القسم	د. صابر جمعان الزهراني	أستاذ مساعد	

إقرار

أقـر أنا الطالـب / عمـر عبـد الله البقمـي بأن كتابـة هـذه الرسـالة مـن عملـي ، في قسـم المنـاهج وطـرق التدريس بكلية التربيـــة.

وأن هـذه الرسـالة لم يـتم أخـذ أي جـزء منهـا بصـورة غـير صـحيحة والـتي قـد تعـد انتحـالاً. وأتعهـد رسمياً أنه لم يتم تقديم أي جزء من هذه الرسالة في أي مكان آخر لمنح الدرجة العلمية.

الاسم : عمر عبد الله البقمي.

الرقم الجامعي : ٤٤٢٠٢٠٤٥٥

التوقيع :

التاريخ : ١٤٤٤/١١/٢٣

Endorsement

I am Omar Abdullah AlBoqami a student that writing this research is from my own work in the department of curriculum and teaching methods at the faculty of education. And that any part of this research has not been taken incorrectly which is considered a plagiarism. I officially declare that no part of this research has been submitted anywhere else to award the scientific degree.

Name : Omar Abdullah AlBoqami

University ID 442020455

Signature:

Date: ٢٠٢٣/٦/١٢

قال تعالى: (وَقُل رَّبِّ زِدْنِي عِلْمًا) ـ طه ١١٤

إهداء

إلى أمي... من علَّمتنا العطاء، وغمرتنا بحنانها وكرمها.

إلى أبي... من ترك الدنيا، وما زال في ذاكرتنا.

إلى إخوتي وأخواتي... مشاطري أفراحي وأحزاني.

إلى زوجتي... رمز الإخلاص والوفاء ورفيقة الدرب.

إلى أولادي... سطام وسارة وعبد الله.

إلى جميع الأصدقاء؛ أهدي إليكم بحثي العلمي.

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيّد الأولين والآخرين؛ نبيّنا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعدُ:

فأحمد الله وأشكره على توفيقه حيث منَّ عليَّ بإتمام هذه الدراسة، ومَن شُكْرِ الله تعالى شُكْرُ كلِّ ذي حقٍّ عليَّ؛ ولذا فإنه يسرُّني ويسعدني أن أتقدَّم بوافر الشكر وعظيم الامتنان لكلِّ مَن ساهم في إتمام هذا العمل وإظهاره إلى النور، وأخصُّ بالشكر الوافر جامعة الباحة ممثلةً في معالي رئيسها الأستاذ الدكتور/ عبد الله بن يحيى الحسين، وكلية التربية ممثلة في سعادة عميدها الدكتور/ صالح بن أحمد دخيخ، وقسم المناهج وطرق التدريس ممثلًا في سعادة رئيس القسم الدكتور/ صابر جمعان الزهراني.

كما أتوجَّه بالشكر والتقدير إلى الدكتور/ صالح بن أحمد دخيخ، المشرف على الرسالة؛ لمساندته وتوجيهه وتشجيعه لي طوال فترة إعداد هذه الرسالة، فبدعمه خطَّ لي الطريق، وفتح أمامي الأبواب، وكان موجِّهًا -ولا زال- نحو مستقبل أكاديمي مشرق بإذن الله، فله خالص التقدير والاحترام، سائلًا الله -عزَّ وجلَّ- أن يمدَّه بموفور الصحة والعافية، وأن يوفِّقه إلى مزيد من العطاء، لخدمة البحث العلمي.

وأتقدَّم بجزيل الشكر والعرفان إلى كلٍّ من: سعادة الدكتور/ سعيد مُحَمَّد الزهراني مناقشًا داخليًّا، وسعادة الأستاذ الدكتور/عبدالله خميس العمري مناقشًا خارجيًّا؛ وذلك لتفضُّلهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، فجزاهما الله خيرًا.

كما يسعني أن أقَّدم شكري لكل الأساتذة الذين قاموا بتحكيم أدوات الدراسة، من أعضاء هيئة تدريس ومشرفين ومعلمين، وأسأل الله أن يجزيهم خير الجزاء لما قَّدموه من نصائح وتوجيهات.

كما أتقدَّم بالشكر إلى معلِّمي اللغة العربية عيّنة الدراسة في مدارس التعليم العام بمكتب التعليم بمحافظة تربة ، الذين تعاونوا معي في إنجاز هذا العمل، فجزاهم الله كلَّ خير... وآخر دعوانا أنِ الحمدُ لله رب العالمين، وصلِّ اللهم وسلِّم على نبيّنا مُحَمَّد وآله وصحبه.

الباحث

مستخلص الدراسة

العنوان: واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد

الباحث: عمر عبد الله البقمي. **المشرف:** د. صالح بن أحمد دخيخ. **الدرجة:** ماجستير.

التخصص: المناهج وطرق تدريس اللغة العربية. **الكلية/ الجامعة:** كلية التربية – جامعة الباحة.

هدفت الدراسة إلى التعرُّف على واقع مهارات الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد، وذلك باستخدام المنهج الوصفي على عيّنة الدراسة المكونة من (٣٦) معلمًا، وبواسطة أداة الدراسة؛ بطاقة الملاحظة المكونة من (٣٨) فقرة، موزَّعة على هذه المجالات: (أهداف الدرس، محتوى الدرس، طريقة التدريس وأساليبها، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التهيئة للدرس، مهارات إثارة الدافعية، شرح الدرس، مهارات غلق الدرس، التقويم القبلي، التقويم التكويني، التقويم النهائي). وقد أظهرت النتائج أنَّ متوسِّط ممارسة معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التخطيط للدرس جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٤٩)، وبانحراف معياري (٠.٣٧). كما جاءت الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٣٦). كما جاءت الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تقويم الدرس بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٤٥)، وبانحراف معياري (٠.٤٩). في حين أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقدير أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات: (سنوات الخبرة – الدورات التدريبية). وفي ضوء النتائج توصي الدراسة أن يهتمَّ مخطِّطو المناهج بالربط بين المحتوى والوقت المقدَّر له في التنفيذ ، جعل عملية التقويم مستمرة، وذلك عند إعداد البرامج والخطط الدراسية.

كلمات مفتاحية: الممارسات التدريسية، **التفكير الناقد**، المرحلة الثانوية.

Study Abstract

Title: The Reality of Teaching Practices Among Male Teachers of Arabic Language in Secondary School in Light of Critical Thinking Skills

Researcher: Omar Abdullah AlBoqami **Supervisor:** Dr. Saleh Bin Ahmed Dkhekh

Degree: Master's degree **Specialty:** Ways and methods of teaching the Arabic language

University/Faculty: Al-Baha University – Faculty of Education

The study aimed to identify the reality of teaching practices among male teachers of the Arabic language in secondary school in light of critical thinking skills. The study used the descriptive approach on the study sample which consisted of (36) male teachers. the tool used in the study was the observation card tool which consisted of (38) items distributed on the following fields (lesson goals, lesson content, ways and methods of teaching, educational means, educational activities, lesson preparations, motivational skills, explaining the lessons, lesson conclusion skills, pre-evaluation, formative evaluation, and summative evaluation). Results showed that the mean of practice by the Arabic language male teachers of lesson planning skills in secondary school was significant as it reached (2.49) with a standard deviation of (0.37). Also teaching practices by the Arabic language male teachers in secondary school in light of enforcing the lesson was significant as it reached (2.56) with a standard deviation of (0.36). The study demonstrated that the teaching practices by the Arabic language male teachers in secondary school in light of lesson evaluation skills were significant as it reached (2.45) with a standard deviation of (0.49), whereas, the results showed no significant differences at ($0.05 \geq \alpha$) regarding the study sample estimation level of practicing the critical thinking skills by the male teachers of the Arabic language in secondary school which is the result of variables such as (years of experience- training courses). Based on the results the study recommends holding training courses to improve the performance of teachers and teachers should involve the students in choosing the strategies that work for them and that satisfy their needs.

Keywords: Teaching Practices, Critical Thinking, Secondary School.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص الدراسة	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الاشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
الفصل الأول: المدخل إلى الدراسة	**١-٧**
مقدمة	٢
مشكلة الدراسة وأسئلتها	٣
أهداف الدراسة	٤
أهمية الدراسة	٥
مصطلحات الدراسة	٦
حدود الدراسة	٧
الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة	٨-٣٩
أولًا: الإطار النظري	٩
المحور الأول: الممارسات التدريسية	٩
مفهوم الأداء	٩
مفهوم التدريس	٩
ماهية الممارسات التدريسية	٩
أهمية تقويم الأداء التدريسي	١٠
مفهوم مهارات التدريس	١١
أهمية مهارات التدريس	١١
خصائص مهارات التدريس	١٢
أنواع مهارات التدريس	١٢
مهارات الأداء التدريسي محل الدراسة	١٨
المجال الأول: تخطيط التدريس	١٩

الموضوع	الصفحة
المجال الثاني :تنفيذ التدريس	٢٠
المجال الثالث: تقويم التدريس	٢١
المحور الثاني مهارات التفكير الناقد	٢٢
مفهوم التفكير الناقد	٢٢
أهمية التفكير الناقد	٢٣
مهارات التفكير الناقد	٢٤
مهارات التفكير الناقد الملائمة للتدريس في المرحلة الثانوية	٢٦
التفكير الناقد وعلاقته باللغة العربية	٢٧
دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد	٢٧
دور الطالب في ممارسة التفكير الناقد	٢٨
ثانيًا: الدراسات السابقة	٢٩
دراسات تناولت الممارسات التدريسية	٢٩
دراسات تناولت مهارات التفكير الناقد	٣٣
التعقيب على البحوث والدراسات السابقة	٣٨
الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاتها	٤٠-٤٤
منهج الدراسة	٤١
مجتمع الدراسة	٤١
عينة الدراسة	٤١
أداة الدراسة	٤١
صدق أداة الدراسة	٤١
ثبات أداة الدراسة	٤٣
إجراءات تطبيق الدراسة	٤٣
الأساليب الإحصائية	٤٤
الفصل الرابع: نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها	٤٥-٦١
النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها	٤٦
النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها	٤٧
النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها	٥٣
النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها	٥٨
النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها	٦١
النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها وتفسيرها	٦٤

الموضوع	الصفحة
الفصل الخامس: ملخَّص نتائج الدِّراسَة والتوصيات والمقترحات	٦٦-٦٨
أولًا: ملخَّص نتائج الدراسة	٦٧
ثانيًا: توصيات الدراسة	٦٨
ثالثًا: مقترحات الدراسة	٦٨
قائمة المراجع	٦٩-٧٩
- المراجع العربية	٧٠
- المراجع الأجنبية	٧٨
الملاحق	٨٠-٨٩

قائمة الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مجالات محور مهارات التخطيط للدرس الذي تنتمي إليه الفقرة	٤٢
٢	معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مجالات محور مهارات تنفيذ الدرس الذي تنتمي إليه الفقرة	٤٢
٣	معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مجالات محور مهارات تقويم الدرس الذي تنتمي إليه الفقرة	٤٣
٤	معاملات ثبات أداة الدراسة	٤٣
٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة	٤٦
٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة.	٤٧
٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أهداف الدرس	٤٨
٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى الدرس	٤٨
٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال طريقة التدريس وأساليبها	٤٩
١٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل التعليمية	٥٠
١١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأنشطة التعليمية	٥٠
١٢	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة	٥١
١٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التهيئة للدرس	٥٢
١٤	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات إثارة الدافعية	٥٣
١٥	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال شرح الدرس	٥٣
١٦	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات غلق الدرس	٥٤
١٧	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة	٥٥
١٨	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم القبلي	٥٦
١٩	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات التقويم التكويني	٥٦
٢٠	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم النهائي	٥٧
٢١	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة	٥٨
٢٢	تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة	٥٨
٢٣	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية	٦٠
٢٤	تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية	٦٠

قائمة الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	أنواع المهارات التدريسية	١٢

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	قائمة المحكَّمين	٧٧
٢	أداة الدراسة صورتها النهائية	٨٥
٣	خطابات التطبيق	٩٠

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة

مشكلة الدراسة

أسئلة الدراسة

أهداف الدراسة

أهمية الدراسة

مصطلحات الدراسة

حدود الدراسة

الفصل الأول

المدخل إلى الدراسة

مقدمة

نال التعليم من خلال رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠)، محور التطوير والتقدم في تنمية المهارات والقدرات للطلاب في المستقبل، جاءت رؤية خطَّة تطوير التعليم مركزة على البرامج المهمة لتطوير منظومة التعليم؛ لذلك اهتمَّت بتطوير المناهج التعليمية وتطوير أداء المعلِّمين وكفاءتهم. (اليامي، ٢٠١٨: ٣٦).

إن العصر الذي نعيش فيه مليء بالتحديات التي تواجه المعلِّمين؛ أن المعلم بحاجة دائمًا إلى الخبرات الجديدة التي تجعله مفكِّرًا جيدًا ومبدعًا، فهو يحتاج إلى المهارات الجديدة للتعامل معها بنجاح، لذلك لا بدَّ من أن تتوافر لدى المعلِّمين القدرة على التكيُّف مع البيئة وَفقًا للقيم والأهداف المنشودة، فالمعلِّم بحاجة إلى امتلاك الكفايات الحديثة المتطورة التي تواكب العصر وما يشهده من تطور وتغيير في مختلف جوانب الحياة وفي جميع المجالات (البطوش، ٢٠١٧: ٤٢٣).

وتتَّضح أهمية الأداء التدريسي في تحقيق الأهداف التعليمية وبناء مخرجات مؤهلة ذات كفاءة تلبِّي حاجات المجتمع ومتطلباته المختلفة؛ لذلك فإنَّ الممارسات التدريسية مهمَّة للمعلِّمين من حيث التخطيط والتنفيذ والتقويم وتقديم التغذية الراجعة ومهارات التواصل والاتصال الفعَّال مع المتعلمين (الشمري، ٢٠١٨: ٤٤).

والممارسات التدريسية الفعَّالة تهتمُّ ببناء المجتمع وتقدُّمِه عن طريق بناء الطالب معرفيًّا وفكريًّا وحركيًّا ووجدانيًّا واجتماعيًّا، وذلك من خلال تنظيم الخطوات والأهداف التي تهدف إلى تنمية قدراتهم واستعدادهم للتعلُّم، والأساليب والطرق التي تطوِّر وتنمِّي عملية التعليم والتعلُّم وإحداث تغيير يغيِّر سلوك التلاميذ، وتحقيق التقويم الذاتي في العمل، لذلك لا بدَّ أن يمتلك المعلِّم الكفاءات التدريسية التي تمكِّنه من التدريس بكفاءة وحيوية ونشاط وفاعلية، والتميز في الأداء (الكريمين، ٢٠١٧: ٢٥).

إن تدريب المعلِّمين مهمٌّ وضروري للارتقاء بالعملية التعليمية والأداء التعليمي الفعَّال، لما له من أهمية في تدريس الطلاب والارتقاء بمستواهم التعليمي، لذلك لا بدَّ أن يكون المعلِّم ملمًّا بالممارسات التدريسية للمشاركة في التخطيط وإعداد العملية التعليمية وتطويرها، فالمعلم هو أهم عنصر في العملية التعليمية؛ لأنه أكثر العناصر فهمًا، وقادر على اتخاذ القرارات المناسبة لحل هذه المشكلات لتطوير العملية التعليمية (Power, klopperc, 2015: 5).

ونظرًا لأهمية دَور المعلِّم كونه الأداة الأساسية في إعداد النظام التعليمي وتطوير مخرجاته، وإعداد المعلِّم القائم على المهارات التدريسية الحديثة يعدُّ أمرًا ضروريًّا للارتقاء بالنظام التعليمي والعملية التربوية، ومن هذا المنطلق لا بدَّ من الاهتمام بمعلِّم اللغة العربية وتزويده بالمهارات اللازمة التي تساعده على تطوير عملية التعلم وتخطيطها وتقويمها؛ وعليه يجب الاهتمام بإعداد معلِّم اللغة العربية لأنها اللغة الأم والأساس لتدريس جميع المواد المدرسية الأخرى.

يُعدُّ التفكير الناقد نمطًا من أنماط التفكير التي يستخدمها الفرد للوصول إلى حل المشكلات واتخاذ القرار في المجالات العلمية

والفكرية والاجتماعية والأدبية والتربوية، فالتفكير الناقد يشير إلى تلك المهارات المعرفية التي تَزيد من احتمالية ناتج مرغوب فيه، والتفكير والاستدلال للوصول إلى نتيجة. لذلك، فالتفكير الناقد يسمَّى بالتفكير الموجَّه؛ لأنه يركِّز على الناتج المرغوب فيه (جميل، ٢٠١٢: ١٩٦).

للتفكير الناقد أهمية في العملية التربوية، فهو يساعد الطلَّاب على تكوين أفكار واضحة، والقدرة على اتِّخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، لذلك لا بدَّ للمعلِّم من تطبيق وتعليم الطلاب مهارات التفكير الناقد في الفصل المدرسي، فالتفكير الناقد يؤثِّر على سلوك الطلاب في الفصل، ويجب على المعلم عدم الاقتصار على نقل المعلومات والمعارف فقط داخل الفصل، بل يتعدى دَوره إلى تنمية مهاراتهم في التفكير الناقد وتطبيقه (Choy, Cheah, 2009: 200).

مشكلة الدراسة

تُعدُّ الاستراتيجيات والممارسات التدريسية عنصرًا مهمًّا من عناصر العملية التعليمية التي تسعى لتحقيق أهدافها؛ لأنها تحدِّد دَور المعلِّم والمتعلِّم في العملية التعليمية، فهي تشمل تحركات المعلم داخل الفصل وأفعاله التي يقوم بها وتحدث بشكل مخطط ومنظَّم حتى يستطيع تقديم المادة التعليمية بكفاءة. والمعلم هو الموجه الذي يساعد على النمو والارتقاء بالعملية التعليمية؛ وذلك من خلال تنمية مهارات المتعلمين على التفكير الناقد. لذلك، فالمعلم يختار الممارسات التدريسية والاستراتيجيات المناسبة للمتعلمين وبمستوى تفكيرهم وقدراتهم التي تناسب خبراتهم، وتناسب الأهداف التربوية المرجوة. ومن أهم الشروط التي يجب أن تتوافر في الممارسات التعليمية والطرق التدريسية الجيدة: الشمول، الدقة للتخطيط، ارتباط الأهداف بالنمو والتطوير المستمر، وأن تناسب المكان والزمان وتكون طويلة المدى (عبد السلام، ٢٠٢١: ١٨).

وحرصاً على الأرتقاء بالعملية التعليمية لا بدَّ من الاهتمام بالمعلِّم، فالنموذج المناسب لإعداد معلِّم اللغة العربية هو النموذج الإنساني السلوكي، ولأنه يعدُّ نموذجًا متكاملًا يدعم العملية التعليمية والتنمية المهنية للمعلِّم، ويضعها في الإطار الإنساني الذي يضع المعلم والمتعلم معًا في البيئة المناسبة التي تحقِّق العملية التربوية التي تدعم بناء الأجيال الجديدة، والتي تمتلك إمكانيات التعامل مع مجتمع المعرفة، حيث يضع هذا النموذج الرعاية والاحترام والثقة بأعضاء العملية التعليمية (العنزي، ٢٠٢٠: ٥٤٨)؛ ولذا فالتفكير الناقد هو "الميل إلى التفكير العميق في المشكلات والمواضيع في مجال خبرة الفرد، والإحاطة بمنهج الأسئلة ومبرراتها. ويدعو التفكير الناقد إلى بذل الجهد المستمر لفحص الاعتقاد أو أي شكل للمعرفة في ضوء الدليل الذي يدعم الاعتقاد والاستنتاجات التي تنتج عنه" (آلك فشر، ٢٠٠٩: ١٦).

ومن خلال ما سبق نجد أنَّ مسؤولية اكتساب المتعلِّم للمعارف والخبرات التربوية تقع على اختيار المعلم للطرق والأساليب والممارسات التدريسية المناسبة. لذلك، لا بدَّ لمعلِّم اللغة العربية من أن يستخدم الممارسات التدريسية والأنشطة التعليمية التي تستدعي ممارسة العمليات العقلية المعرفية، ومنها التفكير الناقد.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية الممارسات التدريسية للمعلِّمين وتوظيف التفكير الناقد في العملية التعليمية كدراسة Burusic (2012) التي هدفت إلى إعداد برامج المعلم القائمة على الكفايات والمهارات التدريسية، ودراسة

Caspersen (2013) التي هدفت إلى كيفية التعرف على إعداد المعلِّمين واتجاهاتهم وأساليب تعليمهم، ودراسة الخفاجي (٢٠١٧)، التي هدفت إلى معرفة مستوى امتلاك معلِّمي اللغة العربية في المراحل الإعدادية تنمية مهارات التفكير الابتكاري، والتي أشارت نتائجها إلى امتلاك معلِّمي اللغة العربية للتفكير الناقد بدرجة متوسطة، ودراسة الشواهين حمادة (٢٠١٧)، التي هدفت إلى معرفة درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد، وأسفرت نتائجها عن امتلاك المعلِّمين لمهارات التفكير الناقد بدرجة ضعيفة، ودراسة الشبلاوي (٢٠٢١)، التي هدفت إلى التعرف على واقع توظيف معلِّمي اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد في تدريس المرحلة الابتدائية المتوسطة في محافظة كربلاء، التي أسفرت نتائجها عن أن توظيف التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية مُتَدَنٍّ، وذلك بالقياس إلى مهارات التفكير الأخرى، ودراسة الشنقيطي (٢٠٢١)، التي هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وَفق مؤشرات اختبار بيرلز.

ويتَّضح ممَّا سبق أهمية ممارسة المعلِّمين للممارسات التدريسية والأساليب الحديثة التي تساعدهم في تنمية مهاراتهم وقدراتهم العقلية والمعرفية، ومن أهم هذه الممارسات التدريسية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى التلاميذ، والمناقشات الفكرية والأسئلة التي تنمي مهارات التفكير المتعددة. وعلى ضوء ما سبق، يمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيسي عدة أسئلة فرعية، وهي:

- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التخطيط للدرس؟
- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس؟
- ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تقويم الدرس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير (الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

تهدُف الدراسة إلى التعرُّف على ما يلي:

١- التعرف على واقع ممارسة معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية للممارسات التدريسية لمهارات التفكير الناقد.

٢- التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التخطيط للدرس.

٣- التعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس.

٤- التعرُّف على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تقويم الدرس.

٥- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسة التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد تُعزى إلى سنوات الخبرة.

٦- الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الممارسة التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد تُعزى إلى الدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تكمن أهمية الدراسة النظرية فيما لاحظه الباحث من أهمية التفكير الناقد وممارسته داخل الفصل المدرسي للطلاب، وقلة معرفة المعلِّمين بالتفكير الناقد وتطبيقه؛ لذلك يُعد هذا البحث إضافة جديدة. ويمكن تحديد أهمية البحث الحالي من خلال النقاط التالية:

١- الوقوف على واقع ممارسة معلِّمي اللغة العربية لممارسة التفكير الناقد داخل الفصل.

٢- إكساب المتعلمين المرونة في حل المشكلات، والاستقلالية في اتخاذ القرار.

٣- تنمية قدرات المتعلم للكشف عن الحقائق والتمييز بينها.

٤- تحصين المتعلمين الذين هم أفراد المجتمع من التطرف والتعصب الفكري.

الأهمية التطبيقية:

تتضح أهمية البحث التطبيقية في ما يلي :

١- تكشف عن واقع ممارسة المعلم في تدريس مهارات التفكير الناقد في غرفة الصف.

٢- تساهم نتائج الدراسة في توجيه أنظار المهتمين، والدارسين والقائمين للاهتمام بتطبيق مهارات التفكير الناقد داخل غرفة الصف.

٣- تساعد مخطِّطي ومنفِّذي برامج تدريب المعلم أثناء الخدمة على إعداد وتصميم البرامج التدريسية في ضوء مهارات التفكير الناقد.

٤- إعداد الدورات التدريبية والورش التعليمية لإعداد معلِّمي اللغة العربية وتدريبهم على كيفية تصميم البرامج والخطط التي تطبق مهارات التفكير الناقد داخل الفصل.

مصطلحات الدراسة:

١- الممارسة التدريسية لغويًّا: "أصلها كلمة مرس؛ وتعني ممارسة عمل ما والتدرب عليه" (المعجم الوسيط، ٢٠١١).

الممارسات التدريسية:

هي "مجموعة من النشاطات التدريسية التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف، وتتمثَّل في أربعة جوانب: تحديد الأهداف التدريسية، واختيار الطرق والاستراتيجيات والوسائل وتوظيفها لتحقيق الأهداف، وأساليب الإدارة الصفية" (البطوش، ٢٠١٧: ٤٣٠).

وتعرف إجرائياً بأنها:

الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها معلِّمو اللغة العربية لتنمية مهارات الطلاب المختلفة، وقدراتهم العقلية.

٢- معلِّمو اللغة العربية لغويًّا: "مُعلِّم اسم فاعل من علَّم، وهو من مهنته التعليم دون المرحلة الجامعية" (المعجم الوسيط، ٢٠١١).

معلِّمو اللغة العربية:

"المعلم هو الذي يؤدي مجموعة من المهام والأنشطة والأفعال السلوكية والواجبات، ويقوم بتدريسها وإكسابها للطلاب وَفق قدراتهم في غرفة الصف" (الفرا، ٢٠١٧: ٣٥٨).

وتعرف إجرائياً

المعلم المعين من قبل وزارة التعليم، ويكون حاصلًا على شهادة البكالوريوس في تخصُّص اللغة العربية، ويكون مؤهلًا لإعداد الطلَّاب وتنمية قدراتهم ومهاراتهم المختلفة.

٣- مهارات التفكير لغويًّا: "أصلها كلمة مهر، وهي مهارة الفرد في إتقان الشيء. والتفكير أصله: فكر؛ ويعني قدرة الفرد على التفكير في الموقف والوصول إلى الحلول" (المعجم الوسيط، ٢٠١١. ٤٥).

مهارات التفكير: "عبارة عن مجموعة من العمليات العقلية يقوم بها الفرد لحفظ المعلومات من خلال التقويم والتحليل والتفسير والوصول إلى الحلول السليمة" (إبراهيم، ٢٠٠٩: ٤٧).

وتعرف إجرائياً بأنها: عبارة عن ممارسة معلِّمي اللغة العربية العمليات العقلية وشرحها وتفسيرها للطلاب، وإدراك العَلاقات بين المواقف المختلفة، وتنظيم الأفكار وتوليد أفكار جديدة.

٤- التفكير الناقد لغويًّا: "إعمال العقل في التفكير في المشكلة للتوصل إلى حلها" (المعجم الوسيط، ٢٠١١. ٢٩).

التفكير الناقد:

التفكير الناقد هو "العملية الديناميكية التي ينظِّم بها العقل خبراته بطريقة جديدة لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة بين موضوعين بغضِّ النظر عن نوع الموضوع، والقدرة على إدراك العلاقة بين المقدمات والنتائج، وبين العلَّة والمعلول، والسبب والنتيجة" (عبد السلام، ٢٠٢٠: ١٦).

ويعرف إجرائيًّا بأنه:

الدرجة التي يحصل عليها معلِّمو اللغة العربية في بطاقة الملاحظة لمهارات التفكير الناقد، ويشمل المهارات المختلفة والقدرات المعرفية كالافتراضات، والأسباب، والنتائج، والتقويم، والاستنباط.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد.

الحدود البشرية: اقتصرت على معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التابعين لمكتب التعليم بمحافظة تربة التابع للإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف.

الحدود المكانية: طبِّقت الدراسة على عيِّنة من معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية التابعين لمكتب التعليم بمحافظة تربة التابع للإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف.

الحدود الزمانية: طبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، الموافق ٢٠٢٢-٢٠٢٣م.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

المحور الأول: الممارسات التدريسية

المحور الثاني مهارات التفكير الناقد

ثانيًا: الدراسات السابقة

دراسات نتارلت المماراسات التدريسية

دراسات تناولت مهارات التفكير الناقد

الفصل الثاني

الإطار النظري

يتناول هذا الفصل الإطار النظريَّ للدراسة من خلال محورين، هما: الممارسات التدريسية، ومهارات التفكير الناقد، وهما المحوران اللذان يقوم عليهما عنوان البحث الحالي، بالإضافة إلى التعقيب على الإطار النظري للبحث، ويمكن تفصيلها كالآتي:

المحور الأول: الممارسات التدريسية: Teaching Practices

تعدُّ الممارسات التدريسية من المهام التي تسترعي الاهتمام بها وتتطلَّب الاستقصاء، والبحث، والقياس والتحسين والتطوير المستمر باعتبارها الموجِّه الأول لتحقيق نواتج التعلُّم المستهدفة (ILOS) فضلًا عن تطوير العملية التعليمية؛ الأمر الذي يقتضي معه تطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وفي أثنائها من أجل الاستغلال الأمثل لإمكانات المعلم في استثمار كافة الموارد المتعلقة بالعملية التدريسية لتحقيق الأهداف المرجوة.

- **مفهوم الأداء:**

لغةً: "من (أدَّى) الشيء: قام به، والدَّينَ: قضاه، والصلاةَ: قام بها لوقتها، والشهادةَ: أدلى بها، وإليه الشيء: أوصله إليه" (مصطفى والزيات والنجار، ب،ت، ١٠).

ويعرفه زيتون (٢٠٠٤) بأنه "الإنجاز الفعلي للفرد في أي عمل من الأعمال، وقد يكون كامنًا في صورة قدرات ومهارات وسلوك يمتلكه الفرد ولا يظهر للعيان، وقد يكون ظاهرًا فيما يقوم به من أعمال". كما يعرِّفه اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنه: "مجموعة العمليات والإجراءات والأساليب التي يقوم بها المعلم أثناء الدرس، وتشكِّل في مجموعها نمطًا مميزًا لسلوك المعلم في التدريس".

اصطلاحًا: هو "سلوك عملي يؤديه فرد أو مجموعة من الأفراد أو منظمة من المنظمات، يتمثل في أنشطة وأعمال وتصرفات وسلوكيات مقصودة من أجل إنجاز مهام معينة أو تحديد أهداف محددة" (الصغير، ٢٠٠٩: ٣٢١).

- **مفهوم التدريس:**

يعرفه السعيد، وأحمد (٢٠٠٣) بأنه "نشاط يهدف إلى إثارة التعلم لتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن مجموعة من القرارات والأفعال التي يتم استخدامها وتوظيفها بطريقة مقصودة من المعلِّم الذي يعمل كوسيط في إطار موقف تربوي، تعليمي" (ص٨١).

- **ماهية الممارسات التدريسية:**

يقصد بالممارسات التدريسية Teaching Practices "مجموعة الاتجاهات أو الطرق التي يتم استخدامها وتطبيقها من جانب المعلِّم، والتي تسهم في دعم بيئة التعلم الصفِّي، ومساعدته على تطوير ممارساته التدريسية" (Molefe & Brodie, 2010). كما يعرفها نصر (٢٠٠٦، ١٩٨) بأنها "إنجاز وممارسة المعلم في ظل الظروف والإمكانات المتاحة، بغضِّ النظر عن

الوقت والجهد الذي يستغرقه الأداء". بينما يعرّفها رصرص (٢٠١٣، ٥) بأنها "سلوك المعلِّم أثناء مواقف التدريس، سواء داخل الصف أو خارجه، في ضوء قائمة المعايير المهنية المعاصرة لأداء المعلم". ويعرفها حجلان ويونس (٢٠١٢، ٨) بأنها "السلوكيات والأفعال والطرق التي يستخدمها المعلمون داخل الصفِّ لتقديم المادة التعليمية، بغرض إحداث التعلُّم لدى التلاميذ". كما يعرفها اللوح (٢٠١٢، ١٨٤) بأنها: "ما يقوم به المعلِّم من أنشطة وإجراءات في المواقف التعليمية المختلفة، والتي تنعكس على المتعلم، وتظهر في أنماط وتصرفات مهنية من خلال الدور الذي يمارسه المعلم عند تفاعله مع جميع عناصر الموقف التعليمي". ويعرفها (هندي والتميمي، ٢٠١٣: ١٠٩) بأنها: "مجموعة الأعمال التي يقوم بها المعلمون داخل الغرفة الصفية، وكيفية التعامل مع الطلاب، ومراقبتهم، وتشجيعهم، والإشراف على أنشطتهم". كما يعرفها السيد (٢٠١٤، ١١٣) بأنها: "السلوكيات والأنشطة والإجراءات التي يؤديها المعلمون أثناء تدريسهم، وتتَّسم بالدقة والإتقان والسرعة بأقل وقت وجهد، وتؤدي إلى تحسن استيعاب المتعلمين للمفاهيم العلمية". ويعرفها المالكي والسلولي (٢٠١٨، ٩) بأنها "كل ما يقوم به المعلم من أنشطة وإجراءات أثناء الموقف التدريسي لتقديم المادة التعليمية، بغرض إحداث التعلم لدى المتعلمين، وتعديل سلوكهم في ضوء أهداف المنهج، ويمكن قياس ذلك السلوك من خلال بطاقة ملاحظة معدَّة لهذا الغرض".

يرى الباحث بأنَّ الممارسات التدريسية هي: مجموعة السلوكيات التي يقوم بها معلِّم اللغة العربية في إطار الممارسات المتعلقة بالنمو المهني، والممارسات المتعلقة بالفهم والمعرفة للمادة التي يقوم بتدريسها، والثقافة العامة، والتخطيط الجيد للدرس، والتقويم المستمر لأدائه، ولأداء طلبته، وجرى قياسها إجرائيًّا في هذه الدراسة بالدرجة الَّتي حصل عليها أفراد عيِّنة الدراسة في بطاقة ملاحظة الممارسات التَّدريسية، التي أُعِدَّت خصيصاً لهذه الغاية.

- **أهمية تقويم الأداء التدريسي:**

يؤدِّي التقويم الجيد دورًا مهمًّا في جودة النظام التعليمي؛ حيث يقوم بدَور المراقبة المستمرة لعمليات النظام، ويسعى التقويم إلى تحقيق التحسين المستمر، ولن يتحقَّق ذلك في العملية التعليمية دون تقويم مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلِّم اللغة العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها.

والتقويم الجيِّد هو الذي يقوم على المعايير التي تتطلَّب رصد مجموعة من الأدلة التي تُستخدم كمقياس للحكم على أداء معين أو إنتاج معين، وتتضمَّن إرشادات واضحة لما يجب النظر إليه عند القيام بعملية التقويم، وتسمَّى هذه الأدلة مؤشرات الأداء، وهي الأدلة الفعلية على الأداء، التي تُبرهن على استيعاب الفرد لما تعلَّمه، وقدرته على استخدامه وتوظيفه (فضل الله، ٢٠٠٥، ١٦٠-١٦١).

ويعدُّ الاهتمام بتقويم الأداء التدريسي للمعلم مدخلًا فعالًا لتطوير جميع مكونات العملية التعليمية، فالعلاقة بين تقويم الأداء وعملية التدريس علاقة قوية، فمن وظائف تقويم أداء المعلِّم مساعدته على تحسين أدائه التدريسي، فهو ينبِّه المعلِّم إلى أخطائه وسلبيات طرق التدريس التي يستخدمها، كما أن تقويم أداء المعلم لا يعدُّ نهاية العملية التعليمية، وإنما بداية التطوير والتحسين في المستقبل (السلولي، ٢٠٠٧، ٤).

- **مفهوم مهارات التدريس:**

هناك العديد من تعريفات مهارات التدريس، منها: تعريف اللقاني والجمل (٢٠٠٣) لمهارات التدريس بأنها: "مجموعة المهارات التي يمتلكها المعلم نتيجة مروره ببرنامج دراسي معين، قبل قيامه بممارسة مهنة التدريس، كمهارات التخطيط، والتنفيذ والتقويم؛ لتساهم في الارتقاء بأدائه التدريسي، أثناء ممارسته لمهنة التدريس". وهي أيضًا "مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات، والإجراءات التي تساعد على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية، تحقِّق من خلالها مستوًى أفضل في العملية التعليمية، وتظهر في المحصلة النهائية لنواتج التعلم" (ص٢٤).

كما يعرفها زيتون (٢٠٠٦) بأنها "القدرة على أداء عمل أو نشاط معين ذي علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا العمل قابل لتحليل مجموعة من السلوكيات (الأداءات) المعرفية/الحركية/الاجتماعية. ومن ثم يمكن تقييمه في ضوء معايير الدقة والقدرة على التكيف مع مواقف التدريس المتغيرة، ومن ثم يمكن تحسينه من خلال البرامج التدريبية" (ص٣-٨). ويعرفها حلس، وأبو شقير (٢٠١٠) بأنها: "أداء المعلم في القدرة على حدوث التعلم، وتنمو هذه المهارة عن طريق الإعداد التربوي والمرور بالخبرات السابقة، ويختلف هذا الأداء باختلاف المادة الدراسية وطبيعتها وخصائصها وأهداف تعليمها" (ص١٥).

كما يعرفها حمايمي (٢٠١٣) بأنها "أنماط السلوك التي يمارسها مدرس المرحلة الابتدائية عند تخطيطه وتنفيذه للدرس وفي تقويم تلاميذه" (ص٢٥٤)، في حين يعرفها قزامل (٢٠١٣) بأنها: "الأداء الذهني الحركي الذي يتبعه المعلم أثناء التدريس مع مراعاة الدقة والسرعة والاستمرارية له" (ص٦٨).

ويعرف شبر وجامل وأبو زيد (٢٠١٤) مهارات التدريس بأنها: "نمط من السلوك التدريسي الفعَّال في تحقيق أهداف محددة يصدر من المعلم على شكل استجابات عقلية أو لفظية أو حركية أو جسمية أو عاطفية متماسكة، وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر السرعة والدقة والتكيف مع ظروف الموقف المدرسي" (ص٨٣).

ومما سبق يعرِّف الباحث مهارات التدريس بأنها: نمط من السلوك التدريسي له علاقة بتخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، بهدف تعليم الطلاب، مع مراعاة الدقة والسرعة.

- **أهمية مهارات التدريس:**

يشير الخزاعلة وآخرون (٢٠١١) إلى أن أهمية المهارات التدريسية ترجع إلى الاعتبارات التالية:

- تكسب المعلم القدرةَ على إنجاز الأعمال في سهولة ويسر.
- ترفع مستوى الإتقان للمعلم.
- تكسب الفرد مَيْلًا إلى التعليم.
- تجعل الفرد قادرًا على تطوير الذات.
- متابعة التطورات في العملية التعليمية.

- تجعل الفرد قادرًا على توسيع نطاق علاقته بالآخرين.

- **خصائص مهارات التدريس:**

تمتاز مهارات التدريس بعدد من الخصائص التي يجب أن يكون المعلِّم على دراية بها، ومنها العبيدي (٢٠١٧):

أ- **القابلية للتعميم:** بمعنى أنَّ وظائف المدرِّس لا تختلف من مدرِّس لآخر باختلاف المادة التي يدرسها أو المرحلة، على الرغم من أنَّها تتميَّز بالمرونة والقابلية للتشكيل على وَفق طبيعة كل مادة ومرحلة.

ب- **القابلية للتدريب والتعلُّم:** بمعنى أنه يمكن اكتسابها من خلال البرامج التدريبية المختلفة.

ج- **التداخل:** إنَّ السلوك التدريسي الذي يعبر عن المهارات المختلفة هو سلوك معقَّد ومركَّب، ومن ثم لا يمكن عزل أنماط السلوك المعبرة عن كلِّ المهارات بسبب التداخل الحاصل فيما بينها؛ لذا تقسَّم المهارات إلى مهارات أساسية وأخرى فرعية.

د- **أنماط الاستجابة:** لا يمكن أن يملك المعلِّمون السلوك نفسَه في عرض المهارة، حتى لو تشابهوا في نوع الإعداد، وسنوات الخبرة؛ إذ إنَّ لكلِّ معلِّم طريقته، وأساليبه السلوكية الخاصة، وطريقة تعامله للمواقف التعليمية، كما أنَّ السلوك لدى المعلِّم الواحد يختلف باختلاف المحتوى الدراسي.

- **أنواع مهارات التدريس:**

تتنوع وتتعدد مهارات التدريس و تتضمَّن العديدَ من السلوكيات التدريسية التي يفعلها المعلِّم في نشاطه التعليمي لتحقيق أهداف معينة، فإنها تتعدَّد وتتنوَّع، ومن خلال مدارسة ومطالعة العديد من الدراسات والكتابات مثل:(حلس، وأبو شقير، ٢٠١٠، ٢٣؛ عبد الله، ٢٠١٢، ٣٥٠-٣٥١؛ الكلثم، ٢٠١٥، ١١٠-١١١؛ حمايمي، ٢٠١٣، ٢٥٢؛ الزهراني، ٢٠١٩، ٢٣-٢٤؛ شهاب ٢٠١٩، ٣٥٠) يمكن الخلوص إلى بعض أنواع مهارات التدريس في النقاط التي يمكن التعبير عما أمكن التوصل إليه منها في الشكل التالي:

مهارات التدريس	
مهارة استخدام السبورة	مهارة التهيئة
مهارة عرض الدرس وإثارة الدافعية	مهارة طرح الأسئلة
مهارة التعزيز	مهارة إدارة الصف
مهارة التقويم	مهارة غلق الدرس

شكل رقم (١) أنواع المهارات التدريسية (إعداد: الباحث)

وفيما يلي بيان تفصيلي لتلك المهارات:

١- **مهارة استخدام السبورة**: وهي من المهارات التي يجب أن يتمكَّن منها الطالب والمعلم، فالسبورة إحدى الوسائل التعليمية المهمة، واستخدامها بطريقة جيدة يساعد على نجاح العملية التعليمية، وذلك من خلال تقسيمها إلى عدة أقسام تناسب طبيعة المادة، وطبيعة محتوى الدرس، على سبيل المثال: في مادة التفسير يفضَّل تقسيم السبورة إلى أربعة أقسام، هي: اللغويات، والشرح أو العناصر، والملامح البلاغية، وأهم الفوائد والإرشادات. وفي مادة التجويد تقسَّم إلى أربعة أقسام أيضًا، هي: الأمثلة، والشرح والمناقشة، والقاعدة أو الأحكام التجويدية، والتطبيق، ولكنها في مجملها لا تخرج عن ثلاثة أقسام رأسية كالتالي: قسم لتدوين عناصر الدرس، وقسم ثانٍ لشرح الدرس، وقسم ثالث للرسومات والأشكال التوضيحية أو غير ذلك. وينبغي للمعلم أن يراعي ترتيب وتنسيق ما يكتبه عليها، حيث إنَّ ذلك يترك ردود فعل إيجابية من الطلاب تجاهه؛ لأنهم يشعرون بأنه إنسان منظَّم ومرتَّب، كما أنَّ تنسيق السبورة يجعلها بمنزلة المرآة التي تعكس خطوات العمل التي قام المعلم بأدائها، وتُظهر في الوقت نفسه للطلاب والزائرين للفصل مدى ترتيب فِكر المعلم، أمَّا إذا كتب عليها بطريقة عشوائية وغير منظمة أو غير مرتبة فستكون النتيجة عدم متابعة الطلاب لما يكتبه المعلم، فضلًا عن الشعور السلبي الذي يكتسبونه تجاه المعلِّم.(حلس، وأبو شقير، ٢٠١٠، ٢٣)

٢- **مهارة التهيئة**: استخدم المعلِّمون على مرِّ العصور مهارة التهيئة لإثارة اهتمام الطلاب؛ لزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس الجديد. وهنا تبرز موهبة كل معلم في جعل الطلاب في حالة ذهنية يَقِظة تمكِّنهم من الفهم والتركيز والتجاوب مع المعلم، والمشاركة المتميزة مع الزملاء أثناء الدرس. ولذلك كان لزامًا على المعلِّم حين يدخل الفصل أن يعمل على معرفة ما يدور بين التلاميذ من حوار أو نقاش أو أحداث، ويفسِّره تفسيرًا سليمًا، فربما وجد ضوضاء داخل الفصل؛ لأن التلاميذ أدَّوا امتحانًا صعبًا في الحصة السابقة. وإذا عرف المعلم المشكلة يستطيع أن يشعِر الدارسين باهتمامه بأمورهم ومشاركتهم، وبذلك يكسب وُدَّهم، ويتأكَّد من تجاوبهم معه، ويقوم بامتصاص الشِّحنة الانفعالية التي كانت موجودة لديهم. ولقد أكَّدت البحوث أنَّ المعلِّمين الذين يحاولون التأثير على تلاميذهم بطرق غير مباشرة، مثل: تقبُّل مشاعرهم، وإظهار الاهتمام بما يشغلهم، يحققون نتائج أفضل بكثير ممَّن لا يفعلون ذلك

لا تقتصر التهيئة على بداية الدرس فقط؛ لأن الدرس يحتوي على عدَّة أنشطة وتمارين متنوعة، يحتاج كلٌّ منها إلى تهيئة خاصة، حتى يكون الانتقال من نشاط تعليمي إلى نشاط آخر انتقالًا تدريجيًّا، وذلك لتحقيق الهدف من هذا النشاط. وتتوقف التهيئة على عدد الأهداف التي سيكتسبها الطالب من الدرس، فكلَّما بدأ العمل في تحقيق هدف مهَّد لهذا العمل حتى ينتهي منه، ثم يمهِّد للهدف الثاني... وهكذا.

ويقصد بمهارة التهيئة تهيئة أذهان الطلَّاب لتقبُّل الدرس بالإثارة والتشويق وإثارة دافعيتهم، حيث يقوم المعلِّم بجذب انتباه الطلاب نحو الدرس عن طريق عرض الوسائل التعليمية المشوقة، أو طرح أمثلة من البيئة المحيطة بالتلاميذ، أو قصة مثيرة، أو ربط الدرس السابق بالدرس اللاحق، أو عرض حدث جارٍ، أو عرض مشكلة قصيرة، أو الحكم على بعض المواقف المرتبطة بالدرس، أو التعليق على بعض الصور الفوتوغرافية..(شهاب ٢٠١٩، ٣٥٠))

٣- مهارة عرض الدرس وإثارة الدافعية:

أ) **مهارة عرض الدرس:** هي امتلاك المعلِّم القدرات الذهنية والتواصلية؛ ليتمكَّن من توصيل المعلومات للطلاب بيسر وسهولة. ويتضمن ذلك استخدام طرق جديدة ومناسبة لقدرات الطلاب العلمية. وتتوقف هذه المهارة على المعلِّم، وما يمتلكه من قدرات معرفية، وما يملكه من أساليب تربوية وعلمية، تمكنه من تنمية قدرات الطلاب العقلية التي تمكِّنهم من اكتساب المعرفة فهمًا وتطبيقًا وتحليلًا وتركيبًا، وعليه أن يبتعد عن بعض المعوقات التي تعوق وضوح المعلومة وتأخُّر وصول الهدف، وتقبُّله من قِبل التلاميذ، والتي منها غموض عبارات المعلم، أو صعوبتها، أو بُعدها عن معنى الطلاب اللغوي، فإذا استعمل ألفاظًا غير مألوفة بالنسبة للطلاب أو غير واضحة لم تمر بخبراتهم، فهذا يؤدي -دون شك- إلى إيجاد حائل يحول بين الطلاب وبين فهمهم لفكرة الدرس فهمًا صحيحًا.

ومن المهارات الفرعية التي ترتبط بمهارة عرض الدرس قدرة المعلِّم على التحدُّث بطلاقة، والتحكُّم في نبرات صوته، والتنويع في أساليب التدريس بما يتَّفق وأهداف الدرس، والتسلسل الدقيق والعرض المنطقي لمحتوى الدرس.

ب) **مهارة إثارة دافعية الطلاب نحو التعلُّم:** تعدُّ الدوافعُ موجهاتٍ للسلوك الإنساني، حيث يستطيع المعلِّم الفعَّال أن يستثير تلك الدوافع، ويوظِّفها في الموقف التعليمي، من خلال سؤال يوجِّهه إلى التلاميذ، ويمكن استخدام الدافعية في مختلف أوقات الدرس، وبما يتطلبه الموقف التعليمي. وعلى المعلِّم استخدام الدافع لتوجيه السلوك، وتنشيطه، بحيث يكون ذا صلة وثيقة بموضوع الدرس، وبالتالي يساعد على استمرار التفاعل أثناء الموقف التعليمي. ومن الأساليب التي يمكن للمعلِّم استخدامها في إثارة دافعية طلابه:

- جذب اهتمامهم لموضوع الدرس في بدايته من خلال توضيح أهمية الموضوع قيد الدراسة.
- المحافظة على استمرار انتباه الطلاب من خلال إيجاد أنشطة متنوعة وتوزيعها على المتعلمين، بشرط أن تكون مرتبطة بأهداف الدرس.
- تعزيز السلوك الصحيح باستخدام التعزيز الإيجابي بنوعيْه (اللفظي وغير اللفظي)..(الزهراني، ٢٠١٩، ٢٣-٢٤)

٤- مهارة طرح الأسئلة:

وهي من المهارات التي يجب أن يتمكَّن منها المعلِّم؛ لأنَّ بعض الطرق والاستراتيجيات التدريسية تُبنى على طريقة طرح الأسئلة، تعدَ الأسئلة الصفية مهمة لتحقيق الأهداف التعليمية التربوية في جميع مراحل العملية التعليمية، حيث تكون في التهيئة للدرس من أجل إثارة دافعية الطلاب الموضوعة للدرس. كما يمكن طيلة الحصة الدراسية استخدام (الأسئلة البنائية)، وأيضًا الأسئلة الختامية التي يطرحها المعلم في نهاية الحصة الدراسية لتثبت المفاهيم في أذهان الطلاب والتأكُّد من تحقيق جميع الأهداف.

- **تصنيف الأسئلة الصفية:**

أ- أسئلة المعرفة: وفيها يذكر الطالب المعارف والحقائق والقوانين التي تعلمها.

ب- أسئلة المفاهيم: استطاعة الطالب التعبير عن الدرس أو المعلومات التي درسها بلغته الخاصة.

ج- أسئلة التطبيق: أن يكون الطالب قادرًا على تطبيق القانون أو القاعدة ليصل إلى الحل.

د- أسئلة التحليل: وفيها يكون الطالب قد وصل إلى مستوى عالٍ من التفكير، فيستطيع تحليل المشكلة إلى عناصرها المختلفة، كما أنه يعلم علاقة هذه العناصر مع بعضها البعض.

هـ- أسئلة التركيز: وفيها يستطيع الطالب ربط العناصر والأجزاء بعضها ببعض، وهي الأسئلة التي تشجِّع على الإبداع والابتكارات والإنتاجية.

و- أسئلة التقويم: وفيها تظهر قدرة الطالب على أن يصدر حكمًا أو يعطي رأيًا.

ز- الأسئلة المحددة الإجابة: وفيها تكون الإجابة محددة مسبَّقًا، ولا تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا.

ح- الأسئلة المفتوحة الإجابة: وهي التي تعتمد على مهارات التفكير العليا، مثل التحليل والربط والتركيب، وقد يكون لها الكثير من الإجابات الصحيحة.

ط- الأسئلة المباشرة: وفيها تكون إجابة الطالب أحيانًا غير صحيحة فيقوم المعلم بطرح السؤال بطريقة أخرى بحيث يدعو الطالب إلى إعادة التفكير في إجابته ومحاولة تحسينها.

ي- الأسئلة المحولة: يطرح المعلم سؤالًا على الطالب، ولكن الإجابة لم تكن مقنعة تمامًا فيتم تحويل السؤال إلى طالب آخر؛ وذلك لمشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب.

ك- الأسئلة الترابطية: يطرح المعلم سؤالًا أو أكثر فيحصل على إجابات صحيحة، ثم يقوم بطرح أسئلة أخرى من أجل الوصول إلى ترابط موضوع الدرس.

أولًا: مهارة صياغة وطرح الأسئلة:

يعدُّ استخدام الأسئلة الصفِّيَّة من المهارات الضرورية للمعلم لزيادة تفاعل الطلاب الصفِّي، ويمكن أن نميِّز بين ثلاث مهارات، هي:

أ- يشتق السؤال من الأهداف التربوية.

ب- يكون السؤال واضحًا ومفهومًا.

ج- تنويع مستويات الأسئلة بحيث تتدرَّج من المعرفة إلى الفهم، ومنها إلى التحليل والتركيب (مهارة تفكير عليا).

ثانيًا: مهارة طرح السؤال:

أ- يتم توجيه السؤال لجميع الطلاب ثم يتم اختيار طالب للإجابة عليه.

ب- لا تُوجَّه الأسئلة إلى الطلاب بالتسلسل؛ لأن الطالب سيركز على سؤاله فقط ولا يستفيد من الأسئلة وإجابات الطلاب الأخرى.

ج- يتم توزيع الأسئلة على جميع طلاب الصف دون تحديد معين.

د- يتم إعطاء الزمن الكافي للتفكير في السؤال، ثم يطلب من الطلاب الإجابة عنه.

ثالثًا: مهارة تلقِّي الإجابات:

أ- الاستماع باهتمام للإجابات من الطلاب ليسهل تصحيح الإجابة.

ب- تعزيز الإجابات الصحيحة (باللفظ أو الحركة).

ج- عدم السخرية من الإجابة إذا كانت خطأً، بل يطلب منه إجابة أكثر دقةً لضمان مشاركته في الإجابة عن أسئلة أخرى.

مما سبق يمكننا القول إن الأسئلة الصفِّيَّة مهمة للتعرف على قدرة الطلاب واستعدادهم للتعلُّم، والتعرف على الأهداف التي تحقَّقت والتي ما زالت لم تتحقق، وإثارة الدافعية عند الطلاب وتحفيزهم إلى التعلم والمشاركة في الدرس، والكشف عن مدى صلاحية أسلوب المعلِّم أو الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية المستخدمة في الدرس.(حمايمي، ٢٠١٣، ٢٥٢)

٥- مهارة التعزيز: ويقصد بها: العملية التي يقوم بها المعلم عند تقديم مثير (معزز) لطالب معين مكافأةً له على سلوك (استجابة) مرغوب فيه، بغرض التشجيع على إعادة تكرار هذا السلوك مرة أخرى؛ الأمر الذي يؤدي إلى تقوية ذلك السلوك (الاستجابة) وظهوره مرة أخرى، شرط أن يكون هذا المعزِّز مُرْضيًّا للطالب. وعلى المعلِّم ألا يغفل أن التعزيز مسألة شخصية تختلف من شخص لآخر، كما يختلف تأثير المعززات في الشخص الواحد من وقت لآخر، فما يفضله تلميذ من تعزيز، قد يختلف من يوم إلى آخر، ومن معلم إلى آخر أيضًا. ومن أمثلة المعزِّزات الإيجابية تزويد الطالب بمثير يحبُّه، أو بمكافأة تعجبه، سواء أكانت معززات لفظية، مثل: ممتاز، مدهش، رائع، وربما تكون معززات غير لفظية، مثل: تعبيرات الوجه، والإيماءات، والابتسامات، أو حركات الرأس والجسد، وربما تكون معززات رمزية كالهدايا، كما أنَّ هناك المعززات السلبية، ويُقصد بها «إبعاد الطالب عن شيء يكرهه بحيث يحقق له ذلك حالة من الرضا والارتياح».(المهدوي، ٢٠١٩، ٩٠)

٦- مهارة إدارة الصف:

والإدارة الصفية هي: مجموعة من الأنماط السلوكية المعقَّدة، التي يستخدمها الطالب المعلم داخل الصف، لكي يوفر بيئة تعليمية مناسبة ومناخًا تربويًّا ملائمًا، بما يمكنه من تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة، التي من شأنها أن تُحدِث تغييرًا نحو الأفضل في سلوك المتعلم وإكسابه معارفَ ومفاهيمَ ومهاراتٍ وقيمًا واتجاهاتٍ وعاداتٍ صحيحةً تعمل على رفع كفايته للتفاعل مع الحياة.

ولكي يتم ذلك يجب أن تتميز إدارة الصف بالضبط وحفظ النظام الذي يكفل الهدوء التام، لكي يتم التعليم والتعلم في جو مناسب يسمح بذلك. وتتوقَّف كفاءة الطالب المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارته للفصل، والمحافظة على النظام فيه؛ لذلك فمهارات إدارة الفصل ذات صلة وثيقة بتنفيذ التدريس. (المحيميد،٢٠١٦، ٩٢)

تعدُّ من أكبر المشكلات التي تواجه المعلِّمين الجدد أثناء التدريس، وخاصة في السنوات الأولى لممارسة مهنة التعلي؛ حيث ينتاب المعلم الكثير من القلق، وهذا رد فعل طبيعي عند القيام بدَور قيادي أثناء ممارسة السلطة داخل الفصل لأول مرة، فالمعلم هو المنظِّم للمناخ الاجتماعي والنفسي داخل قاعة الدراسة؛ ولذلك فهو مَعنيٌّ بالتفاعلات المختلفة بينه وبين التلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم. فضلًا عن ذلك فهو مصمم الأنشطة التعليمية، وخبير في التعامل النفسي، وعلى دراية كافية بمتطلبات المرحلة العمرية التي يقوم بالتدريس فيها، ولذلك فهو موجِّه ومرشد سيكولوجي للطلاب، وكل ذلك يعني أن على المعلم أن يقوم بتهيئة البيئة الصحية للتلاميذ، لكي يتعلموا بشكل أفضل.

٧- **مهارة التقويم**: وهي: تلك الأداءات التدريسية التي يقوم بها المعلم للتعرف على جوانب تحقيق الأهداف التعليمية لدى الطلاب، بمختلف مستوياتها، المعرفية والمهارية والوجدانية، وتشير إلى قدرة المعلم على إعداد الاختبارات والمقاييس وتطبيقها بطريقة صحيحة في حجرات الدراسة. وتوجد ثلاثة أنواع للتقويم حسب وقت إجرائه، هي: التقويم المبدئي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي. وللتقويم النهائي هدفان؛ أولهما: قياس مستوى التحصيل لدى الطلَّاب في نهاية الدرس، وثانيهما: قياس مدى تحقق أهداف الدرس التي سبق تحديدها في بداية الدرس من قِبل المعلم. وتتنوع أدوات التقويم المستخدَمة من قِبل الطالب المعلم؛ فهناك أدوات لتقويم الجانب المعرفي، مثل: الاختبارات الشفهية والاختبارات التحريرية، سواء أكانت مقالية أم موضوعية، بينما توجد أدوات لتقويم الجانب الوجداني، مثل: مقاييس الاتجاهات، كما أنَّ هناك أدواتٍ لتقويم الجانب المهاري، مثل: بطاقات الملاحظة.

٨- **مهارة غلق الدرس**: ويُقصد بها: تلك الأفعال أو الأقوال التي تصدر عن المعلم والتي يَقصد بها أن ينتهي عرض الدرس نهاية «مناسبة». ويستخدم المعلمون الغلق لمساعدة الطلاب على تنظيم المعلومات في عقولهم؛ مما يتيح لهم استيعاب ما تم عرضه عليهم. والغلق يساعد في جذب انتباه التلاميذ وتوجيههم لنهاية الدرس، ولكي يحقِّق المعلِّم هذه الوظيفة ينبغي عليه أن يخطِّط لعملية الغلق أثناء إعداده لخطَّة الدرس، ولكننا نجد أن كثيرًا من المعلِّمين ينهمك في الشرح والحديث حتى يدق الجرس مُعْلِنًا نهاية الدرس دون أن تتم عملية الغلق بالصورة التي ينبغي أن تكون، فنرى المعلمَ في مثل هذه الحالات يُنهي درسَه بما يعدُّه غلقًا، كأن يقول: حسنًا دق الجرس، سوف نكمل الموضوع فيما بعدُ يكفي هذا اليوم! وهذا لا يعدُّ غلقًا للدرس؛ لأنه من أهم مقومات التتابع الفعال أن يوفر تغذية راجعة لكي يعرف المعلم والتلاميذ ما تمَّ إنجازه. وثَمَّ وظيفة أخرى للغلق، وهي تنظيم معلومات الطلاب؛ فمجرد جذب الانتباه إلى انتهاء الدرس ليس كافيًا، ذلك أن الدرس يحتوي على العديد من التفاصيل والأنشطة والمعلومات؛ ومن ثم، فإنَّ من واجب المعلم أن يحاول ربط هذه المكونات في إطار شامل متكامل. كذلك يؤدي الغلقُ وظيفةً ثالثة، وهي إبراز النقاط المهمة في الدرس.

ويعتمد الغلق على عمليتين أساسيتين من عمليات التدريس، هما: إعطاء فكرة شاملة عن الموضوع، والتدريب أو الممارسة،

فالفكرة العامة تتيح للتلاميذ تنظيم المعلومات والمفاهيم في إطارها السليم، والممارسة تزوِّد التلميذ بفرصة لكي يقوم بتطبيق المادة التي تعلَّمها في مواقف مألوفة. ا(لكلثم، ٢٠١٥، ١١٠-١١١)

ومن أنواع الغلق:

- غلق المراجعة: تعمل على جذب التلاميذ إلى نهاية منطقية للدرس، ويلخص مناقشات التلاميذ نحو موضوع معين.
- غلق النقل: بأن يطلب من التلاميذ تنمية معارف جديدة من مفاهيم سبق دراستها، ويلفت انتباه التلاميذ إلى نقطة النهاية في الدرس.

ويضيف كلٌّ من (الحيلة ٢٠١٤؛ غالب، ٢٠٢٠) مهارات التخطيط للتدريس، ضمن المهارات التدريسية، حيث تهدف عملية التدريس إلى تنمية القوى البشرية، ولا شك أن التنمية البشرية تعدُّ من أهم أنواع التنمية؛ إذ تتوقف عليها التنمية في المجالات الأخرى، وكما أن الدور الرئيسي لإعداد الكوادر البشرية يتمثل في توافر تلك الكوادر؛ ولذلك تتضح الأهمية الكبرى لعملية التدريس في بناء الاقتصاد القومي. ومن ثم، فإن التدريس شأنه شأن كل الأعمال المهمة لا بدَّ أن يكون مخطَّطًا تخطيطًا دقيقًا، حتى مخرجات التعليم والأهداف المرغوبة.

لا أحد ينكر الدَّور المهم الذي يقوم به المعلِّم في عملية التدريس، حيث تقع على عاتقه مسئولية التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها وتقويمها، وإن لم يكن المعلم مُلِمًّا بمهارات التدريس، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، متمكنًا منها، فسوف تخضع عملية التدريس للارتجال والعفوية التي تفتقد إلى التخطيط المحكم، والتنظيم الذي يهدُف إلى رسم الأسلوب وطريقة العمل؛ مما يقلل من فرص تحقيق الأهداف المحددة أو المرغوبة.

وتتضمن عملية التدريس ثلاث مراحل، هي: التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وكل مرحلة من هذه المراحل تتضمن عددًا من المهارات التدريسية التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم في مرحلة الإعداد، والمعلم في أثناء الخدمة. والتدريس عملية معقدة تشتمل على العديد من المهارات، وهذه المهارات قد تكون متداخلة في موقف ما، وقد تكون منفصلة في وقت آخر، وعند إكساب المعلم هذه المهارات فلا بد من أن نفصل بينها بحيث نقوم بتفتيت المهارة الرئيسية إلى عدد من المهارات الفرعية المحددة، حتى يمكن التركيز على كل مهارة بسيطة، وفي وقت قصير، وتحت ظروف معينة، يتم فيها تدريب الطالب عليها مهارة تلو الأخرى.

ومهارة التخطيط للدرس من المهارات الأساسية التي تمثل عملية عقلية بالتنظيم، وتهدف إلى تحديد خطوات العمل الذي يؤدِّي إلى بلوغ الأهداف المرجوة التي تتمثَّل في إكساب المتعلمين مجموعة من الخبرات التربوية الهادفة.

- **مهارات الأداء التدريسي محل الدراسة:**

من خلال اطِّلاع الباحث على الدراسات السابقة والأدبيات وجد أهم مجالات أداء المعلم التدريسية كما يراها الباحثين، تنحصر في ثلاثة ، هي: مجال التخطيط، ومجال التنفيذ، ومجال التقويم، تلك التي تضمَّنتها قائمة مهارات الأداء التدريسي لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد، التي تم تحديدها في هذا البحث. وفيما يلي تفصيل لكل مجال:

المجال الأول: تخطيط التدريس:

تعدُّ العملية التعليمية عملًا لا يختلف من حيث جوهره عن الأفعال، أو الأعمال المهنية الأخرى، ولكنها قد تختلف عنها في أنها تتطلب جهدًا إبداعيًّا، وفكرًا سليمًا مخططًا، ومنظمًا يتعامل مع الفرد المتعلم بسلوكه وفكره ووجدانه، بقصد تنمية فكر المتعلم، وتعديل سلوكه (إيجابيًّا) وتهذيب وجدانه وصقله صقلًا سليمًا.

وإذا كانت العملية التعليمية عملًا يُوصل إلى أهداف وغايات واضحة، فيلزمها التخطيط الذهني أولًا، والمكتوب ثانيًا، ما دامت تُحكم بالعقلانية والفاعلية وتُحدَّد بها.

يعُرِّف شحاتة وآخرون (٢٠٠٣: ٩٤) التخطيطَ للتدريس بأنه "تصوُّر عقلي وإعداد نفسي للمواقف التدريسية، التي يُحتاج إليها في داخل الفصل الدراسي في فترة زمنية محددة ولمستوى تعليمي محدد؛ بقصد الوصول لأهداف تعليمية بطريقة منظَّمة هادفة عن طريق اختيار خبرات وأنشطة وإجراءات ووسائل تعليمية وأسئلة تنشيطية وتقويمية مناسبة".

كما يعرِّفه (المهدوي، ٢٠١٩، ٨٧) بأنه "تصوُّر لما سيقوم به المعلِّم من أساليب وأنشطة وإجراءات، واستخدام الأدوات والأجهزة والوسائل التعليمية الممكنة، وأساليب التقويم لتحقيق الأهداف التربوية المرغوبة، من: (طرائق تدريس، ووسائل، ونشاطات، وأساليب تقويم).

ولتطوير أداء معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء الممارسات التدريسية يجب على المعلم أن يكون قادرًا على إعداد الدروس في منصَّة مدرستي بدرجة مشوقة –وهذا يدل على أهمية التخطيط القصير المدى– وقادرًا على فهم أهداف تدريس المقرر، ومعرفة الحقائق والمفاهيم في المقرر الدراسي، والتعرُّف على حاجات الطلاب، ومعرفة طرق التدريس، ومعرفة أساليب التقويم المتنوعة. وهذا يدل على أهمية التخطيط البعيد المدى. ونجد أن مستويات الخطط الدراسية تختلف من معلِّم لآخر حسب الفلسفة والنظريات التربوية، وكذلك إعداده، وطريقة تدريسه، وتختلف باختلاف الفترة الزمنية التي يتمُّ في ضوئها تنفيذ الخطة الدراسية (نصر، ٢٠٠٥، ١٩٥).

وتذكر أدبيات تدريس العلوم ثلاثة مستويات للتخطيط على الأقل، وهي: الخطة التدريسية السنوية أو الفصلية (البعيدة المدى)، الخطة التدريسية ذات الوحدات التعليمية (المتوسطة المدى)، الخطة التدريسية اليومية (القصيرة المدى)، (مصطفى، ٢٠٠٣؛ الهويدي، ٢٠٠٥؛ زيتون، ٢٠٠٨). وسيتضمن محتوى البرنامج الخطة التدريسية بمستوياتها الثلاثة، مع التركيز على الخطة التدريسية اليومية (القصيرة المدى).

وتؤكِّد معايير التربية العلمية (NSES) التي وضعتها الأكاديمية القومية للعلوم(NAS) بالولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩٩٦م، ومعايير اتِّحاد دعم تقييم المعلِّمين الجدد (INTASC, 1992) ، والمعايير التي وضعتها وزارة التربية العراقية في العراق (٢٠٠٩)، أنه يجب على معلِّم الفيزياء أن يعرف ويتقن التخطيط القصير والطويل المدى للتدريس؛ لأنه يعطي المعلم الرؤية الكاملة والتصور الكامل لنشاطه خلال العام أو الفصل الدراسي أو عدَّة أسابيع، والأعمال اليومية (التحضير) بتفاصيلها الدقيقة لكلِّ درس من دروسه (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٣).

بالرغم من أهمية التخطيط للتدريس، فإنَّ العديد من الدراسات، كدراسة كلٍّ من (الشمري، ٢٠١٩؛ الشهراني، ٢٠٢٠) ودراسة السقاف (٢٠١٢) تؤكِّد أنَّ تأدية المعلِّمين لمهارات التخطيط للتدريس كان ضعيفًا.

وهو مايؤكد ضرورة استخدام معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية مهارات تخطيط التدريس بما يضمن تطوير أدائهم التدريسي.

المجال الثاني: تنفيذ التدريس:

وتمثِّل عملية التنفيذ للتدريس مرحلة العمل الفعلي للخطَّة التدريسية المعدَّة. ويتم من خلال هذا التنفيذ استخدامُ استراتيجيات تعليم اللغة العربية وتعلُّمها الملائمة لواقع الطلبة، وإشراكهم في حل المشكلات، واستخدام تكنولوجيا التعليم لإثارة دافعيتهم، وترجمة الهدف التعليمي والأنشطة التعليمية إلى مهارات وأداءات لدى الطلبة بغرض حدوث التعلُّم الذي يُستدلُّ عليه عن طريق الأداءات والمهارات الحاصلة في سلوكهم، التي تتمثل في المعارف والمعلومات والاتجاهات والاهتمامات والقيم التي يكتسبونها داخل الفصل وخارجه، إضافةً إلى إدارة وقت التعلُّم بكفاءة.

ويؤكد (زيتون، ٢٠٠٨) أنَّ تنفيذ التدريس الصفي يحقِّق تعلمًا مركَّزًا تحت إشراف المعلم، فلم يَعُدْ دَور معلم الكفايات اللغوية تلقين الطلاب للمعلومات، ليكون المتميز منهم مَن يكتب أكبر قدر من الكلمات في ورقة الإجابة، بل أصبح مرشدًا وميسِّرًا وموجهًا لعملية التعليم ومنظِّمًا لتعلُّم الطلاب، ومحفزًا إلى الحوار والمناقشات، ومتقبِّلًا لمبادرات الطلاب، ومستخدمًا لخرائط المفاهيم واستراتيجيات الاستقصاء العلمي ودورات التعليم البنائية، والمغذي لتفكير الطالب المتعلم، ويستخدم أساليب وأدوات التقويم البديل الحقيقي في مهمات التعلم.

هذا الدَّور يتطلب من المعلم إتقان جميع مهارات تنفيذ التدريس، وتضم: مهارات تنفيذ الدرس، وتصنيف الأسئلة الصفية، وصياغة وتوجيه الأسئلة، وإثارة الدافعية والتعزيز، والاتصال، وإدارة الفصل.

ولقد حدَّدت المعايير العالمية للتربية العلمية (NSES) الدَّور المطلوب من المعلِّم لتنفيذ التدريس، وذلك من خلال قيامه بتصميم إدارة بيئات التعلُّم التي تُمِدُّ الطلابَ بالوقت والمكان والموارد اللازمة للتعليم، وأن يعمل على توجيه التعليم وتسهيله من خلال التركيز على التفكير ودعمه في أثناء التفاعل مع الطلاب، وتحدي الطلاب لتقبُّل مسؤولية تعليمهم، وإدراك التنوع بين الطلاب (النجدي، ٢٠٠٨، ١٩٥).

ممَّا سبق يتَّضح أن تنفيذ الدروس امتداد لتخطيطها، وأن التنفيذ الجيد يسبقه تخطيط جيد، وإتقان المعلم في المرحلة الثانوية مجموعةً من مهارات تنفيذ الدروس يضمن التمكُّن من المادة العلمية وفهم طبيعتها والقدرة على استخدام استراتيجيات تعليمية متنوعة وفعَّالة؛ مما يحسِّن تحصيلَ التلاميذ والاتجاه نحو المادة التي هي من الأهداف الرئيسية لبرنامج التنمية المهنية بعد تطوير أدائه التدريسي.

المجال الثالث: تقويم التدريس

يعدُّ عنصر تقويم التدريس من العناصر الأساسية في مناهج اللغة العربية وتدريسها؛ نظرًا لقدرته على تحديد مقدار ما يتحقَّق من الأهداف التعليمية والغايات التربوية المرسومة، التي يُنتظر أن تنعكس على تحصيل الطالب العلمي. كما يعدُّ تقويم أداء المعلم ومنهم معلمي اللغة العربية وممارساته ركنًا أساسيًّا في العملية التعليمية؛ لما له من تأثير مباشر في أدائه وسلوكه التعليمي وممارساته التدريسية من جهة، وفي المتعلم من حيث فكره ووجدانه، وسلوكه من جهة أخرى.

وتؤكِّد أدبيات البحث في المناهج والمقررات وتدريسها حتمية تقويم التعلم من حيث نواتجه ومخرجاته للتعرُّف على مقدار تحقُّق الأهداف والغايات المرجوة، وتعزيز عناصر القوة وإقرارها ومكافأتها، ومعالجة عناصر الضعف والثغرات فيها لتحسين نوعية التعليم والتعلم، وذلك انسجامًا مع التوجهات والتحولات المعاصرة في إصلاح مناهج العلوم وتدريسها (زيتون، ٢٠٠٨، ٣٥١).

ولكي تتم عملية تدريس المقررات بشكل صحيح ودقيق وموضوعي، ينبغي على المعلم النظر إلى التقويم على أنه عملية تشخيصية وقائية علاجية، ونامية ومستمرة تحدث قبل و أثناء وبعد العملية التعليمية، وكذلك عملية شاملة لجميع مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: المعرفي والمهاري والوجداني، وأنه عملية تعاونية يشترك فيها أطراف عدة، وهي: المعلِّم وزملاؤه المعلِّمون الآخرون، وأولياء أمور الطلبة، والطلبة أنفسهم، وأنه يقوم على أُسس علمية كالصدق، والثبات، والموضوعية، ويعتمد على أساليب وأدوات متنوعة، كالاختبارات والملاحظة والمقابلات، وملفات الإنجاز (البورتفوليو)، وله زاويتان متكاملتان يجب أن ينظر إليهما المعلم ويطبقهما أثناء تقويم أدائه وعمله، وهما: تقويم تعلُّم الطلبة، والتقويم الذاتي لمعلِّم المادة باستخدام تحليل نتائج الطلبة، والاستفتاءات الذاتية، وملفات الإنجاز (البورتفوليو)، وأن مفهوم التقويم ليس مرادفًا لمفهوم الامتحانات أو الاختبارات، فالتقويم أعمُّ وأشمل من الامتحانات (زيتون، ٢٠٠٨).

ويؤكِّد الشمري (٢٠١٩، ٢٠) أنَّ التقويم "عملية جمع البيانات عن ظاهرة ما، أو موقف، أو سلوك، ثم تصنيف وتحليل هذه البيانات وتفسيرها، واستخدامها في إصدار حكم، أو قرار، يؤدي إلى تعديل الظاهرة أو الموقف، أو السلوك نحو تحقيق الأهداف المرجوة". وعندما نوجِّه النظر إلى عملية التقويم في فصولنا الدراسية وفي مدارسنا، نجد أنها لا تخرج عن أساليب الاختبارات التقليدية التي تُعدُّ قياسًا لما حصل عليه الطلبة من معلومات من المواد الدراسية التي يدرسونها، بالتذكُّر في أغلب الأحوال، والفهم في بعض الأحوال. وأصبح التدريس موجهًا للنجاح في الامتحانات التي تركِّز على استرجاع بعض المعلومات المحددة، وتهمل أهدافًا بالغة الأهمية، مثل: تنمية التفكير، واكتساب المهارات والقدرة على إجراء التجارب... إلى غير ذلك.

ممَّا سبق نجد أن خصائص المعلِّمين ومهاراتهم لها أثر كبير في نتائج الطلاب، وهي بمثابة الفارق الأهم في تعليم الطلبة، حيث كشفت نتائج الدراسات أن الطلاب الذين قام بالتدريس لهم معلِّمون غير أكفاء كانوا قليلي الإنجاز، والمكاسب التي حققوها أقل بكثير من أولئك الطلاب الذين قام بتدريسهم معلمون أكفاء.

المحور الثاني مهارات التفكير الناقد Critical thinking Skilles

يدعو اللهُ –عزَّ وجلَّ– بني البشر في أكثر من موضع في كتابه الكريم إلى التفكير، محفزًا إياهم إلى التفكير في خلق السماوات والأرض، قال عزَّ وجلَّ: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَأٓيَٰتٍ لِّأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾[١٩٠، آل عمران]، وعلى استلهام آياته والاستفادة ممَّا فيها من عظات وعبر. لذلك كان التفكير عملية يومية مصاحبة للإنسان بشكل عام، ولقد اعتبره أحد المفكرين العرب فريضة إسلامية (الأستاذ عباس محمود العقاد في كتابه: "التفكير فريضة إسلامية")، ولهذه الأسباب السالفة الذكر يرى الباحثون أنَّ من أهم الأهداف في أيِّ نظام تعليمي هو تنمية التفكير عمومًا ومهارات التفكير الناقد بصورة خاصة (ستيفن بروكفيلد، ١٩٩٣).

١– مفهوم التفكير الناقد:

من خلال استعراض التعريفات المختلفة للتفكير الناقد في الأدب التربوي؛ يلاحظ اختلاف الباحثين في تحديد مفهوم التفكير الناقد، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف مناحي الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدُّد جوانب هذا النمط من التفكير من جهة أخرى.

في اللغة: ورد في لسان العرب (ابن منظور، ٢٠٠٣، ٤٥١٧) الفعل "نقد"، بمعنى تمييز الدراهم وإخراج الزائف منها، كما ورد تعبير "نقد الشعر" في المعجم الوسيط بمعنى أظهر ما فيه من عيب أو حُسن. ولقد تعددت تعريفات التفكير الناقد كالتالي:

يعرِّفه إبراهيم (٢٠١٢، ٣١٨) بأنه "عنصر حيوي للعمليات المعرفية المهمة، مثل: حل المشكلات أو اتخاذ القرارات، ولكنه ليس مرادفًا لهما على طول الخط". كما يعرفه باري (٢٠١٢، ٨–٩) بأنه "فحص وتقييم الحلول المعروضة، أو حل المشكلات، أو التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير متفق عليها مسبقًا". ويعرفه مختار (٢٠١٤، ٧) بأنه "عملية إخضاع المعلومات التي لدى الفرد للتحليل والتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات، وتحديد السبب والنتيجة المرتبطة بقضية معينة، واستنتاج المعلومات المرتبطة بها، وتقويمها". ويعرفه فراج (٢٠١٤، ٧٣) بأنه "نشاط عقلي هادف يقوم على مهارات معرفية خاصة بالاستدلال، والذي يؤدي بدَوره إلى نتائج جيدة في التفسير، وإخضاع المعلومات والبينات لعملية الفرز والتحليل، وإدراك المعلومات من حقائق بطريقة موضوعية وإصدار أحكام متميزة على هذه المعلومات، متمثلة في التقويم، فضلًا عن الدقة في فحص الوقائع، وإدراك إطار العلاقة الصحيح دون تطرف في الرأي أو التأثير بالنواحي العاطفية والآراء التقليدية لشائعة". كما يعرفه مُحَمَّد (٢٠١٤، ٢٤٣) بأنه "مدى قدرة الفرد على إخضاع المعلومات عن الشيء أو الموضوع المحدد لعملية التحليل، والفرز والتمحيص لمعرفة مدى ملاءمتها لما لديه من معلومات أخرى ثبت صدقها وثباتها، وذلك بعد التمييز بين الأفكار السليمة والأخرى الخطأ". ويعرفه الدليمي (٢٠١٥، ٢٣) بأنه "عملية منهجية منظمة تتكون من عدة خطوات داخل الدماغ، تتضمن: عمليات التحليل، والتفسير والاستنتاج بعد تلقِّي مشكلة خارجية ليتم معالجتها ضمن العقل البشري". كما يعرفه القطيطي (٢٠١٦، ٩٩) بأنه "عملية إصدار قرارات وأحكام من قِبل الطلبة عن طريق التمييز بين الحقائق والآراء، وفحص الفرضيات عن طريق الأدلة والبراهين بطريقة منطقية واضحة، فالتفكير الناقد في أبسط معانيه هو القدرة على تقدير الحقيقة؛ ومن ثم الوصول إلى

القرارات في ضوء تقييم المعلومات وفحص الآراء المتاحة، والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة، وينطوي التفكير الناقد على مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن تعلُّمها والتدريب عليها وإجادتها". كما يعرفه (Hamdah Munawaroh,2018,153) بأنه القدرة على تحليل المعلومات وتقييمها، وزيادة الأسئلة المهمة وصياغة المشكلات بوضوح، وجمع وتقييم المعلومات ذات الصلة، واستخدام الأفكار المجرَّدة، والتفكير بشكل صريح، والتواصل الفعَّال مع الآخرين.

ممَّا سبق من تعريفات يعرِّف الباحث التفكيرَ الناقد بأنه "عمليات عقلية يقوم بها المتعلِّم، ويكون من خلالها قادرًا على توقُّع الافتراضات، والتفسير، والاستنتاج، وتقييم الحجج بطريقة منظمة؛ وذلك لإدراك العلاقات بين المفاهيم والمبادئ التي تتناولها الدراسة، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي سوف يتم إعداده لغرض الدراسة".

٢- أهمية التفكير الناقد:

يُعدُّ التفكير الناقد من أهم الأهداف التي يسعى تدريس اللغة العربية إلى تحقيقها؛ نظرًا لدَوره الفعَّال في مساعدة الطالب على مواجهة المشكلات بفعالية، واستخدام المعلومات المتاحة وثيقة الصلة بالمشكلة، والتوصل إلى إجابات على درجة عالية من الجودة لتلك المشكلة، فتنمية التفكير الناقد ضرورة تربوية لحماية عقول النشء من التأثيرات الثقافية الضارة المنتشرة في المجتمع، وتمكينهم من مواجهة حملات الغزو الثقافي المنتشرة من الخارج، والتي لا يمكن مواجهتها إلا بزيادة التفكير ووعي الفرد، وتمكنه من تنقية ما يتلقاه من أفكار ومعلومات. (الناقة، ٢٠١٦. ٢١١).

وإذا كان التفكير الناقد هدفًا من أهداف التربية بصفة عامة، فإنَّ تدريس اللغة العربية يضطلع بدوره ورسالته في هذا الجانب، حيث ينظر إلى تنمية التفكير الناقد باعتباره هدفًا صريحًا من أهداف تدريس اللغة العربية. ولأساليب التدريس وطرائقه دور هام في تنمية مهارات التفكير الناقد إذا تمَّت ممارستها على نحو صحيح، وقد أثبتتِ الدراسات والبحوث السابقة فعالية بعض أساليب التدريس وطرائقه التي يستخدمها المعلِّم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب في مختلف المراحل العمرية (حميد، ٢٠١٣؛ الأطرش، ٢٠١٩؛ آل محيا، ٢٠٢٠؛ بعطوط، ٢٠٢٠؛ الهواري، ٢٠٢٠؛ الشراري، ٢٠٢١).

وأجمع التربويُّون على أهمية تنمية التفكير الناقد للأسباب التالية (لافي، ٢٠١٥. ١٧٤):

أ- يحوِّل التفكيرُ الناقد عمليةَ الحصول على المعارف من مجرَّد عملية لتلقِّي المعلومات إلى نشاط عقلي يُكسب الطالبَ القدرةَ على إتقانٍ أفضل لما توصَّل إليه من معرفة.

ب- يوجِّه التفكيرُ الناقد الطلابَ إلى تفسيرات ومبررات صحيحة حول القضايا المطروحة للنقاش.

ج- يُمكن التفكيرُ الناقد الطلابَ من مراقبة تفكيرهم وضبطه؛ فتكون أفكارهم دقيقة ومنطقية مما يساعدهم على اتخاذ قرارات سليمة.

يتضح مما سبق ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد في جميع المراحل التعليمية؛ نظرًا لضرورتها في عالمنا المعاصر،

حيث تساعد الأفرادَ على المشاركة الفعالة في المجتمع، ليصبحوا مواطنين قادرين على اتخاذ القرارات، واختيار ما يريدون؛ وذلك بناءً على حقِّهم في الاختيار الحر، وكذلك مساعدتهم على النجاح في المستقبل.

٣- مهارات التفكير الناقد: Critical Thinking Skills

يعدُّ التفكير الناقد مهارةً رئيسية من مهارات التفكير المركَّب، وينقسم إلى مهارات فرعية، يمكن تحديدها ووضعها في صورة مهام صغيرة، ثم التدريب على إتقانها. ولقد بُذلت محاولات عديدة لتحديد المهارات اللازمة للتفكير الناقد؛ و وجد الباحثُ العديدَ من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، من أهمها:

- **تصنيف فاسيون** (Facion,1988) نقلًا عن عبد الله (٢٠١٦، ١٣-١٤)، حيث حدد مهارات التفكير الناقد في ستة مهارات، هي:
- **التفسير**: ويعني الاستيعاب والتعبير عن المعطيات، والتعميمات، والقواعد، والمعايير، والإجراءات. ويشمل عدة مهارات فرعية كالتصنيف، واستخلاص المعنى، وتوضيحه.
- **التحليل**: ويشير إلى توضيح العلاقات الاستقرائية، والاستنتاجية بين العبارات، والقواعد، والمفاهيم، والصفات، وله مهارات فرعية، منها بيان الآراء، وتخمين الحجج وتحليلها.
- **التقويم**: يشير إلى توضيح العبارات، أو معرفة الشخص (تجربته، صفته، تفكيره، اعتقاده، رأيه)، وتضم مهارات تقويم الادعاءات وتقويم الحجج.
- **الاستدلال**: وهو تحديد استنباط المعلومات الجديدة من المعلومات المعروفة أو المعروضة، وكذلك تحديد المميزات اللازمة لاستخلاص نتائج معقولة، وله مهارات فرعية، هي: تأكيد الدليل، وتخمين البدائل، والتوصل إلى استنتاجات.
- **الشرح**: وهو إعلان نتائج التفكير، وتوضيحها في ضوء الأدلة، والمفاهيم، والعبارات، والسياق، والحجج المقنعة. والمهارات الفرعية للشرح هي: إعلان النتائج، وتوضيح الإجراءات، وعرض الحجج.
- **تنظيم الذات**: وهي مقدرة الفرد على التساؤل، والتأكد من المصداقية، وترتيب الأفكار، والنتائج. وله مهارتان هما: اختبار وتنظيم الذات.

- **تصنيف إنيس** (Ennis, 1998)

حدَّد إنيس (Ennis,1998) اثنتي عشرة مهارة للتفكير الناقد، هي:

- استيعاب معنى العبارة
- الحكم على درجة غموض العبارة أو منطقيتها
- الحكم على درجة تعارض العبارات مع بعضها البعض
- الحكم على مدى اتساق النتيجة مع المقدمات
- الحكم على درجة دقة العبارة
- الحكم على درجة تطبيق العبارة لقاعدة، أو قانون معين

- الحكم على درجة إحكام العبارة
- الحكم على العبارة من خلال الملاحظة
- الحكم على مدى علاقة العبارة وارتباطها بالمشكلة المحددة
- الحكم على العبارة بأنها أمر مسلَّم به
- الحكم على مدى تحقيق العبارة للهدف
- الحكم على مدى صحة العبارة أو دقَّتها

تصنيف واطسون وجليسر (Watson–Glaser, 2002)

حدَّد واطسون وجليسر المهارات الرئيسية للتفكير الناقد على النحو التالي:

الاستنباط – الاستنتاج – التفسير – معرفة المسلمات والافتراضات –تقويم الحجج والمناقشات.

كما حدَّد باري (٢٠١٢، ٩) مهارات التفكير الناقد في الآتي:

- التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها
- التمييز بين المعلومات والادعاءات
- تحديد مستوى دقَّة العبارة
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات
- التعرُّف على الادعاءات والحجج
- التعرُّف على الافتراضات غير المصرَّح بها
- تحديد قوة البرهان
- التنبُّؤ بمترتبات القرار أو الحل

تصنيف القطيطي (٢٠١٦، ١٠٢) حدَّد عشر مهارات للتفكير الناقد، هي:

- تحديد مستوى دقَّة الرواية أو العبارة
- تحديد مصداقية مصدر المعلومات
- التعرف على المغالطات المنطقية
- التعرف على الافتراضات غير المصرح بها
- تحديد التحيز
- التعرف على الاستنتاج
- تحديد قوة البرهان أو الادعاء
- التنبؤ بما يترتب على القرار أو الحل
- اتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي.
- التمييز بين المعلومات والادعاءات التي ترتبط بالموضوع وتلك التي لا ترتبط به.

ويؤكِّد كثير من التربويين أن المهارات الرئيسية للتفكير الناقد هي (إبراهيم ٢٠١٢، ٢٣):

- تمييز الفرضيات وتعريف غير الواضح منها
- استنباط المعلومات واستخلاصها
- التمييز بين المعلومات الضرورية وغير الضرورية
- معرفة التناقضات المنطقية
- تحديد دقَّة الخبر واستيعابه والتأنِّي في الحكم عليه
- القدرة على التنبؤ
- تقرير صعوبة البرهان

- فهم الأخبار والحجج الغامضة والمتداخلة - تحديد قوة المناقشة وأهميتها

كما أشارت دراسات كلٍّ من (ناجي، ٢٠١٩؛ الهواري، ٢٠٢٠؛ بصل، ٢٠٢٠؛ رزق، ٢٠٢٠؛ الشراري، ٢٠٢١) إلى مهارات التفكير الناقد التالية:

معرفة الافتراضات – التفسير – تقويم المناقشات – الاستنباط– الاستنتاج – تقويم الحجج – القياس –الاستقراء– الكشف عن المغالطات – تحديد الأولويات – التتابع – التحليل– التقويم.

مما سبق يرى الباحث أنَّ هناك عدم اتفاق بين المربّين حول مهارات التفكير الناقد، إلا أنهم اتفقوا على بعض المهارات، منها القدرة على:

الاستنتاج – جمع المعلومات والأدلة والبراهين – التفسير – إصدار الأحكام – الاستدلال – الفهم والتحليل والتركيب – ربط الأسباب بالنتائج – تقويم المناقشات – الموضوعية وعدم التحيُّز.

٤– مهارات التفكير الناقد الملائمة للتدريس في المرحلة الثانوية:

بعد مراجعة ومطالعة الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بجانب التفكير الناقد في المرحلة الثانوية، مثل (الدليمي، ٢٠١٥؛ هيثم، ٢٠١٦؛ عبد الرحيم، ٢٠١٨؛ الصياد، ٢٠٢٠؛ الزبون وآخرين، ٢٠٢٠؛ رزق، ٢٠٢٠) تم الخلوص إلى مهارات التفكير الناقد الملائمة للتدريس لتلاميذ المرحلة الثانوية، هي:

أ– مهارة التفسير: Interpretation Skill

وتشمل (توضيح أهمية الكلمة في النص، شرح دَلالات التكرار في النص، إعطاء تفسيرات للقضايا المعروضة، الاستدلال على بعض المعاني بأبيات أو فقرات من النص، تعليل اختيار المؤلف لأسلوب التعبير).

ب– مهارة الاستنتاج: **Inference** Skill

وتشمل (تحديد الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنصِّ، استخلاص غرض الكاتب من النص، استخلاص (القيم المستفادة من النص، والأدلة والبراهين التي أوردها الكاتب).

ج– مهارة الاستنباط Deduction Skill

وتشمل توضيح العلاقات بين جميع المواقف للاستفادة منها في التعامل مع المواقف الجديدة والحكم على الوقائع والأحداث المنبثقة من ذلك الموقف.

د– مهارة استخلاص الافتراضات Recognition of Assumptions Skill

وتشمل المعرفة والتمييز بين درجة صدق معلومات تم تحديدها وعدم صدقها، والتمييز بين الحقيقة والرأي، والغرض من المعلومات المعطاة.

هـ- مهارة تقويم الحجج: Evaluation of Arguments Skill

وهي القدرة على تقويم الفكرة وقبولها، أو رفضها، والتمييز بين المصادر الأساسية والثانوية، والحجج القوية والضعيفة، وإصدار الأحكام على مدى صحَّة المعلومات. كما تشمل (نقد التعبير وإعادة صياغته، إبداء الرأي في القضايا المعروضة، تقييم مدى صحَّة النتائج التي توصَّل إليها الكاتب، اقتراح عنوان آخر للنص، إبداء الرأي في أسلوب الكاتب، إبداء الرأي في الصور البلاغية).

٥- التفكير الناقد وعلاقته باللغة العربية:

تعدُّ اللغة العربية ثمرة من ثمار التفكير، وبتعلُّمها يؤدِّي العقل الإنساني عمليات التفكير المختلفة من: تحليل، واستنتاج، وربط، وتفسير وإدراك العلاقات. كما حظيت اللغة العربية بمكانة عالية؛ لأنها لغة القرآن الكريم. وتعدُّ طرائق تدريس اللغة العربية من الموضوعات التي اهتمَّ بها المربُّون قديمًا وحديثًا، فأخذوا يبحثون عن الطرائق المتميزة والمفضلة لها.

وإن التفكير الناقد يفتح نافذة العقل على آفاق جديدة تمكِّنه من تطوير نفسه، والمجتمع، واكتشاف حقائق جديدة تسهم في هذا التطور، ويعد مجالًا خصبًا يستطيع من خلاله معلِّمو اللغة العربية استثماره وتنميته لدى الطلاب من خلال المواقف، والدروس التي توجد في مقرر اللغة العربية؛ فتزداد كفاءة الطلاب وقدرتهم على التفكير وحل المشكلات. ويستطيع المعلِّم أن يُبدي اهتمامًا أكبر بتنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد إذا استخدم طرقًا فاعلة في تدريسه للمحتوى المقرر، تلائم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات.(**العسيلي**، ٢٠٢٠. ١٦٦).

ويشير حميد (٢٠١٣. ٢٠٧) إلى أن هناك أسبابًا عديدة تدعو إلى تعلُّم التفكير الناقد في المدارس، وتدريب الطلاب عليها؛ منها:

- يحوِّل التفكيرُ الناقد عمليةَ الحصول على المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى محتوًى أفضل، وفهم أعمق، على اعتبار أنَّ التعليم في الأساس هو عملية تفكير.
- يؤدي التفكير الناقد إلى جعل أفكار الطلبة أكثر دقَّة؛ مما يساعدهم على معرفة القرارات في حياتهم اليومية.
- يعدُّ التفكيرُ الناقد من المقومات الأساسية للمواطنة الفاعلة في عصرٍ اتَّسعت فيه المعلومات وانتشرت وسائل الإعلام والمعرفة الرقمية؛ لذا لا بدَّ من أن يكون الفرد قادرًا على التفكير الناقد ليستطيع الحكم على مصداقية المعلومات المقدَّمة إليه وتصنيفها.

٦- دَور المعلِّم في تنمية مهارات التفكير الناقد:

حدَّد كلٌّ من (قطامي، ٢٠٠٤؛ الدليمي، ٢٠١٥؛ العسيلي، ٢٠٢٠) مجموعةً من الإجراءات والمهام التي يجب على المعلِّم القيام بها لتنمية مهارات التفكير الناقد، وهي:

- استخدام الأساليب والأنشطة والاستراتيجيات التي تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.
- توفير المناخ الصفّي المناسب لممارسة التفكير الناقد.
- تشجيع التلاميذ على التعبير عن الرأي والاستنتاج وطرح الأفكار.
- منح التلاميذ الوقت الكافي للتفكير في الإجابة حول السؤال الذي طرحه المعلّم.
- تقديم المساعدة في الوقت المناسب.
- التحاور مع التلاميذ بفاعلية للوصول إلى النتائج.
- حث التلاميذ على قراءة الدرس بتدبُّر وفَهم.
- طرح مشكلات محيّرة ومثيرة لاهتمام الطلاب.
- تشجيع الطلاب على تبرير أفكارهم وفرضياتهم واستنتاجاتهم التي توصلوا إليها.
- حث التلاميذ على استنتاج الأفكار الجديدة من موضوع الدرس وكتابتها في ورقة خارجية.
- كتابة ما تعلَّمه التلاميذ في نهاية الدرس.

٧- دَور الطالب في ممارسة التفكير الناقد:

يشير علي (٢٠٠٩. ٢٨٩) إلى أنَّ الخطوات التي يمرُّ بها الطالب حتى يمارس التفكير الناقد هي:

أ- **مرحلة البحث عن المعلومة:** وفيها يمارس الطالب مجموعة من الأنشطة؛ كالانتباه، ومعرفة المفاهيم، وتحديد التناقض والتعبير بدقة، وتنظيم المعرفة، ومعرفة المصادر المختلفة واستخدامها.

ب- **مرحلة ربط المعلومات:** ويتم فيها: إيجاد الروابط بين الأفكار، وتحديد العلاقات بين المفاهيم أو الأحداث، والتفكير التقاربي، والاستنتاج المنطقي، وتوجيه الأسئلة، وتطبيق المعرفة، والتفكير التباعدي.

ج- **مرحلة التقييم:** وتشمل: الحلَّ المؤقت للتناقض، وتقييم الناتج الجديد، وتقييم عملية التفكير.

ويشير قطامي (٢٠٠٤. ٩٨) إلى أنَّه لكي يصل الطالبُ إلى مرحلة التفكير الناقد، عليه أن يقوم بالأدوار التالية:

أ- يبحث عن المعلومة المتعلقة بموضوع الدرس.

ب- يعمل على التعرُّف على المفاهيم والأفكار الواردة في الدرس.

ج- يمارِس التفكير الاستنتاجيَّ بشكل عملي.

د- يُقيم عملية النقد وما ينتج عنها.

هـ- يطبق عمليًّا المعرفة التي توصل إليها.

مما سبق يتَّضح أنَّ على الطالب دَورًا مهمًّا في ممارسة التفكير الناقد؛ فلا يكون اعتماده منصبًّا على معلِّمه فقط حتى يصل إلى مرحلة التفكير الناقد، بل على الطالب أن يحرص على القيام ببعض المهام أثناء عملية التفكير، فيبحث عن المعلومة ثم يربطها بما يمتلكه من معارف وخبرات متعلقة بها، ويقوم بممارسة عملية الاستنتاج، والتفسير، والتمييز، ثم يقيِّم ما توصل إليه بالحكم عليه، وإبداء رأيه فيه، وأخيرًا عليه اتخاذ القرار الصائب تجاه ما توصَّل إليه.

ثانيًا: الدراسات السابقة

أ- بحوث ودراسات تناولت الممارسات التدريسية:

دراسة Burusic. (2012)، وهدفت إلى فحص أثر جنس المعلِّمين وخبرتهم على ممارساتهم التدريسية. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من عدَّة مدارس في عدَّة دول في أوربا، وبلغت العينة (٤٨٢٣٢) معلمًا ومعلمة. وقد أظهرت النتائج أنَّ الممارسات التدريسية لمعلِّمي المرحلة الابتدائية تتأثَّر بجنس المعلِّم لصالح الإناث، بينما لا تتأثر بخبرته التدريسية، بينما ممارسات التدريس لمعلِّمي المرحلة الثانوية لا تتأثَّر بشكل كبير بالجنس، ولكنها تتأثر بالخبرة.

دراسة Caspersen, (2013) هدفت إلى استقصاء الممارسات التدريسية للمعلِّمين تبعًا لمتغير الخبرة، وربطت ذلك بالصفات الشخصية للمعلِّمين. وبلغت عيِّنة الدراسة (٨٤) معلمة من المرحلة الابتدائية في ولاية أريزونا الأمريكية. وأظهرت النتائج وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين الممارسات التدريسية للمعلِّمين تعود إلى سنوات الخبرة. وأكدت الدراسة أهميةَ الصفات الشخصية للمعلِّمين في القدرة على أداء ممارسات جيدة داخل الفصل المدرسي.

دراسة جرانت وسترونج وكسيو Grant, Stronge & Xu, (2013) وهدفت إلى تقصِّي فاعلية المعلِّم، من خلال تحليلات الثقافات لممارسات ومعتقدات عيِّنة من المعلِّمين الذين حصلوا على جوائز وطنية لتدريسهم في كلٍّ من الصين وأمريكا. وقد استندت إلى دراسة الظاهرة باستخدام المقابلات شبه المنظمة، والملاحظات الصفِّيَّة في جمع البيانات، وشارك في هذه الدراسة (١٦) مدرسًا صينيًّا، و(١٦) معلمًا أمريكيًّا. وكشفت الدراسة عن أوجه التشابه والاختلاف بين المعلِّمين الأمريكيين والصينيين في أنماط الممارسات التعليمية والتفكير المهني، فكانت أوجه الشبه الرئيسية بينهما: استخدام مجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية التي تمتدُّ على مختلف المستويات المعرفية، والتخطيط لتحقيق أقصى قدر من تعلُّم الطالب، ووجود مشاركة عالية من الطلبة، ومهارات عالية في إدارة الصف، وتوفير بيئة تعليمية تنتج التعلم الأمثل.

دراسة الحليسي، والسلولي (٢٠١٦) هدف البحث إلى التعرُّف على واقع الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى معلِّمي رياضيات المرحلة المتوسطة، والتعرف على أسباب تركيز معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة في ممارسات تدريس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية. وقد اعتمد الباحثان منهجًا مختلفًا بين المنهج الوصفي والمنهج الكيفي، واستخدما أداتين لتحقيق أغراض البحث وهما: بطاقة الملاحظة، وأسئلة المقابلة. وتم تطبيق البحث علي عيِّنة عددها (٢٧) معلمًا من معلِّمي خمسة مكاتب تعليم بمحافظة بيشة. وبعد تطبيق البحث ومعالجة البيانات إحصائيًّا توصَّل البحث إلى أنَّ مستوى

الممارسات التدريسية للمعرفة المفاهيمية لدى معلِّمي رياضيات المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة، حيث كان المتوسط العام لدرجاتهم على المحور الأول لبطاقة الملاحظة (٣.٢٧) وبنسبة (٦٥.٤) وأنَّ مستوى الممارسات التدريسية للمعرفة الإجرائية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة عالية، حيث كان المتوسط العام لدرجاتهم على المحور الثاني لبطاقة الملاحظة (٤.٠٨) وبنسبة (٨١.٦٢%). كما أظهرت النتائج أنَّ مستوى التوازن في الممارسات التدريسية لجوانب المعرفة المفاهيمية والإجرائية لدى معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة عيّنة البحث جاءت متوسطة، حيث كان المتوسط العام لدرجاتهم على المحور الثالث لبطاقة الملاحظة (٣.٢٨) وبنسبة (٦٥.٦%). وكذلك فقد أظهرت النتائج وجود تباين واضح في أسباب تركيز معلمي رياضيات المرحلة المتوسطة في ممارسات تدريس المعرفة المفاهيمية والمعرفة الإجرائية والتوازن بين المعرفتين.

دراسة الحيميد (٢٠١٦) هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية البنائية لمعلِّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة، وذلك باستخدام المنهج الوصفي المسحي والوصفي الارتباطي. وجاءت الأدوات متمثلةً في بطاقة ملاحظة ومقابلة، وتمثَّلت العينة في ٢١ معلمًا من معلِّمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. وهدف البحث إلى معرفة خصائص الممارسات التدريسية البنائية ومكوناتها، ومعرفة مدى إلمام معلِّمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في منطقة القصيم بالممارسات التدريسية البنائية وفق خصائصها ومكوناتها، ومعرفة واقع تدريس معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة في منطقة القصيم من حيث استخدامهم للممارسات التدريسية البنائية من عدمها، ومعرفة العلاقة بين معرفة المعلِّمين للممارسات التدريسية البنائية وخصائصها ومكوناتها وممارستهم لها. وتوصَّل البحث إلى عدة نتائج، منها أن متوسط جميع الممارسات جاء ضعيفًا، كما أنَّ المتوسط العام للممارسات جاء ضعيفًا. وأوصى البحث بعدَّة توصيات، منها: ضرورة تكريس الجهود والقيام بتخطيط طويل المدى لإقناع المعلم بالتجديد، وتجسير الفجوة بين التجديد والممارسات الفعلية، وتدريب المعلم على الممارسات البنائية، ومنها قيامه بتشخيص مصدر الخطأ ليساعد التلميذ على تعديل بنائه المعرفي.

دراسة الرويس (٢٠١٦) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تصورات معلِّمي الرياضيات بالمدارس الحكومية بالمملكة العربية السعودية حول استخدام مبادئ التعلم البنائي في تعلُّم وتعليم الرياضيات والبيئة الداعمة لذلك، وإلى معرفة مدى استخدامهم لتلك المبادئ في ممارساتهم التدريسية. كما هدفت أيضًا إلى معرفة ما إذا كانت هناك فروق بين تصورات المعلِّمين حول استخدام مبادئ التعلم البنائي في تعلُّم وتعليم الرياضيات وبين ممارساتهم لتلك المبادئ. وهدفت أيضًا إلى التعرُّف على ما إذا كانت هناك فروق في ممارسة مبادئ التعلم البنائي في تعلم وتعليم الرياضيات تُعزى للجنس. ولتحقيق هدف الدراسة فقد تم تطبيق استبيان لتحديد تصورات معلِّمي الرياضيات حول استخدام مبادئ التعلم البنائي في تعلُّم وتعليم الرياضيات والبيئة الداعمة لذلك بعد تحكيمها والتأكد من صدقها وثباتها على (٢٥٠) معلمًا ومعلمة في خمس إدارات تعليمية، حيث تم الحصول على ١٧٠ استجابة. كما تم تطبيق بطاقة ملاحظة على ١٠٠ معلم ومعلمة للتعرف على ممارساتهم لمبادئ التعلم البنائي في تعلم وتعليم الرياضيات. وقد أشارت النتائج إلى أنَّ المعلِّمين الذين استجابوا للاستبانة يرَوْن أن ممارسة تدريس يدعم التعلم البنائي متحقق أحيانًا، بينما جاء متوسط ممارسة المعلِّمين التي تدعم التعلم البنائي (٢.٤٢٢)؛ أي عند مستوى نادر التحقق وَفقًا لمقياس ليكرت الخماسي. وفيما يتعلق بالفروق بين تصورات المعلِّمين وممارساتهم استخدام مبادئ التعلم البنائي في تعلُّم وتعليم الرياضيات،

فقد أظهرت النتائج أن المعلِّمين لا يماسون المبادئ التي تدعم التعلم البنائي في فصول الرياضيات بقدر تصورهم لذلك، حيث إنهم لا يوفرون الأنشطة التدريسية المناسبة، ولا يختارون أو ينوعون في نماذج التقويم. وبالنسبة للفروق بين الذكور والإناث، فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمستوى (٠,٠٥) في ممارسة المعلِّمين والمعلمات تدعم التعلم البنائي.

دراسة حسين، حمودة (٢٠١٦) هدفت إلى استقصاء الممارسات التدريسية لمعلِّمي العلوم للمرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وعلاقتها بمتغيرات الجنس والخبرة التدريسية. واستخدمت الدراسة استبانة استقصاء الممارسات التدريسية لدى معلمي العلوم، وبلغت عيّنة الدراسة (٣٠) معلمًا. وأظهرت النتائج أنَّ أكثر الممارسات التدريسية شيوعًا هي بَدْء الحصة في الوقت المحدد، بينما أقل الممارسات شيوعًا هي استخدام العقاب البدني. كما أظهرت النتائج وجود أثر دالٍّ إحصائيًّا يُعزى لجنس المعلِّم ولصالح الإناث، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة للاختلاف في الخبرة التدريسية، بالإضافة إلى عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية تدريسية للتفاعل بين الجنس والخبرة التدريسية.

دراسة درويش، والشرع (٢٠١٨) هدفت إلى تقصِّي واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي الرياضيات الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلِّم المتميز في ضوء معايير الجائزة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة اختير (٧) معلمين فائزين بالجائزة قصديًّا، وشوهدت خمس حصص لكلِّ معلم وسجِّلت تسجيلًا مرئيًّا، وجرت مقابلة المعلِّمين مقابلات شبه مبنية، وقوبل كذلك (٢٨) طالبًا وطالبة. وقد أظهرت الدراسة أنَّ جميع المعلِّمين يجيدون التخطيط الفصلي واليومي، وأنَّ معظمهم يوظِّف استراتيجيات التدريس الفعَّال بنسبة (٨٦%)، وأنَّ نسبة (٧١%) من المعلِّمين يخططون لعملية التقويم، ويوظِّفون استراتيجيات التقويم، ونسبة (٥٧%) منهم لا يفرقون بين استراتيجيات التقويم وأدواته.

دراسة الشمري (٢٠١٩) هدفت إلى الكشف عن واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في البراعة الرياضية في مدينة الرياض. ولتحقيق أهداف الدراسة تمَّ اتباع المنهج الوصفي المسحي، حيث تكوَّنت عيّنة الدراسة من (٤٣) معلمة رياضيات، تم اختيارهنَّ بالطريقة العشوائية العنقودية المتعددة المراحل، وتمثَّلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة، مكوَّنة من (٣٥) مؤشرًا موزَّعة على مكونات البراعة الرياضية الخمسة: (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة). وأهم ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج ما يلي: ممارسة معلمات الرياضيات للبراعة الرياضية جاءت كما يلي: الاستيعاب المفاهيمي بدرجة متوسطة، فيما كانت كل من الطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي، والرغبة المنتجة بدرجة ضعيفة، وممارسة معلمات الرياضيات في المرحلة الابتدائية للبراعة الرياضية ككل بدرجة ضعيفة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ في ممارسات البراعة الرياضية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لعدد سنوات الخبرة لصالح السنوات الأعلى، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في ممارسات (الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة) لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية تُعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، مع وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في ممارسة الاستيعاب المفاهيمي بين المعلمات اللاتي حصلن على أقل من (١٠) دورات، وبين المعلمات اللاتي لديهن (١٠) دورات فأكثر، وكانت هذه الفروق لصالح المعلمات اللاتي لديهن (١٠) دورات فأكثر.

دراسة حسن (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرُّف على واقع الممارسات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية للمرحلة المتوسطة في محافظة بغداد – المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الثانية، والتعرف على مدى امتلاك مدرسي ومدرسات التربية الرياضية للممارسات التدريسية للمرحلة المتوسطة في محافظة بغداد. تم عرض الاستبانة على مجموعة من السادة المحكَّمين من ذوي الاختصاص للتأكد من صلاحية العنوان والمحاور الأساسية له، وإضافة أو حذف أي محور يرونه مناسبًا. تم عرض الاستبانة على مجتمع البحث من مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظة بغداد/ الكرخ الثانية، والبالغ عددهم (٢٠١) ليتم من خلالهم الحصول على الممارسات التدريسية التي يرونها ضرورية ومعبّرة عن المحاور الرئيسية التي يؤدونها أثناء تنفيذهم درس التربية الرياضية والواجبات والنشاطات التي يكلفون بها، وطُلب منهم إضافة أي محور يرونه مناسبًا ليتم إضافته إلى المحاور: محور التخطيط للدرس، محور تنفيذ الدرس، محور إدارة الصف والتعامل مع التلاميذ، محور الإعداد المهني، محور استخدام الأجهزة والأدوات، محور مشاركة التلاميذ، محور التقويم. واستنتج الباحث: امتلاك معظم مدرسي ومدرسات التربية الرياضية في محافظة بغداد قدرًا كافيًا من الممارسات التدريسية لدرس التربية الرياضية. ويوصي الباحث مديرية النشاط الرياضي والمدرسي ومديرية الإعداد والتدريب في المديرية العامة لتربية بغداد بالتنسيق مع عمادة كلية التربية الرياضية بفتح دورات تطويرية تخصصية للكادر التدريسي.

دراسة الحوشاني، والنصيان (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن ممارسات معلِّمات اللغة الإنجليزية في تدريس مهارة الكتابة في المرحلة الثانوية في منطقة القصيم، كما أنها تسعى من خلال أسئلتها للتحقق من اتجاهات المعلمات حول تدريس مهارة الكتابة والصعوبات التي تواجههنَّ. واعتمدت الدراسة على استخدام منهجية البحث النوعية –دراسة الحالة– باستخدام أدوات متعددة، كالمقابلة المكتوبة والفردية الشفوية والجماعية والملاحظة والوثائق والمصادر. وقد تم تطبيق هذه الدراسة على (٣) معلمات سعوديات –متنوعات الخبرة التدريسية ولم يشاركن في دورات تطويرية متخصصة بمهارة الكتابة– في الثانوية الأولى بعنيزة بمنطقة القصيم. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أنَّ لدى المعلمات معتقداتٍ وتصوراتٍ سابقةً عن مهارة الكتابة بحدِّ ذاتها، ومهارة الكتابة لدى طالباتهنَّ أدَّت إلى اختلاف ممارستهنَّ في تدريس مهارة الكتابة. كما توصَّلت إلى أنَّ الخبرة التدريسية وتجاربهنَّ الشخصية السابقة في تعلُّم اللغة الإنجليزية أدَّت إلى التأثير على التغذية الراجعة التي يقدمنها لطالباتهنَّ. كما أنَّ الاتجاه الإيجابي نحو مهنة التدريس قادهنَّ للبحث عن طرق أكثر إبداعًا في تدريس مهارة الكتابة. كما توصلت الدراسة إلى أنَّ المعلمات يعانين من عدم اتِّساق مواضيع الكتابة المقررة مع المرحلة الثانوية؛ ممَّا يضطرهنَّ للتوسُّع والإثراء. كما أشارت المعلمات إلى وجود خلل في النَّسق البنائي المعرفي لدى بعض طالبات المرحلة الثانوية في مهارة الكتابة أكَّد الصعوبات التي يواجهْنَها.

دراسة الأحمدي وآخرين (٢٠٢١) هدفت إلى التعرُّف على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي ومعلمات مدرسة (بث وتسجيل الدروس) في ظل جائحة كورونا (كوفيد ١٩). اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليليَّ. واستخدمت الدراسة أدوات تمثَّلت في إجراء مقابلة، واستبانة إلكترونية، تم تطبيقها على عيِّنة متمثلة في جميع المعلِّمين والمعلمات والمشرفات في (مدرسة بث وتسجيل الدروس) والبالغ عددهم (٦١). وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، منها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة نحو واقع تطبيق المعلِّمين والمعلمات للمهارات التدريسية في مدرسة (بث وتسجيل الدروس) باختلاف متغير المهنة. وأوصت الدراسة بالاستفادة من الكفاءات في نقل الخبرات التعليمية، كما أوصت بإضافة أيقونة للتقييم

بعد نهاية كل درس يؤخذ فيه مرئيات المتلقي، وتوفير فريق تقني يُعِدُّ العروض التقديمية.

ب- بحوث ودراسات تناولت مهارات التفكير الناقد:

دراسة العبد الله، وفودة (٢٠١٨) هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام (الويكي) Wiki في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. ولتحقيق هدف البحث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عيّنة البحث من (٣٨) طالبة من طالبات كلية التربية اللاتي يدرسن مقرر الحاسب الآلي واستخداماته في التدريس (٢٥٠ نهجًا) في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ)، مقسَّمة إلى مجموعتين؛ إحداهما: مجموعة ضابطة درست باستخدام الطريقة التقليدية، وعدد طالباتها (١٦) طالبة، والأخرى: مجموعة تجريبية درست باستخدام الويكي، وعدد طالباتها (٢٢) طالبة. واستُخدم اختبار واطسن وجليسر (Watson& Glaser) لقياس مهارات التفكير الناقد المقنن على البيئة السعودية من قِبل (عبد السلام وسليمان). وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البَعدي عند مهارة معرفة الافتراضات، ومهارة التفسير، ومهارة تقويم المناقشات، وفي مجمل مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الويكي) والمجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة التقليدية) في اختبار مهارات التفكير الناقد البَعدي عند مهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج.

دراسة زين، وجمدي (2018) هدفت إلى التعرُّف على مدى فاعلية الاسترشاد الموجَّه بناءً على التعلُّم المتماذج على تحسين مهارة التفكير الناقد لدى طلبة المدارس حول موضوع البصريات في مادة الفيزياء. وتكونت عيّنة الدراسة من (٧٠) طالبًا وطالبة من طلَّاب مدارس المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية تكوَّنت من (٣٥) طالبًا وطالبة، درسوا وَفق التعلم المتماذج؛ ومجموعة ضابطة تكوَّنت من (٣٥) طالبًا وطالبة درسوا وَفق التعلم التقليدي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وأظهرت النتائج فاعلية الاسترشاد الموجَّه على التفكير الناقد، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية للتفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة(2019) هدفت إلى التعرُّف على أثر التعلُّم المتماذج على التفكير الناقد، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (١١٠) طالبًا وطالبة من طلَّاب كلية التقنية بتايلاند، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبيَّ. وتكونت أدوات الدراسة من: اختبار التفكير النقدي، واختبار التحصيل التعليمي. وأظهرت النتائج أن درجات التفكير النقدي والإنجازات التعليمية للطلاب الذين تم تطبيق نموذج التعلم المدمج معهم كانت أعلى من تلك التي تم تنفيذها بطريقة التعلم التقليدية. علاوة على ذلك، كان الطلابُ راضين عن نموذج التعلُّم المدمج على مستوى عالٍ.

دراسة الأطرش (٢٠١٩) هدفت إلى التعرُّف على فاعلية استخدام استراتيجية "الذكاءات المتعددة" في تنمية "التفكير الناقد والتفكير الابتكاري" لدى طلبة الجامعة. وتكونت عيّنة الدراسة من (٥٠) طالبًا من طلاب كلية التربية تم تقسيمهم إلى

مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم تطبيق الأدوات الآتية: اختبار التفكير الناقد، اختبار التفكير الابتكاري، قبليًّا وبعديًّا. وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائيًّا في اختبارَي التفكير الناقد، والتفكير الابتكاري (الطلاقة، والمرونة، والأصالة) البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع الأثر الأساسي إلى المتغير المستقل (استراتيجية الذكاءات المتعددة).

دراسة الصياد (٢٠٢٠) هدفت إلى اختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي في الرياضيات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. واعتمدت الدراسة المنهجَ شبه التجريبي، حيث تم تطبيق الدراسة على عيّنة مكونة من (٦٠) طالبًا في الصف السادس الابتدائي في مدينة الدمام، خلال الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩م، وتم تقسيمها إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية (٣٠) طالبًا، تم تدريسها باستخدام استراتيجية التعلم باللعب؛ والمجموعة الضابطة (٣٠) طالبًا، تم تدريسها بالطرق الاعتيادية. وتم إعداد اختبار التفكير الناقد في الرياضيات، والاختبار التحصيلي بصورتيْه (أ، ب). وتم حساب الصدق والثبات لأدوات الدراسة. وتم تطبيق الأدوات على مجموعتَي الدراسة قبليًّا وبعديًّا؛ وتتبعيًّا على المجموعة التجريبية. وبعد تحليل البيانات إحصائيًّا، توصَّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في القياسيْن القبلي والبَعدي لصالح متوسطات درجات القياس البَعدي في التفكير الناقد ومهاراته في الرياضيات والتحصيل الدراسي في الرياضيات، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البَعدي للتفكير الناقد ومهاراته، والتحصيل الدراسي في الرياضيات بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، بينما لم توجد فروق بين القياسات البعدية والتتبعية. وتمت التوصية بضرورة الاهتمام باستراتيجية التعلم باللعب، وضرورة دمجها في المناهج عامة، وبالأخص في الرياضيات، والتوسع في استخدامها في مختلف المراحل والمواد التعليمية.

دراسة العسيلي (٢٠٢٠) هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية KWLH على تنمية التفكير الناقد، والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج التجريبيَّ، كما استخدم الأداتيْن: اختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه؛ حيث طبّقتا على عيّنة عشوائية بلغ عدد أفرادها (٨٥) طالبًا من طلاب الصف الثاني المتوسط بمنطقة عسير التعليمية. وقد قسِّمت العينةُ إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عدد أفرادها (٤٣) طالبًا، درست وحدة "الأموال الزكوية" باستخدام استراتيجية KWLH، وضابطة بلغ عدد أفرادها (٤٢) طالبًا، درست الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة. واستغرقت تجربة البحث (٥) أسابيع، وطبّق اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه قبليًّا وبعديًّا على المجموعتين. وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسّطَي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البَعدي لاختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الاتجاه نحو مادة الفقه، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية. كما أثبتت نتائج البحث الأثر الإيجابي الكبير لاستراتيجية KWLH على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج قدمت بعض التوصيات والمقترحات.

دراسة جيري وآخرين Giri, et, al, (2020) هدفت إلى تعرُّف تأثير استراتيجية الجدل العلمي Think-Read-Group-Share-Reflect (TRGSR) في تنمية التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية. وتكونت عيّنة الدراسة من (٥٠) طالبًا من الصف الثاني عشر تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددها (٢٥) طالبًا؛ والأخرى ضابطة وعددها

(٢٥) طالبًا. تمَّ التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية الجدل العلمي TRGSR. ومن ناحية أخرى، تم تدريس المجموعة الضابطة باستخدام نهج التدريس التقليدي. واستخدمت الدراسة مقياس واطسون وجلاسر. وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ هناك فرقًا كبيرًا في قدرة التفكير النقدي لدى الطلاب بين المجموعات التجريبية والضابطة. وأثبتت أن الطلاب الذين تعرضوا لاستراتيجية الجدل العلمي TRGSR تحسنت قدرتهم على التفكير النقدي مقارنةً بطلاب المجموعة الضابطة.

دراسة أصلان وآخرين (2020) هدفت إلى استكشاف فعالية برنامج التعليم المتعدد التخصصات القائم على التعليم المتعدد الثقافات وقيمة التسامح، ومهارات التفكير النقدي لطلاب الصف الرابع الابتدائي. تم استخدام تصميم المجموعة الواحدة الاختبار القبلي والبعدي في الدراسة. وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٣٠) طالبًا في الصف الرابع الابتدائي، وكان من بين المشاركين (١٥) من الإناث و(١٥) من الذكور. استخدم البحث مقياس التسامح الذي طوَّره Kaptan-Yarar وقيمة التسامح واختبارات قصة التفكير النقدي وقواعد تسجيل النقاط. كشفت نتائج البحث عن وجود فرقٍ معتدٍّ به إحصائيًّا بين معيار تقييم التفكير الناقد، وقيمة التسامح، ودرجات مقياس موقف التسامح لصالح الاختبار البعدي، وبناءً عليه يمكن القول إنَّ المنهج المتعدد التخصصات الذي تم تطويره بناءً على التعليم المتعدد الثقافات يحسِّن مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب وقيمة التسامح.

دراسة مُحَمَّد وآخرين (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرُّف على أثر استخدام القصص الإلكترونية في الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي المعتمد على المجموعتين: التجريبية، والضابطة. وقد صمَّم الباحث عددًا من المواد التعليمية والأدوات البحثية، تمثلت في: دليل إرشادي للتلميذ، دليل للمعلِّم لاستخدام القصص الإلكترونية، اختبار التحصيل المعرفي، اختبار التفكير الناقد. وقد تمَّ التأكد من صدقها وثباتها بالطرق الإحصائية المناسبة، وطبقت على عيِّنة عشوائية تكوَّنت من ٦٨ تلميذًا من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي المنتظمين في العام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧م في مدينة سوهاج بمدرسة سيتي الخاصة – محافظة سوهاج، قسِّموا إلى مجموعتين؛ إحداهما: تجريبية، والأخرى: ضابطة. وقد استمرَّ التطبيق ٤ أسابيع، حيث بدأ في سبتمبر ٢٠١٦/٩/٢١، وانتهى في ٢٠١٦/١٠/٢١م. ولتحليل بيانات الدراسة استُخدمت النِّسَب المئوية والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار (ت) للعينات المستقلة. وكشفت نتائج الدراسة عن أثر استخدام القصص الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وقد قدَّمت الدراسةُ عددًا من التوصيات للقائمين على تخطيط مناهج الدراسات الاجتماعية بوزارة التربية والتعليم ومعلِّمي الدراسات الاجتماعية ومشرفيها، واقترحت بعض الدراسات ذات الصلة بموضوعها.

دراسة الزبون وآخرين (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف ثلاث استراتيجيات للتعلُّم النَّشِط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٩٩) طالبًا من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدرسة منشية بني حسن الثانوية للبنين، تم توزيعهم في أربع مجموعات، عدد أفراد كلٍّ منها (٢٥) طالبًا، تم اختيارها بالطريقة القصدية، ووزعت الشعب عشوائيًّا على استراتيجيات التدريس: إحداها ضابطة، والثلاث الأخريات

تجريبية. درست المجموعة الأولى باستراتيجية الخرائط الذهنية، ودرست المجموعة الثانية باستراتيجية التعلم التعاوني، أما المجموعة الثالثة فقد درست باستراتيجية التعلم بالنمذجة، وأما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة الاعتيادية. واستُخدم في الدراسة مقياس مهارات التفكير الناقد بعد التأكُّد من صدقه وثباته. وأظهرت النتائج وجود أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعات التجريبية لدى الطلبة، وتمَّت التوصية بإجراء المزيد من الدراسات للتعرف على أثر توظيف استراتيجيات التعلُّم النَّشط في تنمية مهارات أخرى من مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.

دراسة آل محيا (٢٠٢٠) هدفت إلى تنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام إطار مجتمع الاستقصاء (Col) Community of Inquiry في مقرر تم تدريسه بالتعلم الإلكتروني المدمج. طبِّقت الدراسة في كلية التربية بجامعة الملك خالد في العام (١٤٣٩هـ/٢٠١٩م) باستخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم ثلاث مجموعات: تجريبيتين وضابطة، حيث تم تدريب المجموعتين التجريبيتين على إطار مجتمع الاستقصاء لجاريسون وأندرسون وأرك Col، وقد بلغ عدد المجموعة الأولى (٢٤) طالبًا، بينما تألَّفت الأخرى من (٢٥) طالبًا تم توزيعهم إلى فرق تعلُّم مصغرة، أما المجموعة الضابطة فقد تألَّفت من (٢٥) طالبًا. وتم التوصل إلى النتائج بتحليل محتوى المشاركات الإلكترونية للمجموعات الثلاث في نظام إدارة التعلُّم. وخلصت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًّا في الأبعاد الثلاثة لإطار مجتمع الاستقصاء: الحضور الاجتماعي، والحضور التدريسي، والحضور المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الثانية. كما حقَّقت المجموعة التجريبية الثانية مهاراتٍ أعلى في التفكير الناقد بفروق دالة إحصائيًّا.

دراسة رزق (٢٠٢٠) هدفت إلى تعرُّف فعالية استخدام نموذج سوكمان الاستقصائي على تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وطبِّقت التجربة على (٥٠) طالبة من طالبات المرحلة الابتدائية في الصف الرابع بمدينة مكة، وتم التوصل للنتائج التالية: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية (اللتين تدرسان باستخدام نموذج سوكمان)، والضابطة (التي تدرس بالطريقة المعتادة) في التطبيق القبلي لاختبار التفكير الناقد على مستوى الدرجة الكلية، ووجود فروق في الاختبار البَعدي بين المجموعتين: الضابطة والتجريبية، عند مستويات مهارات التفكير الناقد (مهارة التنبؤ بالافتراض، ومهارة التفسير، ومهارة الاستنباط، ومهارة الاستنتاج) لصالح المجموعة التجريبية.

دراسة الحربي، وعسكول (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرُّف على فاعلية المشاركة في مدونة إلكترونية للأنشطة غير الصفِّية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة. وتكوَّنت عيِّنة البحث من (١٠٠) طالبة من عدَّة مدارس بمدينة جدة، تم اختيارهنَّ بطريقة عشوائية، وتم تقسيمهنَّ إلى مجموعتين: ضابطة، وعددها (٥٠) طالبة؛ وأخرى تجريبية، وعددها (٥٠) طالبة. واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال تطبيق اختبار واطسون وجليسر للتفكير الناقد. توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطَي درجات المجموعة التجريبية (النمط الفردي، والتعاوني) والمجموعة الضابطة في الاختبار البَعدي على اختبار مهارات التفكير الناقد لصالح المجموعة التجريبية يرجع تأثيره لاستخدام نمطَي المدونة الإلكترونية (فردي، تعاوني).

دراسة بعطوط (٢٠٢٠) هدفت إلى التعرف على أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس التربية الفنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. وتمثَّلت المهارات في: (التنبؤ بالافتراضات، التفسير، تقويم المناقشات، الاستنباط، الاستنتاج). وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (٤٠) طالبة اختيرت بطريقة عشوائية مقسَّمة على مجموعتين: مجموعة تجريبية وعددها (٢٠)، تم تدريسهنَّ وَفق نموذج شوارتز؛ ومجموعة ضابطة، وعددها (٢٠) طالبة تم تدريسهنَّ بالطريقة التقليدية. واستخدمت الدراسةُ المنهج التجريبيَّ. وتكوَّنت أداة الدراسة من اختبارٍ يقيس مهارات التفكير الناقد من إعداد الباحثة. وتوصَّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بشكل عام بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية. أمَّا النتائج الخاصة بكل مهارة، فقد توصَّلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة (التنبؤ بالافتراضات، الاستنباط)، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارة (التفسير، تقويم المناقشات، الاستنتاج).

دراسة حماد، وبن نويوة (٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية التعلُّم التعاوني (فكِّر –زاوج – شارك) في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وتمَّ تحديد خمس مهارات في التفكير الناقد، وهي: (معرفة الافتراضات – التفسير – تقويم المناقشات – الاستنباط – الاستنتاج). ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، حيث طبِّقت على عيِّنة بلغ حجمها (٥٢) طالبًا، تم اختيارهم عشوائيًّا من ثانوية عمر المختار من ولاية المسيلة، قسمت بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة (٢٦) طالبًا لكل مجموعة. وأعدَّت الدراسة مواد المعالجة والأداة: مقياس مهارات التفكير الناقد، ودليل المعلم، كأدوات لجمع البيانات. وأظهرت نتائج الدراسة وجودَ فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين: التجريبية، والضابطة في مهارات التفكير الناقد، عدا مهارة الاستنتاج، ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية (فكِّر – زاوج – شارك) في تنمية التفكير الناقد ككلٍّ لدى طلاب المجموعة التجريبية.

دراسة الرازقي وآخرين (٢٠٢١) هدفت إلى التعرُّف على نمطَي تعلُّم بالمشاركة عبر المحفِّزات التعليمية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات لدى طلاب معلم الحاسب الآلي. وتكوَّنت عيِّنة البحث من (٥٤) طالبًا وطالبة من طلاب شعبة معلم حاسب آلي بكلية التربية النوعية ببورسعيد، تم تقسيمهم على مجموعتين تجريبيتين؛ حيث المجموعة التجريبية الأولى تعتمد على التشاركي التسلسلي، والمجموعة التجريبية الثانية تعتمد على التشاركي المتوازي. ولتحقيق هدف البحث استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، والاختبار المعرفي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات نظام إدارة المحتوى Moodle ، واختبار التفكير الناقد لقياس مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين المرتبطين بنظام إدارة المحتوى Moodle (مهارة الدقة في فحص الوقائع، مهارة الاستنتاج، مهارة الاستنباط، مهارة تقويم الحجج، مهارة معرفة الافتراضات، مهارة التفسير) وتصميم بيئة التعلم بحيث تحتوى على أنشطة وتكليفات تخدم نمطَي التعلم بالمشاركة (التسلسلي، المتوازي) من خلال المحفزات التعليمية، ومقياس الاتجاهات لقياس اتجاهات الطلاب نحو نمطي التعلم بالمشاركة (التسلسلي، المتوازي). وأظهرت النتائج فاعلية المحفزات التعليمية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات لدى طلاب معلم الحاسب الآلي.

ثانيًا: التعقيب على البحوث والدراسات السابقة

- **نقاط القوة:**

وفي ضوء ما سبق يمكن القول بأنَّ تعرُّف واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد يساعد الطلاب في النظر إلى القضايا المختلفة من وجهات نظر الآخرين، وتقييم آرائهم في مواقف كثيرة، والحكم عليها بنوع واضح من الدقة، ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات بينهم، الإلمام بكيفية التعلم وبالطرائق والوسائل التي تدعمه، والاستعداد للحياة العملية بعد الدراسة، تعزيز عملية التعلم والاستماع، ورفع مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة وتقدير الذات بينهم.

- **نقاط الاختلاف:**

* **الهدف من الدراسة:** هدفت الدراسة الحالية إلى تنمية مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية، والكشف عن واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية في ضوء مهارات التفكير الناقد، بينما هدفت الدراسات السابقة إلى: التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية "الذكاءات المتعددة" في تنمية "التفكير الناقد والتفكير الابتكاري" لدى طلبة الجامعة، كدراسة الأطرش (٢٠١٩)، وتعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية "الذكاءات المتعددة" في تنمية "التفكير الناقد والتفكير الابتكاري" لدى طلبة الجامعة، كدراسة آل محيا (٢٠٢٠)، وتعرُّف أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس التربية الفنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، كدراسة بعطوط (٢٠٢٠)، وتعرُّف فاعلية المشاركة في مدونة إلكترونية للأنشطة غير الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي، كدراسة الحربي وعسقول (٢٠٢٠)، وتعرُّف فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (فكِّر – زاوِج – شارِك) في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، كدراسة حمادة، ونويوة (٢٠٢١).

***المرحلة التعليمية:** حيث تتناول الدراسة الحالية المرحلة الثانوية، في حين تناولت بعض الدراسات السابقة المرحلة المتوسطة، كدراسات (عبد القادر، ٢٠١٥؛ حسن، ٢٠١٧؛ عمر وآخرين، ٢٠١٧؛ عبد المتجلي وآخرين، ٢٠١٨؛ الأسمري ٢٠١٨؛ سيفين وآخرين، ٢٠١٨؛ بعطوط، ٢٠٢٠؛ الزبون وآخرين، ٢٠٢٠؛ العسيلي، ٢٠٢٠؛ مُحَمَّد وآخرين، ٢٠٢٠؛ ماضي وآخرين، ٢٠٢٠؛ جيري وآخرين Giri, et, al, 2020؛ علي، ٢٠٢١؛ الحارثي والبوسعيدي، ٢٠٢٠؛ البقمي، ٢٠٢٠؛ محمود وآخرين، ٢٠٢٠؛ النحال وآخرين، El Nahhal.et al,2021؛ فاجرينا وآخرين Fajrina, et al ,2021) بينما استخدمت دراسة البدو (٢٠١٧) عيِّنة من المعلِّمين.

***المنهج:** يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفيَّ، بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج شبه التجريبي كدراسات (آل محيا، ٢٠٢٠؛ الرازقي وآخرين، ٢٠٢١؛ فاجرينا وآخرين Fajrina, et al ,2021)، بينما استخدمت بعض الدراسات المنهج التجريبي كدراسات (العسيلي، ٢٠٢٠؛ رزق، ٢٠٢٠؛ الحربي، وعسكول، ٢٠٢٠؛ بعطوط، ٢٠٢٠؛ حماد، وبن نويوة، ٢٠٢١).

* **الأداة:** يستخدم البحث الحالي بطاقة الملاحظة كأداة قياس الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد، في حين استخدمت دراسات مقياس مهارات التفكير الناقد، ودليل المعلم كأدوات لجمع البيانات، كدراسات (مُحَمَّد وآخرين، ٢٠٢٠؛ الزبون وآخرين، ٢٠٢٠؛ بعطوط، ٢٠٢٠؛ الرازقي وآخرين ٢٠٢١؛ حماد، وبن نويوة، ٢٠٢١).

- **نقاط التميز:**

تميَّز البحث الحالي عن البحوث والدراسات السابقة بما يلي:

في حدود قراءة الباحث تُعدُّ أول دراسة تقيس واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد.

من وجهة نظر الباحث سيتم الاستفادة من أدبيات البحث في النواحي التالية:

- إجراءات البحث.
- أداة البحث.
- الأساليب الإحصائية المناسبة.
- المقارنة بين النتائج للدراسة الحالية وبيان مدى اتفاقها وتعارضها مع نتائج الدراسات السابقة.

الفصل الثالث

منهج الدراسة

منهج الدراسة

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أدوات الدراسة

الصدق والثبات

خطوات تطبيق إجراءات الدراسة

الأساليب الإحصائية

الفصل الثالث

منهج الدراسة

تناول هذا الفصل وصفًا لمنهجية الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، وأداة الدراسة، والصدق والثبات، ومتغيرات الدراسة، وإجراءات الدراسة، والأساليب الإحصائية.

منهج الدراسة:

هو المنهج الوصفي، باستخدام بطاقة ملاحظة لتطبيقها على معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في مكتب التعليم بمحافظة تربة، والبالغ عددهم (٤٦) معلمًا، خلال العام الدراسي ١٤٤٤هـ.

عيِّنة الدراسة:

تم اختيار عيِّنة الدراسة بالطريقة المسحية من المجتمع، وبلغ حجم العينة (٣٦) معلمًا.

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء أداة الدراسة التي تحقِّق أهدافها، وهي بطاقة ملاحظة، واشتملت على الفقرات المتعلقة بمهارات الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد. وتم تدريجها تدريجًا ثلاثيًّا حسب مقياس ليكرت: (كبيرة، متوسطة، غير متمكن)،

وتم بناء اداة الدراسة (بطاقة ملاحظة) بعد مراجعة الأدبيات النظرية من كتابات ودراسات سابقة تناولت مهارات الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية، وتكونت بطاقة ملاحظة في صورتها النهائية من جزأين الجزء الأول البيانات الأولية (المتغيرات الديموغرافية لعينة الدراسة) والتي تمثلت في متغيرات (سنوات الخبرة ، الدورات التدريبية) بالإضافة إلى خمس محاور وهي: (أهداف الدرس – محتوى الدرس – طريقة التدريس وأساليبها – الوسائل التعليمية – الأنشطة التعليمية) وتكونت فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية قبل إجراءات الصدق والثبات من (٣٨) فقرة .

صدق الأداة:

تم التحقُّق من صدق الأداة وَفق الآتي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكَّمين):

للتأكد من الصدق الظاهري للأداة بعرضها على عدد من المحكَّمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال المناهج وطرق

التدريس في الجامعات السعودية، وتم الأخذ بآرائهم وملاحظاتهم.

وأصبح عدد فقرات بطاقة الملاحظة بصورتها النهائية قبل إجراءات الصدق والثبات مكونة من (٣٨) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات.

ب- صدق البناء الداخلي:

للتأكد من صدق البناء الداخلي للأداة (معامل ارتباط بيرسون)، عن طريق توزيع الأداة على عيّنة استطلاعية قوامها (١٠) معلمين من أفراد مجتمع الدراسة، وخارج عيّنة البحث. وتم حساب معاملات الارتباط بين كلّ فقرة والمجال الذي تنتمي إليه الفقرة، كما في الجدول (١).

جدول (١) معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مجالات محور مهارات التخطيط للدرس الذي تنتمي إليه الفقرة

أهداف الدرس		محتوى الدرس		طريقة التدريس وأساليبها		الوسائل التعليمية		الأنشطة التعليمية	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٧٢	١	*٠.٨٣	١	*٠.٨٦	١	*٠.٩١	١	*٠.٧٨
٢	*٠.٧٥	٢	*٠.٨٥	٢	*٠.٨٤	٢	*٠.٩٤	٢	*٠.٨٨
٣	*٠.٨١	٣	*٠.٧٣	٣	*٠.٦٩	٣	*٠.٨٧	٣	*٠.٨٩
٤	*٠.٨٤	٤	*٠.٧٧					٤	*٠.٧٣
٥	*٠.٨٧							٥	*٠.٧٤

تشير النتائج الواردة في الجدول (١) إلى أنَّ جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، وتراوحت بين (٠.٦٩ - ٠.٩٤) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بالمجال الذي تنتمي إليه.

جدول (٢) معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مجالات محور مهارات تنفيذ الدرس الذي تنتمي إليه الفقرة

التهيئة للدرس		مهارات إثارة الدافعية		شرح الدرس		مهارات غلق الدرس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٨٨	١	*٠.٧٨	١	*٠.٨٨	١	*٠.٨١
٢	*٠.٨٩	٢	*٠.٦٨	٢	*٠.٧٨	٢	*٠.٧٥
٣	*٠.٨٨	٣	*٠.٦٦	٣	*٠.٨٩		

تشير النتائج الواردة في الجدول (٢) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، وتراوحت بين (٠.٦٨ - ٠.٨٩) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ٠.٠٥ $\geq \alpha$، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بالمجال الذي تنتمي إليه.

جدول (٣) معاملات ارتباط فقرات الأداة مع مجالات محور مهارات تقويم الدرس الذي تنتمي إليه الفقرة

التقويم القبلي		التقويم التكويني		التقويم النهائي	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	*٠.٨٨	١	*٠.٦٥	١	*٠.٦٦
٢	*٠.٨٩	٢	*٠.٧٨	٢	*٠.٦٨
	*٠.٧٤	٣	*٠.٨٨		

تشير النتائج الواردة في الجدول(٣) إلى أن جميع قيم معاملات الارتباط موجبة، وتراوحت بين (٠.٦٦ - ٠.٨٩)، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥ $\geq \alpha$)، وهذه النتيجة تشير إلى صدق الاتساق الداخلي لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية على الأداة، وأن الفقرات ذات علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا بالمجال الذي تنتمي إليه.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، بطريقة التجزئة النصفية، وحساب معامل الاتساق الداخلي (ألفا كرونباخ) كما في الجدول (٤).

جدول (٤) معاملات ثبات أداة الدراسة

الرقم	المجال	التجزئة النصفية	ثبات ألفا كرونباخ
١	مهارات التخطيط للدرس	*٠.٨٨	*٠.٨٩
٢	مهارات تنفيذ الدرس	*٠.٨٩	*٠.٨٩
٣	مهارات تقويم الدرس	*٠.٩١	*٠.٩٢

تشير النتائج في الجدول (٤) إلى أن معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ انحصر بين (٠.٨٨ – ٠.٩١) وبطريقة التجزئة النصفية انحصر ما بين (٠.٨٩ – ٠.٩٢)، وهي قيمة دالة إحصائيًّا، ومقبولة لإجراء الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

اتَّبع الباحث الخطوات التالية في تطبيق الدراسة:

١- الحصول على خطاب تسهيل المهمة من إدارة الجامعة موجَّه إلى إدارة التعليم بالطائف.

٢- تحديد مجتمع الدراسة وعيِّنة الدراسة.

٣- توزيع أداة الدراسة على أفراد العيّنة.

٤- جمع البيانات والمعلومات من أفراد العينة.

٥- تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (**SPSS**).

٦- تقديم نتائج الدراسة وَفق أسئلتها وأهدافها.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية لطبيعة البحث من خلال برامج الإحصاء (**SPSS**)، وهي كالتالي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- اختبار (ت) لإيجاد الفروق بين العيّنات.
- تحليل التباين واختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

وتم اعتماد قيم المتوسطات الحسابية التالية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة، وذلك حسب الطريقة الآتية:

مدى الاستجابة = أعلى درجة – أقل درجة/ عدد فئات الاستجابة

مدى الاستجابة = ٣ - ١ /٣ = ٢/٣ = ٠.٦٦

- عندما تقع الفئة بين ١.٠٠ - أقل من ١.٦٦ الاستجابة تكون بدرجة غير متمكن.
- وعندما تقع الفئة بين ١.٦٦ - أقل من ٢.٣٣ الاستجابة تكون بدرجة متوسطة.
- وعندما تقع الفئة بين ٢.٣٣ - أقل من ٣ تكون بدرجة كبيرة.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس ومناقشتها وتفسيرها

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضًا لنتائج الدراسة التي تمَّ التوصل إليها من خلال تحليل ومعالجة البيانات التي تمَّ جمعها عن طريق الاستبانة التي طُبِّقت على عيِّنة الدراسة، وقد تمَّ عرضها ومناقشتها وَفقًا لتسلسل أسئلة الدراسة، وذلك على النحو الآتي:

نتائج السؤال الأول ومناقشته وتفسيره:

وينصُّ على: **ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد؟** وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لاستجابات أفراد العينة، كما يُوضِّح جدول (٥):

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	مهارات التخطيط للدرس	٢.٤٩	٠.٣٧	٢	كبيرة
٢	مهارات تنفيذ الدرس	٢.٥٦	٠.٣٦	١	كبيرة
٣	مهارات تقويم الدرس	٢.٤٥	٠.٤٩	٣	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٠	٠.٣٧		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٥) إلى أن المتوسط الكلي لممارسة معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد بلغ (٢.٥٠)، وبانحراف معياري (٠.٣٧)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٤٥ – ٢.٥٦). كما تشير النتائج في الجدول إلى أن جميع الانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ ممَّا يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيِّنة الدراسة.

و تُعزى هذه النتيجة إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهد في طرح برامج تعليمية تجديدية، وحث قادة المدارس والمعلِّمين على تطبيقها في الميدان التربوي. وقد يُعزى أيضًا إلى أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في إكساب المعلِّمين مهارات ومبادئ برامج التنمية المهنية.

وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدي وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة الصياد (٢٠٢٠)، التي جاءت درجة ممارستها بدرجة كبيرة.

وجاء في المرتبة الأولى مهارات تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي (٢.٥٦)، وانحراف معياري (٠.٣٦) ودرجة ممارسة كبيرة. و يُعزى ذلك إلى أنَّ الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تعدُّ واحدةً من أحدث أشكال التطوير الحادث في المجال التربوي.

نتائج السؤال الثاني ومناقشته وتفسيره:

وينص على: **ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التخطيط للدرس؟** وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لاستجابات أفراد العينة، كما يُوضِّح جدول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	أهداف الدرس	٢.٣٥	٠.٤٢	٥	كبيرة
٢	محتوى الدرس	٢.٥٢	٠.٤٣	٣	كبيرة
٣	طريقة التدريس وأساليبها	٢.٥٣	٠.٤٦	٢	كبيرة
٤	الوسائل التعليمية	٢.٥٥	٠.٤٥	١	كبيرة
٥	الأنشطة التعليمية	٢.٥١	٠.٤٤	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٤٩	٠.٣٧		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى أنَّ المتوسط الكلِّي لممارسة معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التخطيط للدرس بلغ (٢.٤٩) وبانحراف معياري (٠.٣٧)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٥ – ٢.٥٥). كما تشير النتائج في الجدول إلى أنَّ جميع الانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ ممَّا يشير إلى تقارب استجابات أفراد عيِّنة الدراسة وانسجامها.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهد في طرح برامج تعليمية تجديدية، وحث قادة المدارس والمعلِّمين على تطبيقها في الميدان التربوي. وقد تُعزى أيضًا إلى أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في إكساب المعلِّمين مهارات ومبادئ برامج التنمية المهنية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدي وآخرين (٢٠٢١)، ودراسة حسن (٢٠٢٠)، التي جاءت درجة ممارستها بدرجة كبيرة.

وجاء في المرتبة الأولى مجال الوسائل التعليمية بمتوسط حسابي (٢.٥٥)، وانحراف معياري (٠.٤٥) ودرجة ممارسة كبيرة، وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تعدُّ واحدةً من أحدث أشكال التطوير الحادث في المجال التربوي.

أولًا: مجالات المحور الأول (مهارات التخطيط للدرس)

- **أهداف الدرس**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٧) التالي:

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال أهداف الدرس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات التفسير.	٢.٣٦	٠.٤٨	٣	كبيرة
٢	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات الاستنتاج.	٢.٣٨	٠.٥٤	٢	كبيرة
٣	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات الاستنباط وتحديد العلاقات.	٢.٣٦	٠.٥٩	٣	كبيرة
٤	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات استخلاص الفروض (التمييز).	٢.٤٤	٠.٥٥	١	كبيرة
٥	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مستوى تقويم الحجج.	٢.٢٢	٠.٦٣	٤	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٣٥	٠.٤٢		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٧) إلى أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٣٥)، وانحراف معياري (٠.٤٢)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أنَّ جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٤٤ – ٢.٣٦).

وقد جاءت الفقرة (٤) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات استخلاص الفروض (التمييز)"، بمتوسط حسابي (٢.٤٤) وانحراف معياري (٠.٥٥)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى اهتمام المعلِّمين بوضع أهداف المنهج لدى المتعلمين، بما يوحي بأهمية ترتيب أولويات المدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة، ويساعد على متابعة المعلِّمين في إشرافهم اليومي؛ مما يؤدي إلى دافعية المتعلمين نحو التعلُّم.

- **محتوى الدرس**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٨) التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال محتوى الدرس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٦	يحدد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات التفسير.	٢.٥٢	٠.٥٠	٢	كبيرة
٧	يحدد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات الاستنتاج.	٢.١٦	٠.٤٩	٤	كبيرة
٨	يحدد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات الاستنباط وتحديد العلاقات.	٢.٥٨	٠.٥٠	١	كبيرة
٩	يحدد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات تقويم الحجج.	٢.٣٨	٠.٦٨	٣	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٢	٠.٤٣		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٨) إلى أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٥٢)، وانحراف معياري (٠.٤٣)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.١٦ – ٢.٥٨).

وقد جاءت الفقرة (٨) في المرتبة الأولى، ونصت على "يحدد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات الاستنباط وتحديد العلاقات"، بمتوسط حسابي (٢.٥٨) وانحراف معياري (٠.٥٠)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية إشراك المعلِّمين في وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة وأهمية ترتيب أولويات المدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة، بما يساعد على متابعة المعلِّمين في إشرافهم اليومي، ويعمل على دافعية المعلِّمين نحو العمل المدرسي.

- **طريقة التدريس وأساليبها**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٩) التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال طريقة التدريس وأساليبها

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٠	ينوع المعلم من أساليب التدريس التي تنمي مهارات التفسير أثناء شرح المقرر.	٢.١٦	٠.٤٩	٣	كبيرة
١١	يستخدم المعلم طرق تدريس تنمِّي مهارات التفكير الناقد.	٢.٥٠	٠.٦١	١	كبيرة
١٢	يستخدم المعلم أسلوب الربط بين العام والخاص بين المعلومات لاستنباط النتائج.	٢.٤٧	٠.٦٠	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٣	٠.٤٦		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٩) إلى أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٥٣)، وانحراف معياري (٠.٤٦)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.١٦ – ٢.٥٠).

وقد جاءت الفقرة (١١) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "يستخدم المعلم طرق تدريس تنمِّي مهارات التفكير الناقد"، بمتوسط حسابي (٢.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦١)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية اهتمام المعلِّمين باستخدام طرق التدريس المناسبة عند الإعداد للدرس؛ حيث يمكن أن ينتج عنه التعزيز الذي يؤدي إلى تثبيت الاستجابات الصحيحة وجعل المعلومة باقية الأثر.

- **الوسائل التعليمية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٣	يستعين المعلم بالوسائل والتقنيات الحديثة التي تنمّي مهارات التفسير في شرح الدرس.	٢.٦٣	٠.٥٩	١	كبيرة
١٤	يستخدم المعلم وسيلة مشوقة ومثيرة للتعلم والتفكير.	٢.٤٧	٠.٥٥	٣	كبيرة
١٥	يشارك المعلم الطلاب مشاركة إيجابية في استخدام الوسيلة بطريقة تدعو للتفكير.	٢.٥٥	٠.٥٥	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٥	٠.٤٥		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٠) إلى أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٥٥)، وانحراف معياري (٠.٤٥)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أنَّ جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٤٧ – ٢.٦٣).

وقد جاءت الفقرة (١٣) في المرتبة الأولى، ونصت على "يستعين المعلم بالوسائل والتقنيات الحديثة التي تنمّي مهارات التفسير في شرح الدرس"، بمتوسط حسابي (٤.١٠) وانحراف معياري (١)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهو يُعزى إلى اهتمام المعلّمين باستخدام الطرق المناسبة عند الإعداد للدرس؛ حيث يمكن عن طريق الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة والتعزيز، تثبيت الاستجابات الصحيحة وجعل المعلومة باقية الأثر.

- **الأنشطة التعليمية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١١) التالي:

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الأنشطة التعليمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١٦	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على التفسير.	٢.٥٨	٠.٥٠	٢	كبيرة
١٧	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على الاستنباط وتحديد العلاقات.	٢.٤٧	٠.٥١	٤	كبيرة
١٨	يُعِدُّ المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على الاستنتاج.	٢.٥٠	٠.٥١	٣	كبيرة
١٩	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب للحكم على الأشياء.	٢.٦١	٠.٦٤	١	كبيرة
٢٠	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على استخلاص الافتراضات (التمييز).	٢.٣٨	٠.٦٤	٥	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥١	٠.٤٤		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١١) إلى أن الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٥١)، وانحراف معياري (٠.٤٤)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٨ – ٢.٦١).

وقد جاءت الفقرة (١٩) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب للحكم على الأشياء"، بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (٠.٦٤)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية استخدام المعلِّمين أنشطة تعليمية تساعد الطالب للحكم على الأشياء، بما يعمل على متابعة المعلِّمين في إشرافهم اليومي، ويساعد على دافعية المتعلمين للتعلم.

نتائج السؤال الثالث ومناقشته وتفسيره:

وينص على: **ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس؟** وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لاستجابات أفراد العينة، كما يُوضِّح جدول (١٢):

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	التهيئة للدرس	٢.٥٦	٠.٣٧	٢	كبيرة
٢	مهارات إثارة الدافعية	٢.٥٩	٠.٤٥	١	كبيرة
٣	شرح الدرس	٢.٥٤	٠.٣٨	٣	كبيرة
٤	مهارات غلق الدرس	٢.٥٤	٠.٤٦	٣	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٦	٠.٣٦		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٢) إلى أنَّ المتوسط الكلي للمجالات بلغ (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٣٦)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٥٤ – ٢.٥٩). كما تشير النتائج في الجدول إلى أن جميع الانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ ممَّا يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيِّنة الدراسة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهد في طرح برامج تعليمية تجديدية، وحث قادة المدارس والمعلِّمين على تطبيقها في الميدان التربوي. وقد يُعزى أيضًا إلى أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في إكساب المعلِّمين مهارات ومبادئ التنمية المهنية.

وتتَّفق هذه النتيجة مع دراسة الأحمدي وآخرين (٢٠٢١م)، ودراسة الحوشاني والنصيان (٢٠٢٠م)، وجاءت درجة ممارستها بدرجة كبيرة.

وجاء في المرتبة الأولى مهارات إثارة الدافعية بمتوسط حسابي (٢.٥٩)، وانحراف معياري (٠.٤٥) ودرجة ممارسة كبيرة. وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ إثارة الدافعية لدى المتعلمين تعدُّ واحدة من أحدث أشكال التطوير الحادث في المجال التعليمي والتربوي.

مجالات المحور الثاني (مهارات تنفيذ الدرس)

- **التهيئة للدرس**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التهيئة للدرس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢١	يطرح المعلم سؤالًا تحفيزيًّا يستنبط منه الطلاب موضوع الدرس	٢.٦٩	٠.٤٦	١	كبيرة
٢٢	يطلب المعلم من الطلاب استنتاج الإجابة عن سؤال متعلق بالدرس السابق	٢.٦٦	٠.٤٧	٢	كبيرة
٢٣	يعرض المعلم موقفًا غامضًا يدعو الطلاب لاستخلاص الافتراضات.	٢.٣٣	٠.٦٣	٣	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٦	٠.٣٧		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٣) إلى أنَّ المتوسط الكلي للفقرات بلغ (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٣٦)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٣ – ٢.٦٩)، كما تشير النتائج في الجدول إلى أنَّ جميع الانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيّنة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٢١) في المرتبة الأولى، ونصت على "يطرح المعلم سؤالًا تحفيزيًّا يستنبط منه الطلاب موضوع الدرس"، بمتوسط حسابي (٢.٦٩) وانحراف معياري (٠.٤٦)، ودرجة ممارسة كبيرة.

و يُعزى إلى أهمية متابعة المعلِّمين في إشرافهم اليومي، وكذلك طرح المعلم سؤالًا تحفيزيًّا يستنبط منه الطلاب موضوع الدرس يعمل على دافعية المتعلمين للتعلم.

- **مهارات إثارة الدافعية**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات إثارة الدافعية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢٤	يستخدم المعلِّم تقنيات تعليمية متنوعة (المقاطع المرئية والمسموعة، اللوحات، المجسمات).	٢.٥٥	٠.٦٠	٢	كبيرة
٢٥	يوظف المعلم لغة الجسد بما يتناسب مع سياق الشرح والمناقشة	٢.٥٢	٠.٥١	٣	كبيرة
٢٦	ينوّع المعلِّم الأنشطة التعليمية (المناقشة، الحوار، أوراق عمل، تعلم تعاوني) التي تشجع على التفكير الناقد.	٢.٦٩	٠.٤٦	١	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٩	٠.٤٥		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٤) إلى أنَّ المتوسط الكلي للفقرات بلغ (٢.٥٩) وبانحراف معياري (٠.٤٥)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٥٢ – ٢.٦٩)، كما تشير النتائج في الجدول إلى أنَّ جميع الانحرافات المعيارية للفقرات جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيّنة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٢٦) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "ينوع المعلِّم من الأنشطة التعليمية (المناقشة، الحوار، أوراق عمل، تعلم تعاوني) التي تشجع على التفكير الناقد"، بمتوسط حسابي (٢.٦٩) وانحراف معياري (٠.٤٦)، ودرجة ممارسة كبيرة.

ويتضح أهمية تنويع المعلم الأنشطةَ التعليمية (المناقشة، الحوار، أوراق عمل، تعلم تعاوني) التي تشجع على التفكير الناقد، ويعمل ذلك أيضًا على استثارة دافعية المتعلمين للتعلم.

- **شرح الدرس**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٥) التالي:

جدول (١٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال شرح الدرس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٢٧	تقدم المادة العلمية بأسلوب يحفز الطلاب على المشاركة والتفكير الناقد	٢.٥٥	٠.٥١	٢	كبيرة
٢٨	يطرح المعلم الأسئلة الصفية بطريقة تدعو للتفكير الاستنتاجي	٢.٤٧	٠.٥٠	٣	كبيرة
٢٩	يستخدم المعلم في الشرح لغةً مناسبة لعقول الطلاب.	٢.٦١	٠.٤٩	١	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٤	٠.٣٨		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٥) إلى أنَّ المتوسط الكلي للفقرات بلغ (٢.٥٤)، وبانحراف معياري (٠.٣٨)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٤٧ – ٢.٦١)، كما تشير النتائج في الجدول إلى أنَّ جميع الانحرافات المعيارية للفقرات جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيّنة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٢٩) في المرتبة الأولى، ونصت على "يستخدم المعلم في الشرح لغة مناسبة لعقول الطلاب" بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (٠.٤٩)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية استخدام المعلم في الشرح لغةً مناسبة لعقول الطلاب؛ تتناسب مع ميولهم واتجاهاتهم، وكذلك مراعاة خصائص المرحلة السنية.

مهارات غلق الدرس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٦) التالي:

جدول (١٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات غلق الدرس

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٣٠	يلفت المعلم انتباه الطلاب إلى أن نقطة النهاية في الدرس تنتمي إلى مهارات التفكير الناقد	٢.٦١	٠.٤٩	١	كبيرة
٣١	يوجّه المعلم الطلاب إلى تلخيص أبرز الأفكار الواردة في الدرس التي ترتبط بمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستنباط، وتحديد العلاقات، وتقويم الحجج).	٢.٤٧	٠.٥٦	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٥٤	٠.٤٦		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٦) إلى أنَّ المتوسط الكلي للفقرات بلغ (٢.٥٤) وبانحراف معياري (٠.٤٦)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع الفقرات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٤٧ – ٢.٦١). كما تشير النتائج في الجدول إلى أنَّ جميع الانحرافات المعيارية للفقرات جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيّنة الدراسة.

وقد جاءت الفقرة (٣٠) في المرتبة الأولى، ونصت على "التعاون مع المعلِّمين في بناء الخطة الاستراتيجية للمدرسة"، بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (٠.٤٩)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية تعاون المعلِّمين في وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة، وأهمية ترتيب أولويات المدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة، مما يساعد على متابعة المعلِّمين في إشرافهم اليومي، ويعمل على دافعية المعلِّمين نحو العمل المدرسي.

نتائج السؤال الرابع ومناقشته وتفسيره:

وينص على: **ما واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تقويم الدرس؟** وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لاستجابات أفراد العينة، كما يُوضِّح جدول (١٧):

جدول (١٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة.

الرقم	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
١	التقويم القبلي	٢.٤٨	٠.٥٧	١	كبيرة
٢	التقويم التكويني	٢.٣٩	٠.٥٨	٣	كبيرة
٣	التقويم النهائي	٢.٤٧	٠.٥٥	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٤٥	٠.٤٩		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٧) إلى أنَّ المتوسط الكلي للمجالات بلغ (٢.٤٥)، وبانحراف معياري (٠.٤٩)، ودرجة ممارسة كبيرة، وأن جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٢.٣٩ – ٢.٤٨). كما تشير النتائج في الجدول إلى أنَّ جميع الانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة جاءت أقل من الواحد الصحيح؛ مما يشير إلى تقارب وانسجام استجابات أفراد عيِّنة الدراسة.

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهد في طرح برامج تعليمية تجديدية وحث قادة المدارس والمعلِّمين على تطبيقها في الميدان التربوي، وقد تُعزى أيضًا إلى أثر البرامج التدريبية أثناء الخدمة في إكساب المعلِّمين مهارات التدريس.

وجاء في المرتبة الأولى مجال التقويم القبلي، بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، وانحراف معياري (٠.٥٧) ودرجة ممارسة كبيرة. وقد يُعزى ذلك إلى أنَّ الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تعدُّ واحدةً من أحدث أشكال التطوير الحادث في المجال التربوي.

مجالات المحور الثالث (مهارات تقويم الدرس)

- **التقويم القبلي**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٨) التالي:

جدول (١٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم القبلي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٣٢	يستخدم المعلم التقويم القبلي لربط الدرس السابق بالدرس الحالي.	٢.٦١	٠.٥٩	١	كبيرة
٣٣	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات التفسير.	٢.٣٦	٠.٦٨	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٤٨	٠.٥٧		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٨) إلى أنَّ الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٤٨)، وانحراف معياري (٠.٥٧)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أنَّ جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٦ – ٢.٦١).

وقد جاءت الفقرة (٣٢) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "يستخدم المعلم التقويم القبلي لربط الدرس السابق بالدرس الحالي"، بمتوسط حسابي (٢.٦١) وانحراف معياري (٠.٥٩)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية استخدام المعلِّمين التقويم القبلي لربط الدرس السابق بالدرس الحالي، مما يساعد على متابعة المعلِّمين في إشرافهم اليومي، ويعمل على دافعية المتعلمين نحو التعلم.

- **مهارات التقويم التكويني**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (١٩) التالي:

جدول (١٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال مهارات التقويم التكويني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٣٤	ينوّع المعلّم في أساليب التقويم لقياس مهارات استخلاص الافتراضات (التمييز).	٢.٣٦	٠.٦٨	٣	كبيرة
٣٥	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات تقويم الحجج.	٢.٣٨	٠.٦٤	٢	كبيرة
٣٦	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات الاستنتاج أثناء الحصة.	٢.٤٤	٠.٦١	١	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٣٩	٠.٥٨		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (١٩) إلى أنَّ الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٣٩)، وانحراف معياري (٠.٥٨)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أنَّ جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٦ – ٢.٤٤).

وقد جاءت الفقرة (٣٦) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "يطرح المعلم أسئلةً تقيس مهارات الاستنتاج أثناء الحصة"، بمتوسط حسابي (٢.٤٤) وانحراف معياري (٠.٦١)، ودرجة ممارسة كبيرة، وهذا يُعزى إلى أهمية إشراك المعلِّمين في وضع الخطة الاستراتيجية للمدرسة في ضوء الإمكانات المتاحة، ومن ضمنها تبعيات إشراك المعلِّمين في طرح أسئلة تقيس مهارات الاستنتاج أثناء الحصة، وهذا يعمل على دافعية المتعلمين للتعلم.

- **التقويم النهائي**

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٢٠) التالي:

جدول (٢٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم النهائي

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
٣٧	ينوّع المعلم في أساليب التقويم النهائي لقياس مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستنباط وتحديد العلاقات ومهارة استخلاص الافتراضات (التمييز).	٢.٥٥	٠.٥٥	١	كبيرة
٣٨	يطرح المعلم أسئلةً تقيس مهارات تقويم الحجج في ختام الحصة.	٢.٣٨	٠.٦٨	٢	كبيرة
	الدرجة الكلية	٢.٤٧	٠.٥٥		كبيرة

تشير النتائج في الجدول (٢٠) إلى أنَّ الدرجة الكلية للمجال بلغت (٢.٤٧)، وانحراف معياري (٠.٥٥)، بدرجة ممارسة كبيرة. كما تشير النتائج إلى أنَّ جميع الفقرات جاء تقديرها بدرجة كبيرة، وتراوحت متوسطاتها بين (٢.٣٨ – ٢.٥٥).

وقد جاءت الفقرة (٣٧) في المرتبة الأولى، ونصَّت على "ينوّع المعلم في أساليب التقويم النهائي لقياس مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستنباط وتحديد العلاقات ومهارة استخلاص الافتراضات (التمييز)"، بمتوسط حسابي (٢.٥٥) وانحراف معياري (٠.٥٥)، ودرجة ممارسة كبيرة.

وهذا يُعزى إلى أهمية تنويع المعلم في أساليب التقويم النهائي لقياس مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستنباط وتحديد العلاقات ومهارة استخلاص الافتراضات (التمييز)؛ مما يكون له دور كبير في اكتشاف نقاط القوة والضعف ومحاولة معالجة القصور.

نتائج السؤال الخامس ومناقشته وتفسيره:

وينص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة)؟**

الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغير سنوات الخبرة:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، تَمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية، كما في الجدول (٢١).

جدول (٢١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة

المجالات	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف
مهارات التخطيط للدرس	أكثر من ١٠	**٢٤**	٢.٥٨	٠.٣٤
	من ٥ – ١٠	**٩**	٢.٢٩	٠.٤١
	أقل من ٥	**٣**	٢.٣٩	٠.٣٧
مهارات تنفيذ الدرس	أكثر من ١٠	**٢٤**	٢.٥٩	٠.٣٦
	من ٥ – ١٠	**٩**	٢.٤٧	٠.٣٥
	أقل من ٥	**٣**	٢.٥١	٠.٥٠
مهارات تقويم الدرس	أكثر من ١٠	**٢٤**	٢.٥٦	٠.٤٨
	من ٥ – ١٠	**٩**	٢.١٤	٠.٤٥
	أقل من ٥	**٣**	٢.٥١	٠.٥٠
الدرجة الكلية	أكثر من ١٠	**٢٤**	٢.٥٨	٠.٣٥
	من ٥ – ١٠	**٩**	٢.٣٠	٠.٣٧
	أقل من ٥	**٣**	٢.٤٧	٠.٤٥

يلاحظ من الجدول (٢١) عدم وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تبعًا لمتغيّر سنوات الخبرة، ولتحديد ما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (٢٢) التالي.

جدول (٢٢) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط للدرس	بين المجموعات	٠.٦٠	٢	٠.٣٠	١.٢٥	٠.٢٣
	داخل المجموعات	٤.٣٣	٣٣	٠.١٣		
	الكلي	٤.٩٣	٣٥			
مهارات تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٠.١٠	٢	٠.٠٥	٠.٣٨	٠.٦٨
	داخل المجموعات	٤.٥٦	٣٣	٠.١٣		
	الكلي	٤.٦٦	٣٥			
مهارات تقويم الدرس	بين المجموعات	١.١٥	٢	٠.٥٨	١.٥٠	٠.١٣
	داخل المجموعات	٧.٥٨	٣٣	٠.٢٣		
	الكلي	٨.٧٤	٣٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٥٠	٢	٠.٢٥	١.٨٨	٠.١٦
	داخل المجموعات	٤.٤٦	٣٣	٠.١٣		
	الكلي	٤.٩٧	٣٥			

تشير النتائج في الجدول (٢٢) أعلاه إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥ ≥ α) في درجة تقدير أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة، وعلى مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجالات، حيث بلغت قيمة (ف) لدرجة ممارسة مهارات التخطيط للدرس لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (١.٢٥)، ومستوى الدلالة (٠.٢٣)، ومستوى ممارسة مهارات تنفيذ الدرس لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بلغت قيمة ف (٠.٣٨) ومستوى الدلالة (٠.٦٨)، ومستوى ممارسة مهارات تقويم الدرس لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بلغت قيمة ف (١.٥٠) ومستوى الدلالة (٠.١٣)، وللدرجة الكلية بلغت قيمة ف (١.٨٨) ومستوى الدلالة (٠.١٦).

ومن هذه النتيجة هو أن المعلِّمين الجدد والأقل خبرة متحمسون للعمل التعليمي، وأنهم أكثر تقبُّلًا للأفكار التجديدية في أساليب واستراتيجيات التدريس، وأكثر الْتِزامًا بحضور الدورات التدريبية، إضافةً إلى حداثة عهدهم بالتدريس، وخاصة التخصصات التربوية منهم، ولديهم معارف ومعلومات حول كل ما هو جديد في التدريس.

وهذه النتائج تتفق مع دراسة **حسين، حمودة (٢٠١٦)** في أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥ ≥ α) من وجهة نظر العينة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

وهذه النتائج تختلف مع دراسة **Caspersen (2013)** في أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥ ≥ α) من وجهة نظر العيّنة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة.

نتائج السؤال السادس ومناقشته وتفسيره:

وينص على: **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير (الدورات التدريبية)؟**

الفروق بين المتوسطات تبعًا لمتغيِّر الدورات التدريبية:

للكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية، كما في الجدول (٢٣).

جدول (٢٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات أداة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	الدورات التدريبية	العدد	المتوسط	الانحراف
مهارات التخطيط للدرس	ثلاث دورات فأكثر	**٣٠**	٢.٥٠	٠.٣٩
	دورة واحدة – دورتان	**٣**	٢.٤٠	٠.٣٧
	لم يحصل على دورة	**٣**	٢.٤٩	٠.٣٨
مهارات تنفيذ الدرس	ثلاث دورات فأكثر	**٣٠**	٢.٥٥	٠.٣٧
	دورة واحدة – دورتان	**٣**	٢.٤٨	٠.٤٦
	لم يحصل على دورة	**٣**	٢.٦٦	٠.٢٩
مهارات تقويم الدرس	ثلاث دورات فأكثر	**٣٠**	٢.٤٧	٠.٥١
	دورة واحدة – دورتان	**٣**	٢.١٨	٠.٣٢
	لم يحصل على دورة	**٣**	٢.٤٨	٠.٥٥
الدرجة الكلية	ثلاث دورات فأكثر	**٣٠**	٢.٥١	٠.٣٩
	دورة واحدة – دورتان	**٣**	٢.٣٥	٠.٣٢
	لم يحصل على دورة	**٣**	٢.٥٥	٠.٣٣

يلاحظ من الجدول (٢٣) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية في جميع مجالات أداة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي، وجاءت نتائجه كما في الجدول (١٣) التالي.

جدول (٢٤) تحليل التباين الأحادي لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة تبعًا لمتغير الدورات التدريبية

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
مهارات التخطيط للدرس	بين المجموعات	٠.٠٠٢	٢	٠.٠٠١	٠.٠٠٩	٠.٠١٣
	داخل المجموعات	٤.٩٠	٣٣	٠.١٤		
	الكلي	٤.٩٣	٣٥			
مهارات تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٠.٠٠٥	٢	٠.٠٠٢	٠.١٨	٠.٩١
	داخل المجموعات	٤.٦١	٣٣	٠١٤		
	الكلي	٤.٦٦	٣٥			
مهارات تقويم الدرس	بين المجموعات	٠.٢٣	٢	٠.١١	٠.٤٥	٠.٨٣
	داخل المجموعات	٨.٥٠	٣٣	٠.٢٥		
	الكلي	٨.٧٤	٣٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٠٧	٢	٠.٠٠٣	٠.٢٤	٠.٦٤
	داخل المجموعات	٤.٨٩	٣٣	٠.١٤		
	الكلي	٤.٩٧	٣٥			

تشير النتائج في الجدول (٢٤) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة (٠.٠٥ ≥ α) في درجة تقدير أفراد عيّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية، وعلى مجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية للمجالات، حيث بلغت قيمة (ف) لدرجة ممارسة مهارات التخطيط للدرس لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية (٠.٠٩)، ومستوى الدلالة (٠.١٣)، ومستوى ممارسة مهارات تنفيذ الدرس لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بلغت قيمة ف (٠.١٨) ومستوى الدلالة (٠.٩١)، ومستوى ممارسة مهارات تقويم الدرس لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بلغت قيمة ف (٠.٤٥) ومستوى الدلالة (٠.٨٣)، وللدرجة الكلية بلغت قيمة ف (٠.٢٤) ومستوى الدلالة (٠.٦٤).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلِّمين مختلفون في حضور الدورات التدريبية، إضافة إلى خبرتهم التدريسية ولديهم معارف ومعلومات حول مهارات التفكير الناقد، وكذلك المعلمون مختلفون في حضور الدورات التدريبية، إضافة إلى حداثة عهدهم بالتدريس وخاصة التخصصات التربوية، ولديهم معارف ومعلومات حول كل ما هو جديد في التدريس.

تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشمري (٢٠١٩) التي أشارت إلى وجود فروق لمتغير الدورات التدريبية.

الفصل الخامس

ملخَّص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

أولًا: ملخص نتائج الدراسة.

ثانيًا: توصيات الدراسة.

ثالثًا: مقترحات الدراسة.

الفصل الخامس

ملخَّص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرُّف على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد. وفي هذا الفصل يعرض الباحث ملخَّصًا لنتائج الدراسة، ويقدِّم عددًا من التوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي توصَّل إليها الباحث في هذه الدراسة، وعلى النحو التالي:

أولًا: ملخَّص نتائج الدراسة:

أهم النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة:

- المتوسط الكلّي لممارسة معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية لمهارات التخطيط للدرس جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٤٩) وبانحراف معياري (٠.٣٧).
- جاء في المرتبة الأولى لمهارات التخطيط للدرس الوسائل التعليمية، بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (٢.٥٥)، وانحراف معياري (٠.٤٥).
- المتوسط الكلّي للممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تنفيذ الدرس، جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٣٦).
- جاء في المرتبة الأولى لمهارات تنفيذ الدرس مهارة إثارة الدافعية بدرجة ممارسة كبيرة، بمتوسط حسابي (٢.٥٩)، وانحراف معياري (٠.٤٥).
- المتوسط الكلّي للممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات تقويم الدرس جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ (٢.٤٥) وبانحراف معياري (٠.٤٩).
- جاء في المرتبة الأولى لمهارات تقويم الدرس التقويم القبلي بدرجة ممارسة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٤٨)، وانحراف معياري (٠.٥٧).
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغيرات سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقدير أفراد عيِّنة الدراسة لدرجة ممارسة مهارات التفكير الناقد لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية تُعزى لمتغير الدورات التدريبية.

ثانيًا: توصيات الدراسة

في ضوء النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الجهود بتخطيط طويل المدى لإقناع المعلم بالتجديد، وتجسير الفجوة بين التجديد والممارسات التدريسية.
- أن يهتمَّ مخطِّطو المناهج بالربط بين المحتوى والوقت المقدَّر له في التنفيذ.
- جعل عملية التقويم مستمرة، وذلك عند إعداد البرامج والخطط الدراسية.
- تدريب معلمي اللغة العربية ، من خالل عقد دورات تدريبية وورش عمل وخاصة أساليب التقويم.
- العمل على استخدام الاستراتيجيات المناسبة للتغلب على عائق كثرة أعداد الطلاب في الفصل.

ثالثًا: مقترحات الدراسة

يقترح الباحث إجراء الدراسات المستقبلية التالية:

- الكفايات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- واقع الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد.
- إعداد دراسات تحدِّد مستوى أداء معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في ضوء المنهج الموائم.
- اجراء المزيد من الدراسات للتعرف على واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمراحل التعليمية الأخرى .

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية

ثانيًا: المراجع الإنجليزية

قائمة المراجع

القرآن الكريم

أولًا: المراجع العربية:

إبراهيم، بسام عبد الله طه. (٢٠٠٩). *التعليم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠١٢). التفكير لتطوير الإبداع وتنمية الذكاء سيناريوهات تربوية مقترحة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

ابن منظور، جمال الدين أبو الفضل. (٢٠٠٣). *"لسان العرب"* (ط١).بيروت: دار الكتب العلمية.

أبو فاضل، إيفا؛ طريبة، مُحَمَّد عارف. (٢٠١٨). التفكير الناقد لتكون مدارسنا جسر العبور إلى القرن القادم. *مجلة الحداثة*، عدد ١٩٣-١٩٤.

الأحمدي، سعاد مساعد؛ العربج، ريما عبد الكريم؛ الصقري، جواهر مُحَمَّد. (٢٠٢١). واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي ومعلمات مدرسة "بث وتسجيل الدروس" في ظل جائحة كورونا كوفيد ١٩. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٦٩)، ١٨٦-٢١٨.

الأطرش، حسين مُحَمَّد. (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية "الذكاءات المتعددة" في تنمية "التفكير الناقد والتفكير الابتكاري" لدى طلبة الجامعة. *المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية، جامعة سرت: استشراف مستقبل كليات التربية في الجامعات الليبية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة*. كلية التربية، جامعة سرت، (١)، ٣٠٠-٣١٢.

آل محيا، عبد الله يحيى. (٢٠٢٠). أثر تطبيق إطار مجتمع الاستقصاء "CoI" في مقرر تعلم إلكتروني مدمج على تنمية مهارات التفكير الناقد. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، (٧٦)، ٢٧٣٥-٢٧٧١.

آلك فشر. (٢٠٠٩). *التفكير الناقد، تعريب (ياسر العيتي)*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر.

باري، كرول. (٢٠١٢). *قوة التفكير*. القاهرة: مكتبة الهلال للنشر والتوزيع.

بصل، هبة جابر. (٢٠٢٠). *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية*، (٥٩)، ١١-٥٧.

البطوش، أحلام مُحَمَّد سالم. (٢٠١٧). الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية في محافظة الكرك-مديرية التربية والتعليم للواء المزار الجنوبي وتأثرها بمتغيري الجنس والخبرة التدريسية. التربية (الأزهر). *مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية - جزء* (٢)، ٤٢٣-٤٦٠.

بعطوط، صفاء عبد الوهاب. (٢٠٢٠). أثر استخدام نموذج شوارتز في تدريس التربية الفنية على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط. *المجلة العلمية لجمعية إمسيا التربية عن طريق الفن*، (٢٣)، ٦١٧-٦٤٥.

جان، مُحَمَّد صالح. (٢٠٠٩). *المرشد النفيس إلى أسلمة التربية وطرق التدريس للأدباء والدعاة والمعلّمين ومن يهمه أبناء المسلمين. مكة المكرمة* (ط٢). مكتبة سالم.

جحلان، عبد الله بن عمر؛ يونس، فهمي. (٢٠١٢). *مهارات الاتصال في الرياضيات*. عمان: دار جليس الزمان للنشر والتوزيع.

جميل، عصام زكريا. (٢٠١٢). *المنطق والتفكير الناقد*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

الحربي، وفاء عابد؛ عسكول، سناء صالح. (٢٠٢٠). فاعلية المشاركة في مدونة إلكترونية للأنشطة غير الصفية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث الثانوي بمدينة جدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة*، ١٦ (٤)، ٧١-٩٥.

حسن، علي عطية. (٢٠٢٠). تقويم واقع الممارسات التدريسية لمدرسي التربية الرياضية للمرحلة المتوسطة في محافظة بغداد. *مجلة علوم التربية الرياضية*. كلية التربية الرياضية، جامعة بابل، ١٣(١)، ٣٩٠-٤٠٨.

حسين، جبرين عطية؛ حمودة، مثلى إبراهيم. (٢٠١٦). *الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة*، العدد (١٣)، مجلد (٣).

حسين، جبرين عطية؛ حمودة، مثلى إبراهيم، (٢٠١٦). *الممارسات التدريسية الصفية لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية من وجهة نظرهم وعلاقتها بمتغيري الجنس والخبرة*. مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣١ (٣)، ٢٧٣-٣٠٠.

حلس، داود دويش؛ أبو شقير، مُحَمَّد. (٢٠١٠). *محاضرات في مهارات التدريس*. Avaliable on th web at: http://site.iugaza.edu.ps/dheles/files/2010/02/mhraat.pdf

الحليسي، سعيد شبيب؛ السلولي، مسفر سعود. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسيَّة للمعرفة المفاهيميَّة والإجرائية لدى معلمي رياضيَّات المرحلة المتوسطة. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٥(٧)، ٣٥٤-٣٧٢.

حماد، مُحَمَّد؛ نويوة؛ سعيد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني (فكر -زاوج -شارك) في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية*، الجزائر، ٣٤ (٣)، ٥٣٥-٥٧٦.

حمادنة، أديب؛ الشواهين سوزان. (٢٠١٧). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في تربية بني كنانة لمهارات التفكير الناقد ودرجة ممارستهم لها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٥(٢)، ٢٤٣-٢٨٦.

حمايمي، عبد الرازق. (٢٠١٣). واقع مهارات التدريس لدى مدرسي المرحلة الابتدائية وفق المقاربة بالكفاءات. *مجلة الحكمة*، (٣٠)، ٢٤٩-٢٧١.

حميد، رائدة حسين. (٢٠١٣). أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (١٣). ٥٤٩-٥٧٧.

الحوشاني، عائشة عبد الله؛ النصيان، عبد الرحمن مُحَمَّد. (٢٠٢٠). واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة الإنجليزية في تعليم مهارة الكتابة في المرحلة الثانوية في منطقة القصيم: دراسة حالة. *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٨٥ (٢)، ٧٢٥-٧٦٥.

الحيلة، مُحَمَّد محمود. (٢٠١٤). *مهارات التدريس الصفي* (ط٤). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخزاعلة، مُحَمَّد سلمان؛ فياض وآخرون. (٢٠١١). *طرائق التدريس الفعال* (ط١). عمان: دار صفاء للطباعة والنشر.

الخفاجي، سرمد مُحَمَّد داود. (٢٠١٧). مستوى امتلاك مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية لمهارات تنمية التفكير الابتكاري. *مجلة العلوم الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، جامعة بابل. (٣٣).

درويش، بسمة جمعة؛ الشرع، إبراهيم أحمد. (٢٠١٨). واقع الممارسات التدريسية لمعلِّمي الرياضيات الفائزين بجائزة الملكة رانيا العبد الله للمعلم المتميز في ضوء معايير الجائزة. *المجلة التربوية الأردنية*، ٣(٤)، ١٧٢-١٩٨.

الدليمي، إياد أحمد. (٢٠١٥). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة). عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الرازقي، أحمد؛ زاهر، الغريب؛ الجبروني، طارق؛ العفني، إيناس. (٢٠٢١). أثر اختلاف نمطي تعلم بالمشاركة عبر المحفزات التعليمية على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاهات لدى طلاب معلم الحاسب الآلي. *مجلة كلية التربية النوعية*، جامعة بورسعيد، ١٤(١٤)، ٣٠٣-٣٦٣.

رزق، حنان بنت عبد الله. (٢٠٢٠). أثر استخدام نموذج سوكمان الاستقصائي على تنمية مهارات التفكير الناقد في تدريس مادة الرياضيات لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، ١٣٤ (٣٤)، ٢١٧-٢٥٧.

رصرص، حسن رشاد. (٢٠١٣). تصور مقترح لتطوير أداء معلمي الرياضيات بمدارس غزة في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. *مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية*، شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢١ (٣) ٣٥٣-٣٧٦.

الرويس، عبد العزيز مُحَمَّد. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية الداعمة للتعلم البنائي لدى معلمي الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، جامعة البحرين، ١٧ (١)، ١٦١-١٨٧.

الزبون، ماجد علي؛ خطابية، عبد الله مُحَمَّد؛ السعدي، عماد توفيق. (٢٠٢٠). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد في مادة الفيزياء لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٨ (٢)، ٤٨٣-٤٩٩.

الزهراني، أحمد يحيى. (٢٠١٩). واقع الأداء التدريسي لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١١٥)، ٢٢-٤٧.

الزهراني، مرضي بن غرم الله. (٢٠١٩). تقويم الأداء التدريسي للطلاب المعلِّمين المتخصصين في اللغة العربية بكلية التربية بجامعة أم القرى في ضوء المهارات التدريسية. *مؤتة للبحوث والدراسات - سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٣٤)، ٢٤٥-٢٩٤.

زيتون، حسن حسين. (٢٠٠٦). *مهارات التدريس (رؤية في تنفيذ الدرس)* (ط٣). القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود. (٢٠٠٨). *تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية*. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٤). *التدريس: نماذجه ومهاراته*. القاهرة: عالم الكتب.

ستيفن، بروكفيلد. (١٩٩٣). *تنمية التفكير النقدي*. ترجمة: سمير عبد اللطيف جرانة، ورجاء أبو علام، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

السعيد، سعيد مُحَمَّد؛ أحمد، أبو السعود مُحَمَّد. (٢٠٠٣). *طرق التدريس العامة - تخطيتها وتطبيقاتها التربوية* (١). القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر.

السقاف، عبد الله عمر. (٢٠١٢). *الكفايات التعليمية اللازمة لمعلم الرياضيات ودرجة ممارستها في المرحلة الثانوية في محافظة أبين، اليمن* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عدن.

السلولي، مسفر سعود. (٢٠٠٧). "جودة التدريس أم تدريس الجودة!" المؤتمر السنوي الرابع عشر، *الجودة في التعليم العام، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)*، ٢٨- ٢٩ مايو.

السيد، أحمد بن يوسف. (٢٠٢٠). *التفكير الناقد للجيل الصاعد*. الرياض: تكوين للنشر والتوزيع.

السيد، علياء علي. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على نموذج مكارثي لتنمية الممارسات التدريسية لمعلِّمي العلوم وأثرها في أداء تلاميذهم لاختبار TIMS. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب*، ٤٥ (٤)، ١٠٣- ١٥٢.

شبر، خليل؛ وجامل، عبد الرحمن؛ وأبو زيد، عبد الباقي. (٢٠١٤). *أساسيات التدريس*. عمَّان: دار المناهج.

شحاتة، حسن وآخرون. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشراري، هدوي مُحَمَّد. (٢٠٢١). أثر استخدام استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الكلية الجامعية برنيه في جامعة الطائف. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ٣٥ (١٢)، ١١٢-١٢٥.

الشمري، نعيمة حبيب. (٢٠١٩). الممارسات التدريسية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة حائل في ضوء

متطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ من وجهة نظرهم، الرياض. *المجلة العربية للنشر*، العدد (٢١).

الشنقيطي، أمامة مُحَمَّد. (٢٠٢١). واقع الممارسات التدريسية لمعلمات اللغة العربية في المملكة العربية السعودية لتنمية المقدرة القرائية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي وفق مؤشرات اختبار بيرلز، ٩-الرياض. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.

شهاب، وسام أحمد. (٢٠١٩). تقويم تطبيق مهارات التدريس للطالب المدرس في كليات التربية على وفق معايير نظام جودة الأداء ISO. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، ١٣ (٢٤)، ٣٤٩-٣٧٤.

الشهراني، بالخير مُحَمَّد. (٢٠٢٠). واقع الأداء التدريسي لمعلِّمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر في ضوء مهارات التواصل الرياضي. *مجلة تربويات الرياضيات*، ١ (٢٣)، ٨٠-١٤٢.

الصغير، أحمد حسين. (٢٠٠٩). *مجتمعات التعلم نموذج لتحسين الممارسات المهنية في المدارس*. عمان. الأردن: إثراء للنشر والتوزيع.

الصياد، وليد عاطف. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية التعلم باللعب في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٢٤)، ٣٩٥-٤٣٢.

الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠١٦). *التدريس الفعال*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، مُحَمَّد حسن. (٢٠١٨). أثر استخدام الأسئلة السابرة في تدريس الرياضيات على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (١١)، ٩٥-١٣٤.

عبد السلام، مُحَمَّد. (٢٠٢٠). *مهارات التفكير الناقد*. القاهرة: مكتبة نور للنشر.

عبد السلام، مُحَمَّد. (٢٠٢١). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. مكتبة نور للنشر العلمي.

العبد الله، بنت ناصر؛ فودة، ألفت مُحَمَّد. (٢٠١٨). أثر استخدام الويكي Wiki في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٩٧)، ٣٤١-٣٨٢.

عبد الله، رائد صحبي. (٢٠١٦). *درجة تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في دولة الإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية*. بحث مقدم إلى جائزة الشارقة للتفوق والتميز التربوي ٢٠١٥-٢٠١٦ الدورة الثانية والعشرون (فئة البحث التربوي التطبيقي المتميز) نقلًا عن :Facione, P., (1988). Critical Thinking. What it is and Why it Counts. California Academic Press.

عبد الله، سماء إبراهيم. (٢٠١٢). أثر استعمال التدريس المصغر في اكتساب مهارات التدريس الأساسية للطلبة/ المعلِّمين في كلية التربية كلار قسم علوم الحياة. *مجلة جامعة كركوك للدراسات الإنسانية*، ٢ (٧)، ٣٤٦-٣٧٧.

العبيدي، رقية عبد الأئمة. (٢٠١٧). مهارات التدريس الصفي اللازمة لمدرسي اللغة العربية في المرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١ (١٣٠)، ٥٤-٩١.

العسيلي، راشد فايز. (٢٠٢٠). أثر استراتيجية KWLH على تنمية التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الفقه لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*. جامعة سوهاج، كلية التربية، (٦)، ٢٤-٧٥.

العنزي، سلطان. (٢٠٢٠). تطوير نظام إعداد معلم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات المعاصرة من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في المدارس الحكومية بدولة الكويت، الكويت. *المجلة العلمية للنشر العلمي*، العدد (١٦).

غالب، سهام سيف علي. (٢٠٢٠). التدريس المصغر وأثره في تنمية مهارات التدريس لدى طلبة معلمي علوم التعليم الأساسي بكلية التربية جامعة تعز. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٢٥)، ١٤٣-١٧٨.

الفرا، إسماعيل صالح. (٢٠١٧). واقع ممارسة معلمي اللغة العربية لأدوارهم المتجددة في مجتمع المعرفة قبل التدريس وفي أثنائه. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. جامعة القدس، فلسطين، ٣٥٥-٣٩٤.

فراج، مُحَمَّد أنور. (٢٠١٤). *التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فضل الله، مُحَمَّد رجب. (٢٠٠٥). "متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية (مقالة تفكرية)". *المؤتمر العلمي السابع عشر، "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"* . الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. ٢٦- ٢٧ يوليو.

قزامل، سونيا هانم. (٢٠١٣). *المعجم العصري في التربية*. القاهرة: عالم الكتب.

قطامي، نايفة. (٢٠٠٤). *مهارات التدريس الفعال*. عمان: دار الفكر.

القطيطي، مُحَمَّد حمد. (٢٠١٦). التفكير الناقد وتفعيله المدرسي. *مجلة القراءة والمعرفة*. مصر. ١٧٦، ٩٧-١٠٧.

الكريمين، أحمد إبراهيم. (٢٠١٧). *استراتيجيات التدريس الفعال بين الكفايات التعليمية ونظريات التعلم*. عمان: شركة "الأكاديميون" للنشر والتوزيع.

الكلثم، حمد مرضي. (٢٠١٥). فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية المهارات التدريسية والاتجاه نحو مهنة التدريس لمواد التربية الإسلامية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ١ (٤)، ١٠٦-١٣٨.

لافي، سعيد. (٢٠١٥). *تعليم اللغة العربية المعاصرة*. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسن؛ والجمل، علي أحمد. (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية للمعرفة في المناهج وطرق التدريس* (ط٢). القاهرة: عالم الكتب.

اللوح، أحمد حسن. (٢٠١٢). درجة تحسين الإشراف التربوي التطوري للممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٠ (١)، ٤٨٣-٥١٩.

المالكي، عماد بن عبد الله؛ والسلولي، مسفر بن سعود. (٢٠١٨). مستوى ممارسات التدريس لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١ (٢)، ١٣٥-١٦٠.

مُحَمَّد، عبد الصبور منصور. (٢٠١٤). *التخلف العقلي في ضوء نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*.الرياض: دار الزهراء.

مُحَمَّد، مصطفى زايد؛ سرور، أشرف حسن ؛ عبد العزيز، أحمد يوسف. (٢٠٢٠). توظيف القصص الإلكترونية في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية* كلية التربية، جامعة سوهاج، (٣)، ٤٦١-٥٣٣.

المحيميد، سلطان عبد الله. (٢٠١٦). واقع الممارسات التدريسية البنائية لمعلِّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة: دراسة تشخيصية على منطقة القصيم. *مجلة كلية التربية*. جامعة المنوفية، ٣١ (٢)، ٩٠-١١١.

مختار، إيهاب أحمد. (٢٠١٤). دراسة تحليلية لدور مقررات العلوم في تنمية مهارات كل من التفكير العلمي والتفكير الناقد وتفاعل ذلك بين متغير الجنس والموقع الجغرافي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة التربية العلمية*. مصر. ٣ (١٧)، ١-٤٦.

مصطفى، إبراهيم؛ الزيات، أحمد؛ عبد القادر، حامد؛ النجار، مُحَمَّد. (بدون تاريخ). *المعجم الوسيط*. بدون طبعة، القاهرة: مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

مصطفى، عبد السلام. (٢٠٠٣). *اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المعجم الوسيط. (٢٠١١). *مجمع اللغة العربية بالقاهرة*. القاهرة: مكتبة الشروق الدولية، /https://www.almaany.com

المهدوي، أحموده علي مُحَمَّد. (٢٠١٩). *فعالية برنامج تدريبي مقترح قائم على الاحتياجات التدريبية لتنمية المهارات الأدائية لمعلِّمي كيمياء المرحلة الثانوية بليبيا* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة المنصورة.

ناجي، ماجد عبده. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، ١٣ (١)، ١٠٨-١٢٣.

الناقة، صلاح أحمد. (٢٠١٦). أثر استخدام استراتيجية الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس أساس. مجلة *الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. غزة، فلسطين. ٢٤، (١)، ٤٤-٥٥.

النجدي، أحمد. (٢٠٠٨). *اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*. القاهرة، دار الفكر العربي.

نصر، مُحَمَّد علي. (٢٠٠٥). رؤى مستقبلية لتطوير أداء المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. *المؤتمر العلمي السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية*، ٢٦-٢٧ يوليو، (١)، ١٩٦-٢٠٩.

نصر، مُحَمَّد مُحَمَّد. (٢٠٠٦). إعداد المعلم وتدريبه بين العولمة والهوية القومية، العولمة ومناهج التعليم. *المؤتمر السنوي الحادي عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*.

هندي، صالح؛ التميمي، إيمان. (٢٠١٣). الممارسات التدريسية الصفية لمعلِّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في محافظة الزرقاء من منظور بنائي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة العلوم النفسية والتربوية*. جامعة البحرين. ١٤ (١)، ٢٤٧-٢٨٠.

الهواري، لبنى السيد. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات قسم الطفولة بجامعة الأميرة نورة. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ١٠٨(٣٠)، ٢٣٧-٢٧٧.

الهويدي، زيد. (٢٠٠٥). *الأساليب الحديثة في تدريس العلوم*. الإمارات العربية المتحدة، العين: دار الكتاب الجامعي.

هيثم، أحمد. (٢٠١٦). *فاعلية برنامج كورت والقبعات الست في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الناقد وعادات العقل لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الابتدائية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). كلية التربية، جامعة بني سويف.

اليامي، هادية علي. (٢٠١٨). *رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية المملكة العربية ٢٠٣٠*. الرياض: مكتبة الملك فهد للنشر.

ثانيًا: المراجع الإنجليزية:

Aslan, Serkan; Aybek, Birsel ،(2020). Testing the Effectiveness of Interdisciplinary Curriculum-Based Multicultural Education on Tolerance and Critical Thinking Skill. *International Journal of Educational Methodology*, v6 n1 p43-55.

Bell, R. L., Maeng, J. L., & Binns, I. C. (2013). Learning in context: Technology integration in a teacher preparation program informed by situated learning theory. *Journal of Research in Science Teaching*, 50(3), 348-379.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012). Flip your classroom: Reach every student in every class every day. *International society for technology in education*.

Burusic,W. A. (2012). A co mpetency based systems approach to teacher Education: in competency-based teacher education: A system approach To program design. *Journal of Teacher Education*. 24(1). 75-96.

Caspersen, J. (2013). The valuation of knowledge and normative reflection in teacher qualification: A comparison of teacher educators, novice and experienced teachers. *Teaching and teacher education*, 30, 109-119.

Choy, S. C., & Cheah, P. K. (2009). Teacher perceptions of critical thinking among students and its influence on higher education. *International Journal of teaching and learning in Higher Education*, 20(2), 198-206.

Coleman, J. M., McTigue, E. M., & Smolkin, L. B. (2011). Elementary teachers' use of graphical representations in science teaching. *Journal of Science Teacher Education*, *22*(7), 613-643.

Deechai, W. & Sovajassatakul, T. (2019). *Efficiency and effectiveness of blended learning for critical thinking development in Thai vocational students*. Espacois , 40(19), 1-12

Facione،P. A. & Facione،N. C.(2008). *California Critical Thinking Skills Test*، California Academic Press. USA.

Fajrina Fauzi*, Maria Erna, Roza Lind ،(2012). The Effectiveness of Collaborative Learning Through techniques on Group Investigation and Think Pair Share Students' Critical Thinking Ability on Chemical Equilibrium Material. *Journal of Educational Sciences* Vol. 5 No. 1

Giri, Vetti; Paily, M. U ،(2020). Effect of Scientific Argumentation on the Development of Critical Thinking. *Science & Education*, v29 n3 p673-690 Jun.

Grant, L. W.; Stronge, J. H. & Xu, X. (2013). A cross-cultural comparative study of teacher effectiveness: Analyses of award-winning teachers in the United States and China. *Educational Assessment*, *Evaluation and Accountability*, 25(2), 251-276.

Hamdah, Munawaroh,(2018). Teachers' Perceptions of Innovative Learning Model toward Critical Thinking Ability. *International Journal of Educational Methodology* Volume 4, Issue 3, 153 – 160

Power, B., & Klopper, C. (2011). The Classroom Practice of Creative Arts Education in NSW Primary Schools: A Descriptive Account. *International Journal of Education & the Arts*, 12(11), n11.

Zain, A. & Jumadi, J ،(2018).Effectiveness of guided inquiry based on blended learning in physics instruction to improve critical thinking skills of the senior high school student. *Journal of Physics: Conference Series*, 1-7.

الملاحق

ملحق (١) قائمة محكمي أداة الدراسة

ملحق (٢) أداة الدراسة في صورتها النهائية

ملحق (٣) خطابات التطبيق

ملحق (١) قائمة محكمي أداة الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	الجامعة
١	**أ. د. حيدر جليل عباس الكريطي**	أستاذ	قياس وتقويم	كلية التربية الأساسية – بغداد
٢	**أ. د. عبد الحميد عبد الله عبد الحميد**	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة طنطا
٣	**أ. د. علي عاشور الجعفر**	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الكويت
٤	**أ. د. مُحَمَّد عبد العزيز الربعي**	أستاذ	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة القصيم
٥	**د. إقبال بنت صالح الغصن**	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
٦	**د. صالح عبد الله غرم الله الغامدي**	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	كلية الجبيل الجامعية
٧	**د. إبراهيم سليمان أحمد**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة البحرين، كلية المعلِّمين
٨	**د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الملك فيصل
٩	**د. حسين بن عيظة الصيعر**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الجوف
١٠	**د. فارس أحمد مُحَمَّد**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة البحرين، كلية المعلِّمين
١١	**د. عبد الله بن حامد الشمر**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	تعليم حائل
١٢	**د. علي حمد علي الريامي**	أستاذ مساعد	علم اللغة	جامعة صحار
١٣	**د. غانم يوسف يونس إخليل**	أستاذ مساعد	المناهج وطرائق تدريسها	المعهد الوطني للتدريب التربوي فلسطين
١٤	**فاطمة موسى علي فقيهي**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	تعليم جازان
١٥	**د. مريم حسن البلوشي**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم سلطنة عمان
١٦	**د. ملهي حسين حاوي**	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	تعليم صبيا
١٧	**يسرا رجاء الثبيتي**	محاضر	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الطائف

ملحق رقم (٢) أداة الدراسة في صورتها النهائية

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة الباحة
كلية التربية
قسم المناهج وطرق التدريس

(بطاقة ملاحظة)

قائمة مهارات الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد

إعداد
الطالب/ عمر عبد الله البقمي
الرقم الجامعي: ٤٤٢٠٢٠٤٥٥

إشراف/
دكتور/ صالح أحمد دخيخ
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المشارك

الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي
١٤٤٤/ ١٤٤٥هـ
الموافق
٢٠٢٢/ ٢٠٢٣م

البيانات الأولية:

اسم المعلم (اختياري)

١- عدد سنوات الخبرة التدريسية:

( ) أقل من ٥ سنوات.

( ) ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات.

( ) ١٠ سنوات فأكثر.

٢- الدورات التدريبية:

( ) لم يحصل على دورات تدريبية.

( ) دورة واحدة-دورتان.

( ) ثلاث دورات فأكثر.

٣- بيانات الملاحظة:

اليوم: التاريخ:

الحصة: عنوان الدرس:

(قائمة الممارسات التدريسية لمعلِّمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد)

م	العبارات	درجة تمكن المعلم منها			
		عالية	متوسطة	غير متمكن	ملاحظات
أولًا: مهارات التخطيط للدرس:					
١	**أهداف الدرس:**				
أ	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات التفسير.				
ب	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات الاستنتاج.				
ج	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات الاستنباط وتحديد العلاقات.				
د	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مهارات استخلاص الفروض (التمييز).				
هـ	يُعِدُّ المعلم أهدافًا تقيس مستوى تقويم الحجج.				
٢	**محتوى الدرس:**				
أ	يحدِّد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات التفسير.				
ب	يحدِّد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات الاستنتاج.				
ج	يحدِّد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات الاستنباط وتحديد العلاقات.				
د	يحدد المعلم المهارات الموجودة بالدرس التي تنمي مهارات تقويم الحجج.				
٣	**طريقة التدريس وأساليبها:**				
أ	ينوّع المعلم أساليب التدريس التي تنمي مهارات التفسير أثناء شرح المقرر.				
ب	يستخدم المعلم طرق تدريس تنمي مهارات التفكير الناقد.				
ج	يستخدم المعلم أسلوب الربط بين العام والخاص بين المعلومات لاستنباط النتائج.				
٤	**الوسائل التعليمية:**				
أ	يستعين المعلم بالوسائل والتقنيات الحديثة التي تنمي مهارات التفسير في شرح الدرس.				
ب	يستخدم المعلم وسيلة مشوقة ومثيرة للتعلم والتفكير.				
ج	يشارك المعلم الطلاب مشاركة إيجابية في استخدام الوسيلة بطريقة تدعو للتفكير.				
٥	**الأنشطة التعليمية:**				
أ	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على التفسير.				
ب	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على الاستنباط وتحديد العلاقات.				

م	العبارات	درجة تمكن المعلم منها			
		عالية	متوسطة	غير متمكن	ملاحظات
ج	يُعد المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على الاستنتاج.				
د	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب للحكم على الأشياء.				
هـ	يستخدم المعلم أنشطة تعليمية تساعد الطالب على استخلاص الافتراضات (التمييز).				
ثانيًا: مهارات تنفيذ الدرس:					
١	**التهيئة للدرس:**				
أ	يطرح المعلم سؤالًا تحفيزيًا يستنبط منه الطلاب موضوع الدرس.				
ب	يطلب المعلم من الطلاب استنتاج الإجابة عن سؤال متعلق بالدرس السابق.				
ج	يعرض المعلم موقفًا غامضًا يدعو الطلاب لاستخلاص الافتراضات.				
٢	**مهارات إثارة الدافعية:**				
أ	يستخدم المعلم تقنيات تعليمية متنوعة (المقاطع المرئية والمسموعة، اللوحات، المجسمات).				
ب	يوظف المعلم لغة الجسد بما يتناسب مع سياق الشرح والمناقشة.				
ج	ينوع المعلم من الأنشطة التعليمية (المناقشة، الحوار، أوراق عمل، تعلم تعاوني) التي تشجع على التفكير الناقد.				
٣	**شرح الدرس:**				
أ	تقدم المادة العلمية بأسلوب يحفز الطلاب على التشارك والتفكير الناقد.				
ب	يطرح المعلم الأسئلة الصفية بطريقة تدعو للتفكير الاستنتاجي.				
ج	يستخدم المعلم في الشرح لغة مناسبة لعقول الطلاب..				
٤	**مهارات غلق الدرس:**				
أ	يلفت المعلم انتباه الطلاب إلى أن نقطة النهاية في الدرس تنتمي إلى مهارات التفكير الناقد.				
ب	يوجّه المعلم الطلاب إلى تلخيص أبرز الأفكار الواردة في الدرس التي ترتبط بمهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستنباط وتحديد العلاقات، وتقويم الحجج).				
ثالثًا: مهارات تقويم الدرس					

م	العبارات	درجة تمكن المعلم منها			
		عالية	متوسطة	غير متمكن	ملاحظات
التقويم القبلي:					
أ	يستخدم المعلم التقويم القبلي لربط الدرس السابق بالدرس الحالي.				
ب	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات التفسير.				
التقويم التكويني:					
أ	ينوع المعلم في أساليب التقويم لقياس مهارات استخلاص الافتراضات (التمييز).				
ب	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات تقويم الحجج.				
ج	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات الاستنتاج أثناء الحصة.				
التقويم النهائي:					
أ	ينوع المعلم في أساليب التقويم النهائي لقياس مهارات التفكير الناقد (مهارة الاستنتاج، ومهارة الاستنباط وتحديد العلاقات، ومهارة استخلاص الافتراضات (التمييز)).				
ب	يطرح المعلم أسئلة تقيس مهارات تقويم الحجج في ختام الحصة.				

ملحق (٤) خطابات التطبيق

المملكة العربية السعودية
KINGDOM OF SAUDI ARABIA
وزارة التعليم MINISTRY OF EDUCATION
جامعة الباحة AL-BAHA UNIVERSITY

جامعة الباحة Al-Baha University BU

وكالة الجامعة للشؤون الأكاديمية Vice Rectorate For Academic Affairs

موضوع الخطاب / بشأن تسهيل مهمة تطبيق أدوات دراسة الطالب / عمر عبدالله البقمي

سعادة: مدير عام إدارة التعليم بمحافظة الطائف سلمه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .... وبعد:

وأسال الله لسعادتكم العون والتوفيق والسداد ؛؛؛

تهديكم جامعة الباحة أطيب تحياتها وترجو لكم دوام التوفيق والسداد ؛ وحيث تقدم إلينا الطالب الموضحة بياناته في الجدول التالي:

اسم الطالب	الرقم الجامعي	الكلية	التخصص
عمر عبدالله البقمي	٤٤٢٠٢٠٤٥٥	التربية	المناهج وطرق التدريس

بطلب مفاده تسهيل لإجراء دراسة ميدانية بعنوان واقع الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد ، خلال الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٤٤هـ ، كمتطلب تكميلي للحصول على درجة الماجستير في تخصص المناهج وطرق التدريس من كلية التربية.

عليه نأمل من سعادتكم التكرم بالاطلاع واتخاذ ما ترون مناسباً.

شاكرين لسعادتكم كريم التعاون.

وتقبلوا سعادتكم أطيب تحياتنا ؛؛؛؛

وكيل الجامعة للشؤون الأكاديمية

د. عبد العزيز بن يحيى الغامدي

المملكة العربية السعودية، الباحة، ص.ب (1988)
هاتف 966-17-7257700 فاكس 966-17-7257777
KINGDOM OF SAUDI ARABIA, Al-Baha P.O.Box(1988)
Tel:966-17-7257700 Fax:966-17-7257777
contact@bu.edu.sa @BahaUniversity
buedusa

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم
الإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف
إدارة التخطيط والتطوير
البحوث والدراسات

وزارة التعليم
Ministry of Education

الرقم: 51163
التاريخ: 1444/04/05
المشفوعات:

الموضوع: تسهيل مهمة الباحث: عمر عبدالله البقمي
في تطبيق دراسة علمية (ماجستير)

سعادة مساعد المدير العام للشؤون التعليمية
سعادة مساعد المدير العام للشؤون المدرسية
المكرم مدير مكتب تربية

وفقكم الله

اسم الباحث	عمر عبدالله البقمي			
الجامعة	الباحة			
الكلية	التربية	التخصص	مناهج و طرق تدريس اللغة العربية	
الغرض من الدراسة	ماجستير			
عنوان الدراسة	واقع الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الناقد			
أدوات الدراسة	بطاقة ملاحظة	عينة الدراسة	معلمين	

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته,,, وبعد:

فبناءً على ما تقدّم به الباحث الموضح اسمه أعلاه لتطبيق الأداة الخاصة بدراسته, ونظراً لاكتمال إجراءات الدراسة نأمل منكم تسهيل مهمته في التطبيق على العينة المشار إليها .

شاكرين لكم ومقدرين تعاونكم ,,,

المدير العام للتعليم بمحافظة الطائف
أ.د. فهد بن ماجد الشريف

Kingdom of Saudi Arabia

Ministry of Education

Al-Baha University

College of Education

Department of Curricula and Teaching Methods

The Reality of Teaching Practices Among Male Teachers of Arabic Language in Secondary School in Light of Critical Thinking Skills

Prepared by the researcher

Omar Abdullah AlBoqami

The supervision

Dr. Saleh Bin Ahmed Dkhekh

Associate Professor of Curriculum and Methods of Teaching Arabic Language

Faculty of Education - Al-Baha University

Study presented as a supplementary requirement for a master's degree in curricula and teaching methods majoring (Arabic)

The third semester of the academic year

1444 H - 2022 - 2023 AD