نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية

د. بليغ حمدي إسماعيل عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية المساعد

كلية التربية . جامعة المنيا

المسلخص البحث:هدف البحث إلى بناء نموذج تدريسي قائم على التعلم بالسيناريو وتعرف فاعليته في تنمية بعض مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات الأداء التدريسي التأملي ، وكذلك قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية ، كما أعد الباحث اختبارا يقيس الجانب المعرفي لمهارات الأداء التدريسي التأملي لدى عينة البحث، كذلك بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي، فضلا عن إعداد اختبار الكتابة التفسيرية. واتبع الباحث المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال تقسيم عينة البحث التي بلغت ٥٦ طالبا وطالبة إلى مجموعتين بالتساوي ؛ مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة ، وقام الباحث بإعداد نموذج تدريسي قائم على مدخل التعلم بالسيناريو، وتطبيقه على طلاب المجموعة التجريبية لدراسة مقرر طرق تدريس اللغة العربية (١) في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٢/٢٠٢٣ ، بينما درس طلاب المجموعة الضابطة نفس المقرر باستخدام الطريقة المعتادة القائمة على الشرح والعرض ، ثم تم تطبيق أدوات القياس عقب انتهاء التجربة على طلاب المجموعتين . ولقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الأداء التدريسي التأملي ، وبطاقة الملاحظة ، واختبار الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي ، كما أشارت النتائج إلى فاعلية استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على مدخل التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى طلاب المجموعة التجريبية .

الكلمات المفتاحية : التعلم القائم على السيناريو . التدريس التأملي . الكتابة التفسيرية . لطلاب المعلمون. نموذج التدريس.

A teaching model based on scenario learning to develop some skills of reflective teaching performance and explanatory writing of student teachers in the Arabic language division at the Faculty of Education.

Dr.Baligh Hamdy Ismael

Abstract: The aim of the research is to build a teaching model based on scenario learning and its effectiveness in developing some skills of reflective teaching performance and explanatory writing of student teachers in the Arabic language division at the Faculty of Education. The researcher conducted a test that measures the cognitive aspect of the reflective teaching performance skills of the research sample, the reflective teaching performance observation card, and the explanatory writing test. The researcher followed the experimental approach based on the semi-experimental design with two groups, the experimental and the control, by dividing the research sample, which consisted of 56 male and female students, into two groups equally. The researcher prepared a teaching model based on the scenario learning approach and applied it to the students of the experimental group to study the course of methods of teaching Arabic language (1) in the first semester 2022/2023, while the students of the control group studied the same course using the usual method based on explanation and presentation. The measurement tools were administered after the end of the experiment on the students of the two groups. The results revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and those of the control group in the reflective teaching performance test, the observation sheet, and the explanatory writing test in favor of the experimental group in the post application. The results also indicated the effectiveness of using the proposed teaching model based on the scenario learning approach in developing reflective teaching performance skills and explanatory writing among the students of the experimental group.

Keywords: scenario-based learning, reflective teaching, explanatory writing, student teachers, teaching model.

نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية

د. بليغ حمدي إسماعيل عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية المساعد

كلية التربية . جامعة المنيا

ـ مقدمة البحث:

أَولَتْ المجتمعات الحديثة المعلم عناية فائقة واهتماما ملحوظا باعتباره عنصرا رئيسا ومؤثرا في العملية التعليمية ، وذلك من خلال تعدد وتنوع الصيغ والإحداثيات التعليمية في تأهيله وتكوينه وإعداده ، على اعتبار أن فاعلية المؤسسة التعليمية ونجاحها تعتمدان بصورة مباشرة على كفاءة العاملين بها . ولقد صادف عملية إعداد المعلم وتكوينه الكثير من التطوير والتحديث عبر سنوات طويلة ، لذا تغيرت طبيعة وماهية استراتيجيات عملية الإعداد ، وسلكت المجتمعات المختلفة وفق رؤاها التربوية ودرجة نموها التعليمي وطبيعة مشكلاتها الاجتماعية والثقافية ، ودرجة تقدمها الاقتصادي ومستوى نظرة هذه المجتمعات للمعلم وتحديد أهمية دوره في منظومة التعليم مسلكا جديدا مغايرا لما سبق.

ولعل الاهتمام بتكوين المعلم وتأهيله يرتكز على قناعة مفادها أن المعلم وكفاءته يؤثران بشكل واضح ومباشر على نجاح العملية التعليمية ؛ باعتباره دعامة أصيلة في المشهد التعليمي ، فإن رفع كفاءة إعداده وتكوينه يسهم في تحسين فاعلية النظام التعليمي برمته وتحقيق مخرجات التعلم ونواتجه بصورة جيدة. ولا شك أن مهمة إعداد معلم متميز جدير بمهنة التدريس إحدى أبرز المشكلات المستدامة المرتبطة بمنظومة التعليم الجديدة ، كما أن المحافظة على جودة الأدوار التي يقوم بها المعلم في ظل تطورات اجتماعية وثقافية واقتصادية متسارعة ومتصارعة مسألة شائكة ومعقدة.

وفي ضوء التغيرات المتواترة على الصعيد التربوي والتعليمي بشدة فإنه ينبغي على مؤسسات إعداد المعلم بصورة وجوبية تزويده وإكسابه القدرات والمهارات والكفايات اللازمة لا المناسبة فحسب التي تمكنه من مواجهة هذه التغيرات القائمة والمتوقع حدوثها ، وهذا يتطلب من كليات التربية إعداد معلم المستقبل اعتمادا على مراجعة مخرجاتها وعملياتها ونواتج

التعلم المقصودة والأخرى المرغوبة ؛ لتصبح مناسبة ومتوافقة مع متغيرات العصر، بل ومواكبة الإعداد لكل جديد وافد وطارئ على المنظومة التعليمية ، من أجل تشكيل معلم قادر على المشاركة والمنافسة والتأثير .

وقضية إعداد المعلم لمهنة التدريس لها أهمية كبرى وخاصة في القرن الواحد والعشرين الذي لم يعد يقتصر دور المعلم فيه على نقل المعلومات والمعارف وتوصيلها بالتلقين المباشر ، وإنما يتجاوز ذلك للقيام بمهام من شأنها إعداد نشء قادر على الإبداع وامتلاك مهارات التعلم مدى الحياة ، لذا فإن عملية إعداد المعلم لاسيما معلم اللغة العربية عامل رئيس لنجاح منظومة متكاملة تحتاج إلى بذل الكثير من الجهد في تأهيله وتكوينه (الناقة ، ٢٠٠٩ : ٤٣) .

وإذا كان إعداد المعلم وتأهيله يحظى بأهمية واهتمام رسمي وآخر مجتمعي ، فإن إعداد معلم اللغة العربية للمستقبل يحظى وينال مكانة مرموقة في الاهتمام لاسيما في الوطن العربي ، والدول الأجنبية التي تهتم بتعلم اللغة العربية وتنشئ معاهد ومراكز متخصصة لتعليمها ؛ ليس لكونه معلما فحسب ، بل معلما للغة القرآن الذي يعد إتقان حفظه وتلاوته ومعرفة ألفاظه ومعانيه ودلالاته البليغة مُدخلا ضروريا لتعلم كافة العلوم المكتوبة باللغة العربية ، مما يفرض عليه . المعلم . أدوارا ومسئوليات أخرى إلى جانب مهامه الأساسية ، فهو مطالب بأداء مهام لغوية تتناسب والعصر الراهن ، ومهام استشرافية تتزامن مع تحديات ومتطلبات المستقبل المتجددة (الروقي ، ٢٠١٨ : ٦٩ ؛ عواريب ، بن كريمة ، ٢٠١٩ : ٧٢) .

ولقد أصبح تمكن معلم اللغة العربية للمستقبل من مهارات الأداء التدريسي ضرورة ملحة إذا ما رغب المعلم . نفسه . في تحقيق الفاعلية من تدريسه ، وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من (أبو النجا ، ٢٠٠٨) ، (عمران ، ٢٠١٣) ، (عبد العال وآخرين ، ٢٠١٥) ، (الزهراني ، ٢٠١٩) ،(الشمري ، ٢٠١٩) ، (الحربي والشريف، ٢٠٢١) ، (الخطيب، ٢٠٢١) من أن تنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلم اللغة العربية بخاصة ركنًا أساسيا في جوانب إعداده علميا وعمليا في ظل تحديات متسارعة تواجه ملامح العملية التعليمية ، فالمستجدات التعليمية المعاصرة جعلت عملية تأهيل المعلم وإكسابه مهارات

تدريسية لازمة ومناسبة يتعاظم دورها وأهميتها لتحقيق التوازن بين الإعداد والمهنة سواء باكتساب المعرفة والفهم ، أو بالتطبيق والتحليل ، وأخيرًا بتأمل فعل الأداء التدريسي نفسه من أجل تجويده مستقبلا.

وبرز مفهوم الأداء التدريسي التأملي بصورة واضحة منذ مطلع القرن الواحد والعشرين نتيجة فرضية ممارسة المعلمين للتأمل تمكنهم من تحسين ممارساتهم التدريسية ، وتمكنهم أيضا من توظيف المعارف والمعلومات والبيانات التي يرصدونها عن أدائهم التدريسي في الحكم عليه وتطويره للأفضل. ويشير كل من (خميس و عبد الله ، ٢٠١٣) و (السيد ، ٢٠١٨) ، (السيابية وأمبوسعيدي ، ٢٠١٨) ، (العزب والسيد ، ٢٠٢٢) ، (باعبد الله والشايع، ٢٠٢٢) إلى أن المعلم الذي يفكر في أدائه التدريسي بطريقة تأملية يدرس التحديات التي تواجهه بالفعل والأخرى التي قد تعترض سبيله الصفي فيما بعد ، ومن ثم التوصل إلى مداخل وطرائق مناسبة للتفاعل معها بإيجابية، فضلا عن تمكين المعلم من تحسين الأداء التدريسي وتعزيز الاتجاه الإيجابي نحو المهنة وتدعيم المشاعر الأكاديمية لدى تلاميذه.

ولقد ظهرت بوادر الاهتمام بالأداء التأملي للتدريس نتيجة المستويات المتدنية في أداء المعلمين وفكرة البحث عن استراتيجيات تسهم في استمرارية النمو المهني لديهم ، والتي أبرزت ضرورة الاستغراق والاندماج في التقويم الذاتي للممارسات التدريسية باعتباره . التقويم الذاتي . مفتاحا للتنمية المهنية المستدامة لتطوير الوعي بالذات. (Seweigrad, 2007:5). وركزت التربية المعاصرة على التخلي عن فكرة التدريب الروتيني للطالب المعلم وتلقينه مجموعة من الأساليب التدريسية الجامدة ، وتشجيعهم على التفكير التأملي الناقد فيما يقومون به من ممارسات تدريسية ليبتكروا ما يرونه مناسبًا من استراتيجيات تدريس ومواد تعليمية ، وأصبحت الممارسة التأملية للأداء التدريسي من المداخل المثالية لإعداد المعلم ؛ إذ تتطلب من المعلمين تطوير أنفسهم لأنهم يحللون ممارساتهم التدريسية ويقيمونها ذاتيا(عبد العال وآخران ، ٢٠١٥ : ٢٢٥).

وتعد الممارسة التأملية للأداء التدريسي ذات أهمية كبيرة للمعلمين ؛ لأنها تساعدهم في تحسين واقع أدائهم الصفي ، حيث يستطيع المعلم من خلالها دمج المعرفة الحالية

بالمعرفة السابقة وتعديلها للوصول إلى معرفة جديدة أكثر رسوخًا ، كذلك لا يمكن الوصول إلى تحقيق أهداف التربية والتأكد من إيجابية نواتج التعلم لدى الطلاب إلا أن اكتساب كفايات التدريس في حد ذاتها غير كفيلة بتحقيق الأهداف التعليمية إلا إذا تمكن المعلم من مراقبة أدائه وتأمله سلوكياته الصفية المتعلقة باستخدامه لمهارات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

وتعتبر الممارسة التأملية للتدريس التي يقوم بها الطالب المعلم عبر ملاحظته ومراجعته وتقييمه المستدام لممارساته التدريسية في أثناء تأهيله وتكوينه بمؤسسات إعداد المعلم للعمل على تحسين هذه الممارسات باستخدام آليات تنفيذية معاصرة أكثر أهمية وذات ضرورة ، وهذا ما أكدته المعايير العالمية للمعلم (Indiana Department of Education , 2004) من خلال التنبيه على ضرورة الممارسة التأملية للمعلم كمؤشر من مؤشرات التنمية المهنية المستدامة ، في حين أن وزارة التربية والتعليم المصرية ضمَّنت في معاييرها القومية للتعليم أهمية ممارسة المعلم للأداء التدريسي التأملي؛ حيث نص المؤشر الأول من مؤشرات معيار التنمية المهنية للمعلمين على أن " يتأمل ويقيم المعلم أفعاله وممارساته للارتقاء بأدائه (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠٠٣ : ٨٦) .

ومما يعزز ضرورة الاهتمام بتنمية الأداء التدريسي التأملي لدى الطلاب المعلمين هو ما أشار إليه كل من (راشد ، ٢٠٠٣) ، (خلف،٢٠٠٩) ، (خلف ٢٠١٧) ، (الخليف ، ٢٠٢٠) ، (حسونة ، ٢٠٢١) ، (السماني ، ٢٠٢١) حيث إن من أبرز مقتضيات التدريس المعاصر الجيد تغيير السلوكيات وتعديل الاتجاهات لدى المعلمين ، ليس فقط من خلال تزويده بمعارف ومعلومات وحقائق عن طبيعة التدريس ونظرياته ، بل من خلال تبصيره بالأساليب والطرائق التي تمكِّنه من تحقيق التنمية المهنية المستدامة عن طريق ملاحظة أدائه ، ونقده لممارساته التدريسية ومعتقداته عنها ، وبقدر أهمية امتلاك الطالب المعلم للمعرفة الدقيقة بمادة تخصصه الأكاديمي وما يتصل بها من معارف أخرى ، وكفايات تتعلق بقدرته على التخطيط للدرس وتنفيذه وتقويمه ، بقدر أهمية الممارسة التأملية للعناصر السابقة بالإضافة إلى تأمله لإدارته الصفية واتجاهاته نحو المتعلمين داخل الفصل .

ولقد تعددت الدراسات والبحوث التي تناولت متغير الأداء التدريسي التأملي وتنوعت بتنوع غرض التناول من حيث الكشف عن مدى توافر مهاراته لدى المعلمين ، أو تقييم

مستوى الأداء التأملي لديهم ، أو من خلال إعداد برامج تدريسية وتدريبية لتنمية مهاراته ، ويمكن تحديد أهمية ممارسة التأمل في الأداء التدريسي في النقاط الآتية (عطاري وآخرين ، ٢٠٠٥ ؛ خلف ، ٢٠٠٩ ؛ الجبر ، ٢٠١٣ ؛ خلف ، ٢٠١٧ ؛ العياصرة وآخرين ، ٢٠١٨ ؛ حسونة ، ٢٠٢١):

١ . وضع الحلول المناسبة للتحسين المستمر في عمليتي التعليم والتعلم .

٢ . زيادة الوعي بحاجات الطلاب والإمكانات التعليمية المتاحة.

٣ . الانفتاح والاطلاع على الأفكار والأساليب التدريسية الجديدة.

٤ . التنويع في استخدام أساليب التعليم والتعامل مع الطلاب داخل غرفة الفصل.

٥ . الإحساس الكبير بالقدرة على تصريف الأمور داخل الفصل بكفاءة ومرونة.

٦ . حث المعلم على التقييم الذاتي لأدائه بعد التطبيق العملي للنظريات المتعلقة بمفاهيم التعليم والتعلم.

وإذا كانت الممارسة التدريسية التأملية ممارسة تلازم المعلم الذي ينبغي أن يتحلى بسعة الأفق والإخلاص وتحمل المسئولية وتتيح له فرص التأمل بصورة منفردة أو من خلال المشاركة مع الأقران ، فإن هذه الممارسة تتجلى بوضوح في تسجيل المعلم لملاحظاته ووصفه لأدائه الصفي كتابة ؛ لأن الكتابة ومراجعتها تتيح له تعميق التجربة وربطها بخبرات سابقة وأخرى جديدة للوقوف على مستوى أدائه الراهن والمستقبلي مما يساعده على الاحتراف المهني ، كما أن الكتابة تعد إحدى تطبيقات الأداء التدريسي التأملي كونها تجسد انطباعات المعلم حول أدائه الصفي ومعالجته للمشكلات وعرضه للتفاصيل التي تحدث في أثناء تفاعله مع الطلاب وتحليلها.

ويرى كل من (القحطاني ، ٢٠٢٠) ، (الخليف ، ٢٠٢٠) ، (العزب ، ٢٠٢١) ، (الحربي والشريف ، ٢٠٢١) ، (طاهر ، ٢٠٢٢) أن إحدى أدوات الممارسة التأملية للتدريس الكتابة التفسيرية المتمثلة في المذكرات اليومية ، والسجلات القصصية التي يعدها المعلم لتجاربه مع الطلاب داخل الفصل ، وقوائم المراجعة التي تتضمن تفسيرا وتبريرا لأفعال المعلم وسلوكياته ، وأخيرًا صحف التأمل التي تعكس مدى رؤية المعلم لمستقبله المهني المرتبط بمهارات التدريس الثلاث التخطيط والتنفيذ والتقويم. وأن ما يقوم به المعلم من كتابة

سردية تفسيرية لواقعه التدريسي سينعكس على قراراته المستقبلية بشأن الفعل التدريسي وتغيير سياساته التعليمية مع طلابه على نحو إيجابي تدفعهم للتقدم في الدراسة والتعلم.

ويذكر (Pollard,2003:56-57) أن من وسائل تنمية الأداء التدريسي التأملي للمعلم استخدام الكتابة المتمثلة في أكثر من صورة منها التقارير الذاتية Self Reports التي يعدها المعلم بعد الانتهاء من عملية التدريس ، وتتضمن انطباعات وأفكار ورؤى المعلم حول مدى جودته في إعداد مخطط التدريس الصفي ومدى مناسبة المحتوى والأنشطة التعليمية التي تم تقديمها للطلاب ، وكذلك إعطاء تفسيرات لما قام به من خلق بيئة صفية محفزة لهم ، والمشكلات التي تعرض لها في أثناء إدارته للصف ، كذلك يوميات المعلم Teacher Diary وهي المذكرات التي يقوم المعلم بكتابتها بشكل يومي عن عمليات التدريس ومواقفه التي مر بها خلال يومه المهني.

وتعد الكتابة التفسيرية من أكثر أنواع الكتابة انتشارا في حياتنا التعليمية المعاصرة تحديدا فيما يتصل بأداء المعلم حيث إنها تعطي له الفرصة في الوصف أو إعطاء معلومات تتعلق بالموقف التدريسي ، ومن خلالها يسعى المعلم أن يقدم مجموعة من المعلومات والبيانات والمفاهيم التي تدور حول أدائه التدريسي متضمنة . الكتابة . رؤيته حول نظريات التدريس المستخدمة وتنبؤاته التدريسية واستنتاجاته ، لذلك فهي عملية ذهنية معقدة تتكون من مجموعة من العمليات التي تحدث وتجري في وقت متزامن تستهدف وصف الأفكار والحقائق والأداءات الصفية سعيًا إلى تفسيرها وتحليلها .

ولأهمية الكتابة التفسيرية للمعلم بوصفها منتجًا تحليليا لأدائه التدريسي ، فقد أكدت اللجنة الوطنية للكتابة The National Commission on Writing (2003,3) على أهمية إعادة التفكير في مهارات الكتابة المستخدمة والتأكيد على ضرورة طرح مبادرة " ثورة الكتابة في المدارس العامة والكليات " Writing Revolution in Public Schools and Colleges ، ومن ثم اقترحت إطارا لممارسة الكتابة التفسيرية بغرض إنتاج مقال وصفي يمتاز بالتماسك وتقديم أفكار محددة في ضوء الثوابت المنطقية ، وهذا يقتضي من جميع المعلمين التدريب بوقت كافٍ على مهارات الكتابة التفسيرية ، وتطوير تقنيات جديدة لتحسين آليات تدريس الكتابة وتقييمها. كما أشار المركز القومي للإحصاء التعليمي

(NAEP,2002) إلى أهمية زيادة الوقت المخصص لممارسة الكتابة التفسيرية في نطاق مواقف موجهة ، وتوظيف الأفكار والحقائق والنظريات في بناء نصوص تفسيرية سردية .

وإذا استعرضنا الدراسات والبحوث التي استهدفت تنمية مهارات الكتابة التفسيرية مثل دراسة كل من (العبد ، ٢٠١٦) ، (خطابية ، ٢٠١٦) ، (السمان ، ٢٠١٧) ، (المطيري ، ٢٠٢٢) ، فإننا نستقرئ أن جميعها عَضَّد فكرة وعي المعلم بخصائص الكتابة التفسيرية وأهميتها في تجويد الأداء التدريسي وتحسين طبيعته ، وأن التدريب عليها يمكِّن المعلمين من تقديم معلومات تفصيلية دقيقة حول ما يتعلمونه أو يؤدونه من مهام ، مما يساعد على زيادة الفهم ودعم النظريات والأفكار حول طبيعة التدريس. وأن هذا النمط الكتابي يسهم في تقديم أدلة وشواهد داعمة لأداء المعلم التدريسي التي تعينه فيما بعد في المواقف الصفية على تحسين مستوى أدائه من ناحية ، وإكساب المتعلمين المهارات والمعارف بصورة شيقة جذابة متميزة من ناحية أخرى ؛ لأنه سيكون دائم المراقبة والتقييم المستدام لأدائه داخل الفصل.

ولقد اجتهد الباحثون في استنتاج مهارات الكتابة التفسيرية ، وأسفر هذا الاجتهاد على تحديد مهارات رئيسة للكتابة التفسيرية تضمنت مهارات رئيسة كالأفكار المتمثلة في كتابة الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية ، ومهارة التنظيم المتمثلة في نمط كتابة الفقرات والمقدمة المناسبة والخاتمة المنطقية للنص ، ومهارة بناء النص التفسيري التي تتضمن مهارات فرعية مثل توظيف الأدلة والشواهد بما يدعم الموضوع ، ومهارة الطلاقة التحريرية التي تشمل صياغة أنواع الجمل المختلفة والسيطرة على الموضوع عن طريق تعزيز المعاني باستخدام المترادفات والتضاد واختيار الكلمات الدالة ، ومهارة المراجعة والتنقيح التي تراعي الصحة الإملائية والنحوية ، وجودة التوظيف الصحيح لعلامات الترقيم (الحربي ، ١٩٩٤؛ العقيلي ، ٢٠٠٩ ؛ البدوي ، ٢٠١٣ ؛ العبد ، ٢٠١٦ ؛ خطابية ، ٢٠١٦ ؛ السمان ، ٢٠١٧ ؛ عبد النجار ، ٢٠١٧) .

ومع تزايد الاهتمام بقضايا التطوير المهني لأداء المعلم ، ظهرت في الآونة الأخيرة توجهات ومداخل تدريسية وتدريبية أكثر فاعلية ، تهدف إلى إكسابه المعارف والمعلومات والمهارات التي تتناسب مع متطلبات المشهد التعليمي الراهن واحتياجاته بكل متغيراته وضوابطه وتساعده على التخلص والقضاء من التحديات والمشكلات التدريسية ، ومن هذه

المداخل المعاصرة شديدة الصلة بالأداء التدريسي والكتابة التفسيرية مدخل التعلم القائم على السيناريو Scenario Based Learning . وفي ظل الجهود العالمية في تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وبرامج التطوير المهني المدرسي ، ظهر أنموذج التعلم القائم على السيناريو كتجربة تستند إلى مبادئ التطوير المهني القائم على النظرة الشاملة والمتكاملة لواقع الممارسات التدريسية من خلال التأمل في التدريس ، وتطوير المعتقدات والكفايات التدريسية بناء على نتائج التحليل النقدي الذاتي وفق أطُر شاملة (الحوسينية و أمبوسعيدي ، ٢٠٢٠ : ٤٣٩).

ومدخل التعلم القائم على السيناريو SBL مدخل دينامي غير خطي تحدث فيه عملية التعلم من خلال السياق الذي يتضمن الحصول على المعارف واكتساب المهارات ، وهو مدخل يسمح للمشاركين باستنتاج المشكلات التي ربما تواجه الطالب المعلم في حياته المهنية المستقبلية داخل الفصل ، وتجريب طرائق التعامل مع هذه المشكلات والتحديات . (Sorin,2013:40)

وظهر مفهوم التعلم القائم على السيناريو بسبب عدم الاقتناع بالنظرية السلوكية في التعليم الموجه فقط إلى تمارين الاستجابة للتحفيز والذي نجم عنه وجود انخفاض جودة مخرجات التعلم والتي اتسمت بعدم قدرة معظم المتعلمين على ربط ما تعلموه عن طريق التطبيق في حياتهم ، وهذا الأنموذج يعتمد على النظرية البنيوية التي تؤكد على أن معرفة الفرد هي بناء له والمعرفة عي نتيجة لبناء المعرفة للعالم الحقيقي من خلال الأنشطة وهياكل المعلومات اللازمة (Machmudah & Abdel Wahab, 2016 : 39). لذلك جاء التعلم القائم على السيناريو كاستجابة سريعة لسد الفجوة بين النظرية والتطبيق ؛ لأنه يعتمد على توفير مواقف تعليمية تجريبية تتضمن مشكلات العالم الحقيقي بشكل منظم ، تسمح للمتعلمين بتطبيق وتوظيف معارفهم ومهاراتهم لحل المشكلات والتحديات التي تواجههم بشكل تعاوني وفي بيئة آمنة ، مما يحقق التعلم النشط وإتقان المهارات ذات الصلة وتعميق تعلم الطلاب (Erol,2016).

ولقد استخدم مصطلح السيناريو Scenario لأول مرة من قِبَل الروائي وكاتب النصوص السينمائية Leo Rosten عندما وجد مجموعة من الفيزيائيين تفتش عن اسم

يصف البدائل للكيفية التي يمكن أن تتصرف بها الأقمار الصناعية، وكلمة سيناريو Scenario كلمة مترجمة من الإيطالية تعني وسيلة للتخطيط الاستراتيجي الذي يستخدمه الفرد أو المجموعة لإعطاء مرونة لخطط طويلة الأمد ، وتعني التكيف والتعميم للأساليب التقليدية بربطها بالحاضر والمستقبل(باقر وآخران ، ٢٠٢٠ : ٣ . ٤).

ويرى (شحاتة ، ٢٠١٦) أن السيناريو عملية إدراك للمشكلات والقدرة على صياغة فرضيات جديدة والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة ، والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها عند اللزوم ورسم البدائل المقترحة ، ثم تقديم النتائج في آخر الآمر . وتتطلب هذه العملية التساؤل والبحث عن الغموض ، والتقصي والخيال لتجسيد التفكير في صورة ذهنية أو رسوم أو أفكار ، حيث " تتم ملاحظة الماضي واسترجاع آثاره لدراسة الحاضر ، واتخاذ ذلك نقطة بدء لدراسة المستقبل " (شحاتة ، ٢٠١٦ : ١٢) .

ويعتمد التعلم القائم على السيناريو على الفلسفة البنائية التي تؤكد أهمية ميول المتعلمين وخبراتهم السابقة ، وعلى أن المتعلم هو محور الموقف التعليمي والتدريبي ، وأن عملية التعلم تحدث عندما يقوم المتعلم ببناء معرفته بنفسه ، فالتعلم يقوم على ما يصنعه الطالب من روابط بين ما اكتسبه من معارف ومعلومات ، وتطبيقاتها الحياتية ، ويذكر (Ultay , 2012) أنه عند ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة للمتعلم وربط المعرفة بسياقات الحياة اليومية يصبح التعلم ذا معنى ويكتسب المتعلمون المعرفة من خلال الاكتشافات والاستنتاجات من خلال عملية الربط.

وتتمثل فوائد استخدام أنموذج التعلم القائم على السيناريو في قدرته على تحقيق جملة من النتائج الإيجابية بالنسبة للطالب المعلم منها تفعيل المنحى التكاملي من خلال الربط بين المعارف والنظريات والحقائق والسياقات الواقعية، ودعم عملية اتخاذ القرار الاستراتيجي للأداء في المستقبل واستكشاف النتائج والآثار المحتملة والسياسات التدريسية المستقبلية ، وترقية مهارة المتعلمين على تطوير المهارات والكفايات الاتصالية وممارستها بصورة وظيفية ، وتشجيع المعلمين على التطوير المهني الشخصي والأكاديمي والاندماج في بيئة التعلم ، وأخيرًا خلق بيئة تعليمية تفاعلية وتعاونية يعمل فيها الطلاب في وضع واقعي تتيح لهم إدارة الوقت بشكل جيد مع زيادة فرص التغذية الراجعة لهم. (Karsli, 2016 ؛ شحاتة ، ٢٠١٦

؛ رحمواتي ، ٢٠١٨ ؛ Aslan , 2019 ؛ أبو حاصل ، ٢٠٢١ : ٧١٤ ؛ سيد ، ٢٠٢٢ ؛ باعبد الله والشايع ، ٢٠٢٢):

ولقد أبرزت نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت واستهدفت استخدام وتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو النتائج الإيجابية التي ارتبطت بالاستخدام في تنمية الأداء التدريسي وكفايات التدريس اللازمة ، والتحصيل، وتحسين الكفاءة اللغوية، وتنمية مهارات اللغة والتفكير وحل المشكلات مثل دراسات كل من (Muhamad&et al,2012) ، (Yetik&Keser,2012) ، (Tube,2015)، (الفيل،٢٠١٨) ، (رحمواتي،٢٠١٨) ، (Abdullah,2018)، (Gong,2018)، (Al-Attar,2019) ، (أبو حاصل،٢٠٢١) ، (باعبد الله والشايع ، ٢٠٠٢)، (سيد،٢٠٢٢) حيث أبرزت هذه النتائج فاعلية استخدام التعلم القائم على السيناريو في رفع الاستعداد الوظيفي للطالب المعلم ، وتحسين الكفاءة الذاتية ، وزيادة وعي متعلمي اللغة واستخدامهم لاستراتيجيات تعلمهم بكفاءة ، والمساهمة في الاستدعاء السريع للمعلومات وذلك من خلال التطبيقات المتعددة للتعلم القائم على السيناريو والتي حددها الباحثون في التعلم القائم على الحالة ، والتعلم القائم على السياق ، والتعلم القائم على المشكلة ، والسيناريوهات القائمة على المهارات ، والسيناريوهات التخمينية .

ويمكن عرض هذه التطبيقات كالآتي (Heath & Ambruso, 2008 ؛Benemmar, 2006 ؛ Lyman, 2013 ؛ الشمري ، ٢٠١٣ ؛ Gutierrez, 2015 ؛ Paige & Lloyd , 2016 ؛ رحمواتي ، ٢٠١٨ ؛عبد العزيز ومحمد ، ٢٠٢٠ ؛ أبو حاصل ، ٢٠٢١ ؛ سيد ، ٢٠٢٢ ؛ Abdul Shafie, 2022) :

١ ـ التعلم القائم على المشكلة Problem Based Learning : يتم في هذا التطبيق من التعلم توجيه المتعلمين إلى اكتساب المعرفة اللازمة لحل المشكلة ، وقد تكون المعرفة الجديدة المكتسبة خلال حل المشكلة أكثر أهمية من المشكلة ذاتها ، وهذا النمط يعد فرصة حقيقية مباشرة لاكتساب مهارات التفكير التأملي من خلال البحث عن المعلومات والبدائل والتحقق من الاحتمالات وتقييم النتائج.

٢ ـ التعلم القائم على المشروع Project Based Learning : يركز هذا النمط من التعلم على تقديم منتج نهائي ، ويتم فيه التركيز على تطبيق واستيعاب المعرفة المكتسبة سابقا.

٣ . التعلم القائم على الحالة Case Based Learning : يتم في هذا النوع من التعلم تقديم حالات متعددة مرتبطة بموضوع الدرس إلى المتعلمين والتدريب عليها والتعامل معها عن قرب.

٤ ـ التعلم القائم على السياق Context Based Learning : يتم في هذا النمط تقديم المعرفة للمتعلمين والتدريب عليها من واقع حياتهم التي يعايشونها وبخبرات حقيقية يمرون بها ، والمعرفة التي يتم بناؤها في الوقت الحاضر هي نتاج التفاعل والترابط بين المعلومات والنشاط الفعلي والأدوات المستخدمة والسياق والأسس الثقافية.

٥ ـ السيناريوهات القائمة على المهارات Skills Based Scenarios : تتطلب هذه السيناريوهات من المتعلمين إظهار معارفهم عمليا من خلال إنتاج أو تنفيذ مجموعة من الإجراءات والمهارات النوعية المرتبطة بتخصصاتهم الأكاديمية.

٦ ـ السيناريوهات القائمة على التخمين Guessing based Scenarios : وفيها يسمح للمتعلمين بإبداء الرأي وتكوين الفرضيات حول مجموعة من الأحداث الماضية أو الحالية أو المستقبلية من المعلومات المعطاة والتي تم البحث عنها. ويطلق على هذا النمط سيناريوهات التوقع Predictive Scenarios بحيث إتاحة الفرصة للمتعلمين بالتنبؤ للإجابة عن تساؤل (ماذا سيحدث لو ؟) .

ـ الإحساس بمشكلة البحث:

بالرغم من التأكيد على أهمية إعداد الطالب المعلم المتأمل الذي يخطط لأدائه التدريسي بصورة متميزة ترتكز على المعرفة السابقة والنظريات المعاصرة ، ويراقب ويقيِّم أسلوبه في العمليات والإجراءات والخطوات التي يقوم بها لاتخاذ قرار صائب بشأن تحقيق أفضل بيئة ممكنة للتعلم بما يحقق النواتج التعليمية المرغوب فيها ، إلا أن الواقع يفي بعدم وعي الطلاب المعلمين بمكانة وأهمية الأداء التدريسي التأملي ومهاراته ، فضلا عن عدم

وجود مقرر أو برنامج تدريبي بمرحلة الليسانس يستهدف تدريبهم بكليات التربية على التدريس التأملي.

فالطلاب المعلمون يتلقون خلال برامج إعدادهم بكليات التربية دراسة عدد من موضوعات ونظريات التدريس والتعلم ، لكن المشكلة التي تواجه هؤلاء الطلاب (معلمي المستقبل) أن بعضا منهم لا يدرك الأهمية العملية لتعلم تلك الموضوعات والنظريات على النحو الصحيح ؛ بحيث يستطيعون توظيفها لحل المشكلات التعليمية أو السلوكية التي قد تواجههم في الميدان العملي ، ولم يمنحوا فرصا حقيقية لتطبيق أو ترجمة المحتوى النظري الأكاديمي لواقع عملي ملموس. وربما ترجع أسباب ضعف الطلاب المعلمين في امتلاك مهارات الأداء التدريسي التأملي وفق شكوى القائمين على تدريس مقررات طرق التدريس والتدريس المصغر لهم إلى عدم رسوخ مفاهيم الأداء التدريسي التأملي في أذهانهم ، وعدم اتخاذهم قرار بشأن اعتماد مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات في تخطيطهم وتنفيذهم للدروس.

وأكد (طعيمة ، ١٩٩٩: ٢١) أن أكثر مظهر من مظاهر ضعف برامج إعداد معلم اللغة العربية بكليات التربية التباعد بين ما يدرسه الطالب في مدرجات الجامعة وما يمارسه بالفعل داخل جدران الفصول ، وأشار إلى أنه يستلزم إيجاد هذه العلاقة أن نحدد على وجه الدقة ما ينبغي أن يكتسبه المعلم من مهارات تدريسية في ضوء ما يمارسه داخل الفصل ، لذلك تعالت الصيحات في ميدان إعداد معلم اللغة العربية مطالبة بإعادة النظر في برامج هذا الإعداد.

وبرغم أهمية الأداء التدريسي التأملي وضرورة التدريب على مهاراته بالنسبة للطلاب المعلمين لاسيما طلاب شعبة اللغة العربية ، إلا أن معظمهم يعتمدون على خبرتهم الشخصية التي تبدو محدودة بحكم سنوات الخبرة والتجارب الواقعية عندما تواجههم مشكلة تدريسية مع طلابهم في أثناء التدريب الميداني ، وينأون بأنفسهم عن استشارة أقرانهم من الطلاب أو الأساتذة المتخصصين في طرائق التدريس ، ويعتمد كل منهم على طريقته التي اعتاد عليها وألفها دون أن يخضع نفسه لعملية مستمرة من التقويم الذاتي والملاحظة المستدامة للمواقف التدريسية التي يمر بها .

وأشار كل من (السيابية وأمبوسعيدي ، ٢٠١٨) و (الزهراني ، ٢٠١٩) إلى أن انخفاض الأداء التدريسي يعود إلى ثمة أسباب منها عدم رسوخ أهداف الدرس في ذهن المعلم ، وعدم الاختيار الجيد لطرائق التدريس المستخدمة ، فضلا عن غياب المشاركة الجماعية للمعلمين في النقاش حول أبرز مشكلات التعليم الصفي مما يعوق درتهم على التحسين والتطوير لأدائهم التدريسي ، ويمكن تفادي هذه السلبيات عن طريق تبني استخدام مداخل تدريسية معاصرة لإعداد وتأهيل الطلاب المعلمين قبل انخراطهم في التدريس بصورة رسمية.

وهناك بعض المؤشرات التي ترصد ضعف امتلاك الطلاب المعلمين لمهارات الأداء التدريسي التأملي ، فضلا عن ضعف امتلاكهم لمهارات الكتابة التفسيرية التي تعد وجها آخر ومنتجا لتأمل لفعل التدريس ، يمكن تحديدها فيما يلي :

١ ▪ تأكيد الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت قياس الأداء التدريسي ومدى امتلاك كفايات التدريس والتي أبرزت وجود ضعف واضح لدى الطلاب المعلمين ، والمعلمين في أثناء الخدمة في امتلاك مهارات الأداء التدريسي بصفة عامة ، والأداء التدريسي التأملي بصفة خاصة مثل دراسة كل من (الشمري ، ٢٠١٣) ، (المصري ، ٢٠١٧) ، (السيابية وأمبوسعيدي ،٢٠١٨) ، (الزهراني، ٢٠١٩) ، (الخليف ، ٢٠٢٠) ، (العزب ، ٢٠٢١) ، (الحربي ومرام ، ٢٠٢١) ، (طاهر ، ٢٠٢٢) ، (Abdul Shafie, 2022) ، (باعبد الله والشايع ، ٢٠٢٢) مع ضرورة البحث عن استخدام مداخل تدريسية معاصرة لعلاج هذا الضعف مثل التعلم القائم على السيناريو وبحوث الفعل .

٢ ▪ الواقع الميداني يشهد بأن عددا من مشرفي التربية الميدانية يشكون من ضعف الأداء التدريسي للطلاب المعلمين بصفة عامة ، وشكوى بعض الخبراء من المعلمين الخبراء (درجة وظيفية) من ضعف امتلاك طلاب شعبة اللغة العربية لمهارات الأداء التدريسي التأملي بصفة خاصة وذلك من خلال المقابلات الشخصية والجماعية المفتوحة مع مشرفي التربية الميدانية والتي أفادت عن عدم رضاهم عن أداء الطلاب المعلمين المتدربين بالمدارس.

٣ ▪ المتأمل لواقع إعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية يرصد ثمة قصور في تدريبهم على الممارسة التأملية للتدريس والاعتماد على الطرائق التقليدية المتمثلة في المحاضرة والتلقين

واستخدام السؤال المباشر والإجابة السريعة في نقل المعرفة الأكاديمية المتعلقة بمهارات التدريس ؛ مما يعوق قدرة هؤلاء الطلاب في معالجة المشكلات التدريسية التي تواجههم في أثناء التدريب الميداني ، وقد تشكل لديهم عقبة مستدامة في مستقبلهم المهني فيما بعد ، الأمر الذي يتطلب استخدام مداخل معاصرة مثل التعلم القائم على السيناريو الذي يسهم في ترجمة المفاهيم والنظريات والحقائق إلى مواقف عملية حقيقية ، وقد يقلل هذا التوظيف للتعلم القائم على السيناريو من تعقيدات الموقف التدريسي الحقيقي داخل الفصل.

٤ ▪ الملاحظة المنظمة من الباحث لسلوك وأداء الطلاب المعلمين تخصص اللغة العربية بالفرقة الثالثة داخل حجرة الفصل الدراسية ببعض مدارس مدينة المنيا بلغ عددهم (٤٠) طالبا وطالبة ، من خلال الاعتماد على بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي المعدة من مكتب التربية العملية بكلية التربية والتي تضمنت مؤشرات التخطيط للدرس ، والتمهيد للدرس ، والعرض ، وإثارة الدوافع والرغبة للتعلم لدى المتعلمين ، وإدارة الصف ، وتقييم أداء المتعلمين ، وتقييم الطالب المعلم لنفسه ، وتبين ما يلي :

أ ▪ روتينية التخطيط للدرس ، مع عدم وضع سيناريوهات بديلة أو طارئة للتعامل مع المواقف التي قد تواجه الطالب المعلم داخل الفصل في أثناء سير التدريس.

ب ▪ عدم إدراك الطلاب المعلمين لمؤشرات التدريس التأملي والتقييم الذاتي للتدريس.

ج ▪ قصور الأداء التدريسي في معالجة أنماط التعلم المتمايز لدى المتعلمين ومراعاة الفروق الفردية بينهم.

د ▪ اقتصار الطلاب المعلمين على تقديم المعرفة للطلاب داخل الفصل بصورة مباشرة دون اللجوء إلى استخدام سيناريوهات المشكلة والحل وإثارة التفكير ، وعدم الاكتراث بمساعدتهم على استنتاج الأفكار المتضمنة في الموضوعات اللغوية والسعي إلى تفسيرها وتحليلها.

هـ ▪ وجود ضعف في إدارة الصف لدى كثير من الطلاب المعلمين وأنهم بحاجة إلى تطوير هذه المهارة الرئيسة.

٥ ▪ تكليف الطلاب المعلمين بكتابة وصف لأدائهم التدريسي داخل الفصل مع التركيز على وضع تفسيرات لبعض سلوكياتهم داخل الفصل تبين من خلاله وجود صعوبة في تحديد بنية

النص التفسيري والتأليف فيه ، فضلا عن أن كتابات الطلاب المعلمين خَلَت من سرد تفسيرات أو تبريرات لأفعالهم الصفية واقتصرت الكتابات على وصف سير الحصة.

٦ ▪ عقد جلسة نقاش حرة مع الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية (الفرقة الثالثة) حول أبرز المشكلات والعقبات التي تواجههم في أثناء التدريب الميداني لاسيما المشكلات المرتبطة بالتدريس داخل الفصول ، نجم عنها بعض المؤشرات أبرزها صعوبة التعامل مع السلوكيات المختلفة للمتعلمين داخل الفصل ، وعدم الموازنة بين وقت الحصة الدراسية والمعرفة والمعلومات التي يرغب الطلاب المعلمون في تقديمها للطلاب في أثناء الشرح.

٧ ▪ وجود فجوة أكدها أساتذة المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشرفون على الطلاب المعلمين بين المعرفة النظرية التي يتلقاها الطلاب والتطبيق الميداني كجزء رئيس من برامج إعداد المعلمين بكلية التربية ، وهذا يرجع إلى سببين ؛ الأول هو عدم تدريب الطلاب المعلمين على توظيف المعارف والمعلومات النظرية بصورة إجرائية في أثناء دراستهم لمقرري طرق التدريس والتدريس المصغر.

٨ ▪ يكمن جوهر مشكلة البحث الحالي في ضرورة تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي لدى الطلاب المعلمين ومراحل تنفيذه وترجمته عن طريق الكتابة التفسيرية عن طريق توظيف استخدام التعلم القائم على السيناريو ؛ بهدف تزويدهم بفرص حقيقية تساعدهم على تجويد تدريبهم الميداني في أثناء التربية العملية ، وتسهم في نموهم المهني المستقبلي .

▪ تحديد مشكلة البحث :

يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في ضعف امتلاك الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية لمهارات الأداء التدريسي التأملي الرئيسة ومؤشراتها الفرعية المتضمنة ، فضلا عن غياب المفهوم (الأداء التدريسي) في برنامج الإعداد والتأهيل ، وانخفاض مستوى مهاراتهم في الكتابة التفسيرية بوجه عام ، فضلا عن أن تدريس مقرري طرق تدريس اللغة العربية والتدريس المصغر (من واقع المتابعة والمشاهدة) لم يتطرق إلى وضع الطلاب المعلمين في مواقف حقيقية مباشرة تتطلب تأملهم لأدائهم التدريبي

داخل قاعات التدريس ، أو مطالبة الطلاب المعلمين بنقد وتقويم أنفسهم خلال المحاضرات ، وللتصدي لهذه المشكلة يحاول الباحث الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي (التخطيط . التنفيذ . إدارة الفصل . التقويم) والكتابة التفسيرية من خلال توظيف استخدام نموذج تدريسي قائم على التعلم بالسيناريو للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية. ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

١ . ما مهارات الأداء التدريسي التأملي ومؤشراته الفرعية المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟.

٢ . ما مهارات الكتابة التفسيرية ومؤشراتها الفرعية المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟.

٣ . ما صورة النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟.

٤ . ما فاعلية استخدام نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على السيناريو في تنمية الأداء التدريسي التأملي (الجانب المعرفي) للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ .

٥ . ما فاعلية استخدام نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على السيناريو في تنمية الأداء التدريسي التأملي (الجانب المهاري) للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ .

٦ . ما فاعلية استخدام نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ .

أهداف البحث:

١ . تحديد مهارات الأداء التدريسي التأملي المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢ . تحديد مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٣ . تحديد أسس استخدام نموذج تدريسي في المهارات اللغوية في ضوء التعلم القائم على السيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٤ . بناء نموذج تدريسي في المهارات اللغوية قائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٥ . تعرف فاعلية استخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

- **حدود البحث** : يقتصر البحث الحالي بالحدود الآتية التي ينبغي أخذها في الاعتبار عند تعميم النتائج :

١. **حدود بشرية :** طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المنيا.

٢. حدود موضوعية:

أ . بعض مهارات الأداء التدريسي التأملي المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية (التخطيط . التنفيذ . إدارة الفصل . التقويم) .

ب . بعض مهارات الكتابة التفسيرية المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية مثل : (المقدمة . متن النص التفسيري . الخاتمة . أسلوب الكتابة) .

٣ . **حدود زمنية :** تطبيق تجربة البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣م.

- **تحديد مصطلحات البحث** :

- **النموذج التدريسي**: تصور مقترح يقدم مجموعة من الإجراءات المحددة والمنظمة بتسلسل يبدو ثابتا نسبيا وهي التخطيط والتدريس والتحليل والتقييم الذاتي ، وتكوين وبناء المعنى والاستجابة للبدائل المتاحة ووضع الخطة وتعديلها وتطويرها بهدف إكساب طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية مهارات الأداء التدريسي والكتابة الوصفية.

- **التعلم القائم على السيناريو** : مدخل منظومي لإحداث عملية التعلم واكتساب المهارات التدريسية التأملية يرتكز على الأنشطة الموقفية والسياقات الحقيقية تتضمن عدة

قضايا وتحديات تدريسية ، ويعتمد على ربط المعتقدات الذهنية النظرية بالتطبيق الفعلي من خلال مراجعتها وتأملها وتحليلها ؛ بهدف تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

ـ الأداء التدريسي التأملي : الممارسات والأداءات التحليلية الناقدة التي يقوم بها الطالب المعلم من خلال ملاحظة وتأمل المخططات التدريسية التي يقوم بإعدادها ، والإجراءات والأنشطة الصفية التي ينفذها مع المتعلمين ، والتقييم الذاتي واقتراح البدائل لتحسين الأداء التدريسي ، وتقاس قدرة الطالب المعلم في مهارات الأداء التدريسي التأملي باستخدام اختبار معرفي في هذه المهارات ، وبطاقة ملاحظة تقيس مدى استخدامه لها.

د ـ الكتابة التفسيرية: كتابة تستهدف نقل الوقائع التدريسية الحقيقية بلغة الطالب المعلم ووفق رؤيته الشخصية ؛ لفهم ما حدث من مشاهد وأحداث صفية تستخدم التدفق المنطقي للأفكار والاتجاهات ، وتستخدم للوصف والشرح باستخدام الأدلة والشواهد التي تعضد أفكاره وتدعمها ، ويمكن أن تتخذ شكل الورقة الأكاديمية ، أو التقرير ، ويتم قياسها في هذا البحث من خلال اختبار مهارات الكتابة التفسيرية لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

ـ أدوات البحث ومادته:

أولا ـ أداتا جمع بيانات :

١ ـ استبانة مهارات الأداء التدريسي التأملي ومؤشراتها الفرعية المناسبة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢ ـ استبانة مهارات الكتابة التفسيرية ومؤشراتها المناسبة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

ثانيا ـ مادة التدريس: تتمثل في نموذج تدريسي في المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) في ضوء التعلم القائم على السيناريو يستهدف تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

ثالثا ـ أدوات القياس:

١ ـ اختبار معرفي في مهارات الأداء التدريسي التأملي لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٢ ـ بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي التأملي لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٣ ـ اختبار الكتابة التفسيرية لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

منهج البحث :يتم إجراء البحث الحالي وفقا للمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة من خلال التطبيق القبلي والبعدي لاختبار الأداء التدريسي التأملي بصورتيه المعرفية والسلوكية ، واختبار الكتابة التفسيرية ، وبين التطبيقين يتم تدريس الموضوعات المقررة على طلاب المجموعة التجريبية الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية المتضمنة بمقرر " طرق تدريس اللغة العربية ١ " باستخدام النموذج التدريسي المقترح في ضوء التعلم القائم على السيناريو ، بينما تدرس المجموعة الضابطة نفس الموضوعات بطريقة المحاضرة المعتادة كما يتم تدريسها ، فضلا عن استخدام المنهج الوصفي في عرض أدبيات البحث وتفسير النتائج.

ـ أهمية البحث :تتضح أهمية البحث الحالي من كونه :

١ ـ يقدم نموذجا تدريسيا مقترحا لتدريس المهارات اللغوية (القراءة ـ الكتابة) يمكن الإفادة منه في تدريس مقرري طرق تدريس اللغة العربية ، والتدريس المصغر لطلاب شعب اللغة العربية بكليات التربية.

٢ ـ يعد قائمة بمهارات الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين والتي يمكن الإفادة منها في أثناء برامج إعداد المعلم بكليات التربية ، وكذلك تقويم الطلاب المعلمين في التربية الميدانية على ضوئها.

٣ ـ يوجه نظر المشرفين على طلاب التربية الميدانية ومدرسي طرق التدريس إلى أهمية تضمين وإدماج مهارات التدريس التأملي كوسيلة لتنمية مهارات التدريس لدى طلاب كليات التربية.

٤ ـ يستجيب لتوصيات عدد من الدراسات والبحوث بضرورة اهتمام كليات التربية بتطوير برامج إعداد المعلم قبل الخدمة وتشجيعهم على التدريس التأملي لهم ولأقرانهم.

٥ . يقدم قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية المرتبطة بالأداء التدريسي التأملي والتي يمكن الإفادة منها في تدريس موضوع (تدريس الكتابة) ضمن مقرر طرق تدريس اللغة العربية لطلاب الفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية.

٦ . يواكب أبرز وأحدث الاتجاهات المعاصرة والتوجهات الحديثة في إعداد وتأهيل الطالب المعلم وهو استخدام وتوظيف التعلم القائم على السيناريو ووضع الطالب المعلم في مواقف تدريسية حقيقية تساعده على مواجهة المشكلات التدريسية التي قد يتعرض لها مستقبلا.

ـ خطوات البحث وإجراءاته :

سار هذا البحث وفقا للإجراءات والخطوات الآتية :

١ . تحديد مهارات الأداء التدريسي التأملي اللازمة لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتم ذلك من خلال ما يلي :

أ . دراسة وتحليل البحوث والدراسات وأدبيات التربية والتدريس المرتبطة بالأداء التدريسي التأملي.

ب . تحديد طبيعة الأداء التدريسي التأملي ومهاراته.

ج . استنتاج خصائص الأداء التدريسي التأملي الجيد.

د . تعرف آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس.

هـ . بناء قائمة بمهارات الأداء التدريسي التأملي اللازمة والمناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق التدريس ؛ بهدف تحديد مناسبتها وأهميتها وصدقها وأوزانها النسبية.

٢ . تحديد مهارات الكتابة التفسيرية لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وتم ذلك من خلال ما يلي :

أ . دراسة وتحليل البحوث والدراسات وأدبيات التربية والتدريس المرتبطة بالكتابة التفسيرية.

ب . تحديد مهارات الكتابة التفسيرية لطلاب الجامعة .

ج . استنتاج خصائص بنية النص التفسيري الجيد.

د . تعرف آراء الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية والأدب العربي.

هـ . بناء قائمة بمهارات الكتابة التفسيرية اللازمة والمناسبة للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة بكلية التربية ، وعرضها على مجموعة من المحكمين في مجال طرائق التدريس والأدب العربي ؛ بهدف تحديد مناسبتها وأهميتها وصدقها وأوزانها النسبية.

٣ . تحديد أسس بناء نموذج تدريسي في المهارات اللغوية قائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتم ذلك من خلال ما يلي :

أ . استقراء وتحليل ودراسة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات طرائق التدريس التي استهدفت استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو .

ب . تحديد أهداف استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو .

ج . استنتاج الافتراضات التي يستند إليها التعلم القائم على السيناريو.

د . تحديد خطوات استخدام التعلم القائم على السيناريو .

هـ . تحديد وتقنين أنماط وأنواع التعلم القائم على السيناريو وثيقة الصلة بمتغيري البحث الحالي.

و . طبيعة المهارات اللغوية التي تقدم للطلاب المعلمين ضمن مقرر " طرق تدريس اللغة العربية ١ ".

٤ . تحديد مكونات النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية، وتضمن ذلك ما يلي :

أ . تحديد أهداف النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو.

ب . تحديد المحتوى المعرفي للنموذج التدريسي .

ج . تحديد خطوات تنفيذ النموذج التدريسي وأدوار كل من المحاضر والطلاب المعلمين.

د . الوسائل والوسائط التعليمة المستخدمة في النموذج التدريسي المقترح.

هـ . أنماط التقويم وأنواعه المستخدمة في النموذج التدريسي.

٥ . قياس فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وتم ذلك من خلال ما يلي :

أ . بناء اختبار الأداء التدريسي التأملي المعرفي وضبطه.

ب . بناء بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي وضبطه.

ج . اختيار عينة من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

د . تطبيق اختبار الأداء التدريسي التأملي قبليا على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث.

هـ . تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي على الطلاب المعلمين عينة البحث.

و . تطبيق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو على طلاب المجموعة التجريبية.

ز . تطبيق اختبار الأداء التدريسي التأملي بعديا على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث.

ح . استخلاص النتائج ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ومناقشتها في ضوء البحوث والدراسات السابقة.

٦ . **قياس فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية بشعبة اللغة العربية بكلية التربية** ، وتم ذلك من خلال ما يلي :

أ . بناء اختبار الكتابة التفسيرية وضبطه.

ب . اختيار عينة من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

ج . تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية قبليا على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث.

د . تطبيق النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو على طلاب المجموعة التجريبية.

هـ . تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية بعديا على الطلاب المعلمين مجموعتي البحث.

و . استخلاص النتائج ، وتحليلها ، وتفسيرها ، ومناقشتها في ضوء البحوث والدراسات السابقة.

ـ الإطار النظري للبحث :

التعلم القائم على السيناريو وتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية

يَهْدفُ هذا الجزءُ إِلى اِسْتخلاصِ أسسٍ وَمَعَايير بناء نموذج تدريسي في المهارات اللغوية قائم على التعلم بالسيناريو واستخدامه في تَدريسِ مقرَّرِ طُرقِ تَدريسِ اللُّغَةِ العَربيَّةِ

الخَاصَّةِ لطلابِ الفِرقةِ الثَّالثةِ بشعبةِ اللُّغَةِ العربيَّةِ بكليَّةِ التَّربيةِ لِتنميةِ بعضِ مَهارَاتِ الأداء التدريسي التأملي ، والكتابة الوصفية ، كذلك تَصمِيم اختبارٍ معرفي وبطاقة ملاحظة للأداء التدريسي التأملي ، كذلك اختبار في مهارات الكِتابَةِ الوصفية ؛ ولتحقيقِ هذا الإجراء يتم عرضُ الإطارِ النَّظريِّ وفقًا لثلاثةِ محاور رئيسة ؛ المحور الأول الأداء التدريسي التأملي من حيث مفهومه ومهاراته وقياسه ، بينما يتناول المحورُ الثَّاني الكِتَابَةَ التفسيرية من حيث مفهومِهَا ومهاراتِها ومكونَاتِهَا ومجالاتِهَا ، ويتناولُ المحورُ الثَّالثُ التعلم القائم على السيناريو من حيث مفهومِهِ وأهداف استخدامه ومهاراتِه وخطواته ، مع مراعاة الباحث عدم تكرار المعلومات التي جاءت في مقدمة البحث الحالي، وفيما يلي تفصيل ذلك :

المحور الأول ـ الأداء التدريسي التأملي :

يشير (نصر ، ٢٠٠٩ : ١٥٥) إلى الأداء التدريسي على أنه مُنجزٌ ناجِمٌ عن ترجمة المعرفة النظرية وتطبيقها إلى مهارات وعمليات وأداءات إجرائية وذلك من خلال الممارسة الإجرائية العملية والتطبيقية لنظريات التدريس ، وتتحقق تلك الممارسات من خلال الخبرات الشاملة المكتسبة في مجال تخصص المتدرب ، وتتم هذه الممارسة وفق ضوابط ومعايير إجرائية محددة يؤدي توافرها إلى تحقيق الجودة الشاملة في التنمية المهنية المستدامة. ويرى (السماني ، ٢٠٢١ : ٨٨٤) أن هذه السلوكيات التدريسية يمكن ملاحظتها وقياسها ، ويتوقف مستوى الأداء التدريسي على الخلفية المعرفية والنظرية للمعلم ، فضلا عن أن هذه الممارسات جزء أصيل من المكونات الرئيسة للمهارة ، ومن ثم لا يمكن قياس المهارة إلا في ضوء هذه المؤشرات والممارسات الجزئية.

ويعد التدريس التأملي استجابة تربوية لمتطلبات معلمي المستقبل كما يوضح (Souto & Dice,2007) من أن أهم مقتضيات التنمية المهنية والأكاديمية الاعتماد على الممارسات التأملية في أثناء التدريب على التدريس قبل الخدمة ، والتي تؤدي بدورها إلى المساهمة في تغيير السلوك التدريسي والمواءمة بين النظرية والتطبيق. وهذا ما دفع (Boxley,2016) للتأكيد على أهمية الممارسة التأملية للمعلم وضرورة تدريب معلمي قبل الخدمة عليها ؛ حيث إنها تُكسب المسئولية وتحقق الالتزام الذاتي الذي يستهدف تطوير الشخصية التدريسية وتحسينها. لذلك تُمَثِّل الممارسة التأملية للتدريس فرصة يحصل من

خلالها الطالب المعلم على تحليل أنشطته التعليمية لتحسين وتجويد أدائه التدريسي في المستقبل ، وتمكينه من فهم تصرفاته الصفية التي تحقق ذاته المهنية ، وتلك الممارسات بمؤشراتها الإجرائية تسهم في مساعدة الطالب المعلم في تبسيط أنشطة التدريس ، وتعتبر الممارسة التأملية عجلة دفع رئيسة للتطوير المهني للتدريس.

أ ـ مفهوم الأداء التدريسي التأملي:

لقد تعددت التعريفات وتنوعت للأداء التدريسي التأملي حسب الاستخدام والتوظيف ، فيعرفه (Paul,1999:5) بأنه " الأعمال التي يقوم بها المعلم قبل وأثناء وبعد عملية التدريس ، وتتمثل في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم ، وبدونها لا يستطيع المعلم أن يحقق أهداف الدروس بشكل فعال" . ويعرفه (وهبي،٢٠٠٢) على أنه " سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس سواء داخل الفصل أو خارجه وهو الترجمة الإجرائية لما يقوم به المعلم من أفعال ، واستراتيجيات في التدريس أو في إدارته للفصل أو مساهمته في الأنشطة المدرسية أو غيرها من الأعمال أو الأفعال التي يمكن أن تسهم في تحقيق التقدم تحصيل التلاميذ"(أبو الحمد ، ٢٠١٩).

ويرى (Brent,2010) فيرى الأداء التدريسي التأملي " القدرة على التأمل والتفكير الناقد الإيجابي الذاتي والمستمر للممارسات والإجراءات التدريسية التي ينفذها المعلم ؛ بهدف تحسين وتطوير هذه الممارسات والإجراءات" ، بينما يعرفه (عمران ، ٢٠١٣ : ٤٣٢) بأنه " مجموعة السلوكيات والأداءات التدريسية التي يظهرها معلم اللغة العربية في نشاطه التدريسي أثناء تنفيذه لدروس اللغة العربية نتيجة مروره بمجموعة من الأنشطة والخبرات والممارسات التي يتعرض" .

ويُقصد بالأداء التدريسي التأملي أنه " ممارسات الاستفسار أو الاستبصار التي يقوم بها المعلم في أثناء تحركاته وأنشطته داخل الموقف التعليمي ؛ لتحديد المسارات الخطأ على مستوى البنية المعرفية أو في الممارسات التدريسية ومعالجتها (Carey,2017:18) . ويعرفه (Goker,2021) بأنه "قدرة المعلم على الانخراط في الممارسة التأملية للتدريس في دورة مستمرة من التخطيط والمراقبة والتقييم الذاتي من أجل فهم ممارساته وردود افعال التي تصدر منه أثناء عملية التدريس" .

وفي ضوء استقراء التعريفات المتنوعة لمفهوم الأداء التدريسي التأملي ، يمكن تحديد بعض الخصائص التي تميز المفهوم عن غيره من المفاهيم المتعلقة بعملية التدريس ، منها ما يلي :

١ . مجموعة من الآليات والمناشط التي يتم استخدامها وتوظيفها بتتابع محدد وبتوجيه من المعلم لتأمل الموقف الصفي لبناء تصور ذهني صحيح حول المعرفة التدريسية .

٢ . مجموعة من العمليات العقلية والممارسات الأدائية التي يقوم بها المعلم بغرض التفكير في هذه الممارسات وتأملها وتحليل استجاباته وتفاعلاته مع المتعلمين.

٣ . ترجمة العمليات والاتجاهات والمعارف إلى سلسلة من الأفعال والإجراءات التطبيقية العملية.

٤ . مجموعة من الأداءات التدريسية التي ترتكز على مراجعة الخبرات السابقة وتكون قابلة للملاحظة والقياس والتطبيق وفق معايير وضوابط محددة تعكس عملية التأمل التي يقوم بها المعلم.

٥ . مجموعة من السلوكيات التدريسية المستندة إلى خلفية معرفية ومتطلبات قبلية مهارية ترتبط بعناصر الموقف التدريس التي تعد ضرورية وتعبر عن جودة أداء المعلم وكفاءته.

٦ . الفحص الناقد للممارسات التدريسية من منظور شخصي (المعلم) ومن منظور الآخرين ؛ حيث يتضمن تفكيرا دقيقا وواعيا للاختيارات التدريسية التي يقوم بها المعلم.

٧ . وعي المعلم بمعتقداته وخبراته ورؤاه حول عملية التدريس والعوامل والدوافع التي تؤثر على أدائه داخل الفصل .

ب . مكونات الأداء التدريسي التأملي :

يتمثل الأداء التدريسي التأملي في ثلاثة مكونات رئيسة ؛ المكون المعرفي ، والمكون المهاري ، والمكون النفسي وهما المكونات التي سيهتم بتنميتها البحث الحالي وقياسها من خلال اختبار تحصيلي في المعرفة المرتبطة بالأداء التدريسي التأملي ، وبطاقة ملاحظة لقياس استخدام الطالب المعلم لمهارات التدريس التأملي. ويرى كل من (العزاوي ، ٢٠١٧ : ٥٧ . ٥٨) ، و (المقاطي ، ٢٠٢١ : ٢٦٠) أن المكون المعرفي يتمثل في محتوى المهارة أو المؤشر الذي يشتمل على مواصفات المهارة التدريسية ، وكيفية أدائها النفسي والتربوي ،

ومدى مناسبتها للمتعلمين ، ولأهداف المقرر الدراسي ومحتواه المعرفي ، إلى جانب مواضع استخدامها في الموقف التدريسي نفسه. بينما يتمثل المكون المهاري في أسلوب المعلم لأداء مهارة التدريس وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي ، والتي تتناسب مع أهداف المقرر الدراسي ، وطبيعته ، بما يساعد على تحقيق تلك الأهداف وتشجيع المتعلمين وتحفيزهم على التعلم. بينما يشير المكون النفسي إلى رغبة المعلم في تعلم المعرفة التدريسية المطلوبة والمرغوبة ، وإحساسه بأهميتها في تطويره المهني ، وفي أدائه الصفي ، ومدى اقتناعه بضرورة اكتسابه لتلك المهارات بُغية نموه المهني المستدام.

ج ـ خصائص الأداء التدريسي التأملي الجيد:

يمتاز الأداء التدريسي التأملي الجيد بجُملةٍ من الخصائص التي يجب أن يكون الطالب المعلم على درجة من الوعي بطبيعتها وخصائصها ، ويمكن تحديد بعض هذه الخصائص فيما يلي(عبد العال وآخرين ، ٢٠١٥؛ عبد الحميد ، ٢٠١٩؛ لعقد ، ٢٠٢٢؛ رحمة الله، ٢٠٢٢؛ الموسى ، ٢٠٢٢؛ العمراني ، ٢٠٢٢) :

١ ـ العمومية : تمتاز مهارات النشاط والتفاعل داخل حجرة الصف الدراسية بالعمومية ومفاد ذلك أن وظائف المعلم ومهامه التدريسية تكاد تكون واحدة في معظم مراحل التعليم التي يقوم بالتدريس لها وربما في كل المواد الدراسية أيضا ؛ لأن طبيعة التدريس متشابهة إلى قدر كبير.

٢ ـ عدم الثبات : تبدو مهارات التدريس غير ثابتة بل تتأثر بعوامل التطور التي تدفعها إلى التحسين والتجويد ، كذلك تطور المفاهيم التدريسية الخاصة بعمليتي التعليم والتعلم.

٣ ـ التداخل : السلوك التدريسي التأملي الذي تعبر عنه المهارات والمؤشرات هو سلوك معقد ومركب وبالتالي من الصعب فصل بعض المهارات التي ترتبط بكل عنصر رئيس من عناصر التدريس عن غيره بسبب التداخل الحاصل بين هذه المهارات ، لذا تم تقسيمها إلى مهارات رئيسة (التخطيط . التنفيذ . إدارة الصف . التقويم) ومهارات ومؤشرات فرعية .

٤ ـ القابلية للتعلم : مهارات الأداء التدريسي التأملي قابلة للاكتساب والتعلم من خلال النمذجة وتعرف الخبرات السابقة والتدريب المباشر على استخدامها .

٥ ـ **الفحص الناقد** : يتطلب الأداء التدريسي التأملي فحصا ناقدا مستمرا للممارسات التدريسية والإجراءات التي يقوم بها الطالب المعلم في أثناء تدريبه ، وتعزيز خطوات التقدم نحو الأهداف التعليمية المرجوة في إطار مستوى معين قائم على الوعي بطبيعة المواقف التدريسية وخصائص المتعلمين.

٦ ـ **الدائرية** : يعد الأداء التدريسي التأملي عملية دائرية مرنة يقوم فيها الطالب المعلم من خلالها بإعداد المخططات التدريسية ومراجعتها في ضوء فلسفة التدريس التأملي ، وتنفيذ وتقييم عمليات التدريس ومهامه بشكل تأملي والممارسات التدريسية التي يقوم بها .

٧ ـ **الوعي المستدام** : الممارسة التأملية للتدريس تفترض أن يعي الطالب المعلم ممارسته الحالية للتدريس والمعتقدات التي يقوم عليها ، وأن يستبصر الممارسة الجديدة التي يقتضيها التدريس التأملي .

د ـ مبادئ الأداء التدريسي التأملي :

حدد كل من (العياصرة ، ٢٠١٨ : ١٤٦) ، و (الخثعمي ، ٢٠٢٠) مبادي الأداء التدريسي التأملي في ضوء خصائصه ويمكن عرضها فيما يلي :

١ ـ المعرفة السابقة لدى الطلاب المعلمين يمكن تعوق أو تعزز الأنشطة وعمليات التعلم ، لذا يجب دعم الطلاب المعلمين في تأملها وفحصها ومن ثم تصحيحها وفق التصورات الذهنية الصحيحة.

٢ ـ تنظيم الطالب المعلم للمعرفة وتحديد أنماط معالجتها بصورة إجرائية قابلة للقياس والملاحظة.

٣ ـ بناء الدافعية لدى الطالب المعلم تحدد وتوجه استمراريته في اكتساب واستخدام مهارات الأداء التدريسي التأملي بكفاءة وفاعلية.

٤ ـ تجزئة المهارات التدريسية التأملية إلى مهارات فرعية ومحاكاتها وتأملها من جانب الطالب المعلم نفسه ومن جانب أقرانه .

٥ ـ التدريبات المتمركزة على الأهداف ونواتج التعلم المقصودة مصحوبة بالتغذية الراجعة تدعم جودة تعلم مهارات الأداء التدريسي التأملي وإتقانها.

هـ - مهارات الأداء التدريسي التأملي:

ثمة ملامح رئيسة تحدد مهارات الأداء التدريسي التأملي والتي تتمثل في مراعاة متغيرات التدريس الأساسية مثل الوعي بخصائص المتعلمين ، والتمكن من المحتوى اللغوي المعرفي ، وإدراك أهداف التعلم ونواتجه بعناية ودقة ، كذلك الإحاطة المتميزة باستراتيجيات التدريس المناسبة والمعاصرة والتي يمكن توظيفها في التفاعل مع المتعلمين داخل حجرة الدراسة، فضلا عن مراعاة الطالب المعلم لمراحل التدريس الاستراتيجي التي تتضمن التهيئة للتعلم ، وكيفية عرض وتقديم المحتوى ومدى مشاركة المتعلمين وطرائق التفاعل معهم ، وصور الاندماج بين الطلاب وأنفسهم وصولا إلى تحقيق التعلم الاستقلالي لهم ، وصولا إلى تقويم نتائج التعلم ومتابعتها من أجل التطوير والتحسين.

كما أن مهارات الأداء التدريسي التأملي التي يجب أن تتوافر في الطالب المعلم (تخصص اللغة العربية) ينبغي أن ترتبط ارتباطا وثيقا ببعض كفايات الأداء التدريسي الأساسية والتي تعد من المتطلبات القبلية للتعلم ، ومنها ما أشار إليها كل من (الناقة ، ٢٠٠٩)، (الروقي، ٢٠١٨) ، (الشمري ، ٢٠١٩) ، (رحمة الله ، ٢٠٢٢) ، (الحربي ، ٢٠٢٢) ، (أنجاي،٢٠٢٢) والتي يمكن تحديدها في التمكن من استثارة دافعية المتعلمين ، والقدرة على ربط بين المعارف النظرية والتطبيقية ، والقدرة على استخدام أساليب التعزيز والتحفيز ، واستخدام واختيار طرائق التدريس واستراتيجياته بما يتوافق مع الموقف الصفي ، والقدرة على استخدام وتوظيف تكنولوجيا التعليم في التدريس.

ولقد تعددت الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحديد أبرز مهارات الأداء التدريسي التأملي والتي ينبغي إكسابها للطالب المعلم والعمل على تنميتها ، ومعظم هذه الدراسات أكدت أن المقصود بمهارات الأداء التدريسي التأملي المراد تنميتها لدى الطالب المعلم هو شكل من أشكال التعلم الذي يتطلب التأني في التخطيط للتدريس ، وملاحظة مواقف التعلم قبل تنفيذها ، مع الأخذ في الاعتبار بالخبرات السابقة للطالب المعلم وربطها بالخبرات والتجارب الراهنة والمستقبلية .

وباستقراء الدراسات والبحوث التي اهتمت باستخدام وتنمية الأداء التدريسي التأملي مثل دراسات كل من(راشد، ٢٠٠٣) ، و(أبو النجا ، ٢٠٠٨)، و(عمر،٢٠٠٩) ،و (خميس

وعبد الله ، ٢٠١٣) ، و(الشمري ، ٢٠١٣) ، و(عبد العال وآخرين ، ٢٠١٥) ، و (عبده ، ٢٠١٦) ، و (أبو سليم ، ٢٠١٦) ، و(خلف ، ٢٠١٧) ، و (العياصرة والفارسي ، ٢٠١٨) و(علي، ٢٠١٨)، و (بدوي وجاد المولى ، ٢٠١٨) ، و(الخليف ، ٢٠٢٠) ، و(الخثعمي وآخرين ، ٢٠٢٠) ، و(القحطاني،٢٠٢٠)، و (العزب ، ٢٠٢١) ، و(السماني ، ٢٠٢١) ، و(Abdul Shafie,2022) ،و (باعبد الله والشايع، ٢٠٢٢)، و (العزب والسيد ، ٢٠٢٢) ، والتي يمكن تحديد بعضها فيما يلي للإفادة منها بعد ذلك في تحديد المهارات اللازمة والمناسبة والمستهدف تنميتها في البحث الحالي:

١ ـ التخطيط للتدريس:

ويقصد به أنه " تصور مسبق لما سيقوم به المعلم من أساليب وأنشطة وإجراءات ، واستخدام أدوات أو أجهزة أو وسائل تعليمية ؛ من أجل تحقيق الأهداف التربوية المرغوبة " (زيد ، ٢٠٠٥) ويضم مجموعة من المؤشرات والسلوكيات الأدائية منها ما يلي :

- التفكير مسبقا في خطوات عرض الدرس اليومي قبل الشروع في إعداد مخطط التدريس.
- إعداد خطة تفصيلية لتدريس المحتوى النظري (تتضمن عناصر تحضير الدرس).
- تقييم كل عنصر من عناصر خطة التدريس في ضوء معايير جودة هذه العناصر.
- مراجعة خطة الدرس عقب الانتهاء من إعدادها.
- مقارنة خطة الدرس مع مخططات بعض الطلاب المعلمين المتميزين.
- تقييم مدى جودة عناصر خطة الدرس بعد انتهاء إعدادها في ضوء ظروف التنفيذ الفعلي.
- تعرف مدى ملاءمة الوقت المخطط للتنفيذ مع وقت التنفيذ الفعلي.
- تدقيق النظر في تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية.
- التفكير في كافة الاحتمالات الممكنة قبل إصدار أي حكم أو قرار يتعلق بالممارسات التدريسية.
- التفكير في وضع حلول مقترحة مسبقا للمشكلات المتوقع حدوثها في الموقف التدريسي.
- تحديد الإجراءات التدريسية التصحيحية الممكن اتخاذها في ضوء نتائج مراجعة وتحليل وتقييم الممارسات التدريسية السابقة.
- تأمل مدى مناسبة وملاءمة استراتيجيات التدريس المختارة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.

- يصمم أنشطة تعليمية تناسب الفروق الفردية وانماط التعلم بين المتعلمين.

٢ ـ التنفيذ:

- توظيف أسلوب التهيئة بما يساعد في وضع تصورات المتعلمين وأفكارهم موضع المساءلة.
- عرض محتوى الدرس في شكل مشكلات وقضايا تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.
- مراقبة مدى التقدم نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- تعرف تصورات المتعلمين حول المشكلات والقضايا المطروحة أثناء عرض الدرس.
- تعرف خبرات المتعلمين المختلفة للبناء عليها وتوفير فرص تعليم ذي معنى.
- مراقبة مدى النجاح في افتتاح الدرس وجذب انتباه المتعلمين نحوه.
- مراجعة جدوى استخدام الوسائل التعليمية التي تم استخدامها.
- تعرف مدى ملاءمة أنشطة الدرس للمتعلمين في ظروف التنفيذ الفعلي.
- غلق الدرس بربط عناصره وأنشطته وأساليب التقويم المستخدمة لنواتج التعلم المستهدفة.
- توظيف التغذية الراجعة في اتخاذ القرار المناسب بشن عمليات التعلم.

٣ ـ إدارة الصف والمتابعة :

يعرفها (الشافعي ، ٢٠١١ : ١٦٧) بأنها " مجموعة من الأنشطة التي يقوم بها المدرس داخل الصف لتنمية السلوكيات المرغوب فيها ، وحذف السلوكيات غير المرغوبة لدى التلاميذ وتكوين علاقات إنسانية صحيحة معهم وفيما بينهم ؛ بهدف تحقيق جو اجتماعي إيجابي فعال ومنتج" ، وتضم مجموعة من المؤشرات والسلوكيات الأدائية منها ما يلي :

- تعرف مدى مناسبة تنظيم الفصل لاستراتيجيات وأهداف التدريس.
- يستخدم أساليب إدارة الصف التي تشجع التحكم الذاتي وتدعم المسئولية لدى المتعلمين.
- تجنب إصدار الأحكام على أداء المتعلمين قبل مراجعتها وتحليلها.
- توجيه الطلاب إلى البحث عن مسببات الأشياء والظواهر المدروسة.
- مراقبة جدوة التواصل مع المتعلمين في أثناء التدريس .
- مراعاة الفروق الفردية وأنماط التعلم المختلفة بين المتعلمين داخل الفصل.

٤ ـ التقويم ومتابعة نتائج التعلم :

ويقصد بالتقويم أنه " العملية التي ترمي إلى معرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج ، وتحديد نقاط القوة والضعف به ، حتى يمكن تحقيق المنشودة بأحسن صورة" (زيتون ، ٢٠٠٣) . ويضم مجموعة من المؤشرات والسلوكيات الأدائية منها ما يلي :

- تحديد مواطن القوة والممارسات التدريسية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.
- تصنيف مواطن القوة في الممارسات التدريسية وفقا لمهارات التدريس الرئيسة.
- تحديد مواطن الضعف في الممارسات التدريسية في ضوء نواتج التعلم.
- تقييم مدى تطور الأداء التدريسي من خلال عقد المقارنات بين الممارسات التدريسية التي تم تنفيذها.
- تحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الممارسات التدريسية الفعلية .
- تحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الإجراءات التصحيحية الممكن اتخاذها.

و ـ قياس الأداء التدريسي التأملي وتقويمه:

لا يمكن اعتبار عملية تقويم أداء الطالب المعلم مسألة بسيطة ، بل هي بالفعل عملية شاقة كونها لا تقتصر على جمع البيانات والمعلومات والشواهد الخاصة بأدائه فحسب ، بل تشمل عملية تقويم المعلم تحليلا عميقا ووصفا شاملا لهذا الأداء في ضوء معايير محددة سلفًا ، وهذه العملية تتضمن ثلاثة أبعاد رئيسة ؛ الأول تحديد مستويات الأداء التي يجب أن يحققها المعلم عند التنفيذ لدرسه ، والثاني تجميع المعلومات حول أدائه الفعلي ، بينما يشير المكون الثالث إلى تحليل النتائج التي أسفر عنها الأداء الفعلي له. ولقد رصد(الحاج ، ٢٠٢٢ : ٢٠٤ . ٢٠٥) في دراسته عن إعداد معلم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية على ضوء الاتجاهات الحديثة للوقوف على أبرز الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلّم أنواع ووسائل تقويم وقياس الأداء التدريسي للمعلم ، وخلَصَ البحث إلى تحديد طرائق تقويم المعلّم وأساليبه ، يمكن عرضها فيما يلي :

١ ـ مقابلة المعلم : يستخدم هذا الأسلوب عادة للمعلمين حديثي الخبرة التدريسية ، ، وتبعًا لهذا الأسلوب يوجِّه المقوِّم عددًا من الأسئلة المتنوّعة للمعلِّم، ثم يحلِّل إجابته عنها، ويعتبر أسلوب مقابلة المعلم غير دقيق في تجميع المعلومات الكافية حول أداء المعلم ؛ حيث إنه يعتمد بصورة كبيرة على مهارات وكفايات الخبير الذي يُعهد إليه بالمقابلة، فإذا قام أكثر من خبير تقويم بإجراء مقابلة مع نفس المعلِّم، فإن كلّ واحد منهم يخرج بانطباعات تبدو غير ثابتة ومختلفة تمامًا عن المعلِّم، وهذا التبايُن ينشأ بسبب اختلاف الأسئلة التي توجّه إليه، واختلاف الاهتمامات التي يتبعها كلّ واحد منهم، ويؤكِّد عليها، فضلا عن تنوع خبراتهم وتباينها، وربما وجود حالة من التباين في التقويم أيضا قد ينشأ نتيجة الاختلافات في تفسر الاستجابات وتقيِّمها تلك التي تصدر عن المعلم.

٢ ـ اختبار كفاءة المعلم : وفي هذا الأسلوب يجيب المعلِّم عن أسئلة اختبار يقيس كفاءاته الذاتيَّة التي تتضمن الكفاءة الأكاديميَّة، والكفاءة التدريسية، والكفاءة الاجتماعيَّة.

٣ ـ الملاحظة الصفيَّة: تُعَدُّ الملاحظة الصفيَّة أكثر أساليب تقويم الأداء التدريسي للمعلِّم شيوعًا، وتشير نتائجُ الدراسات والبحوث التي أُجريت في مجال تقويم أداء المعلم إلى أنَّ الملاحظة المنظَّمة التي تُستخدم فيها بطاقات الملاحَظة المقننة تُعَدّ من أكثر أدوات القياس موضوعيَّة لتقويم الأداء التدريسي للمعلِّم؛ كونها تتيح ملاحظة سلوك المعلم وأدائه مباشرة داخل حجرة الدراسة، مما يسهم في معرفة الجوانب الإيجابيَّة والسلبيةَّ في أدائه ، وهذا قد يسُاعِد عى تطوير برامج إعداده، وتدريبه. ويوجد نظامان يمكن استخدامها في بناء بطاقات ملاحظة وقياس أداء الطالب المعلم في أثناء التدريب على التدريس، وهما:

أ ـ نظام القوائم سابقة الإعداد: ويُستخدم هذا النظام في ملاحظة أداء المعلِّم في أثناء التدريس عن طريق تحديد أنماط السلوك التدريسيّ مُسبَقًا، أي قبل بَدْء عمليَّة الملاحظة في ضوء تصوُّر الأداء، ثم رصد ما يحدث منها داخل حجرة المدرسة، بحيث تُحدَّد وتُصاغ هذه الأنماط في شكل عبارات سلوكيةً تتضمَّن الأفعال التي تصدر عن المعلم في أثناء التدريس، ولذلك تصُمَّم بطاقات خاصة تحتوي على عبارات تصف السلوك المتوقَّع من المعلِّم في أثناء عملية التدريس.

ب ـ نظام التصفيات أو المجموعات : يُستخدم هذا النظام في بناء بطاقات ملاحظة أداء المعلِّم في أثناء التدريس، ففيه يُرصَد تكرار الأداء الذي يصدر عن المعلِّم والطالب في أثناء التدريس، ويعتمد في ذلك على بطاقات خاصَّة يصُنَّف فيها أداء المعلِّم والطلبة إلى أنماط نوعيَّة، بالإضافة إلى رصد السلوك المشرك، ويهدف هذا النظام إلى تحديد نمط الأداء الذي يتميَّز به المعلِّم في التدريس حتى يسهل تعرف إيجابياته وسلبياته قياسًا على معايير محدَّدة.

ج ـ نقد الزملاء: في هذا الأسلوب يقوم الزملاء من المعلمين بملاحظة أداء بعضهم البعض من حيث فحص خطة الدرس، ومتابعة المهارات التدريسيةً في أثناء الحصة، وأساليب المعلِّم التدريسيةً.

د ـ التقويم الذاتيّ: يُعَدّ هذا الأسلوب أحد أهم المصادر لجمع المعلومات عن أداء المعلِّم، حيث إن المعلم يكون على وعي بآماله وتطلُّعاته واهتماماته وإنجازاته والأمور المتعلِّقة به أكثر من وعي الآخَرين بها، ويتطلَّب التقويم الذاتيّ محاسبة النفس، واكتشاف الأخطاء، وتقدير العواقب والنتائج، والتخطيط لعمل أفضل، كما يتطلَّب هذا الأسلوب من التقويم أيضًا نضجًا عقليًّا ونفسيًّا واجتماعيًّا.

هـ ـ تحصيل الطلاب: وفيه تُستخدم نتائج اختبارات الطلاب التحصيلية ، وهي تلك الاختبارات التي تقيس ما حصّله كل طالب في فترة زمنيَّة معيَّنة كدليلٍ على سلوك المعلِّم التدريسي؛ ما يُساعِد على تقويم أدائه، ويتم ذلك في ضوء ترتيب الطلاب أو الفصول الدراسيَّة طبقًا لمعايير معيَّنة

. وجه الإفادة من المحور الأول :

يمكن الإفادة مما جاء في المحور الأول من جهود الباحثين ونتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث فيما يلي :

١ . تحديد مهارات الأداء التدريسي التأملي اللازمة والمناسبة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية.

٢ . تحديد مبادئ الأداء التدريسي التأملي التي سيتم الاعتماد عليها عند تقديم المهارات للطلاب المعلمين.

٣ . تحديد كيفية قياس وتقويم الأداء التدريسي التأملي للطالب المعلم.

المحور الثاني ـ الكتابة التفسيرية :

تُصنف الكتابة من حيث أغراضها إلى ثلاثة أنواع ؛ الكتابة التعبيرية وتشير إلى مشاعر الكاتب وخبراته وانطباعاته ، والكتابة الإقناعية التي تستهدف التأثير على القارئ واتخاذ موقف مخالف لما يظنه توافقا مع الكاتب ، والكتابة التفسيرية التي يهدف الكاتب من خلالها تقديم وجهة نظره أو تفسيره للأشياء ، رأيا كانت أو اتجاها أو ملاحظة ، ورؤيته لعديد من الظواهر أو القضايا (شحاتة ٢٠١٠ : ٧٣).

وتعد الكتابة التفسيرية من أبرز أنواع الكتابة انتشارا في حياتنا اليومية ؛ فعندما نطالع كتابا أو قصة أو تقريرا أكاديميا معينا في مجال تخصصي ، أو دراسة أدبية فإن المرء سرعان ما يستخدم الكتابة التفسيرية في عرضه لما قرأه سعيا منه في تقديم رؤيته حول المقروء وتوضيح وتفسير ما جاء فيه من معلومات وحقائق وأدلة . وهي بذلك تُمثِّل انطباعات سردية تتضمن عرض المعلم للحقائق والمشاهد والممارسات التدريسية التي قام بها ، والمشكلات التي اعترضت مهامه الصفية وكيفية معالجتها وتفسيرها.

١ ـ مفهوم الكتابة التفسيرية:

يعرفها (Bean& Gillan,2004:22) بأنها " الكتابة التي تستهدف الشرح والإيضاح ، وفيها يقوم الكاتب بتوضيح وتفسير وجهة نظره وتأملاته حول مهمة معينة أو موضوع ما ، وهي تتطلب تقديم أدلة دامغة وحجج مقنعة وبيانات ومعلومات من مصادر موثوق بها، وتشمل النصوص الوصفية والمتسلسلة زمنيا" ، ويعرفها (Baker,2013) بأنها " نوع من الكتابة يحتاجه الطالب للتعبير عن أفكاره وتصويرها بعد تحققه من صحتها وجودها وتقييمها بالأدلة والشواهد ثم عرضها بطريقة مختصرة موجزة" ، وتعرفها (العبد ، ٢٠١٦ : ١٥٧) بأنها " كتابة غير روائية تستهدف تقديم معلومات تفصيلية حول موضوعات ما مدعوما بشرح واف لمعالجة الأفكار المتضمنة مما يلزم معه تقديم أدلة وشواهد تؤكد صحة الأفكار المقدمة" .

وباستقراء التعريفات المختلفة للكتابة التفسيرية ، يمكن تحديد خصائص المفهوم الرئيسة في أنها كتابة تستهدف نقل الوقائع الحقيقية بلغة الكاتب ووفق رؤيته الشخصية ، وهي بخلاف الكتابة الإبداعية التي تكترث بالخيال أكثر ، لذا فهي لغة تعلم لفهم ما حدث

من مشاهد وأحداث تستخدم التدفق المنطقي للأفكار والاتجاهات ، وتستخدم للوصف والشرح باستخدام الأدلة والشواهد التي تعضد الفكرة وتدعمها ، ويمكن أن تتخذ شكل الورقة الأكاديمية ، أو التقرير .

٢ ـ أنماط الكتابة التفسيرية :

نجم عن الاهتمام بالكتابة التفسيرية السردية تصنيفها إلى أنماط ، ومن أبرز هذه التصنيفات تصنيف جامعة ستانفورد Stanford University (مصطفى ، ٢٠١٦ : ١٦٤ . ١٦٥) التي حددت أنماطها في أربعة نماذج كالتالي :

أ ـ النموذج الإسهابي Verbiage Form: النموذج الذي يعرض لموضوع أولي ويقدم فيه معالجة وصفية ، ثم يتحول لموضوع آخر فرعي قد يرتبط أو لا يرتبط بالموضوع التفسيري الأصلي.

ب ـ النموذج السردي Narrative Form: هو النموذج الذي يقدم فيه الكاتب المعلومات المتعلقة بالموضوع بصورة سردية أو نثرية مستعرضا بعض تجاربه الشخصية أو تجارب آخرين لتوضيح وتبسيط الفكرة الرئيسة المركزية.

ج ـ النموذج التذكيري Reminder Form: هو النموذج الذي يقدم فيه الكاتب موضوعا يعرض فيه فكرة أساسية ، وكلما تطرق الكاتب إلى فِكَر أخرى فرعية يعود مرة أخرى مجددا بتذكير القارئ بالفكرة الرئيسة سواء بطريقة مباشرة أو رمزية.

د ـ النموذج الوصفي Descriptive Form: النموذج الذي يصف فيه الكاتب موضوعا معينا وفق المعطيات والمؤشرات القائمة كالسمات والخصائص والإيجابيات والسلبيات أو أمثلة وشواهد داعمة واسعة الانتشار.

هـ ـ النموذج المقارن Comparative Form: النموذج الذي يسعى إلى إثبات معرفته بموضوع معين وذلك عن طريق تقديم وصف معزز بالمميزات والخصائص ، أو المقارنة القائمة على رصد التناقضات أو وجه التشابه ، وأحيانا أنماط التأثير في مجالين مختلفين.

و . نموذج المشكلة والحل Problem and Solution Form: يسعى الكاتب وفقا لهذا النموذج إلى عرض مشكلة أو مجموعة من المشكلات ، ثم يبدأ في رصد الحلول المتوقعة أو المحتملة لهذه المشكلة.

٣ ـ مهارات الكتابة التفسيرية:

في ضوء نتائج البحوث والدراسات السابقة وأدبيات تدريس اللغة العربية التي اهتمت بقياس الكتابة التفسيرية مثل (الحربي،١٩٩٤)، (NCW,2003) ، (Mariconada&Barbara,2005)، (العقيلي،٢٠٠٩) ، (شحاتة،٢٠١٠)، (البدوي،٢٠١٣)، ، (Tracy,2016)،(خطايبة ، ٢٠١٦) ، (العبد،٢٠١٦) ، (السمان ، ٢٠١٧) ،(أرطيع،٢٠٢٢) يمكن استخلاص مجموعة من المهارات الرئيسة للكتابة التفسيرية وما يندرج تحتها من مهارات فرعية ومؤشرات سلوكية تدل عليها ، منها ما يلي :

أ ـ المقدمة :

- صياغة المقدمة التفسيرية على شكل قضية في صورة فرضية أو ادعاء.
- صياغة المقدمة بحيث تشتمل على فكرة رئيسة واحدة .
- دعم المقدمة بفكرتين أو ثلاث فِكر فرعية تتصل بالفكرة الرئيسة.
- افتتاحية تمهيدية لموضوع النص التفسيري تصف علاقة الكاتب به.

ب ـ متن النص التفسيري:

- سلامة اختيار الألفاظ والجمل المتعلقة بالموضوع.
- تحديد الأدلة والبراهين بدقة ووضوح.
- ارتباط الأدلة بالقضية الجدلية.
- عرض الأسباب والمبررات بصورة منطقية .
- الربط بين الادعاءات والبيانات بيسر ووضوح.
- ذكر الحقائق والمعلومات والبيانات المتصلة بالموضوع بصورة تفصيلية.
- استخدام التعريفات المحددة والمصطلحات العلمية الأكاديمية بدقة.
- الشرح والتوضيح والوصف لزيادة وعي القارئ بالموضوع.

ج ـ الخاتمة :

- التوصل إلى نتيجة محددة من خلال الحجج والأدلة المقدمة.
- إنشاء خاتمة موجزة مرتبطة بالموضوع ومنسجمة معها.
- توظيف أساليب إنهاء النص مثل : استنتاج الكاتب عن الموضوع ، رأيه الشخصي ، تكرار التفسير للإيضاح ، فتح آفاق جديدة للتأويل.

د ـ أسلوب الكتابة :

- إبراز أقسام النص وفقراته بشكل واضح.
- عرض الأفكار داخل الفقرات بصورة منطقية ومرتبة
- مراعاة الصحة النحوية والإملائية بصورة دقيقة جيدة.
- استخدام وتوظيف علامات الترقيم في أثناء الكتابة .

وجه الإفادة من المحور الثاني :

يمكن الإفادة مما جاء في هذا المحور من جهود الباحثين ونتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث فيما يلي :

- تحديد التعريف الإجرائي لمصطلح الكتابة التفسيرية المتصلة بالبحث الحالي.
- استنتاج خصائص النص التفسيري الجيد التي في ضوئها سيتم تدريب الطلاب المعلمين على اكتسابها ومن ثم استخدامها في أثناء إنتاج الكتابة التفسيرية.
- تحديد مهارات الكتابة التفسيرية اللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

المحور الثالث ـ التعلم القائم على السيناريو :

يمثل التعلم القائم على السيناريو نظرة متسقة مع أجزائها ومكوناتها لما يمكن أن يكون عليه المستقبل ، لذا فهو نتيجة مستقبلية محتملة يمكن تطوير الأداء المهني في ضوئها ، وهذا المدخل عبارة عن قصة تتضمن محتوى تعليميا موجها ومقصودا يتم تقديمه بعناية يتصل بالمعلومات والحقائق ذات الصلة بتخصص المتعلم ، ويرى (Go&Higuchi,2006:142) أن السيناريو التعليمي كمدخل يتكون من أربعة مكونات رئيسة وهي (A,B,G,E) ؛ بحيث يشير الحرف (A) إلى الجهات أو الأشخاص المنفذين أو الفاعلين Actors ، ويشير الحرف (B) إلى مجموعة المعلومات الأساسية Background

Information ، ويشير الحرف (G) إلى مجموعة من الأهداف Goals ، بينما يشير الحرف (E) إلى مجموعة الأحداث المتضمنة في السيناريو.

١ ـ مفهوم التعلم القائم على السيناريو:

يعتبر مدخل التعلم القائم على السيناريو شكلا من أشكال التعلم الخبراتي Experimental Learning الذي يعتمد على وضع المتعلم في موقف تعليمي حقيقي يؤثر على قراراته المهنية ، حتى يتمكن من اكتساب المعرفة اللازمة والمهارات التدريسية كما هو الحال في المواقف الصفية داخل حجرة الدراسة (Mariappan,et al,2004:2).

ولقد ارتبط مصطلح السيناريو بداية بالعمل الفني كما يشير (شحاتة ، ٢٠١٦ :١٢) بشكل عام سواء كان للسينما أو المسرح ، وهو في مفهومه العام الفني يمثل الحبكة الدرامية للقصة أو الرواية بتسلسل أحداثها والتصرفات المصاحبة لكل حدث ، والمشاهد التي تبرز الحدث أو المفهوم أو الدرس المطلوب توصيله إلى الجمهور . ولقد ظهر المفهوم في صورته التعليمية في أواخر الثمانينيات على يد Roger Schank أحد خبراء الذكاء الاصطناعي وهندسة المناهج النفسية وبناء بيئات التعلم ، وقام بتأسيس شركة متخصصة Socratic Arts قامت بتصميم وتنفيذ مبادئ التعلم القائم على السيناريو والتعلم بالممارسة في بعض المدارس والجامعات التعلم بالممارسة ، والسماح للمتعلمين والمعلمين بارتكاب الأخطاء في بيئة تعليمية آمنة مع تصويبهم ، وقامت الشركة بالعديد من عمليات المحاكاة للمعلمين مدعومة بالقصص والسيناريوهات التنبؤية التي قد تحدث داخل الفصول (Edge,2022).

كما يعني التعلم القائم على السيناريو أنه " عرض حالة تمثل نموذجا حقيقيا ويقوم الطالب ومجموعة الفصل بدراستها بعمق وتحليلها من خلال المناقشات وجمع المعلومات عنها ، وتأمل التفاصيل ودراستها ؛ للحكم عليها واتخاذ القرار بشأنها"(Hege,2007) ، ويعرفه(Godet,1994) بأنه " خطة لمجموعة من الأحداث والتصرفات المتوقعة أو التي يمكن التنبؤ بها ، وهو تسلسل لأحداث المستقبل الذي يتضمن عرضا لأحداث الماضي والحاضر (شحاتة ، ٢٠١٦ : ١١) ، وتعرفه كل من (بويل و روشتين ، ٢٠١٢ : ١٥٥) بأنه " دراسة حالة أو مشكلة من واقع الحياة المهنية للمتعلمين يقرؤها الطلاب ويقومون بمناقشتها مما يتطلب منهم التفكير المتعمق في أمور تهم المقرر وطبيعة المهنة المستقبلية" .

ويعرفه (Al-Attar,2019) بأنه " أحد المداخل الحديثة التي تهدف إلي إشراك المتعلمين في مجموعة متنوعة من أنشطة التعلم النشط الحقيقية مثل: لعب الأدوار والمناقشة والتفاعل الشفهي؛ لتمكينهم من تحسين أدواره م ومهاراتهم المختلفة" ،

والسيناريوهات المستقبلية كمدخل تعليمي يعد عملية توليد الكثير من الأفكار وإثارة التساؤلات حول ما تم رصده وتجميعه من حقائق ومعلومات وخبرات سابقة ، واستخدام التأمل والعصف الذهني وإمطار الدماغ بهدف وضع تصور مبدئي عما سيحدث في المستقبل.

٢ ـ أهمية استخدام التعلم القائم على السيناريو:

يعد استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو أكثر مناسبة للطلاب المعلمين الذين تتوافر لديهم بعض الخبرة السابقة والمتطلبات القبلية بالموضوعات والمفاهيم والمهارات المطروحة أمامهم بغرض الاكتساب والاستخدام ، وهو يختلف عن التعلم التقليدي ليس فقط كونه يعتمد على الأنشطة التعليمية فحسب ؛ بل لأنه يهتم بتدريس الموضوعات غير الروتينية التي تتطلب من المتعلمين البحث والتجريب ومراجعة المعتقدات الذهنية المرتبطة بعملية التدريس نفسها في سياقات حقيقية ، وعملية المراجعة هذه تتيح لهم إنتاج تصورات جديدة وأفكار قابلة للتطبيق تساعدهم في على المشكلات التي تعترض عملهم المستقبلي.

كما أن التعلم القائم على السيناريو يتيح للطالب المعلم الخبرة الواقعية الاستكشافية من خلال خوضه لتجارب ومواقف وسياقات تعليمية مقصودة وموجهة ومخططة تماما مثلما يتعرض لها في الواقع الصفي ويقوم بتحليلها وجمع الحقائق والمعلومات والبيانات بشأنها ، ومن خلال عمليات الجمع والتحليل والربط بينها وبين خبراته السابقة يمكنه اتخاذ قرار تدريسي سليم وصياغته بصورة دقيقة. (Bolz,2002, Hege,2007).

وباستقراء نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو يمكن تحديد أوجه الإفادة التي تحققت من هذا الاستخدام مثل دراسة (Adam,2010) التي أبرزت أهمية التعلم بالسيناريو في اكتساب مهارات التخطيط للدرس للطلاب المعلمين ، ودراسة (yetik, et al,2012) التي استهدفت تعرف أثر استخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات حل المشكلات لدى الطلاب المعلمين بجامعة أنقرة ، ،ودراسة (سيد، ٢٠١٦) التي أوضحت فائدته في تنمية الإبداع والاتجاه نحو مهنة التدريس

للطلاب المعلمين ، ودراسة (Seker,2016) التي أفادت دور التعلم القائم على السيناريو الإيجابي في زيادة وعي معلمي اللغة الإنجليزية باستراتيجيات تعلم اللغة ذاتية التنظيم ، ودراسة (Abdullah,2018) التي أشارت إلى فاعلية التعلم بالسيناريو في إعداد معلمي اللغة الإنجليزية قبل الخدمة ، ودراسة (الفيل ،٢٠١٨) التي أوضحت فاعلية توظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية ، ودراسة (عبد العزيز ومحمد ،٢٠٢٠) التي أشارت إلى تنمية مهارات التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية لدى الطلاب المعلمين باستخدام نموذج التعلم القائم على السيناريو.

٣ ـ مبادئ التعلم القائم على السيناريو :

يستند مدخل التعلم القائم على السيناريو على مجموعة من المبادئ والفرضيات التي تعزز مستوى ممارسته لتحقيق الأهداف التعليمية ونواتج التعلم المقصودة ، وهذه المبادئ جميعها . تعتمد على النظرية البنائية التي تؤكد على أن معرفة المتعلم هي بناء له وتتكون من خلال المخططات الذهنية وهياكل المعرفة والممارسات التجريبية لبناء عالم حقيقي موازٍ.

ويمكن تحديد مبادئ استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية في ضوء ما أشارت إليه الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية ، وهي كما يلي (Hill,2010؛Maker&Schiever,2005 ؛ Tupe,2015؛ AlShehr,2018 ؛ باقر وآخرين،٢٠٢٠):

أ ـ فحص المتغيرات المحتملة في البيئة الطبيعية والمتغيرات الاجتماعية ، مع تحليل الوضع التنافسي و إعطاء نتائج محتملة لكل سيناريو.

ب ـ التنبؤ بسلوك المتعلمين داخل الفصل تحت كل سيناريو وتوظيفهم وتحديد أدوارهم من خلال سيناريو تفصيلي ، واختيار السيناريو الذي يحقق أفضل النتائج والتوقعات بصورة سهلة وسريعة.

جـ ـ منح الطلاب المعلمين فرصا لممارسة عمليات العلم ومهاراته مثل الربط والتصنيف والمقارنة من خلال مواقف حقيقية وأنشطة تعاونية.

د . مساعدة الطلاب المعلمين على وضع مجموعة من الفرضيات والاحتمالات التي تعزز تعلمهم ، مع توفير الخيارات والبدائل لمساعدتهم على اتخاذ قرار سليم.

هـ . المشاركة الديموقراطية بين الطلاب المعلمين لمناقشة القضايا الجدلية والموضوعات المتضمنة بالسيناريو ؛ بهدف الوصول إلى رؤى متوافقة وقرارات جماعية سديدة.

الفعلي.

٤ ـ تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية باستخدام التعلم القائم على السيناريو:

تبدو الصلة وثيقة بعض الشئ بين استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو وتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي ؛ كون اعتبار التأمل في السيناريو التعليمي المقدم للطلاب المعلمين على صورة مشكلة تدريسية تأملا مقصودا ومصمما بعناية لتحديد وتوضيح العناصر والمهارات التي سبق تعلمها من قبل ، ويحتاج الطلاب المعلمون إلى الأخذ في الحسبان الارتباطات بين المشكلة موضوع السيناريو والمشكلات السابقة وكيف تختلف أو تتفق مع المواقف التي تعرض لها الطلاب وكيفية حلها .

وترى (Maker & Schiever,2005:243) أنه ينبغي على الطلاب المعلمين في أثناء تفاعلهم مع السيناريو التعليمي أن يكونوا قادرين على الربط بين المعلومات الجديدة عن المعرفة التدريسية ومعارفهم وخبراتهم السابقة ، واستخلاصهم للمفاهيم التدريسية بأنفسهم بصورة فردية وجماعية ، كذلك ضرورة فهم عمليات التفكير والتعلم التي قاموا باستخدامها من خلال قيامهم بمهام كتابية وهو ما يحقق تنمية مهارات الكتابة التفسيرية والأداء التدريسي التأملي في وقت واحد.

ومن خلال وضع الطالب المعلم في سياقات تعليمية حقيقية ، يستطيع عن طريق التفاعل والمشاركة والتأمل في ممارساته في تفسير وإنشاء معارف وأفعال جديدة من تجاربهم الشخصية وهذا يتحقق عبر تحليل الافتراضات التدريسية السابقة له ، والوعي السياقي بالموقف الحالي . وتحدد (بويل و روشتين ، ٢٠١٢ : ١٥٩ . ١٦٠) أدوار الطالب المعلم في أثناء اكتساب مهارات التدريس التأملي باستخدام التعلم القائم على السيناريو في الأدوار الآتية :

أ ـ تلخيص الحالة : وهو خطوة ضرورية لكي لا تنحرف المناقشة عن المسار بالاتجاه نحو الجدال وترك الأسئلة الواقعية.

ب ـ تعريف المشكلة : لابد من الاتفاق حول ماهية المشكلة والاتفاق على المعضلات الأساسية قبل التعمق فيها بشكل أكبر.

ج ـ تعرف الحلول الممكنة : ويتم هذا من خلال استخدام المعلومات والأفكار المستمدة من المقرر عبر العصف الذهني.

د ـ تقييم الحلول المقترحة : من خلال وضع قائمة بالمزايا والمساوئ أو بالنتائج الإيجابية والسلبية ، ثم صياغة قرارات أو الوصول إلى حلول قد تكون الأفضل عند الممارسة الحقيقية داخل حجرات الدراسة.

٥ ـ خطوات استخدام التعلم القائم على السيناريو:

تعددت النماذج التدريسية التي استهدفت استخدام التعلم القائم على السيناريو وتنوعت بتنوع الأهداف المرتبطة بالاستخدام مثل نموذج Schank(1989) ، ونموذج Chermmack (2003)، ونموذج Keough&Shanahan(2008) ، ونموذج Chermack (2012) ، ونموذج Kuhn&Muller (2014) وهذه النماذج الرائدة تبين كيف يستطيع التعلم بالسيناريو مساعدة الطلاب في بناء مجموعة من التصورات المتسقة والتي يمكن في ضوئها اتخاذ قرار بشأن الأداء التدريسي في المستقبل ؛ لغرض تغيير التفكير وتحسين صنع القرار ، إلا أن مجمل هذه النماذج اتفقت على خطوط عريضة وإجراءات متماثلة ومتشابهة سواء في التخطيط للاستخدام أو عند تنفيذها، وباستقراء هذه النماذج يمكن تحديد أبرز خطوات وإجراءات استخدام مدخل التعلم القائم على السيناريو في الخطوات الآتية (بويل وروثستين ،٢٠١٢ :١٥٩-١٦٠؛Glick&Thomas,2012:221 ؛ إدريس والغالبي،٢٠١٢ : ٢٨٣؛ Kuhn&Muller,2014:11؛ ؛ شحاتة،٢٠١٦: ٢٣-٢٥؛ باقر ، ٢٠٢٠: ٨-١٠؛عبد العزيز ومحمد،٢٠٢٠)

أ ـ تحديد النطاق : ويعني التساؤل الذاتي للطالب المعلم من خلال طرحه مجموعة من الأسئلة المرتبطة بالأداء التدريسي مثل : ما المشكلة التدريسية التي ينبغي عليَّ مواجهتها وحلها؟ ، وماذا أريد أن أعرفه عن مستقبلي المهني؟ ، والتنبؤ بالتحديات المتوقعة ، وهذا

يشترط الاتفاق حول المشكلة التدريسية التي يتضمنها السيناريو ، كذلك الاتفاق على المعضلات الأساسية قبل التعمق فيها بشكل أكبر. ويشمل تحديد النطاق كإجراء رئيس في التعلم بالسيناريو قرارات المعلم بشأن احتياجات المتعلمين ، والأنسب من الأهداف والغايات ، كذلك المحتوى الذي سيتم تدريسه.

ب ـ تحليل الاتجاهات : وفي هذا الإجراء يتم رصد وتحليل الاتجاهات المختلفة للمتعلمين واستنتاج مشكلاتهم التي قد تعوق مشاركتهم الصفية ، مع استنتاج القيم الصفية السائدة في البيئة التعليمية ، ومسح البيئة الصفية الراهنة ،وتحليل المعلومات الأساسية المتاحة ، والقيام بالعصف الذهني وتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار التي تتعلق برؤى المستقبل، كما يتم في هذه المرحلة توصيف المسارات المستقبلية لخصائص مشكلة تدريسية معينة ، ووصف هذه المسارات التي يمكن أن تؤدي إلى وضع تدريسي مستقبلي.

ج ـ صوغ السيناريوهات : ويتضمن هذا الإجراء إعداد قصص سردية عن المستقبل المهني للطلاب المعلمين ، والخطوط العريضة لعدة مسارات محتملة تستخدم لتحدي الافتراضات الأساسية لصانعي القرار. ويراعي عند إعداد السيناريوهات الموجهة الاهتمام بالنماذج الذهنية المسبقة للطلاب المعلمين والتي تكونت من خلال خبراتهم السابقة ضمن برنامج الإعداد والتأهيل بكلية التربية في السنتين السابقتين ؛ من أجل أن يتأمل الطلاب المعلمون معتقداتهم التدريسية السابقة وبناء معرفة تدريسية جديدة في ضوئها أو تعديلها أو تغييرها من أجل تحسين الأداء التدريسي التأملي.

د ـ تحديد الخيارات : ويتم ذلك من خلال إنشاء خيارات لكل من السيناريوهات التي تم تحديدها ، واقتراح تطبيقات التكنولوجيا الممكنة والمتاحة التي يمكن توظيفها في أثناء الاستخدام، وفي هذا الإجراء يتم تحديد الخيارات المتاحة للمشاركين الرئيسين في السيناريو. والمعلم في هذا الإجراء يقوم بتوفير البدائل ويحدد إذا ما كان تخطيط السيناريو قابلا للتطبيق أو مجديا ومدى مناسبته للمتعلمين من أجل انخراطهم فيه.

هـ ـ خيارات الاختبار : ويقصد بها قيام الطلاب بتحديد ومناقشة الآثار المحتملة والنتائج المتوقعة من السيناريو التعليمي ، وفي هذا الإجراء يُطلب من المتعلمين استنساخ المعرفة الواقعية البسيطة. ويشمل هذا الإجراء تحديد السيناريوهات التي يمكنها تحقيق أهداف التعلم (

تنمية الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية) ومنها : سيناريو قائم على المهارات / سيناريو قائم على حل المشكلة / سيناريو قائم على القضايا التعليمية / سيناريو قائم على التخمين / سيناريو قائم على الألعاب.

و- خطة العمل : وفيها يتم تحديد الخطوات اللازمة التي ينبغي القيام بها لنجاح السيناريو، كذلك يتضمن هذا الإجراء تحليل الحالة ودراستها بعناية عن طريق المناقشة الجماعية الموجهة في ضوء المعلومات والبيانات المتوافرة. ويعتبر تحسين الأداء هو النتيجة الأولية لنظام التخطيط

ز- إدماج الإبداع : ويقصد به تطبيق عمليات التفكير الإبداعي في عملية السيناريو ، وخلق سيناريوهات تستدعي مشاركة المتعلمين بإيجابية باستخدام مزيج من تقنيات القصص والصور.

ح - العصف الذهني : وهو يختلف عن ما تم في مرحلة تحليل الاتجاهات ؛ حيث إن المتعلمين يقومون بتطوير أفكار السيناريو التعليمي نفسه وتحسينه من خلال استخدام الكتابة. ومن خلال العصف الذهني الذي يعتبر محرك الأداء يتم اكتساب المعرفة التدريسية والمهارة المطلوب استخدامها فيما بعد.

ط - تلخيص الحالة : في هذا الإجراء يقوم الطلاب بتلخيص خطوات سير التعلم كتابة ؛ لكي لا تنحرف المناقشة عن المسار بالاتجاه نحو الجدال وترك الأسئلة التدريسية الواقعية.

ي - التقييم : يتضمن تحديد مستوى تعلم الطلاب أثناء وبعد مرحلة التنفيذ ، ويشمل الاختبارات والتكليفات الكتابية والقيام بالمشروعات الصفية وإعداد التقارير. أما بالنسبة للطالب المعلم فهو يقوم بتقييم السيناريوهات وصياغة السياسات المستقبلية التي ترتبط بالأداء التدريسي.

وقد تم تحديد خطوات النموذج التدريسي المقترح الخاص بالبحث الحالي في ضوء هذه الخطوات في المراحل والإجراءات الآتية : تحديد أهداف التعلم ونواتجه . تقديم المعرفة . التوجيه والإرشاد . غلق المعرفة . تقديم السيناريو . الحوار والمناقشة . تعديل التصورات الذهنية . إعادة الممارسة التدريسية . التقويم. ويتم الحديث عن هذه المراحل بشيء من التفصيل في الجزء الخاص بإعداد أدوات البحث ومواده.

- وجه الإفادة من المحور الثالث : يمكن الإفادة مما جاء في هذا المحور من جهود الباحثين ونتائج الدراسات السابقة وأدبيات البحث فيما يلي :

١ . تحديد وصياغة التعريف الإجرائي لمصطلح التعلم القائم على السيناريو فيما يتصل بالبحث الحالي.

٢ . استنتاج مبادئ التعلم القائم على السيناريو ومرتكزاته التي يمكن بناء النموذج التدريسي في ضوئها.

٣ . تحديد واستخلاص خطوات وإجراءات النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو.

- فرضيات البحث : في ضوء فحص ودراسة الباحث لنتائج البحوث والدراسات السابقة ، ومراجعة أدبيات البحث المرتبطة بمتغيراته ، وما تم عرضه في الإطار النظري لهذا البحث ، يمكن صوغ فرضيات البحث على النحو الآتي :

١ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء التدريسي التأملي المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

٢ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي لصالح المجموعة التجريبية.

٣ - يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التفسيرية لصالح المجموعة التجريبية.

- الطريقة والمادة العلمية :

للإجابة عن أسئلة البحث الحالي والتحقق من فرضياته تم اتباع الإجراءات الآتية:

أولاً - للإجابة عن السؤال الأول وكان نصه : " ما مهارات الأداء التدريسي التأملي ومؤشراته الفرعية المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟، قام الباحث بالإجراءات الآتية :

أ - بناء قائمة مهارات الأداء التدريسي التأملي:

١ . **مصادر القائمة** : فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي استهدفت تحديد مهارات الأداء التدريسي التأملي بهدف استخلاص المهارات المناسبة للطلاب المعلمين.

٢ . **أبعاد القائمة** : تحديد المجالات التي ينبغي أن تصاغ فيها مهارات الأداء التدريسي التأملي وهي : التخطيط . التنفيذ . إدارة الفصل والمتابعة . التقويم ، ومؤشراتها السلوكية اللازمة والمناسبة لطلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية.

٣ . إعداد استبانة تحديد مجالات الأداء التدريسي التأملي ومهاراتها الفرعية السلوكية بلغت ٣٠ مؤشرا.

٤ . **تحكيم القائمة** : تقديم استبانة مهارات الأداء التدريسي التأملي على مجموعة من خبراء المناهج وطرق التدريس (اللغة العربية . الرياضيات . العلوم . اللغة الإنجليزية) وكذلك بعض خبراء تعليم اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بلغ عددهم خمسة عشر خبيرا ؛ بهدف التحقق من:

- سلامة صياغة المهارات والمؤشرات السلوكية.
- مدى اتساق كل مهارة أو مؤشر بالمجال الذي يندرج تحته.
- مدى لزومية المهارات ومناسبتها لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- تحديد نسبة أهمية كل مهارة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- إضافة ما يرونه مناسبا من مؤشرات ومهارات أخرى.

٥ . **حساب ثبات القائمة** : تم حساب ثبات القائمة بحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة كوبر Copper وقد نالت قائمة مهارات الأداء التدريسي التأملي مؤشر ثبات مرتفع (٩٠%) ، وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان إلى محتوى قائمة المهارات ومناسبتها للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

٦ . وصف القائمة في صورتها النهائية : تكونت قائمة مهارات الأداء التدريسي التأملي من أربعة مجالات رئيسة ، و (٣٠) مهارة فرعية ومؤشر سلوكي يندرج تحت المجالات الأربعة ، والجدول التالي رقم (١) يوضح ذلك :

جدول (١) مجالات الأداء التدريسي التأملي ومؤشراتها السلوكية

المجال الرئيس		المهارات الفرعية	عدد المهارات
التخطيط	١	تحديد الأهداف الإجرائية وصياغتها بوضوح .	١٠
	٢	. إعداد خطة تفصيلية لتدريس المحتوى النظري (تتضمن عناصر تحضير الدرس).	
	٣	اختيار الأنشطة التعليمية المتسقة مع أهداف الدرس	
	٤	. مراجعة خطة الدرس عقب الانتهاء من إعدادها.	
	٥	. مقارنة خطة الدرس مع مخططات بعض الطلاب المعلمين المتميزين.	
	٦	. تعرف مدى ملاءمة الوقت المخطط للتنفيذ مع وقت التنفيذ الفعلي.	
	٧	. تدقيق النظر في تحديد احتياجات المتعلمين الفعلية.	
	٨	. التفكير في كافة الاحتمالات الممكنة قبل إصدار أي حكم يتعلق بالممارسات التدريسية.	
	٩	. التفكير في وضع حلول مقترحة مسبقا للمشكلات المتوقع حدوثها في الموقف التدريسي.	
	١٠	. تأمل مدى مناسبة وملاءمة استراتيجيات التدريس لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	
التنفيذ	١	. توظيف أسلوب التهيئة بما يساعد في وضع تصورات المتعلمين وأفكارهم موضع المساءلة.	١٠
	٢	. عرض المحتوى في شكل مشكلات وقضايا تتطلب التأمل لتفسير النتائج في ضوء الأسباب.	
	٣	. مراقبة مدى التقدم نحو تحقيق نواتج التعلم المستهدفة.	
	٤	. تعرف تصورات المتعلمين حول المشكلات والقضايا المطروحة أثناء عرض الدرس.	
	٥	. تعرف خبرات المتعلمين المختلفة للبناء عليها وتوفير فرص تعليم ذي معنى.	
	٦	. مراقبة مدى النجاح في افتتاح الدرس وجذب انتباه المتعلمين نحوه.	
	٧	. مراجعة جدوى استخدام الوسائل التعليمية التي تم استخدامها.	
	٨	. تعرف مدى ملاءمة أنشطة الدرس للمتعلمين في ظروف التنفيذ الفعلي.	
	٩	. غلق الدرس بربط عناصره وأساليب التقويم المستخدمة بنواتج التعلم المستهدفة.	
	١٠	. توظيف التغذية الراجعة في اتخاذ القرار المناسب بشأن عمليات التعلم.	
إدارة	١	. تعرف مدى مناسبة تنظيم الفصل لاستراتيجيات وأهداف التدريس.	٥
	٢	. يستخدم أساليب إدارة الصف التي تشجع التحكم الذاتي وتدعم المسئولية لدى	

الصف		المتعلمين.	
	٣	. تجنب إصدار الأحكام على أداء المتعلمين قبل مراجعتها وتحليلها.	
	٤	توجيه الطلاب لتدوين المعلومات والمعارف الجديدة .	
	٥	. مراقبة جدوى التواصل مع المتعلمين في أثناء التدريس .	
التقويم	١	. تحديد مواطن القوة والممارسات التدريسية في ضوء نواتج التعلم المستهدفة.	٥
	٢	. تصنيف مواطن القوة والضعف في الممارسات التدريسية وفقا لمهارات التدريس الرئيسة.	
	٣	. تقييم مدى تطور الأداء التدريسي من خلال عقد المقارنات بين الممارسات التي تم تنفيذها.	
	٤	. تحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الممارسات التدريسية الفعلية .	
	٥	. تحديد مدى الاتساق بين التصورات عن التدريس وبين الإجراءات التصحيحية الممكن اتخاذها.	

ثانيا ـ للإجابة عن السؤال الثاني وكان نصه : " **. ما مهارات الكتابة التفسيرية ومؤشراتها الفرعية المناسبة واللازمة للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟**، قام الباحث بالإجراءات الآتية :

أ . بناء قائمة مهارات الكتابة التفسيرية:

١ . فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة وأدبيات التربية التي استهدفت تحديد مهارات الكتابة التفسيرية بهدف استخلاص المهارات المناسبة للطلاب المعلمين.

٢ . تحديد العناصر الرئيسة للكتابة التفسيرية ، ومؤشراتها السلوكية اللازمة والمناسبة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٣ . إعداد استبانة تحديد مهارات الكتابة التفسيرية اللازمة والمناسبة للطلاب المعلمين بلغت ١٤ مهارة.

٤ . تقديم استبانة مهارات الكتابة التفسيرية على مجموعة من خبراء المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، واللغة العربية بكلية الآداب ، وكلية دار العلوم بلغ عددهم ١٣ محكما وخبيرا ؛ بهدف التحقق من:

- سلامة صياغة المهارات والمؤشرات السلوكية.
- مدى اتساق كل مهارة أو مؤشر بالمجال الذي يندرج تحته.

- مدى لزومية المهارات ومناسبتها لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- تحديد نسبة أهمية كل مهارة لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.
- إضافة ما يرونه مناسبا من مؤشرات ومهارات أخرى.

٥ - تم الإبقاء على المهارات والمؤشرات السلوكية للكتابة التفسيرية التي حظيت بنسبة موافقة ٨٠% ، وفي ضوء ذلك تم الاطمئنان إلى محتوى قائمة مهارات الكتابة التفسيرية ومناسبتها للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، ومناسبتها لتحقيق أهداف البحث.

٦ - وصف القائمة في صورتها النهائية : تكونت قائمة مهارات الكتابة التفسيرية من أربعة مجالات رئيسة ، و (١٤) مهارة فرعية ومؤشر سلوكي يندرج تحت المجالات الأربعة ، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك :

جدول (٢) مجالات الأداء التدريسي التأملي ومؤشراتها السلوكية

المهارة الرئيسة	المؤشرات السلوكية
المقدمة	. صياغة المقدمة بحيث تشتمل على فكرة رئيسة واحدة . . دعم المقدمة بفكرتين أو ثلاث فِكر فرعية تتصل بالفكرة الرئيسة. . افتتاحية تمهيدية لموضوع النص التفسيري تصف علاقة الكاتب به.
متن النص التفسيري	. سلامة اختيار الألفاظ والجمل المتعلقة بالموضوع. . تحديد الأدلة والبراهين بدقة ووضوح. . عرض الأسباب والمبررات بصورة منطقية . . ذكر الحقائق والمعلومات والبيانات المتصلة بالموضوع بصورة تفصيلية. . استخدام التعريفات المحددة والمصطلحات العلمية الأكاديمية بدقة.
الخاتمة	. التوصل إلى نتيجة محددة من خلال الحجج والأدلة المقدمة. . إنشاء خاتمة موجزة مرتبطة بالموضوع ومنسجمة معها. . توظيف أساليب إنهاء النص مثل : استنتاج الكاتب عن الموضوع ، رأيه الشخصي ،
أسلوب الكتابة	. إبراز أقسام النص وفقراته بشكل واضح. . مراعاة الصحة النحوية والإملائية بصورة دقيقة جيدة. . استخدام وتوظيف علامات الترقيم في أثناء الكتابة .

ثالثا ـ للإجابة عن السؤال الثالث وكان نصه : " ما صورة النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو لتنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ ، قام الباحث بالإجراءات الآتية :

١ ـ فحص ودراسة النماذج التدريسية المختلفة التي استهدفت تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي ؛ لاستخلاص بعض الإجراءات التي يمكن الإفادة منها عند بناء النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو.

٢ ـ فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة التي هدفت تنمية مهارات الكتابة التفسيرية لدى المتعلمين ، للإفادة من الإجراءات والخطوات والأنشطة التي يمكن تنفيذها لتنمية تلك المهارات.

٣ ـ فحص ودراسة البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت استخدام التعلم القائم على السيناريو في التدريس ؛ للإفادة من خطوات الاستخدام والأنشطة المصاحبة وإجراءات التنفيذ عند بناء النموذج التدريسي المقترح للبحث الحالي.

٤ ـ تحديد الأهداف العامة للنموذج التدريسي المقترح : يسعى النموذج التدريسي المقترح في تدريس المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) في ضوء التعلم القائم على السيناريو لتحقيق الأهداف العامة الآتية :

أ ـ تدريب الطالب المعلم على استخدام التعلم القائم على السيناريو في تدريس مهارتي القراءة والكتابة.

ب ـ تنمية وعي الطلاب المعلمين بأهمية الأداء التدريسي التأملي في مستقبلهم المهني.

ج ـ اكتساب واستخدام الطلاب المعلمين بكلية التربية لمهارات الأداء التدريسي التأملي .

د ـ اكتساب واستخدام الطلاب المعلمين بكلية التربية لمهارات الكتابة التفسيرية.

هـ . تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

و ـ تنمية مهارات الكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٥ ـ تحديد وصوغ الأهداف الإجرائية للنموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو : تم تحديد واشتقاق الأهداف الإجرائية السلوكية للنموذج التدريسي في ضوء أهداف استخدام

التعلم القائم على السيناريو ، وتحويل كل مهارة ومؤشر من مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية إلى أهداف إجرائية تم تضمينها بأوراق عمل الطالب المعلم.

٦ . **مرتكزات النموذج التدريسي المقترح** : ارتكز النموذج التدريسي المقترح على المبادئ الرئيسة للتعلم القائم على السيناريو مثل فحص المتغيرات المحتملة في البيئة الطبيعية والمتغيرات الاجتماعية ، مع تحليل الوضع التنافسي و إعطاء نتائج محتملة لكل سيناريو ، والتنبؤ بسلوك المتعلمين داخل الفصل تحت كل سيناريو وتوظيفهم وتحديد أدوارهم من خلال سيناريو تفصيلي ، واختيار السيناريو الذي يحقق أفضل النتائج والتوقعات بصورة سهلة وسريعة، كذلك منح الطلاب المعلمين فرصا لممارسة عمليات العلم ومهاراته مثل الربط والتصنيف والمقارنة من خلال مواقف حقيقية وأنشطة تعاونية، والعمل على مساعدة الطلاب المعلمين على وضع مجموعة من الفرضيات والاحتمالات التي تعزز تعلمهم ، مع توفير الخيارات والبدائل لمساعدتهم على اتخاذ قرار سليم . فضلا عن توفير المشاركة الديموقراطية بين الطلاب المعلمين لمناقشة القضايا الجدلية والموضوعات المتضمنة بالسيناريو ؛ بهدف الوصول إلى رؤى متوافقة وقرارات جماعية سديدة. وأيضا تحقيق فرص الانخراط النشط والاندماج التام المصحوب بالتأمل عند ممارسة مهارات التدريس ؛ لإنتاج تصورات ذهنية جديدة تتعلق بالمشكلة أو الحالة التي يعرضها السيناريو التعليمي، وتضمين السيناريوهات أسئلة مثيرة للتفكير ومشكلات حقيقية مهمة تتصل بالواقع التدريسي الفعلي.

٧ . **تحديد تطبيقات التعلم القائم على السيناريو:** قام الباحث بتحديد النماذج التي سيتم عرض السيناريوهات التعليمية في ضوئها من خلال فحص ودراسة أدبيات التربية الخاصة بالتعلم القائم على السيناريو ، وكذلك الدراسات والبحوث التي استخدمت مدخل التعلم بالسيناريو ، وتمثلت التطبيقات في النماذج الآتية : التعلم القائم على المشكلة . التعلم القائم على المشروع . التعلم القائم على الحالة . التعلم القائم على السياق السيناريوهات القائمة على المهارات، وحرص الباحث على تنوع أنماط التعلم القائم على السيناريو ضمانا لمراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتحقيق الإثارة والتنوع في الموقف التدريبي.

٨ . الوسائل التعليمية المستخدمة في النموذج التدريسي: واشتملت على السبورة الإلكترونية التفاعلية ، وبعض الفيديوهات التعليمية من شبكة الإنترنت الخاصة بالمهارات التدريسية التأملية ، وبعض الصور التوضيحية.

٩ . دليل المحاضر لاستخدام التعلم القائم على السيناريو: قام الباحث بإعداد دليل للمحاضر الذي يقوم بتدريس مقرر " طرق تدريس اللغة العربية ١" لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية ، يتضمن خطوات إعداد السيناريو التعليمي المتضمن لنواتج التعلم المقصودة ، والمحتوى المعرفي ، والمشكلة التدريسية المتضمنة في السيناريو أو الموقف التدريبي، وأدوار المتعلم ، ومجموعة من التوجيهات العامة لتحقيق أهداف استخدام النموذج التدريسي المقترح المتمثلة في خطوات تنفيذ التعلم القائم على السيناريو، ومصادر التعلم والوسائل التعليمية التي يمكن للمحاضر الإفادة منها ، وكذلك التوصيف الدقيق لعملية سير السيناريو التعليمي وفق النموذج التدريسي والذي يشتمل على المكونات الأربعة (المنفذ . المعلومات الأساسية . الأهداف . الأحداث).

١٠ . خطوات التدريس باستخدام التعلم القائم على السيناريو : تمثلت خطوات النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو في تدريس مقرر " طرق تدريس اللغة العربية ١" في الخطوات الآتية :

أ . مرحلة تعرف المتطلبات القبلية : وفيها يتعرف المحاضر الخبرات السابقة للطلاب المعلمين عن موضوع المحاضرة ومدى كفاياتهم التدريسية الأولية في تدريس مهارتي القراءة والكتابة ، والوقوف على معتقداتهم الذهنية بشأن المعرفة اللغوية المرتبطة بمهارتي القراءة أو الكتابة ، كذلك اتجاهاتهم نحو بعض الأداءات التدريسية.

ب . تحديد أهداف التعلم ونواتجه : يقوم المعلم بإعلام الطلاب المعلمين بأهداف موضوع اللقاء (المحاضرة) ويحفزهم لاستنتاج نواتج التعلم المقصودة والتي ينبغي تحقيقها عقب نهاية اللقاء.

ج . تقديم المعرفة : وفيها يقوم المحاضر بتقديم المعلومات الأساسية المرتبطة بالموضوع المقرر (تعريف القراءة . أهداف تدريس القراءة . مستويات القراءة) مستعينا في ذلك باستخدام الأسئلة السابرة والعصف الذهني .

ج . التوجيه والإرشاد : وفيها يقوم المحاضر بتوجيه وإرشاد الطلاب المعلمين إلى الأداءات التدريسية النموذجية التي ينبغي أن يقوموا بها في أثناء التدريب الميداني والمتعلقة بتدريس مهارتي القراءة والكتابة ، ويمكن للمحاضر أن يطلب من الطلاب المعلمين بنمذجة ما قام به للتحقق من إلمامهم بالمعرفة النظرية للأداء التدريسي.

د . غلق المعرفة : يتم في هذه المرحلة غلق المعرفة المرتبطة بالموضوع من خلال تكليف الطلاب المعلمين بتلخيص ما تم تعلمه ، ويقوم المحاضر بتقديم التغذية الراجعة وتقديم المعلومات في صورتها النهائية تمهيدا للانتقال إلى المرحلة التالية.

د . تقديم السيناريو : وفي هذه المرحلة يقوم المحاضر بتهيئة الطلاب المعلمين لتنفيذ السيناريو التعليمي الذي يتضمن بعض مهارات الأداء التدريسي التأملي في صورة مواقف حقيقية تتصل بالتخطيط للتدريس مثل صياغة الأهداف السلوكية ، وقراءة المحتوى وتنظيمه ، وكيف يمكن تقديمه بصورة شيقة مثيرة ، وكيفية تحديد واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة . ويتم في هذه المرحلة استخدام بعض المشاهدات التوضيحية المرئية (فيديوهات تعليمية) التي تساعد في تقديم المهارات بصورة تسهم في اكتسابها. وتشمل هذه المرحلة عمليتين رئيسيتين هما : مرحلة ما قبل التأمل التي تتضمن التهيئة لضمان تفاعل الطلاب المعلمين ، ومرحلة التأمل وتتضمن الحوار والمناقشة بين المحاضر والطلاب في المواقف المعروضة. وفي المرحلة ذاتها يتم تكليف الطلاب المعلمين بتسجيل ملحوظاتهم واستفساراتهم عن الموقف التدريسي المتضمن بالسيناريو.

هـ . الحوار والمناقشة : يتم في هذه المرحلة تكليف الطلاب المعلمين بتأمل الممارسة التدريسية التي قاموا بها وتسجيل أبرز الملحوظات حول هذه الممارسة ، والتعليق عليها من خلال إبراز المزايا والعيوب مع تبرير ذلك .

و . تعديل التصورات الذهنية : في هذه المرحلة يتم علاج بعض التصورات الذهنية الخطأ لدى الطلاب المعلمين والمرتبطة ببعض الأداءات التدريسية من خلال تقييم أداء الطالب المعلم ومناقشة الأخطاء التي وقع فيها لبناء صورة ذهنية صحيحة حول المهارة التدريسية.

ز . إعادة الممارسة التدريسية : عقب النقد البناء للممارسة التدريسية السابقة ، يتم تكليف بعض الطلاب المعلمين بإعادة نفس الممارسة التدريسية المرتبطة بمهارات الأداء التدريسي

التأملي ؛ وذلك بهدف رفع كفاءة الطلاب المعلمين في إتقان المهارة وتدبر ما يقومون به من مهام تدريسية.

ح . التقويم : ويقصد بهذه المرحلة تقويم أداء الطالب المعلم في مهارات التدريس التأملي وتكليفهم بكتابة ملخصات قصيرة تصف وتفسر أدائهم التدريسي ومعتقداتهم الذهنية حول عملية التدريس ومهاراتها

١١ . إعداد أوراق عمل الطالب المعلم : تم إعداد بعض الأنشطة التعليمية المرتبطة بالجانب التدريسي والجانب اللغوي والتي تستهدف مشاركة الطلاب المعلمين بفاعلية في أثناء تنفيذ النموذج التدريسي المقترح بهدف تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لديهم.

١٢ . صدق النموذج التدريسي : تم عرض المخطط العام للنموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو على خمسة محكمين من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية للتأكد من مناسبته وصلاحيته للتطبيق ومدى قدرته على تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بكلية التربية، والجدول التالي رقم (٣) يوضح نسب الاتفاق بين السادة المحكمين على بنود تحكيم المخطط العام للنموذج التدريسي:

م	معايير التحكيم	نسبة الاتفاق
١	وضوح أهداف النموذج التدريسي المقترح.	١٠٠ %
٢	الترابط بين أجزاء النموذج التدريسي ومحتواه المعرفي.	١٠٠ %
٣	كفاية المدة الزمنية لتنفيذ النموذج التدريسي المقترح.	٩٤ %
٤	جودة تخطيط وتنفيذ السيناريوهات التعليمية المستخدمة.	١٠٠ %
٥	كفاية عدد السيناريوهات المستخدمة في النموذج التدريسي.	٩٣ %
٦	فاعلية الوسائل التعليمية والوسائط ومصادر التعلم المستخدمة.	٩٠ %
٧	تنوع وكفاية ومناسبة الأنشطة التعليمية واللغوية المستخدمة في النموذج التدريسي.	٩٣ %
٨	كفاية وملاءمة أساليب التقويم المستخدمة.	٩٢ %
	نسبة الاتفاق الكلية	٩٣%

ويتضح من الجدول السابق أن نسبة الاتفاق الكلية بلغت ٩٣% وهي نسبة عالية ومقبولة تدل على صلاحية النموذج التدريسي المقترح في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لطلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

رابعا ـ للإجابة عن السؤال الرابع والذي كان نصه " ما فاعلية استخدام نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على السيناريو في تنمية الأداء التدريسي التأملي (الجانب المعرفي) للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ ، قام الباحث بإعداد اختبار مهارات الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين في الجانب المعرفي وفقا للخطوات والإجراءات الآتية :

١ . **تحديد هدف الاختبار:** هدف الاختبار قياس المعلومات والمعارف المرتبطة بالأداء التدريسي التأملي لدى طلاب الفرقة الثالثة (الطلاب المعلمين) بكلية التربية قبل وبعد استخدام نموذج التدريس المقترح القائم على التعلم بالسيناريو.

٢ . **مصادر بناء الاختبار** : اعتمد الباحث في بناء اختبار الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين واشتقاق مادته من المصادر الآتية :

أ . البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت قياس مهارات الأداء التدريسي بصفة عامة.

ب . البحوث والدراسات التي استهدفت قياس مهارات الأداء التدريسي التأملي.

ج . أدبيات التربية التي اهتمت بتحديد مهارات الأداء التدريسي التأملي.

د . مراجعة ودراسة اختبارات مقرر التدريس المصغر في السنوات السابقة.

٣ . **تحديد نوعية الاختبار وعباراته** : تم اختيار نمط الاختبارات الموضوعية كنمط صممت في ضوئه مفردات الاختبار وعباراته ؛ وتم صياغة الاختبار بنظام الاختيار من متعدد ، بحيث اشتمل السؤال (المفردة الاختبارية) على أربعة بدائل محتملة للإجابة ؛ للتقليل من أثر التخمين ، وتم توزيع مفردات الاختبار على مهارات الأداء التدريسي التأملي التي تم التوصل إليها من خلال قائمة المهارات التي تم تحكيمها من قبل ، والجدول التالي رقم (٤) يوضح مواصفات اختبار مهارات الأداء التدريسي التأملي (الجانب المعرفي) :

المهارات الرئيسة	المهارات الفرعية	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
التخطيط	١٠	٢٠	%٣٣,٣٣
التنفيذ	١٠	٢٠	%٣٣,٣٣
إدارة الصف والمتابعة	٥	١٠	%١٦,٦٦
التقويم	٥	١٠	%١٦,٦٦
المجموع	٣٠	٦٠	%١٠٠

٤ . **إعداد الاختبار في صورته الأولية** : تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تغطي كافة مهارات الأداء التدريسي التأملي الخاصة بمهارتي القراءة والكتابة المتضمنة بكتاب مقرر " طرق تدريس اللغة العربية ١" المقرر على طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣ ، وبلغ عدد أسئلة الاختبار (٣٠) سؤالا .

٥ . **عرض الاختبار على المحكمين** : للتأكد من صلاحية الاختبار وصدقه ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم تسعة محكمين متخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية لإبداء الرأي وتقديم المقترحات الخاصة بالاختبار ، وقد أبدى المحكمون بعض الآراء والتوجيهات ببعض الأسئلة وأشاروا بتعديل صياغتها ، وعُدِّلت الأسئلة في ضوء آرائهم .

٦ . **تقدير درجات الاختبار** : قُدِّرت الدرجة العظمى للاختبار ب (٣٠) درجة ، والدرجة الصغرى (صفر) ، حيث تم حساب درجة واحدة لكل استجابة صحيحة ، ودرجة (صفر) لكل استجابة خطأ.

٧ . **التجربة الاستطلاعية للاختبار** : تم ضبط اختبار مهارات الأداء التدريسي التأملي(الجانب المعرفي) بتطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١/٢٠٢٢ بلغ عددهم (٢٥) طالبا وطالبة ؛ بهدف حساب زمن الاختبار وحساب ثباته وصدقه، وتحليل مفرداته وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق الاختبار، وتوضيح ذلك فيما يلي:

أ . حساب زمن الاختبار: تم تحديد زمن الاختبار في ضوء الأداء الفعلي للطلاب ،حيث تم حساب الزمن الذي انتهى فيه أول طالب من الإجابة عن أسئلة الاختبار ، والزمن الذي انتهى فيه آخر طالب من الإجابة، وكان ناتج متوسط زمن الاختبار ساعة ونصف ، بما فيها تعليمات الاختبار .

ب . حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS V.17,) و بلغ ٠.٩٧ ، وهو معامل ثبات مقبول إحصائيا.

ج . حساب صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال ما يلي:

١ . صدق المحكمين: للتأكد من صدق الاختبار وصلاحيته لقياس ما وضع لقياسه تم عرضه على مجموعة من المحكمين، وطلب منهم فحص محتواه، وذلك بغرض معرفة مدى مناسبته لغرض البحث، ومدى الصحة العلمية واللغوية للأسئلة .

٢ . صدق التجانس الداخلي : لإيجاد صدق مفردات الاختبار ، تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجات التي حصلت عليها طلاب العينة الاستطلاعية في كل سؤال من أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح قيمة معاملات الارتباط التي تم التوصل إليها من خلال الحزمة الإحصائية (SPSS ,V.17) :

جدول (٥) مصفوفة الارتباط بين أبعاد الأداء التدريسي التأملي والدرجة الكلية للاختبار

أبعاد الأداء التدريسي التأملي	معامل الارتباط
التخطيط	٠,٧١٢
التنفيذ	٠,٨٢١
إدارة الصف والمتابعة	٠,٧٨٧
التقويم	٠,٦٥٤

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠,٦٥٤) و(٠,٨٢١) وهي جميعها دالة ومقبولة ؛ مما يعني أن عبارات الاختبار متسقة مع بعضها البعض.

خامسا ـ للإجابة عن السؤال الخامس والذي كان نصه " ما فاعلية استخدام نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على السيناريو في تنمية الأداء التدريسي التأملي (الجانب

المهاري) للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ ، قام الباحث بإعداد اختبار بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين في وفقا للخطوات والإجراءات الآتية :

١ . **تحديد هدف بطاقة الملاحظة:** هدفت بطاقة الملاحظة إلى قياس الجانب التطبيقي لمهارات الأداء التدريسي التأملي المعلومات والمعارف المرتبطة بالأداء التدريسي التأملي لدى طلاب الفرقة الثالثة (الطلاب المعلمين) بكلية التربية قبل وبعد استخدام نموذج التدريس المقترح القائم على التعلم بالسيناريو.

٢ . **مصادر بناء البطاقة** : اعتمد الباحث في بناء بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين واشتقاق مادتها من البحوث والدراسات السابقة التي استهدفت قياس مهارات الأداء التدريسي التأملي.

٣ . **تحديد نوعية بطاقة الملاحظة وعباراتها** : تم اختيار العبارات التقريرية كنمط صيغت في ضوئها عبارات المقياس ؛ بحيث تصف العبارة الأداء السلوكي للطالب المعلم ، وقد راعى الباحث أن تكون العبارة قصيرة وبسيطة تصف الأداء التدريسي التأملي بصورة مباشرة وألا تصف العبارة أكثر من أداء سلوكي واحد.

٤ . **تحديد التقدير الكمي للدرجات** : اتبع البحث الحالي نظام التقدير الكمي بالدرجات لقياس مستوى مهارات الأداء التدريسي التأملي للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية في كل بعد من أبعاد الأداء التدريسي التأملي الأربعة ، وقد تم تحديد مستويات للأداء وهي كالآتي :

أ . مستوى الأداء (١) يعبر عن مستوى ممارسة الطالب المعلم بدرجة غير مرضية (درجة واحدة).

ب . مستوى الأداء (٢) يعبر عن مستوى ممارسة الطالب المعلم بدرجة متوسطة (درجتان)

ج . . مستوى الأداء (٣) يعبر عن مستوى ممارسة الطالب المعلم بدرجة ممتاز (ثلاث درجات).

٥ . **التأكد من صدق البطاقة** : للتأكد من صدق البطاقة ومناسبتها للتطبيق البحثي تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة

العربية بكليات التربية ، وكذلك مجموعة من خبراء تعليم اللغة العربية بوزارة التربية والتعليم بلغ عددهم خمسة عشر محكما للتأكد من سلامة العبارات ومدى مناسبتها وارتباطها بالأبعاد الرئيسة للأداء التدريسي التأملي. وقد أجاز السادة المحكمون صلاحية البطاقة لقياس مهارات الطالب المعلم في الأداء التدريسي التأملي.

٧ . **التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة** : تم ضبط بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي التأملي بتطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٢/٢٠٢١ بلغ عددهم (١٠) طالبا وطالبة ؛ بهدف حساب ثباتها وصدقها، وتحليل مفرداتها وكذلك معرفة الصعوبات التي يمكن أن يتعرض لها الباحث في أثناء تطبيق البطاقة، وتوضيح ذلك فيما يلي:

أ . حساب ثبات البطاقة: تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة عن طريق استخدام أسلوب اتفاق الملاحظين ؛ حيث يقوم كل ملاحظ بملاحظة أداء الطالب المعلم بصورة مستقلة ، ثم تحتسب عدد مرات الاتفاق بينهما وعدد مرات الاختلاف ، وتم حساب ثبات البطاقة باستخدام معادلة كوبر Coper لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين والذي بلغ (٨٧%) وهو معامل ثبات مرتفع.

ب . حساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة: تم حساب صدق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل بعد من أبعاد بطاقة الملاحظة والبطاقة ككل ، وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين (0,78) و (0,92) وكانت جميع القيم دالة إحصائيا .

سادسا ـ للإجابة عن السؤال السادس والذي كان نصه " ما فاعلية استخدام نموذج تدريسي في ضوء التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ؟ ، قام الباحث بإعداد اختبار الكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين في الجانب المعرفي وفقا للخطوات والإجراءات الآتية :

١ . **تحديد هدف الاختبار** :هدف الاختبار إلى قياس مهارات الكتابة التفسيرية لدى طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وهي المهارات التي حظيت بنسب الاتفاق بين السادة المحكمين على قائمة المهارات بنسب تتراوح من ٨٠ % إلى ١٠٠ % .

٢ . مصادر بناء الاختبار ونوعيته: استند الباحث إلى عدة روافد ومصادر لبناء الاختبار، منها الدراسات والبحوث السابقة وأدبيات التربية المرتبطة بقياس مهارات الكتابة التفسيرية. وتكون الاختبار من سؤالين يختار الطالب أحدهما للإجابة عنه ، وتمثل السؤال في كتابة مقالة تفسيرية مرتبطة بقضايا التدريس . وجاء سؤال الاختبار بطريقة اختبار المقال ؛ وذلك لأن مهارات الكتابة التفسيرية تتميز بأنها متراكبة ومتداخلة ومترابطة ، وأنه يصعب قياس أية مهارة منها على حدة ، ومن ثم قياسها ينبغي أن يتم من خلال الكتابة في موضوع متكامل يتوافر فيه معظم هذه المهارات.

٣ . تحكيم الاختبار: نظراً لأن التعبير الكتابي لا يسلم أبداً من الذاتية ، ويخضع للظروف المحيطة بالكتابة ، وكذلك حالة المختبر النفسية والانفعالية ، وذاتية المصحح ، فقد رأى الباحث أن الصدق الظاهري يعد من أنسب الأنواع بالنسبة لاختبارات الكتابة التفسيرية ، حيث هو المظهر العام للاختبار ، أو الصورة الخارجية من حيث نوع الموضوعات ، وكيفية صياغتها ، ومدى وضوح الموضوعات التي يكتب فيها الطلاب ، ومدى مناسبتها لهم. وللتأكّد مِن صلاحِية الاختِبار وصِدقِه تم عرضه على مجموعة من الخبراءِ والمحكِّمين المتخصِّصِين في المناهِج وطرائِق تدرِيس اللّغة العربية بلغ عددهم خمسة محكمين؛ لإبداءِ الرأيِ وتقدِيمِ المقترحاتِ الخاصةِ بالاختبار. وقد أجاز السادة المحكمون صلاحية الاختبار لقياس مهارات الكتابة التفسيرية ، فضلا عن إجازتهم لمقياس التصحيح المتدرج .

٤ . مفتاح تصحيح اختبار الكتابة التفسيرية : يعد معيار تقويم الأداء في الكتابة ، هو مفتاح تصحيح الاختبار الذي يتم في ضوئه التصحيح ، وتحديد درجات أداء الطلاب للمهارات المستهدفة التي يقيسها الاختبار . وقد تحدد نظام تقدير الدرجات في الاختبار عن طريق استخدام معيار تقويم أداء الطلاب في المهارات التي يقيسها الاختبار ، حيث يحلل المصحح كتابات الطلاب ، ويعطي الطالب درجة أمام كل جانب من جوانب المهارة التي يحددها هذا المعيار . وقد اشتمل هذا المعيار على المهارات المطلوب ممارستها من قبل الطلاب ، يبدأ بالأداء الممتاز ويعطي الطالب (٣ درجات) ، وذلك إذا أدى الطالب كل الجوانب الأدائية للمهارة ، وينتهي بالأداء الضعيف (صفر) إذا لم يؤد الطالب المهارة على

الإطلاق ، وبناء على ما تقدم تكون الدرجة الكلية للاختبار (٤٢ درجة) بواقع ثلاث درجات لكل مهارة من المهارات المستهدفة .

٥ . ضبط اختبار الكتابة التفسيرية : تم ضبط اختبار الكتابة التفسيرية بتطبيقه على مجموعة من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية في نهاية الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢١ / ٢٠٢٢ بلغ عددهم (٢٠) طالبا وطالبة ؛ بهدف حِسابِ زمن الاختِبار وحِساب ثباتِه وصِدقِهِ، وتحليل مفرداتِه وكذلك معرفةِ الصّعوباتِ التِّي يمكن أن يتعرض لها الباحِث في أثناء تطبيقِ الاختبارِ، وتوضِيحِ ذلك فِيما يلي:

أ . حِساب زمنِ الاختبارِ: تم تحديد زمن الاختِبار في ضوءِ الأداء الفِعلِيِّ للطّلاب ،حيث تمّ حِساب الزّمنِ الذي انتهى فيه أوّل طالب من الإجابةِ عن أسئِلة الاختِبارِ ، والزّمن الذي انتهى فيه آخر طالب من الإجابةِ، وكان ناتِج متوسِّطِ زمنِ الاختبارِ (ساعة كاملة) ، وخمس دقائق لتعليمات الاختبار .

ب . حِساب ثباتِ الاختبارِ: تمّ حِساب ثباتِ الاختِبارِ عن طريق إعادة تطبيقه على نفس العينة الاستطلاعية بعد مضي أسبوعين من تطبيقهم ، وتم حساب معامل الارتباط لبيرسون ، والذي بلغ ٠.٩٣ ، وهو معامِل ثبات مرتفع.

سابعا ـ اختيار مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة المنيا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢ / ٢٠٢٣، وبلغ عددهم (٥٦) طالبا وطالبة ، تم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين ؛ مجموعة تجريبية وبلغ عددها (٢٨) طالبا وطالبة ، وأخرى ضابطة بلغ عددها (٢٨) طالبا وطالبا.

ثامنا ـ تطبيق اختبار الأداء التدريسي التأملي قبليا : تم تطبيق اختبار مهارات الأداء التدريسي التأملي على طلاب المجموعتين قبليا قبل تنفيذ التجربة البحثية في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول ، وقد تم حِساب الفَرقِ بين مُتَوسِّطي المَجموعتين بِاسْتِخدَامِ " اختبار ت " للمجموعات المُتَكافئة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٦) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الأداء التدريسي التأملي

مهارات الأداء التدريسي التأملي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	7.07	2.21	6.85	2.10	٠,٠١٥	غير دالة
التنفيذ	7.07	1.58	6.6	1.39	٠,٠٤٤	غير دالة
إدارة الصف والمتابعة	3.28	0.46	3.15	0.44	٠,١٦٣	غير دالة
التقويم	4.07	0.71	3.85	0.63	٠,٠٩٢	غير دالة
المجموع	20.91	4.38	20.27	3.88	٠,٠١٤	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأداء التدريسي التأملي، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

تاسعا ـ تطبيق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي قبليا : تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي التأملي على طلاب المجموعتين قبليا قبل تنفيذ التجربة البحثية في الأسبوع الثاني والثالث من الفصل الدراسي الأول ، وقد تم حِساب الفَرقِ بين مُتَوسِّطي المَجموعتين بِاسْتِخدَامِ " اختبار ت " للمجموعات المُتَكافئة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٧) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي

مهارات الأداء التدريسي التأملي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	13.36	1.83	12.89	1.802	٠,١٦٣	غير دالة
التنفيذ	11.93	2.14	11.38	1.979	٠,٤١	غير دالة
إدارة الصف والمتابعة	6.929	1.48	6.643	1.545	٠,٠٢٨	غير دالة
التقويم	6.286	1.3012	6.071	1.215	٠,٠٢٨	غير دالة
المجموع	38.5	3.36473	36.52	3.065	٠,٠٠١٦	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

عاشرا ـ تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية قبليا : تم تطبيق اختبار الكتابة التفسيرية طلاب المجموعتين قبليا قبل تنفيذ التجربة البحثية في الأسبوع الثاني من الفصل الدراسي الأول ، وقد تم حِساب الفَرقِ بين مُتَوسِّطي المَجموعتين بِاسْتِخدَامِ " اختبار ت " للمجموعات المُتَكافئة ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٨) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الكتابة التفسيرية

أبعاد الكتابة التفسيرية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠٥
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المقدمة	٣.١١	٠.٤١	٣.١٠	٠.٤٢	٠,٥	غير دالة
متن النص التفسيري	٥.٩٢	٠.٦٠	٥.٩٢	٠.٦٠	٠,٠	غير دالة
الخاتمة	٣.٢٢	٠.٦٢	٣.٢١	٠.٦٧	٠,٦٤	غير دالة
أسلوب الكتابة	٢.٩٦	٠.٣٣١	٢.٩٦	٠.٣٣	٠,٠	غير دالة
المجموع	١٤.٧٤	٠.٩١	١٤.٧٣	٠.٩٣	٠,٥٣	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الكتابة التفسيرية القبلي ، ويدعم هذا أنه لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين في التطبيق القبلي.

. التدريس للمجموعتين : تمَّ تَطبيق مادة المعالجة التَّجريبية لِمجْمُوعَةِ البَحث التَّجريبية وفقا للنموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو لتدريس مقرر طرق تدريس اللغة العربية ١ ، بينما درست المجموعة الضابطة بهدف تنمية مهارات القراءة التأويلية وتحسين أبعاد المرونة المعرفية ، وقد واستغرق التطبيق سبعة أسابيع من الأحد ٢٣ / ١٠ / ٢٠٢٢ حتى الخميس ٢٢ / ١٢ / ٢٠٢٢ م .

. التطبيق البعدي لأدوات البحث : بعد الانتهاء من تطبيق التجربة البحثية على المجموعة التجريبية ، تم تطبيق اختبار الأداء التدريسي التأملي ، وبطاقة الملاحظة ، واختبار الكتابة التفسيرية، بعدياً على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة.

. المعالجة الإحصائية: استخدم البحث الحالي مجموعة من الأساليب الإحصائية في معالجة النتائج باستخدام برنامج (SPSS.V,17) وهي:

أ . المتوسط الحسابي لدرجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي.

ب . الانحراف المعياري لدرجات عينة البحث في القياسين القبلي والبعدي.

ج . معادلة " ت " للمتوسطات لتعرف الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات الدرجات.

د . معامل الارتباط لحساب صدق الاتساق الداخلي .

د . معادلة مربع إيتا ή لحساب حجم التأثير.

نتائج البحث :

توصل البحث الحالي إلى مجموعة من النتائج ترتبط بمدى فاعلية استخدام نموذج تدريسي مقترح قائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وفيما يلي عرض لهذه النتائج في ضوء فرضيات البحث:

١ . نتيجة الفرضية الأولى : ونصت على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء التدريسي التأملي المعرفي لصالح طلاب المجموعة التجريبية" . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الأداء التدريسي التأملي البعدي، ويعرض الجدول رقم(٨) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٨) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الأداء التدريسي التأملي

مهارات الأداء التدريسي التأملي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	١٦.١٧	١.٤٠	٧.٤٣	١.٦١	٥,٥٧٨	دالة
التنفيذ	١٥.٤٦	١.٣٣	٦.٨٠	١.٣٦	٥,٠٢٦	دالة
إدارة الصف والمتابعة	٧.٥٧	١.٢٧	٤.٦٤	٠.٩١	٦,١٣٣	دالة
التقويم	٧.٢٥	١.٢٢	٤.٧٥	٠.٧٠	٦,١١٥	دالة
المجموع	٤٤.٩٣	٢.٢٥	٢٣.٣١	٣.٠٦	٤,٧٨٨	دالة

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الأداء التدريسي التأملي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق صحة الفرضية الأولى.

٢ . **نتيجة الفرضية الثانية :** ونصت على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي لصالح طلاب المجموعة التجريبية" . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي التأملي البعدي، ويعرض الجدول رقم(٩) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٩) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الأداء التدريسي التأملي

مهارات الأداء التدريسي التأملي	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
التخطيط	٢٣.٥٣	١.٦٦	١٣.٦٢	٢.١٨	٧,٤١٠	دالة
التنفيذ	٢٣.٣٩	١.٤٧	١٢.٠٣	٢.١٣	٤,٧٩٨	دالة
إدارة الصف والمتابعة	١١.٠٣	١.٠٣	٨.٣٥	٢.٢٨	٣,١٥٠	دالة
التقويم	١٠.٦٤	٢.٠١	٨.٠٥	١.٧٣	٧,٣٥	دالة
المجموع	٦٨.٦١	٢.٨٠	٤٢.٠٨	٨.٣٤	٤,٣٦٥	دالة

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي التأملي البعدي، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق صحة الفرضية الثانية.

٣ . نتيجة الفرضية الثالثة : ونصت على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة التفسيرية لصالح طلاب المجموعة التجريبية" . وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم استخدام اختبار"ت" لتعرف دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة التفسيرية البعدي، ويعرض الجدول رقم(١٠) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٠) المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، وقيمة " ت " لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة التفسيرية

أبعاد الكتابة التفسيرية	المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة		قيمة (ت)	مستوى الدلالة ٠,٠١
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
المقدمة	٦.٠٣	٠.٤٢	٣.٦٠	٠.٦٢	٦,٢٥٧	دالة
متن النص التفسيري	١١.٢٥	٠.٩٢	٥.٩٢	٠.٦٠	٧,٢٨١	دالة
الخاتمة	٦.٢١	٠.٤١	٣.٢٨	٠.٤٦	٩,٣٨٠	دالة
أسلوب الكتابة	٥.٦٤	٠.٦٢	٣.٥٣	٠.٥٠	٥,٢٨٧	دالة
المجموع	٢٨.١٧	١.١١	١٦.٣٥	٠.٩٨	٨,٧٧٢	دالة

ويتضح من نتائج الجدول السابق وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية، ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار الكتابة التفسيرية ، لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على تحقق صحة الفرضية الثالثة.

- حساب فاعلية استخدام التعلم القائم على السيناريو :

نظرا لكون اختبار "ت" اختباراً لتحديد دلالة الفروق ، أي أنه يشير إلى الثقة في وجود الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القلبي والبعدي لأدوات البحث ، بصرف النظر عن حجم الفروق، فقد تم استخدام معادلة حجم التأثير، وذلك بتحويل "ت" إلى " η^2 " من خلال معادلة حجم التأثير "η2" لحساب تأثير استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو ، حيث " t2 " مربع قيمة " ت " ، "df" درجة الحرية ، والجدول المرجعي التالي يوضح تحديد مستويات حجم التأثير بالنسبة لكل مقياس من مقاييس حجم التأثير (فام ، ١٩٩٧: ٦٥) :

الأداة	حجم تأثير ضعيف	حجم تأثير متوسط	حجم تأثير كبير
η2	٠,٠١	٠,٠٦	٠,١٤

وقد قام الباحث بحساب فاعلية استخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي (الجانب المعرفي . الجانب السلوكي) والكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية ، وذلك بحساب دلالة الفرق بين درجات التطبيقين

القبلي والبعدي لطلاب المجموعة التجريبية في اختبار الأداء التدريسي التأملي وبطاقة الملاحظة واختبار الكتابة التفسيرية عن طريقِ حِسَابِ حجمِ التَّأثير ، وكذلك حساب نسبة الكسب البسيطة لهريدي (٢٠١٣) لقياس فاعلية استخدام النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو، والجداول التالية (١٢) و (١٣) و (١٤) توضح ذلك:

جدول (١٢)

حجم التأثير لاستخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية الأداء التدريسي التأملي(الجانب المعرفي)

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر	نسبة الكسب البسيطة
قبلي	٢٨	٢٠.٩١	٤.٣٨	٢٧	٢٩.٢٩	٠,٩٦	٠,٤١٦
بعدي	٢٨	٤٤.٩٣	٢.٢٥				

يَتَّضِحُ مِن الجَدْوَلِ السَّابِقِ أن نسبة معامل التأثير بلغت (٠,٩٦) ونسبة الكسب البسيطة بلغت (٠,٤١٦) وهي نسبة كبيرة ، وهذا يدل عَلى فَاعلِيَّة اِسْتِخْدَامِ النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مَهَارَاتِ الأداء التدريسي التأملي (الجانب المعرفي) للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

جدول (١٣)

حجم التأثير لاستخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية الأداء التدريسي التأملي(الجانب السلوكي)

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر	نسبة الكسب البسيطة
قبلي	٢٨	38.5	٣.٣٦	٢٧	٣٤.٥٨	٠,٩٧	٠,٣٣١
بعدي	٢٨	٦٨.٦١	٢.٨٠				

يَتَّضِحُ مِن الجَدْوَلِ السَّابِقِ أن نسبة معامل التأثير بلغت (٠,٩٧) ونسبة الكسب (٠,٣٣١) وهي نسبة كبيرة ، وهذا يدل عَلى فَاعلِيَّة اِسْتِخْدَامِ النموذج التدريسي القائم على التعلم

بالسيناريو في تنمية مَهَارَاتِ الأداء التدريسي التأملي (الجانب السلوكي) للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

جدول (١٤)

حجم التأثير لاستخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية الكتابة التفسيرية

التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	حجم الأثر	نسبة الكسب البسيطة
قبلي	٢٨	١٤.٧٤١	٠.٩١٧	٢٧	٤٧.٩٢	٠,٩٨	٠,٣٣
بعدي	٢٨	٢٨.١٧	١.١١				

يَتَّضِحُ مِن الجَدْوَلِ السَّابِقِ أن نسبة معامل التأثير بلغت (٠,٩٨) ونسبة الكسب (٠,٣٣) وهي نسبة كبيرة ، وهذا يدل عَلى فَاعلِيَّة اِسْتِخْدَامِ النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مَهَارَاتِ الكتابة التفسيرية للطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية.

ـ مناقشة النتائج وتفسيرها :

في ضوء ما أسفر عنه البحث الحالي من نتائج، يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الأداء التدريسي المعرفي ، وبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي التأملي ، واختبار الكتابة التفسيرية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية استخدام النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع ما أكد عليه كل من (Chermmack,2003) ، (Maker&Schiever,2005) ، ، (Chermack,2012) ، (بويل وروشتين ،٢٠١٢) ، (Kuhn&Muller,2014) ، (شحاتة،٢٠١٦) ، (علي والسويفي،٢٠٢٠) في إبراز فاعلية

التعلم القائم على السيناريو بأنماطه المتنوعة لدعم التنمية المهنية للطلاب المعلمين ، ومساعدة معلمي المستقبل في تنمية قدرتهم على الملاحظة الدقيقة والاستنتاج وإدراك العلاقات بين المفاهيم والمهارات والخروج بمبادئ عامة وقرارات عما يحدث داخل الفصل. كما تتفق هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من (Tupe,2015) ، (Essawy,2017) ، (الفيل،٢٠١٨) ، (Abdullah,2018) ، (الروقي، ٢٠١٨) ، (Al_Attar,2019) ، (عبد العزيز ومحمد ، ٢٠٢٠) ، (أبو حاصل، ٢٠٢١) ، (حسونة،٢٠٢٢) ، (بكري،٢٠٢١) ، (سيد،٢٠٢٢) في تنمية مهارات التدريس والتفكير وتنمية المهارات اللغوية. ويمكن تفسير فاعلية النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي والكتابة التفسيرية إلى الاعتبارات الآتية :

أولا . مهارات الأداء التدريسي التأملي:

١ . ساعدت السيناريوهات المتضمنة في النموذج التدريسي الطلاب المعلمين في تحقيق الاندماج والتفاعل الإيجابي في بيئة التعلم ، مما ساهم في تحقيق نواتج التعلم وأهدافه المخطط لها سابقا ، وما تضمنته السيناريوهات التعليمية من أدوار واضحة ومرتبة للطلاب دفعتهم إلى المشاركة المثمرة وتطبيق المهارات التدريسية التأملية التي اكتسبوها بصورة جيدة . وانخراط الطلاب المعلمين في البرنامج التدريبي ساعدهم على نمو قدرتهم على التأمل في العملية التعليمية من خلال التفكير المتعمِّق والمنظم للتدريس التأملي ، وتعرف جوانب القوة والضعف في أدائهم التدريسي وفرص التحسين.

٢ . تم عرض المهارات التدريسية المرتبطة بتعليم مهاراتي القراءة والكتابة من خلال مواقف حقيقية يمكن حدوثها في بيئة الصف الدراسية مع ارتباطها بالمحتوى اللغوي للتلاميذ بالتعليم الإعدادي مما ساعد في الربط بين ما تعلمه الطلاب المعلمون والحياة التعليمية الحقيقية . كما أن ربط المهارات التدريسية التأملية بالسياقات الحقيقية المختلفة والمتنوعة أدى إلى تحسين الأداء التدريسي التأملي لدى الطلاب المعلمين وربط النظرية بالتطبيق الفعلي لهذه المهارات واستخدامها بكفاءة .

٣ . استخدام التعلم القائم على السيناريو أسهم في استيعاب المفهوم النظري للمهارات التدريسية التأملية ومراجعته مه المعتقدات الذهنية السابقة للطالب المعلم والمقارنة بينهما ، وهذا تطلب منه القيام بالتفكير النقدي البناء للمفهوم وإيجاد مبررات داعمة لرأيه وهذا تم عن طريق العصف الذهني والمناقشات المستمرة بين المحاضر والطلاب، والطلاب وأنفسهم مما أسهم في اتخاذ قرار يبدو صائبا بشأن استخدام المهارة التدريسية المناسبة عند تدريس مهاراتي القراءة والكتابة .

٤ . وضوح الأهداف التعليمية الخاصة بتجربة البحث واستخدام التعلم القائم على السيناريو ، كذلك إعلام الطلاب المعلمين بالأهداف الإجرائية الخاصة بكل لقاء تعليمي ، وتكليفهم بإتمام المهام والأنشطة التعليمية والانخراط في السيناريوهات التعليمية سمح لهم بممارسة مهارات التفكير المختلفة مثل التنبؤ والتفسير والاستنتاج وعقد المقارنات وتصنيف المهارات، ومقارنة توقعاتهم القبلية بنواتج التعلم التي تم تحقيقها بالفعل أمكنهم في اكتساب وتطبيق مهارات التدريس التأملي بصورة واقعية .

٥ . تم تخطيط النموذج التدريسي المقترح في ضوء التعلم القائم على السيناريو وتقديم المهارات التدريسية في سياقات حقيقية، الأمر الذي جعل الطلاب المعلمون يقومون بتنظيم المعرفة واستحضار خبراتهم التدريسية السابقة وإعادة ترتيبها وتأملها وربطها بالخبرة الجديدة المقدمة في خلال النموذج التدريسي، مما أسهم في تطوير البنية المعرفية لديهم بصورة متتابعة ومنظمة ساعدتهم في اتخاذ القرارات التدريسية المناسبة في ضوء الظروف والمشكلات الحقيقية التي يمكن أن تواجههم في أثناء تدريبهم الميداني.

٦ . تنوع أنماط التعلم القائم على السيناريو (التعلم القائم على المشكلة . التعلم القائم على السياق . التعلم القائم على المهارات . التعلم القائم على الحالة) ساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب المعلمين من ناحية ، وإثارة وفاعلية الموقف التعليمي من ناحية أخرى ، وهذا التنوع وفّر فرصة تبادل المعارف الخبرات بين الطلاب المعلمين.

٧ . التعلم القائم على السيناريو بطبيعته يلبي احتياجات الطلاب المعلمين ودوافعهم في اكتساب المعرفة التدريسية ؛ لأنه يرتكز على مواقف التعلم الحقيقي داخل الفصول وعلى

المشكلات التي يمكن مواجهتها بالفعل ، هذا عمل على تحملهم لمسئولية التعلم واكتساب المهارات التدريسية التأملية وتحفيزهم لتطبيقها بصورة فردية وجماعية.

ثانيا . مهارات الكتابة التفسيرية :

١ . تضمين النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو مهام ومناشط كتابية لما يقوم به الطلاب المعلمون من أداءات تدريسية أو تسجيل ملحوظات بشأن تنفيذهم لبعض المهارات من خلال (الصحف اليومية للتأمل) ساعد في تحسين أدائهم التدريسي التأملي وإدراك الجوانب التدريسية التي تحتاج إلى تحسين ، ووصف أداء المهام بدقة حتى يمكنهم الرجوع إلى هذه المؤشرات فيما بعد لتطويرهم المهني المستقبلي ، فضلا عن أن تدريب الطلاب على التخطيط الجيد والوعي بالإجراءات الذهنية لعمليات الكتابة تحديدا المراجعة والتنقيح زاد من وعي الطلاب بمهارات الكتابة التفسيرية ، وبتحسين أدائهم الكتابي.

٢ . وفر النموذج التدريسي القائم على السيناريو الفرصة للطلاب المعلمين على وضع الخطط الاستراتيجية المناسبة لتناول الموقف التدريسي المتضمن في السيناريو والتنبؤ بما قد يترتب عليها من نتائج واقتراح البدائل ، وهذا جعلهم يتمرسون على كيفية التفكير والتأمل في المهام التدريسية والممارسات التي تحدث داخل الفصل. كما أن ممارسة الطلاب المعلمين لأنشطة متزامنة بكل عملية من عمليات التدريس التأملي ، وكذلك أنشطة كتابية وصفية عقب كل مهارة من مهارات الأداء التدريسي التأملي ؛ مما سمح فرصة للتطبيق المباشر والفوري لكل عملية ومهارة خاصة بالكتابة التفسيرية، وهذا بالضرورة أدى إلى نمو المهارات لدى الطلاب .

٣ . تمكن الطلاب من التخطيط والمراجعة والتنقيح لوصفهم للأداء التدريسي وتدريبهم المستمر على وصف أحداث الموقف الصفي بالتفصيل ساعد في نمو مهارات الكتابة التفسيرية لديهم ، ومكنهم التخطيط من أداء المهام الكتابية بصورة أفضل .كما أن المران المستمر على عملية المراجعة والتنقيح ساعد الطلاب على تصحيح أخطائهم الإملائية والنحوية ، وتوظيف علامات الترقيم بكفاءة .

٤ . ساعدت أنماط التعلم القائم على السيناريو التي تضمنها النموذج التدريسي الحالي ساعد الطلاب المعلمين في تحديد اتجاه تعلمهم بدقة وتطبيق مساراته (والكتابة التفسيرية) كما أن

بيئات التعلم للمجموعة التجريبية كانت داعمة لتطبيق المهارات التدريسية والكتابية ؛ لاسيما وأن تلك البيئات (اللقاءات التدريبية) وفرت مساحات آمنة ومشجعة للطلاب المعلمين للتفاعل والمشاركة والعمل على تطوير أداءاتهم التدريسية.

٥ ـ اعتماد النموذج التدريسي القائم على التعلم بالسيناريو على خطوات تراتبية منظمة وإجراءات تم تقديمها بصورة متسلسلة ساعد في إكساب الطلاب المعلمين مهارات التنظيم والترتيب عند تسجيل الملحوظات والمعارف والحقائق المرتبطة بالموقف التعليمي ، مما انعكس على تطبيقهم لهذه المهارات والكفايات في كتاباتهم التفسيرية حول الأداء التدريسي الذي قاموا به .

٦ ـ التأمل والتدبر الذي قام به الطلاب المعلمون لأدائهم التدريسي أسهم في تدريبهم على عمليات المراجعة والتنقيح وتأمل الملحوظات التي تمت تسجيلها في أثناء أدائهم للمهارات التدريسية ، وهذه العمليات بدورها أثمرت في إنتاج كتابات تفسيرية وتنظيمها تعتمد التأمل والمراجعة والتنقيح للنص المكتوب وإعداد تقارير علمية تتصل بمهامهم المستقبلية.

٧ ـ ارتباط موضوعات الكتابة باهتمامات الطلاب المهنية وتوجهاتهم الثقافية وميولهم الوظيفية المستقبلية ، وقد أسهم ذلك في زيادة رغبتهم في التمكن من مهارات الكتابة التفسيرية، كما أن مراجعة الطالب لأدائه الكتابي من خلال النقد الذاتي ، ونقد الأقران ، بتبادل أدوار المراجعة والتنقيح للمسودة كانت فاعلة في إنتاج كتابة تفسيرية متميزة.

ـ التوصيات والمشروعات البحثية المستقبلية :

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، يوصي البحث بالتوصيات الآتية:

١ ـ توظيف أداة البحث ومادته الإجرائية المتمثلة في النموذج التدريسي المقترح القائم على التعلم بالسيناريو في تنمية مهارات الأداء التدريسي التأملي للمعلمين في أثناء الخدمة.

٢ ـ توظيف المناشط والمهام الكتابية التي استهدفت تنمية مهارات الكتابة التفسيرية في تنميتها لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة.

٣ ـ تدريب معلمي اللغة العربية أثناء الخدمة على استخدام أنماط التعلم القائم على السيناريو في تدريس موضوعات اللغة العربية المقررة على الطلاب المدارس.

٤ . تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء المتغيرات المعرفية المعاصرة واستخدام مداخل متنوعة في إعداد وتأهيل معلمي اللغة العربية للمستقبل.

٥ . الإفادة من اختبار الأداء التدريسي التأملي وبطاقة ملاحظة تلك المهارات في تقييم الطالب المعلم ببرنامج التدريب الميداني بالمدارس.

ويقترح البحث الحالي القيام بالبحوث والدراسات الآتية :

١ . إجراء دراسة تستهدف تدريب الطلاب المعلمين على استخدام التعلم القائم على السيناريو وقياس أثره على أدائهم التدريسي في أثناء التدريب الميداني بالمدارس.

٢ . إجراء دراسة تستهدف تعرف فاعلية استخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية .

٣ . بحث أثر استخدام أنماط التعلم القائم على السيناريو عبر الإنترنت في تنمية مهارات التدريس والكتابة التفسيرية لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة العربية بكلية التربية.

٤ . فاعلية استخدام التعلم القائم على السيناريو في تنمية مستويات الفهم العميق والمهارات اللغوية لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

مراجع البحث :

. أبو حاصل، بدرية سعد (٢٠٢١). أثر استخدام نموذج التعلم المتمركز إلى السيناريو على تنمية مهارات التفكير المنتج واتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. المجلة التربية ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، العدد (٨٧) ،الجزء الثاني، يوليو ص ٧٠١-٧٦٦.

. أبو سليم ،إيمان محمد (٢٠١٦).أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي. المجلة التربوية الدولية المتخصصة ، المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب ، المجلد (٥)، العدد(٢) ، ص ٢٩٩-٣٢٢.

. أبو النجا ، عبد الله عبد النبي (٢٠٠٨).فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية . مجلة الثقافة والتنمية ، القاهرة : المجلد(٨)، العدد(٢٦)، ص١٨٠-٢٥٠.

. إدريس ، وائل محمد ؛ الغالبي،طاهر محسن (٢٠١٢). السيناريو والعملية التخطيطية . مفاهيم أساسية . دار وائل للنشر ، عمان: الأردن ، الطبعة الأولى.

. أرطيع، نور الدين(٢٠٢٢). كفاية الكتابة السردية : الإشكاليات والاستراتيجيات. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الرابع ، ص٥٨٣-٥٩٢.

. أنجاي، عثمان (٢٠٢٢). معايير اختيار معلمي اللغة العربية وإعدادهم وتدريبهم. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول

الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الثاني ، ص٢٢٥-٢٣٨.

. باعبد الله، أفراح بنت علي؛ الشايع،فهد بن سليمان (٢٠٢٢). دور برنامج تطوير مهني للمعلم قائم على الممارسات التأملية في تحسين الأداء التدريسي لمعلمة الفيزياء. المجلة المصرية للتربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد(٢٥) ، العدد(٣) ، يوليو، ص١٤٤-١٦٩.

. باقر، كرار فاضل ؛ صالح ، سمار مهدي ؛ عثمان ، نقاء أكرم (٢٠٢٠). سيناريوهات الاستراتيجية . كلية الإدارة والاقتصاد ، الجامعة المستنصرية.

. بدوي، محمود السعيد ؛ جاد المولى،أحمد محمد (٢٠١٨). الأداء التدريسي الابتكاري وعلاقته ببعض المتغيرات لدى عينة من معلمي ومعلمات منطقة الجوف. مجلة الإرشاد النفسي ، مركز الإرشاد النفسي ، جامعة عين شمس ، العدد (٥٦)، الجزء الثاني، ديسمبر، ص١-٣١.

. البدوي،خضر جابر(٢٠١٣). أثر استخدام أسلوب الكتابة التفسيرية وكتابة الصحيفة لتدريس المسألة الرياضية في المقدرة على حلها والتفكير الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في الأردن. رسالة دكتوراه ، كلية الدراسات العليا ، الجامعة الأردنية.

. بكري ، أيمن عيد(٢٠٢١). برنامج تدريبي في مهارات الوعي الصوتي قائم على التدريس التأملي وأثره في تنمية الثروة اللغوية وطلاقة الأداء التدريسي لدى معلمات محو الأمية. مجلة كلية التربية ، كلية التربية ، جامعة بني سويف ، المجلد(١٨)،العدد(١٠٥)،أبريل، ص٣٠٣ -٣٧٩.

. بويل، ألينور؛ روثستين ، هارلي(٢٠١٢). أساسيات التدريس في الجامعات والكليات . دليل عملي. الكويت : مؤسسة الكويت للتقدم العلمي ، إدارة الثقافة العلمية ، سلسلة

الكتب المترجمة ، ترجمة : عبد العزيز الغانم و طارق عبد الله فخر الدين ، الطبعة الأولى.

. توفيق، زينب طاهر (٢٠١٩). أثر التغذية الراجعة على التقييم الذاتي للأداء التدريسي للطالبات المعلمات تخصص رياضيات بكلية العلوم والآداب بجامعة نجران. مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، المجلد(٣٥) ، العدد(٣) ، مارس، ص١١٨-١٣٩.

. الحاج ،حسن رائد(٢٠٢٢).إعداد معلم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية على ضوء الاتجاهات الحديثة. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الثاني ، ص١٩٥-٢١٠.

. الحربي، طلال سعد (١٩٩٤). أثر الكتابة التفسيرية على حل المشكلات الرياضية لطلاب كلية المعلمين. مجلة جامعة الملك عبد العزيز (العلوم التربوية) ، كلية التربية ، جامعة الملك عبد العزيز ، المجلد(٧) ، ص١٥٣-١٧٠.

. الحربي،جبير بن سليمان؛الشريف، مرام بنت صالح(٢٠٢١).مستوى ممارسات معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الابتدائية لمهارات التدريس التأملي وعلاقته بمعتقداتهن نحوه.

. الحربي، وائل بن مطر(٢٠٢٢).تصور مقترح لتطوير الممارسات التدريسية لمعلمي اللغة العربية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الثاني ، ص٢١١-٢٢٤.

. حسونة ، نورا سعدي(٢٠٢١). أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج كولب في تحسين ممارسة التدريس التأملي لدى معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في الأردن. المجلة

التربوية الأردنية ، الجمعية الأردنية للعلوم التربوية ، المجلد(٦)، العدد(٢)،يونيو، ص١٠٠-١٢٥.

. الخثعمي ،فاطمة عبد العزيز ؛ الغامدي،عزة محمد؛المنتشري،عبد الله بن دخيل (٢٠٢٠). الأسس التربوية الملائمة للمارسة التأملية من وجهة نظر عينة من خبراء التربية والتعليم .مجلة التربية ، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد(١٨٧)، الجزء الأول، يوليو، ص ٥٣١-٥٦١.

. خطايبة ،ألمازة راجح(٢٠١٦).أثر تدريس بنية النص في تحسين الكتابة الجدلية والكتابة التفسيرية لدى طالبات الصف العاشر. رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة اليرموك.

. الخطيب، إبراهيم عبد الله(٢٠٢١). الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء الكفايات التدريسية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل (العلوم الإنسانية والإدارية) جامعة الملك فيصل ، المجلد(٢٢) ، العدد(٢)، ص ٥٦-٦٥.

. خلف ،أمل السيد (٢٠٠٩).التدريس المصغر التأملي كوسيلة لتنمية بعض المهارات التدريسية لدى الطالبة المعلمة. مجلة دراسات الطفولة ، كلية الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس ، المجلد(١٢)، العدد(٤٤) ، سبتمبر ، ص٨٧-١٠٤.

. خلف ،إبراهيم محمد(٢٠١٧).مدى إتقان مدرسي اللغة العربية لممارسات التدريس التأملي في المرحلة الإعدادية وعلاقته بمستوى الكفايات التدريسية لديهم. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع ، العدد (١٣) ، مارس ، ص١٨٠-٢٠٠.

. الخليف ،فهد بن عبد الرحمن (٢٠٢٠). بناء برنامج تدريبي قائم على التجربة اليابانية في التدريس التأملي وقياس فاعليته في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الرياضيات

في المرحلة المتوسطة بمحافظة الرس. مجلة التربية ، جامعة الأزهر ، العدد(١٨٥) ، الجزء الثاني ، يناير ، ص٤٦٧-٥٠٤.

. خميس،محمد عبد الرءوف ؛ عبد الله،هناء محمد (٢٠١٣). نموذج تدريسي مقترح قائم على الممارسات وأثره في تحسين الأداء التدريسي والمعتقدات التدريسية لدى الطلاب معلمي الفلسفة بكلية التربية. مجلة التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، السنة(٣٠)،العدد(٩٠) ، ديسمبر ، ص٥٥-١٢٦.

. راشد، حازم محمود (٢٠٠٣).فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد(٢٥) ، أغسطس، ص١١٩-١٦٤.

. رحمة الله ،مصطفى عيطة (٢٠٢٢). دور الإدارات التربوية في معالجة ظاهرة تدني مستوى بعض معلمي اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الثاني ، ص١٥٩-١٧٢.

. رحمواتي، ويويت (٢٠١٨). فعالية أسلوب التعلم القائم على المشروعات (Project-Based-Learning) لترقية مهارات الكلام في المدرسة الثانوية الإسلامية الحكومية باجتان. رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة مولانا مالك إبراهيم الإسلامية الحكومية مالانج.

. الروقي، راشد محمد (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، جامعة أم القرى، المجلد(٩)،العدد(٢)،مايو،ص٦٣-١٠٧.

. الزهراني ،أحمد يحيى(٢٠١٩).واقع الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التدريس التأملي . مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، العدد(١١٥) ، نوفمبر ، ص٢٢-٤٧.

. زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٣). التدريس . نماذجه ومهاراته . القاهرة: عالم الكتب.

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

. السمان ، مروان أحمد (٢٠١٧). برنامج قائم على مدخل التدريس المتمايز لتنمية مهارات القراءة المكثفة والكتابة التفسيرية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (١٨٣) ، يناير ،ص٢٥-٧٠.

. السماني، محمد الطيب(٢٠٢١).واقع الأداء التدريسي للطالب المعلم في كلية التربية بالزلفى جامعة المجمعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية، جامعة الطائف، المجلد(٧) ، العدد(٢٦)، مايو ، ص ٨٧٨-٩٠٧.

. السيابية،وداد بنت أحمد؛أمبوسعيدي،عبد الله بن خميس(٢٠١٨).فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الأداء التدريسي والتفكير التأملي لدى معلمات العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة دمشق، المجلد(١٦)، العدد(٢) ، يونيو ، ص١٠٣-١٣٢.

. سيد، هبة فؤاد ؛ أبو زيد، أماني محمد (٢٠٢٢). برنامج إثرائي في ضوء التعلم القائم على السيناريو لتنمية مهارات التدريس من أجل الإبداع والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب شعب العلوم بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية ، القاهرة : الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد (٢٥) ، العدد(٢) ، أبريل ، ص ١٠٥-١٥٥.

. الشافعي ،صبيحة عبد الحميد(٢٠١١). طرق واستراتيجيات التدريس. الرياض : شركة الرشد العالمية ، الطبعة الثانية.

. شحاتة ، حسن (٢٠١٠).المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع. القاهرة: دار العالم العربي. الطبعة الأولى

. شحاتة ، حسن (٢٠١٦). اتجاهات حديثة في التعليم والتعلم . خبرات عالمية وتطبيقات عربية. القاهرة : دار العالم العربي ، السلسلة التربوية المعاصرة ، الطبعة الأولى.

. الشمري ،مستورة بنت عبيد (٢٠١٣). تقويم مدى ممارسة معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة التدريس التأملي كمدخل للتنمية المهنية. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد(١٣٥) ، يناير ، ص١١٩-١٦٤.

. طاهر ،ياسر محمد (٢٠٢٢). أساليب التدريس لطلبة التربية العملية لتدريس العلوم وفقا لدورة جيبس التأملية. مجلة العلوم التربوية والنفسية ، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد(١٤٩)، يونيو ، ص٤١٥-٤٣٧.

. طعيمة ،رشدي أحمد (١٩٩٩). المعلم . كفاياته ، إعداده ، تدريبه. القاهرة : دار الفكر العربي ، الطبعة الأولى.

. العبد ، ريحاب محمد (٢٠١٦).فعالية المخططات الرسومية في تنمية بعض مهارات الكتابة التفسيرية لطالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، العدد (١٧٢) ، فبراير، ص ١٤٩-٢٢١.

. عبد الحميد ،وفاء سعد (٢٠١٩). فاعلية برنامج مقترح في ضوء مهارات القرن ٢١ في تنمية الأداء التدريسي للطالب معلم العلوم. مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس ، العدد(٢٠) ، الجزء الثالث، ص١٦٩-٢٢١.

. عبد العال،عطية السيد؛أبو الخير،عصام محمد؛ سليمان،علي محمد(٢٠١٥).فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التدريس المصغر في تنمية مهارات التدريس التأملي لدى الطلاب المعلمين بكليات التربية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب ، العدد(٦٨) ، ديسمبر ، ص٢٢٣-٢٤٨.

. عبد العزيز، أمل أنور ؛ محمد، هناء عبد الحميد (٢٠٢٠).كلية التربية. برنامج مقترح قائم على نموذج التعلم القائم على السيناريو في التدريس (SBL) في تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب علم النفس بكلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ،المجلد (٣٥)، العدد(٤)، الجزء الأول ، أكتوبر ، ص ١٧٥-٢١٢.

. عبد النجار ، أحمد صبري(٢٠١٧). الجملة التفسيرية في أحاديث كتاب صحيح البخاري دراسة نحوية دلالية. رسالة ماجستير ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة الأقصى بغزة.

. عبده ،ولاء محمد (٢٠١٦). فعالية وحدة دراسية مقترحة لتنمية الأداء التدريسي المنمي للتفكير والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالب معلم الفلسفة. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٢١٢) ، أبريل ، ص١٥٣-٢٠٧.

. العزاوي ،نضال مزاحم (٢٠١٧). بوصلة التدريس في اللغة العربية . عمان : دار غيداء للنشر والتوزيع ، الأردن ، الطبعة الأولى.

. العزب ،إيمان صابر(٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على المنصات التعليمية عن بعد لتنمية ممارسات التدريس التأملي والكفاءة الذاتية لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على التفكير التأملي لدى تلميذاتهن في ظل جائحة كورونا Covid19. المجلة

المصرية للتربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد(٢٤) ، العدد(٤) ، أكتوبر ، ص١٦٢-٢٠٣.

. العزب، محمد العزب؛السيد، منصور سمير (٢٠٢٢).برنامج تدريبي قائم على السحابة الإلكترونية في تنمية مهارات التدريس التأملي وتحسين المسؤولية الذاتية لدى معلمي رياضيات المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات ،الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد (٢٥) ، العدد(٢)، يناير ، ص٢٤٦-٢٨١.

. العقيلي،عبد المحسن بن سالم (٢٠٠٩). مهارات الكتابة واستراتيجياتها رؤية معاصرة. مجلة التربية المعاصرة ، رابطة التربية الحديثة ، السنة (٢٦)، العدد (٨١) ، مارس ، ص ١٢٣-١٦٨.

. علي،إبراهيم محمد (٢٠١٨).استخدام التدريس التأملي في تنمية بعض مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة : الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ، يونيو ، ص٧٥-١١١.

. علي،عيد عبد الواحد؛الفعر،محمد أحمد؛أحمد،فايزة أحمد (٢٠١٢). طرائق تدريس الطلاب العاديين والموهوبين. الطائف: خوارزم العلمية ، الطبعة الأولى.

. علي ، عيد عبد الواحد ؛ السويفي، وائل صلاح (٢٠٢٠).التدريس واستشراف المستقبل .المنيا: مطبعة الصفا ، الطبعة الأولى.

. عمر، سعاد محمد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التدريس التأويلي في تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١٤٧)، يونيو، ص١٥-٦٥.

. عمران ،حسن عمران (٢٠١٣). استخدام أنشطة القراءة الإلكترونية في تنمية الأداء التدريسي والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى معلمي اللغة العربية. مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط، المجلد (٢٩) ، العدد (١) ، يناير ، ص ٤٢٦-٤٨٦.

. العمراني، ليلى بنت فلاح (٢٠٢٢).كفايات التدريس اللازمة لمعلم اللغة العربية في ضوء أبعاد مجتمع التعلم المهني" دراسة ميدانية من وجهة نظر مشرفي ومشرفات تعليم اللغة العربية لمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية" . مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الثاني ، ص١٧٣-١٩٤.

. عواريب، لخضر؛ بن كريمة، بو حفص(٢٠١٩). الأداء التدريسي لدى معلمي المرحلة الابتدائية في ضوء منحى الكفايات. مجلة التربية ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، السنة(٤٨)، العدد(١٩٤)، ص ٧١-٩٥.

. العياصرة، محمد عبد الكريم؛الفارسي،عائشة ناصر؛محمد،عبد المجيد عبد الكريم (٢٠١٨). أثر الممارسة التأملية في تطوير الأداء التدريسي لمعلمات التربية الإسلامية في سلطنة عمان. المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي، المجلد(٣٢)،العدد(١٢٨)، سبتمبر، ص ١٣٥-١٨١.

. الفيل ، حلمي محمد (٢٠١٨). برنامج مقترح لتوظيف أنموذج التعلم القائم على السيناريو (SBL) في التدريس وتأثيره في تنمية مستويات عمق المعرفة وخفض التجول العقلي لدى طلاب كلية التربية النوعية جامعة الإسكندرية. مجلة كلية التربية ، جامعة المنوفية ، المجلد (٣٣) ، العدد(٢) ، ص ٢ -٦٦.

. القحطاني،حنان بنت مبارك (٢٠٢٠).أثر برامج التنمية المهنية على الأداء التدريسي لمعلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية. مجلة آفاق للعلوم ، جامعة زيان عاشور الجلفة ، المجلد(٥)، العدد(٣)، ص٤١-٥٨.

. لعقد ، سارة (٢٠٢٢). إعداد معلمي اللغة العربية في القرن الحادي والعشرين : لغويا وتقنيا. مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس عن بعد " تعليم اللغة العربية وتعلمها : تطلع نحو المستقبل (المتطلبات ، والفرص ، والتحديات) ،الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، يناير ، المحور الثاني ، ص٢٣٩-٢٤٩.

. مرجي، دانا سليمان(٢٠١٨). مدى فاعلية الدورات التدريبية على الأداء التدريسي لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في محافظة البلقاء. مجلة العلوم التربوية ، كلية الدراسات العليا للتربية ، جامعة القاهرة ، المجلد(٢٦)، العدد (٢)،الجزء الأول، أبريل، ص٢١٦-٢٣٣.

. المصري، تامر علي(٢٠١٧).برنامج قائم على التفكير التأملي في تنمية بعض المهارات التدريسية والاتجاه نحو المهنة لدى طالب الدبلوم في التربية تخصص علوم. المجلة المصرية للتربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد(٢٠) ، العدد(٦)، يونيو، ص٣٧-٨٤.

. المطيري، عبير سالم(٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية الاجتماعية لتنمية مهارات كتابة التلخيص باللغة العربية

. المقاطي ،بدر بن عبد الله؛ بريكيت ، أكرم بن محمد (٢٠٢١). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات الطلاقة القرائية. مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، المجلد(٣٧) ، العدد(١١) ، نوفمبر ، ص٢٤٨-٣٠٢.

. منصور ، رشدي فام(١٩٩٧). حجم التأثير الوجة المكمل للدلالة الإحصائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مج(٧) ، ع(١٦) ، ص ص ٥٧ –٨٥ .

. الموسى ،جعفر محمود (٢٠٢٢). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة. مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد(١٦٥)، الجزء الثاني، أكتوبر، ص٤٠٧-٤٥٢.

. الناقة ،صلاح أحمد (٢٠٠٩). تقويم الأداء التدريسي للطلبة المعلمين بكلية التربية في الجامعة الإسلامية بمحافظة جنوب غزة. مجلة الجامعة الإسلامية للبحوث الإنسانية ، الجامعة الإسلامية بغزة، شئون البحث العلمي والدراسات العليا ، المجلد (١٧) ،العدد(٢)،يونيو، ص ٣٤٩-٣٨٤.

. نصر، محمد علي (٢٠٠٩). رؤى المستقبل نحو تطوير إعداد المعلم العربي وتدريبه ونموه المهني ونوعيته في ضوء معايير الجودة لتطوير التعليم قبل الجامعي . المؤتمر القومي السنوي السادس عشر العربي الثامن " التعليم الجامعي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي" ، مركز التعليم الجامعي ، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ١٥ . ١٦ نوفمبر ، ص ١٥١-١٦٨.

. وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣). المعايير القومية للتعليم في مصر ، الإطار العام ، المجلد الأول.

- Abdul Shafie,Gahinda Ali(2022). Einsatz der Aktionsforschung Zur Forderung der Unterrichteflexion bei den Daf-Lehramts Studierenden. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٢٥٥، يوليو ، ص ١-٢٧.

-Abdullah,Heba Mustafa(2018). Using Scenario-Based Learning for pre-service EFL Teacher Preparation. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية ، جامعة عين شمس ، المجلد(٤٢) ، العدد(١) ، ص٨٢-١٢٣.

-Adam,R(2010). Using Scenario-Based Learning for behavior Management skills in Pre_service Teacher Education. In EP. Errington(Ed.)

preparing Graduates for the profesions using scenario-based learning(pp.97-109) Brisbane,Australia :post pressed.

- Al-Attar, Reem H. (2019). The Effectiveness of Using Scenario- Based Learning Strategy in Developing EFL Eleventh Graders' Speaking and Prospective Thinking Skills, A thesis submitted to the Faculty of Education in partial fulfillment of the requirements for the Master Degree in Education, The Islamic University of Gaza.
- Al-Shehri, Ali M. (2018). Scenarios: A new perspective for critical speaking in EFL contexts, Journal of Research in Curriculum, Instruction and Educational Technology,4(2),33-71.
- Aslan, Serkan (2019). The impact of argumentation-based teaching and scenario-based learning method on the students' academic achievement, Journal of Baltic Science Education, 18(2),170-183.

-Bean,Joun&Gillan,Alice&Chappell,Virginia(2004). Reading Rhetorically . New York: Pearson Longman. 2nd Edition.

- Benammar , k., Dale, l., Poorting, J., Schwab, H., & Snoek , M. (2006). The Scenario Method for Education : Facilitator Manual (version 4.2).

-Bolz,A(2002).Multimedia-Case Studies in Is-Education Methodological Approach and Empirical Findings. In ERIC (pp.1362-1374).

- Brent, Wayne (2010). Uses of Technology to Support Reflective Teaching Practices, Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Educational Psychology in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy, in the Graduate College the University of Arizona
- Carey, S. (2017). The meaning of reflective teaching to national board certified teachers. Doctor of Philosophy, Texas State University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1966270286). Retrieved from https://search.proquest.com/docview/1966270286?accountid=178282

-Chermack, T. J., Luckel, H., Gauck, B. Q. (2012). Effects of scenario planning on participant mental models ,P:221.

- Dice, Jaime & Souto, Mariana (2007). Reflective teaching in the Early Year: A Case for Mentoring Diverse Educators, Early Childhood Education Journal, 34(6), 425-430.

- Edge Foundation (2022) Roger Schank , CEO, Socratic Arts Inc , Copyright © 2022 By Edge Foundation, Inc All Rights Reserved. https://www.edge.org/memberbio/roger_schank
- Erol, Selim; Jäger, Andreas; Hold, Philipp; Ott, Karl & Sihn, Wilfried (2016). Tangible Industry 4.0: A scenario-based approach to learning for the future of production, 6th C LRP Conference on learning Factories, Procedia CiRp ,54, 13-18. Doi: 10.1016/j.procir.2016.03.162.
- Essawy,Dina Mahmoud(2017). Utiliser L approche Communic Actionnelle Pour Developper les Competences chez Lez etudiants de la Faculte des Langues et de la Traducation. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد ٢٢٥ ، أغسطس ، ص ٥٨-١٠٧
- Go,K&Higuchi,Y(2006). Double Loop: A Model of Scenario – Based Learning Design and Implementation. Paper presented at Research Report of JET Conferences,pp.141-148.
- Goker, Mubeher Urun (2021). Reflective coaching: Training for development of instructional skills and sense of efficacy of preservice EFL teachers, Journal of Language and Linguistic Studies, 17(1) Mar, 423-447.
- Gong,M.W.(2018). Influence of Scenario-Based Learning on New Officers' Self-Efficacy: A Case Study Review. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctorate of Philosophy. Grand Canyon University.

-Gutierrez, 2015

-Heath,S & Ambruso,D(2008). Evidence of Knowledge Acquisition in a Cognitive Flexibility-Based Computer Learning Environment. Med Educ Online. 2008; 13: 16., Published online 2008 Dec 3. doi: 10.3885/meo.2008.Res00261

- HILL, C. W. L., & JONES, G. R. (2009). Essentials of strategic management. South-Western College Pub 2nd Edition

-Indiana Department of Education (2004). Standards for The Teacher of Business,official website of Indiana Department Education. https://www.in.gov/doe/educators/educator-licensing/indiana-educator-standards/.

- Kuhn, J & Müller,A (2014). Context-based science education by news paper story problems : A study on motivation and learning effects, *Perspectives in Science*, 2 , 5 – 21.

-Lyman ,Gene (2013). Scenario-Based e-Learning. Issues and Trends in Educational Technology Volume 1, Number 2, Dec. 2013, pp.22-25.

-Maker,June & Schiever,Shirley(2005). Teaching Models In Education of The Gifted. Pro-Ed(U.S.A) Austin, Texas.

- Mariappan, J, Shih, A, Schrader ,P (2004). Scenario-Based Learning Approach in Teaching Statics. American Society for Engineering Education Annual Conference and Exposition, https://www.semanticscholar.org/paper/Scenario-Based-Learning-Approach-In-Teaching-Schrader DOI:10.18260/1-2--13347Corpus ID: 54964686 .

-Mariconada,B&Williamson,G(,2005). The Comprehensive Expository Writing Guide. Empowering Writers.

-Muhamad,M&Zaman,H&Ahmed,A(2012). Virtual Biology Laboratory (V-Lap Bio): Scenario Based Learning Model Approach Procedia – Social Behavior Sciences,69,pp.162-168.

-National Assessment for Educational Progress,NAEP(2002). The Nation Report Card : Writing 2002. Washinton,DC: National Center for Education Statistics.

- The National Commission on Writing NCW(2003). The Neglected "R": The Need for a Writing Revolution Report of The National Commission on Writing in America's Schools and Colleges. https://eric.ed.gov/?id=ED475856

- Paige, Kathryn & Lloyd, David (2016). Use of Future Scenarios as a Pedagogical Approach for Science Teacher Education, *Research in Science Education*, 46(2): 263-285. Doi.10.1007/s11165-015-9505-7

-Paul,C(1999). Imroving Criterion Process Teaching Skills during Student Teaching. Eric Document Reproduction Service, ED 322145.

-Pollard,A(2003). Reflective Teaching: Effective and Evidence-informed Professional Practice, London, Continuum.

- Seker,M.(2016). Scenario-Based Instruction Design as a Tool to Promote Self-Regulated Language Learning Strategies. journals.sage.com/home/sgo. 10.1177/2158244016684175.

-Seweigrad,T (2007). Becoming a Reflective Practitioner as a Pre-service Educator. E-Journal for Student Teachers and New Teachers. Retrieved www.ohio.teachered.org. January,9.

-Sorin, Reesa (2013). Exploring partnerships in early childhood springer Science Springer, New York, NY, 71-85.

-Tracy,S.Craig(2016). The Role of Expository Writing in Mathematical Problem Solving. African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education ,vol.20,no1,pp57-66.

-Tupe, Navnath (2015). Multimedia scenario based learning Programme for Enhancing The English Language Efficiency Among Primary School Students . International Journal of Instruction, 8(2),pp128-138.

-White, C. (2010). Instructional Methods and Strategies, New York:

- Ültay, N. & Calik, M., (2012). A Thematic Review of Studies into the Effectiveness of Context-Based Chemistry Curricula. Journal of Science Education and Technology, v21 n6 p686-701 Dec 2012.

-yetik, Serap Samsa; Akyuz, Halil Ibrahim; Keser, Hafize(2012) Preservice Teachers' Perceptions about Their Problem Solving Skills in the Scenario Based Blended Learning Environment. Turkish Online Journal of Distance Education, v13 n2 p158-168 Apr 2012.