The Islamic University–Gaza
Research and Postgraduate Affairs
Faculty of Education
Master of Community Mental Health

الجامعة الإسلامية – غزة
شؤون البحث العلمي والدِّراسات العليا
كليـة التَّربيـة
ماجستير المناهج وطرق التدريس

أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي

The Impact of the Implementation of Active Learning Strategies in the Light of (SBTD) Program in the Development of Reading Comprehension Skills among Primary Second Graders

إِعدَادُ البَاحِثة:

نداء نزار حسن أيوب

إِشرَافُ الأستاذ الدكتور

محمد سليمان أبو شقير

قُدمَ هَذا البحثُ اِستِكمَالاً لِمُتَطلباتِ الحُصولِ عَلى دَرَجَةِ الْمَاجِستِيرِ فِي المناهج وطرق التدريس بِكُليةِ التربية فِي الْجَامِعَةِ الإِسلامِيةِ بِغَزة

أبريل/2017م – شعبان/ 1438هـ

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي

The Impact of the Implementation of Active Learning Strategies in the Light of (SBTD) Program in the Development of Reading Comprehension Skills among Primary Second Graders

أقر بأن ما اشتملت عليه هذه الرسالة إنما هو نتاج جهدي الخاص، باستثناء ما تمت الإشارة إليه حيثما ورد، وأن هذه الرسالة ككل أو أي جزء منها لم يقدم من قبل الآخرين لنيل درجة أو لقب علمي أو بحثي لدى أي مؤسسة تعليمية أو بحثية أخرى.

Declaration

I understand the nature of plagiarism, and I am aware of the University's policy on this.

The work provided in this thesis, unless otherwise referenced, is the researcher's own work, and has not been submitted by others elsewhere for any other degree or qualification.

Student's name:	نداء نزار حسن أيوب	اسم الطالب:
Signature:		التوقيع:
:Date	18-4-2017م	التاريخ:

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

ج س غ/35/

الرقم: Ref: 2017/05/15

التاريخ: Date:

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحثة/ **نداء نزار حسن أيوب** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس** وموضوعها:

أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الاثنين 18 شعبان 1438هـ، الموافق 2017/05/15م الساعة الثانية عشر ظهراً بمبنى اللحيدان، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

أ.د. محمد سليمان أبو شقير	مشرفاً و رئيساً	.....
د. داوود درويش حلس	مناقشاً داخلياً	.....
د. إياد ابراهيم عبد الجواد	مناقشاً خارجياً	.....

وبعد المداولة أوصت اللجنة بمنح الباحثة درجة الماجستير في كلية *التربية*/قسم مناهج وطرق تدريس.

واللجنة إذ تمنحها هذه الدرجة فإنها توصيها بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمها في خدمة دينها ووطنها.

والله ولي التوفيق،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف علي المناعمة

ملخص الدراسة

تعد مهارات الفهم القرائي أهم مكونات القراءة، التي تهدف إلى تنمية قدرات الطلاب العقلية والرقي بمستوى تفكيرهم إلى مستويات التفكير العليا، وذلك لإدراك ما يتضمنه النص المقروء من معانٍ وأفكار والتوصل إلى استنتاجات، وذلك للوصول إلى أفضل النتاجات التعليمية المرجوة.

هدفت هذه الدراسة إلى:

التعرف إلى أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

أداة ومواد الدراسة: تمثلت في بناء دليل المعلم القائم على استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD)، وقائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي.

عينة الدراسة: تكونت من (73) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي بمدرسة الشاطئ الابتدائية المشتركة (ج)، حيث بلغ عدد أفراد المجموعة التجريبية (36) تلميذاً وتلميذة، وعدد أفراد العينة الضابطة (37) تلميذاً وتلميذة.

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي .

أهم نتائج الدراسة : وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- التوصل لقائمة مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى طلبة الصف الثاني الأساسي وعددها (4) مهارات أساسية، و(22) مهارة فرعية .
- وجود أثر كبير جداً لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية الأداء الكلي لمهارات الفهم القرائي .
- وجود أثر كبير جداً لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية كل مجال من مجالات الفهم القرائي .
- عدم وجود فروق بين طلبة المجموعة التجريبية الذكور و الإناث في الاختبار البعدي للفهم القرائي .

أهم توصيات الدراسة : في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة من نتائج توصي الباحثة **بـ:**

- توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية وبخاصة في تنمية مهارات الفهم القرائي ، لتصبح العملية التعليمية أكثر تشويقاً .
- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس المعتمدة على مشاركة الطالب الفاعلة والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس، وتعزيز ذلك من خلال الزيارات الإشرافية.

كلمات مفتاحية: برنامج (SBTD)، ومهارات الفهم القرائي.

Abstract

Reading comprehension skills are considered the most important components of reading, which aim at developing the students' mental abilities and boosting their thinking to the higher order thinking levels in order to understand the read text and to achieve the best intended learning outcomes.

Study aims: The study aimed to identify the impact of using active learning strategies in the light of the School-Based Teacher Development (SBTD) Program on developing reading comprehension skills among the second graders.

Study tool and materials: The study tool and materials comprised the preparation of a teacher guide based on active learning strategies in the light of the (SBTD) Program, a list of reading comprehension skills, and the test of reading comprehension skills.

Study sample: The study sample consisted of (73) male and female second graders from the Beach Co-School (C), distributed into experimental group consisting of (36) male and female students and a control one consisting of (37) male and female students.

Study Methodology: The study adopted the experimental approach.

Study most important findings: The study concluded with the following results:

1. Establishing the list of reading comprehension skills intended to be developed by the second graders, which were (4) basic skills and (22) sub-skills.
2. There was a very large impact of using active learning strategies in the light of the SBTD Program on developing the overall performance of reading comprehension skills.
3. There was a very large impact of using active learning strategies in the light of the SBTD program on developing each one of the reading comprehension domains.
4. There were no differences between the male and female students of the experimental group in the reading comprehension posttest.

Study most important recommendations: In the light of the research results, the researcher recommends the following:

1. Using active learning strategies in teaching Arabic, especially in developing the reading comprehension skills so as to make the educational process more interesting.
2. Training teachers on using teaching strategies based on students' active involvement and avoiding traditional teaching methods, and enhancing this through supervisory visits.

Keywords: School-Based Teacher Development (SBTD) Program, reading comprehension skills.

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ ﴾

[التوبة: 105]

ٱلإِهدَاْءُ

إلى ملاكي في الحياة، إلى معنى الحب و الحنان و التفاني، إلى بسمة الحياة وسر الوجود، إلى من كان دعاؤها سر نجاحي وحنانها بلسم جراحي إلى أغلى الحبايب... أمي الغالية.

إلى روح أبي الذي مازالت نسائمه تكتنفني بالحب و تزودني بالعطاء...

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب ، إلى من كلت أنامله ليقدم لنا لحظة سعادة، إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق الحياة و العلم ، إلى من كان لي نعم الأب و الأخ و الصديق ...أخي محمد .

إلى توأم روحي ورفيقة دربي إلى صاحبة القلب الطيب و النوايا الصادقة ...أختي دعاء.

إلى من كان لي جسراً لتحقيق النجاح ، وتجلت تضحياته نور الصباح ...زوجي ورفيق دربي د. أشرف.

إلى القلوب الطاهرة الرقيقة و النفوس البريئة ، إلى رياحيين حياتي ونور عيوني ...بناتي سما وسارة وتالا ولين.

إلى تلك العقول النيرة التي فاضت بالعلم وتحلت بسمو الأخلاق ...أساتذتي الأفاضل

إلى صديقاتي وزميلاتي .

إلى مسك الوطن ورافعي الراية إلى شهداء فلسطين وأسرانا البواسل .

إليكم جميعا أهدي ثمرة جهدي المتواضع

شكرٌ وتقديرٌ

إلهي لا يطيب الليل إلا بشكرك ، ولا يطيب النهار إلا بطاعتك ، ولا تطيب اللحظات إلا بذكرك ، ولا تطيب الآخرة إلا بعفوك ، ولا تطيب الجنة إلا برؤيتك ... الله جل في علاه.

إلى من بلغ الرسالة وأدى الأمانة ونصح اللأمة ، إلى نبي الرحمة ونور العالمين سيدنا محمد "صلى الله عليه وسلم" .

انطلاقاً من قول رسولنا الكريم "لا يشكر **الله** من لا يشكر الناس ". رواه (أحمد والبخاري)

فأتقدم بخالص شكري وامتناني إلى هذا الصرح العلمي العظيم إلى الجامعة الأم الجامعة الإسلامية التي ستبقى بإذن الله كوكبة العلم و العلماء ، وإلى كلية التربية وجميع القائمين عليها .

كما أخص بالشكر والامتنان إلى صاحب الفضل بعد الله عز و جل إلى الأستاذ الدكتور العلامة محمد سليمان أبو شقير على ما بذله من جهد ووقت في الإشراف على هذه الرسالة ، فوجدت منه رحابة الصدر ، وغزارة العلم ، وحسن الخلق ، وطيب التعامل ، رغم كثرة أعبائه ومسئولياته ، فكانت بصماته وتوجيهاته وملحوظاته العلمية الأثر الكبير في إتمام هذا العمل، وإخراجه إلى حيز النور ، فاللهم أجزه عني وعن جميع طلاب العلم خير الجزاء .

كما وأتقدم بجزيل الشكر إلى الأستاذيين الجليلين عضوي لجنة المناقشة الدكتور داوود حلس و الدكتور إياد عبد الجواد، اللذان شرفاني بقبول مناقشة هذه الدراسة ، وجهودهما في إثراء هذه الدراسة وتحسينها وخروجها بأفضل صورة .

وأتقدم أيضاً بجزيل الشكر من السادة المحكمين ، وإلى كل من ساهم وشارك بإنجاز هذا العمل إن كان جهداً أو كلمة طيبة .

كما ويطيب لي أن أتقدم بالشكر الجزيل للأستاذ / محمد أبو سكران والأستاذ الدكتور/ نافذ بركات اللذان لم يبخلا عليّ بعلم أو جهد في الإحصاء .

كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى وكالة الغوث الدولية بغزة ، لتعاونها وتقديم جميع التسهيلات لإنجاز هذا العمل .

كما أكن عظيم الشكر و الامتنان للأستاذ الفاضل محمد خليل أبو هاشم مدير منطقة غرب غزة التعليمية ، والأستاذ الفاضل/ معين الفار لكل ما قدموه لي من تسهيلات ومعلومات لإنجاز هذا العمل ، فاللهم أجزهم عني خير الجزاء .

كما أقدم خالص شكري وإمتناني إلى أسرتي الرائعة أسرة مدرسة الشاطيء الابتدائية المشتركة (ج) ولمديرتي الفاضلة/ الأستاذة ناريمان أبو لحية ، ونائبة المديرة الأستاذة الفاضلة/ أمل زقوت وإلى جميع أخواتي وزميلاتي في الهيئة التدريسية .

وفي النهاية تقف جميع كلمات الشكر عاجزة أمام نبض قلبي أمي الحبيبة ، النور الذي يضيء حياتي أخي محمد وأختي دعاء وبناتي سما وسارة وتالا ولين ، إلى رفيق دربي زوجي د. أشرف

إلى جميع الأهل و الأحباب و الأصحاب .

وأتمنى من الله أن يكون هذا العمل صدقة جارية ينتفع بها في ميادين العلم و التربية.

الباحثة

نداء نزار أيوب

فهرس المحتويات

إقـــرار ..... أ

ملخص الدراسة ..... ب

آية قرآنية ..... ث

ٱلإهدَاْءُ ..... ج

شكرٌ وتقديرٌ ..... ح

فهرس المحتويات ..... خ

قائمة الجداول ..... ر

قائمة الأشكال ..... ز

قائمة الملاحق ..... س

الفصل الأول الإطار العام للبحث 1

المقدمة: 2

مشكلة البحث: 5

فرضيات البحث: 7

أهداف البحث: 7

أهمية البحث: 8

حدود البحث: 8

مصطلحات البحث: 8

الفصل الثاني الإطار النظري 10

المحور–الأول التعلم النشط: 12

التعلم النشط في الإسلام: 14

مفهوم التعلُّم النشط: 15

أسس التعلُّم النشط: 16

أهداف التعلم النشط: 17
أهمية التعلم النشط: 18
استراتيجيات التعلُّم النشط: 23
المحور الثاني: القراءة والفهم القرائي 26
أولاً– القراءة: 26
مفهوم القراءة: 26
أهمية القراءة: 27
العمليات العقلية اللازمة للقراءة: 28
أنواع القراءة: 29
أهداف القراءة في المرحلة الأساسية: 30
المهارات الأساسية في القراءة: 31
ثانياً: الفهم القرائي 33
مفهوم الفهم القرائي: 33
عناصر الفهم القرائي: 35
خصائص الفهم القرائي: 35
أسس الفهم القرائي: 36
أهمية الفهم القرائي: 36
مستويات الفهم القرائي ومهاراته: 37
العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي: 39
أساليب تنمية الفهم القرائي: 40
المحور الثالث: برنامج SBTD 43
برنامج (SBTD): 43
تعريف برنامج (SBTD): 44

أهداف البرنامج وغاياته:..... 45
أهمية برنامج SBTD:..... 46
هيكلية البرنامج ومحتواه:..... 46
الصعوبات التي تعيق من تطبيق البرنامج:..... 48
الفصل الثالث الدراسات السابقة..... 50
المحور الأول–الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلّم النشط وبرنامج (SBTD). 51
المحور الثاني– الدراسات التي تناولت الفهم القرائي..... 67
التعليق العام على الدراسات السابقة:..... 76
الفصل الرابع الطريقة والإجراءات..... 77
أولا– منهجية البحث: 78
ثانياً: مجتمع البحث وعينته:..... 79
ثالثاً– مواد وأدوات البحث: 79
رابعاً: ضبط المتغيرات المؤثرة في التجربة:..... 88
خامساً– إجراءات البحث: 89
سادساً– المعاجلة الإحصائية: 90
الفصل الخامس نتائج البحث الميدانية مناقشتها وتفسيرها..... 91
أولاً– نتائج فرضيات البحث: 92
ثانياً– مناقشة نتائج البحث: 101
ثالثاً– توصيات البحث: 103
رابعاً– مقترحات البحث:..... 104
المصادر المراجع..... 105
الملاحق..... 116

قائمة الجداول

جدول (2.1): المقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي 19

جدول (4.1): وصف قائمة مهارات الفهم القرائي.....80

جدول (4.2): قائمة مهارات الفهم القرائي 81

جدول (4.3): يبين مواصفات اختبار الفهم القرائي.....83

جدول (4.4): معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات اختبار الفهم القرائي مع الدرجة الكلية للاختبار: 84

جدول (4.5): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار: 84

جدول (4.6): معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار: 86

جدول (4.7): يبين مواصفات اختبار الفهم القرائي.....86

جدول (4.8): الفروق في الدرجة الكلية لاختبار نهاية الفصل الأول بين مجموعتين البحث قبلياً:.....88

جدول (4.9): الفروق في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي بين مجموعتين البحث قبلياً:.....89

جدول (4.10): حجم تأثير استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفهم القرائي 90

جدول (5.1): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي:.....92

جدول (5.2): قيمة " ت" ، $\eta 2$ ، d وحجم التأثير 94

جدول (5.3): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي:.....95

جدول (5.4): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي: 97

جدول (5.5): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي: 99

قائمة الأشكال

الشكل (4.1): التصميم التجريبي المستخدم في البحث 78

الشكل (5.1): المتوسط الحسابي لمحاور اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية:.....93

الشكل (5.2): المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم حسب الجنس.....95

الشكل (5.3):المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للطلبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة 98

الشكل (5.4):المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للطلبة االإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة 100

قائمة الملاحق

ملحق رقم (1): خطاب تحكيم الصورة المبدئية لاختبار الفهم القرائي 117
ملحق رقم (2): دليل المعلم 122
ملحق رقم (3): قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة 139
ملحق رقم (4): قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية 140
ملحق رقم (5): أوراق عمل 145
ملحق رقم (6): تسهيل مهمة باحثة..... 150

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

الفصل الأول

الإطار العام للبحث

المقدمة:

إنَّ اللغة هي أساس الشعوب ومصدر ثقافتهم وتحدد هوية مجتمعهم، وتعد الحصن الأول للدفاع عن تراثهم والتعبير عن أفكارهم، ومن خلال اللغة تظهر الشعوب معالمها الثقافية والاجتماعية والسياسية والروحية وحتى الاقتصادية.

فاللغة "مرآة الشعب، ومستودع تراثه، وديوان أدبه، وسجل مطامحه وأحلامه، ومفتاح أفكاره وعواطفه، وهي فوق هذا كله رمز كيانه الروحي، وعنوان وحدته وتقدمه، وخزانة عاداته وتقاليده" (الجوجو، 2004م، ص 2).

وتعتبر اللغة العربية إحدى أهم اللغات التي احتلت مكانةً عظيمة في عالمنا العربي والإسلامي كونها لغة القرآن الكريم، وسنتنا النبوية الشريفة، وكونها جزء لا يتجزأ من ديننا الحنيف، ولا يصح أن يقرأ القرآن إلا بها، والقرآن ركن من أركان الصلاة التي هي بالأساس ركن من أركان الإسلام، يقول تعالى في كتابه العزيز ﴿**إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ**﴾ [يوسف:2].

والقراءة هي إحدى فروع اللغة العربية، التي لها أهمية كبيرة في صقل شخصية الطالب وتنميتها، والتي من خلالها يستطيع الطالب أن يعبر عن أفكاره ويتصل مع من حوله، وهي أول كلمة أنزلها الله فهذا دليل على أهمية القراءة في حياة الفرد والمجتمع، حيث قال تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ**﴾ [العلق:1].

وتهتم التربية المعاصرة بتنمية مهارات القراءة في كيفية توثيق الصلة بين الطفل والكتاب، وتجعل الطفل يأخذ منه المعلومات والأفكار التي تنمي قدراته، وتجعله يستفيد ويستمتع بما يقرأ، وذلك يختلف مع آلية التربية القديمة التي كانت تعلم القراءة بشكل آلي.

وللقراءة أهمية كبيرة، فهي تعتبر مدخلاً ومفتاحاً لجميع العلوم الأخرى، ولا يستطيع الطالب أن يعرف هذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة، ونعني بإجادة القراءة قراءة الفهم والتحليل والتحقق والتدبر.

"إن التربية عملية يقصد بها تغيير السلوك فلا شك أن القراءة هي الوسيلة الأكثر أثراً في تغيير هذا السلوك أو تعديله"(زقوت، 1999م، ص 100).

إنَّ وظيفة المدرسة الأولى هي تعليم اللغة العربية، وتعليم مبادئ القراءة والكتابة، وهو أمر بالغ الخطورة على حياة الطالب، وقد ينجح المعلمون في تعليم الطلبة القراءة، والكتابة وقد يخفقون، وذلك لأسباب كثيرة، ومعظم أسباب الإخفاق في السنوات الأولى تعود إلى المعلمين أنفسهم وأساليبهم التربوية، أو طرائق تدريسهم، أوطرائق معاملتهم للطلبة(أبو الهيجاء، 2002م ، ص75).

وتعتبر القراءة ليست بالعملية السهلة، بل هي مهارة لغوية دقيقة وعقلية معقدة، وعملية صوتية تتأثر بجملة من العوامل العقلية والعصبية والنفسية والجسمية (الظاهر، 2008م، ص209).

وحيث إنَّ الغاية من القراءة هي فهم المقروء، فقد أولى التربويون اهتماماً كبيراً في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة التعليم الأساسي، حيث إنَّ الفهم القرائي يعتبر أساساً لفهم صنوف المعرفة الأخرى، بالإضافة إلى التواصل مع الآخرين.

ويتم تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال بناء الكلمات وتفسيرها وتوصيل معانيها لعدد من الغايات وضمن مجموعة من السياقات، ولقد تم ذلك من خلال تفعيل برنامج (SBTD).

لذا فقد شرعت وكالة الغوث الدولية بتطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة "تحويل الممارسات الصفية"، ويتمحور البرنامج حول تطوير أداء المعلمين ؛لتمكينهم من تحويل الممارسات و الأنشطة الصفية نحو المتعلم، وجعله مركزاً للعملية التعليمية، وبالتالي فإن البرنامج يركز على تفعيل استراتيجيات التعلم النشط، ومنها: الحوار والمناقشة، العصف الذهني، حل المشكلات، الاكتشاف، التعلم التعاوني، تعلم الأقران، التعلم الذاتي، ومسرحة المنهاج، ولعب الأدوار، والخرائط الذهنية، والبحث والاستقصاء، وذلك لتحسين أداء الطلبة في جميع المواد.

برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، تحويل الممارسات الصفية (SBTD) يتمحور حول مفهوم التعلم النشط، ولذلك فان الأنشطة والتأملات المتضمنة في هذا البرنامج تسهم في توليد طرق تمكن المعلمين من تحسين أساليبهم التعليمية (الأونروا، 2012م). لأن التعليم الجيد يدعم التعلم الفاعل، ومن هذه الأساليب التي تضمنها البرنامج استخدام أساليب نشطة وتفعيلها لتنمية مهارات الفهم القرائي بين الطلبة.

ويهدف برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية بصورة أساسية الى تحسين الممارسات التعليمية التعلمية، والمساهمة في تطوير طلبة مدارس الأونروا من حيث: تحقيق مستويات تلبي الزيادة في التحصيل الدراسي، وانخراط الطلبة وتأقلمهم مع الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة بهم ؛ليتمكنوا من مواكبة تطورات القرن الحادي

والعشرين، وتطوير منحى إيجابي للتعلم كعملية مستمرة، واحترام حقوق الإنسان والقيم الديمقراطية والتنوع، وتعزيز معرفة الطالب بالهوية والتراث والثقافة الفلسطينية والافتخار بها، والمشاركة في المجتمعات المحلية بطريقة تلبي الاحتياجات الاجتماعية لها (الأونروا، 2012م).

برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة، وهو أحد البرامج التي تبنتها دائرة التربية والتعليم بوكالة الغوث الدولية، والتي قامت بتجريبها وتطبيقها على المرحلة الأساسية (1–6) في منطقة شمال ووسط غزة وخان يونس.

وتركز الدراسة الحالية على مدى تفعيل استراتيجيات التعلم النشط في الممارسات الصفية وخاصة في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتي تتمركز حول تفعيل دور الطالب كمركز للعملية التعليمية. والبرنامج يتألف من ستة مجمعات تدريبية تم تصميمها وفقاً لنظام التعليم عن بعد، حيث يركز كل واحد منها على جوانب مختلفة من عمليتي التعليم والتعلم، ومن هذه المناحي منحى التعليم الجامع ،ومنحى التقييم الهادف، وتفعيل دور أولياء الأمور، وممارسات التعلم المتمركزة على الغرفة الصفية، وأساليب التعلم النشط.

ومن الجدير بالذكر أن البرنامج بمنحنياته الستة وهي: (تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم، وممارسات التعلم المرتكزة على الغرفة الصفية، والتقييم الهادف لتحسين نوعية التعلم ودور المعلم في تعزيز تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب، والمنحنى الجامع كمدخل للتعليم والتعلم ،وتفعيل دور أولياء الأمور في عملية الارتقاء بإنجازات الطلبة).

إن هذه المناحي الست جميعها قائمة على أساس النظرية البنائية في التعليم الهادفة إلى دمج وإشراك المتعلم في تكوين المعرفة بعقله، من خلال ممارساته للحصول عليها بعيداً عن تلقيها جاهزة، ومن أهم عناصر هذا البرنامج هو التعلم النشط المتضمن لعدد من الاستراتيجيات القائمة على النظرية البنائية، ومنها استراتيجية الحوار والمناقشة، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية حل المشكلات، والاكتشاف، والتعلم التعاوني، وتعلم الأقران، والتعلم الذاتي، ومسرحة المنهاج، ولعب الأدوار، والخرائط الذهنية، والبحث والاستقصاء، واستثمار البيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلم والاستفادة من المجتمع المحلي في العملية التعليمية.

مشكلة البحث:

تولد لدى الباحثة الشعور بمشكلة البحث من خلال عوامل عدة، منها:

- لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال التعليم في مدارس الأونروا، وجود قصور في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، وأنَّ تعلم هذه المهارات يكون بشكل آلي دون تمكن وبدون معايير وأساسات صحيحة.
- مناقشة مجموعة من المعلمات الزميلات حول أهم المشكلات التي تواجه طلبة المرحلة الأساسية في مقرر اللغة العربية، حيث أجمعن على أن الفهم القرائي يُمثل عقبة لدى الطلبة، ولهن كمعلمات، ويؤثر ضعف الطلبة في سير العملية التعليمية.
- توصيات العديد من البحوث والدراسات والتي أشارت إلى ضرورة العمل على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، ومنها دراسة كلٍ من: دراسة التتري (2016م)، ودراسة (عبد الحميد)، ودراسة ظاظا (2014م)، ودراسة أحمد ومجيد (2013م)، ودراسة بصل (2013م)، ودراسة الخوالدة (2012م). وغيرها من الدراسات.

وقد اختارت الباحثة مهارات الفهم القرائي كمتغيرٍ تابع سعياً وراء تنميته لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، حيث إنَّ المناهج الجديدة للمرحلة الأساسية (1 – 4)، التي أقرتها وزارة التربية والتعليم عام (2016م/2017م) تتطلب من الطلبة فهماً أكبر وتفاعلاً أكثر، وعدم الاعتماد على الحفظ والتذكر فقط، مما دفع الباحثة إلى العمل على تحسين مهارات الفهم القرائي لديهم.

- نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة في تنمية العديد من مهارات اللغة العربية، وخاصةً مهارات الفهم القرائي لدى طلبة التعليم العام، ومنها: دراسة الغلبان (2014م)، ودراسة دراسة البصير وأبو هدرة (2015م)، ودراسة محمد (2013م)، ودراسة الهرباوي (2013م)، ودراسة الحديبي (2012م)، ودراسة شاهين (2009م)، ودراسة جلوريا (2000م).

وقد اختارت الباحثة استراتيجيات التعلم النشط كون المناهج الجديدة للمرحلة الأساسية (1–4) قائمة على التفاعل والمشاركة المباشرة من الطلبة، وذلك في ضوء برنامج (SBTD) الذي تتبناه وكالة الغوث الدولية (الأونروا)، والذي يعمل على تطوير قدرات المعلمين لتحقيق التعلم النشط والمشاركة الفاعلة للطلبة، وتحقيق نواتج أكثر فاعلية اعتماداً على المعلم والمدرسة وأطراف أخرى.

- نتائج تجريب برنامج (SBTD) التي أثبتت فاعليته في تحسين مستوى الطلبة في مهارات القراءة والكتابة والحساب.

وفي ضوء العوامل السابقة، تولد لدى الباحثة الرغبة في تجريب توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشطة في ضوء برنامج (SBTD) لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما مهارات الفهم القرائي المراد تنميتها لدى طلبة الصف الثاني الأساسي؟
2- ما الصورة العامة لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي؟
3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي؟
4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي تعزى لمتغير الجنس؟
5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الذكور في المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار الفهم القرائي ؟
6- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات الإناث في المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار الفهم القرائي ؟

فرضيات البحث:

سعت الدراسة الحالية إلى اختبار الفرضيات الآتية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الذكور، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الذكور في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الإناث في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

1- تحديد مهارات الفهم القرائي التي يجب أن يمتلكها تلاميذ الصف الثاني الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية.
2- الكشف عن استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD)، والتي تستخدم في تنمية مهارات الفهم القرائي.
3- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي تعزى لطريقة التدريس: (استراتيجيات التعلم النشط التي يتضمنها برنامج (SBTD)، الطريقة المعتادة) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.
4- الكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي التي تعزى لمتغير الجنس(ذكور، إناث) لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

أهمية البحث:

تكمُن أهمية البحث الحالي في:

1- تناول موضوعاً مهماً في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية، وهو تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.
2- الاهتمام باستراتيجيات التعلم النشط في ضوء مشروع تطوير المعلمين (SBTD).
3- تقديم دليل لمعلم المرحلة الأساسية للاستفادة من آلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية بشكل عام، ومهارات الفهم القرائي بشكل خاص.
4- توجيه أنظار المشرفين والمديرين والمدرسين في اتجاه دفع ممارسة التعلم النشط نحو الأمام واكتشاف نقاط الضعف ومحاولة تحسينها.
5- توجيه أنظار الباحثين نحو الاهتمام بتقييم وتطوير برنامج (SBTD)، والاستفادة منه في بناء برامج تعليمية تخدم العملية التربوية التعليمية.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على:

- عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية.
- بعض مهارات الفهم القرائي، وهي: (الحرفي، الاستنتاجي، الإبداعي، النقدي).
- توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط، وهي: (المناقشة والحوار، العصف الذهني، التعلم التعاوني، التعلم الثنائي، لعب الأدوار).
- تم تطبيق أدوات البحث خلال الفصل الدراسي (2016م-2017م).

مصطلحات البحث:

تُعرِّف الباحثة مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:

- **استراتيجيات التعلم النشط:**

- مجموعة من الفعاليات والتحركات التي تركز على مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي وفق خطوات مرتبة، ويعتبر المتعلم فيها مُشاركاً فعَّالاً، والمعلم موجهاً وميسراً لما يقوم به الطلبة بهدف تنمية المهارات المختلفة، وقد استخدمت الباحثة الاستراتيجيات التالية: (المناقشة والحوار، العصف الذهني، التعلم التعاوني، التعلم الثنائي، لعب الأدوار).

- **برنامج** (SBTD):

وهو برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: "تحويل الممارسات الصفية "(SBTD) ويعتبر بعداً أساسياً من أبعاد استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في مدارس وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين – الأونروا، حيث يهدف البرنامج إلى تحسين الممارسات التعليمية والتعلمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا، من خلال تطوير أساليب تربوية تفاعلية، وطرائق تعليمية تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعلمية بفاعلية.

- **الفهم القرائي:**

كل ما يمارسه طالب الصف الثاني الأساسي من مهارات فكرية دنيا، مثل الحفظ والتذكر أثناء القراءة، بالإضافة إلى ما يستنتجه أو يمارسه من مهارات عليا مثل النقد والحكم على المقروء وبيان الاتجاه منه، ويتضمن الفهم القرائي مهارات أساسية هي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الإبداعي، الفهم النقدي)، ويتم قياس الفهم القرائي لدى الطلبة من خلال الدرجة الكلية التي يحصل عليها في اختبار الفهم القرائي الذي أعدته الباحثة.

- **طلبة الصف الثاني الأساسي:**

هم طلبة الحلقة الثانية من مرحلة التعليم الأساسي حسب النظام التعليمي الفلسطيني، ويدرسون في المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث والمدارس الخاصة، وتتراوح أعمارهم ما بين (7–8) سنوات.

- **مدارس وكالة الغوث الدولية:**

هي المدارس التي تشرف عليها وكالة غوث وتشغيل اللاجئين الفلسطينيين (الأونروا)، وتتكون من مرحلتين المرحلة الأساسية الدنيا، والمرحلة الأساسية العليا، وتنفذ المناهج التي تقرها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الفصل الثاني

الإطار النظري

الفصل الثاني
الإطار النظري

يتضمن الفصل الثاني الإطار النظري للدراسة والذي يشتمل على ثلاثة محاور أساسية، وقد تناول المحور الأول التعلم النشط، من حيث مفهومه وأهدافه وأهميته واستراتيجيات التعلم النشط، وأدوار كلٍ من المعلم والمتعلم في التعلم النشط.

وقد تناول المحور الثاني الفهم القرائي، من حيث المفهوم، والأهمية، والأهداف الخاصة للقراءة في فلسطين، ومهارات الفهم القرائي، ودور المعلم في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وقد تناول المحور الثالث برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) حول مفهوم التعلم النشط، من حيث المفهوم، والنشأة، والأهمية، وأهم العناصر والمكونات.

الفصل الثاني
الإطار النظري

المحور –الأول التعلم النشط:

يعتبر التعلُّم النشط من أكثر أنماط التعلُّم حداثةً، حيث ظهر التعلُّم النشط كمصطلح في العقد الأخير من القرن العشرين، وبدأ انتشار هذا المصطلح والاهتمام به في الميدان التربوي في مطلع القرن الحادي والعشرين، ويعد واحداً من أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة في أنظمة التعليم، والتي تركز على مشاركة المتعلم بفاعلية في العملية التعليمية.

"وكان للانفجار المعلوماتي الهائل دورٌ داعم وقوي للتعلم النشط، حيث ظهرت أعداد لا نهاية لها من المواقع الإلكترونية على شبكة المعلومات الدولية: (الإنترنت) تزخر بالمراجع والدوريات والمقالات والدراسات الميدانية والتجريبية، مما ساهم في زيادة توضيح مفهوم التعلُّم النشط، وأهميته ومجالات تطبيقه في مختلف التخصصات الأكاديمية والموضوعات المدرسية والجامعية المتنوعة" (سعادة وآخرون، 2006م، ص21).

"وتعتمد فلسفة التعلُّم النشط على النظرية البنائية، فكل منهما مرتبط بالآخر ارتباطاً وثيقاً، والبنائية هي أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلُّم، وربطها بمفهومات سابقة، وإحداث تغيرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة وفهم عميق يدعم المتعلم لما بناه بحوارات مع المعلمين والأقران حيث يظهر على الأطفال مستويات عالية من التفكير المعرفي" (عبيد، 2002م، ص3).

كما أن التعلُّم يتم بأفضل صورة في إطار مجتمعي حيث يكون بأفضل صوره بالتفاعل مع البيئة ومع الآخرين، وفي هذا إشارة للتعلم التعاوني وتعلم الأقران، وأن محصلة هذا التفاعل تتمثل في المعرفة الخاصة التي يكونها الفرد لذاته بما فيها من تشابه أو اختلاف مع الآخرين.

وبالتالي فإن التعلُّم النشط ذو علاقة وثيقة بنظريات التعلُّم البنائية والاجتماعية. حيث يرى زيتون (2003م، ص383) أنَّ المعرفة عملية بنائية، وأن المتعلم يبني المعرفة من خلال تفاعله مع البيئة المحيطة؛ لأن المعرفة التي يستطيع الفرد أن يبنيها بنفسه، هي التي يستطيع الاحتفاظ بها واسترجاعها .

وبالتالي فإنَّ استراتيجيات التعلُّم النشط سواءً أكانت العصف الذهني أم التعلُّم التعاوني أم حل المشكلات أم لعب الأدوار أم الاستقصاء أم الخرائط المعرفية، هي استراتيجيات قائمة

على أساس النظرية البنائية الاجتماعية وإنَّ هذه الاستراتيجيات تصل بالمتعلم لبناء المعرفة الخاصة به بعيداً عن التلقي السلبي.

ويشير عبد الهادي (2000م، ص 194) إلى أهمية النظرية البنائية لبياجيه في العملية التعليمية التعلمية، حيث إنَّ:

- الوقوف على خصائص النمو المعرفي ومراحل النمو، تمكِّن المعلم من التعرف إلى طبيعة تفكير المتعلم في مراحل نموه المختلفة، بحيث يوجه انتباهه إلى الاستجابات المرتبطة بمراحل نموه، ويحدد أهدافه في ضوء السلوك المتوقع.
- عملية النمو المعرفي تقوم أساساً على إيجاد التوازن بين الطفل والبيئة، وهو أمر يستلزم التفاعل بين الطفل والعالم المحيط به، لذا يجب وضع الطفل في بيئة نشطة وفعّالة لتسهيل التعلُّم، وممارسة أساليب الاكتشاف الذاتي التي يقول بها بياجيه.
- مراحل النمو المعرفي وخصائصه تساعد مصممي المناهج على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية لأطفال المراحل التعليمية المختلفة في حين أن الذي يحتاج فيه تلاميذ المرحلة الابتدائية مواداً واقعية تسهل معالجتها من خلال عملياتهم المعرفية.
- خصائص النمو المعرفي توفر إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند المتعلمين بحيث تحل محل اختبارات الذكاء التقليدية، وتمكن المعلمين من الوقوف على مرحلة النمو المعرفي التي وصل إليها طلابهم.

التعلم النشط في الإسلام:

إن استراتيجيات التعلم النشط من الاستراتيجيات التي ظهر مفهومها حديثاً في الأوساط التعليمية، ويعني أن يشارك المتعلم مشاركة أساسية في عملية التعلم وأن يصل للمعلومة بنفسه، وأن يكون المعلم هو الموجه والمرشد لتلاميذه، وهذا ينمي قدرة التلاميذ على التفكير، وينمي العلاقات الاجتماعية بينهم، ويجعل عملية التعلم ممتعة ومشوقة، لكن ما نجهله هو أن الإسلام اهتم بطريقة التعلم وباستراتيجيات التعلم النشط؛ لأهميتها في توجيه المتعلم نحو المعرفة، واستثارة تفكيره، واشباع ميوله، وتحفيزه للتعلم، واستخدام طرائق عدة ، فورد ذكر السؤال في السائل ومشتقاتها في القرآن الكريم حوالي (130) مرة، مثل قوله تعالى: ﴿**هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَى تِجَارَةٍ تُنْجِيكُمْ مِنْ عَذَابٍ أَلِيمٍ**﴾ [الصف :10] وهي من الأسئلة التشويقية.

ومن النماذج التعليمية الإسلامية التي تنتمي لاستراتيجيات التعلم النشط، استخدام نموذج العصف الذهني، وهذا واضح في قوله تعالى على لسان سيدنا إبراهيم في قصته المعروفه: ﴿**قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِن كَانُوا يَنطِقُونَ**﴾ [الأنبياء :63].

ومن النماذج التعليمية نموذج التعلم الذاتي في قوله تعالى: ﴿**أَوْ كَالَّذِي مَرَّ عَلَى قَرْيَةٍ وَهِيَ خَاوِيَةٌ عَلَى عُرُوشِهَا قَالَ أَنَّى يُحْيِي هَذِهِ اللَّهُ بَعْدَ مَوْتِهَا فَأَمَاتَهُ اللَّهُ مِائَةَ عَامٍ ثُمَّ بَعَثَهُ قَالَ كَمْ لَبِثْتَ قَالَ لَبِثْتُ يَوْماً أَوْ بَعْضَ يَوْمٍ قَالَ بَل لَّبِثْتَ مِائَةَ عَامٍ فَانظُرْ إِلَى طَعَامِكَ وَشَرَابِكَ لَمْ يَتَسَنَّهْ وَانظُرْ إِلَى حِمَارِكَ وَلِنَجْعَلَكَ آيَةً لِّلنَّاسِ وَانظُرْ إِلَى الْعِظَامِ كَيْفَ نُنشِزُهَا ثُمَّ نَكْسُوهَا لَحْماً فَلَمَّا تَبَيَّنَ لَهُ قَالَ أَعْلَمُ أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيْءٍ قَدِيرٌ**﴾ [البقرة: 259].

وأيضا نموذج تعلم الأقران مثل في قوله تعالى: ﴿**فَطَوَّعَتْ لَهُ نَفْسُهُ قَتْلَ أَخِيهِ فَقَتَلَهُ فَأَصْبَحَ مِنَ الْخَاسِرِينَ (٤١) فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُوَارِي سَوْءَةَ أَخِيهِ ۚ قَالَ يَا وَيْلَتَا أَعَجَزْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَٰذَا الْغُرَابِ فَأُوَارِيَ سَوْءَةَ أَخِي ۖ فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ**﴾ [المائدة: 30-31].

ومن النماذج على المناقشة والحوار كما في قوله تعالى: ﴿**وَلَقَدْ آتَيْنَا إِبْرَاهِيمَ رُشْدَهُ مِن قَبْلُ وَكُنَّا بِهِ عَالِمِينَ (٦٢) إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا هَٰذِهِ التَّمَاثِيلُ الَّتِي أَنتُمْ لَهَا عَاكِفُونَ (٦٣) قَالُوا وَجَدْنَا**

آبَاءَنَا لَهَا عَابِدِينَ (٦٤) قَالَ لَقَدْ كُنتُمْ أَنتُمْ وَآبَاؤُكُمْ فِي ضَلَالٍ مُّبِينٍ (٦٥) قَالُوا أَجِئْتَنَا بِالْحَقِّ أَمْ أَنتَ مِنَ اللَّاعِبِينَ﴾ [الأنبياء: 53].

ونموذج سرد القصص وهو يعتبر من أكثر الأساليب تأثيراً في النفوس كما في قوله تعالى: **﴿نَحْنُ نَقُصُّ عَلَيْكَ أَحْسَنَ الْقَصَصِ بِمَا أَوْحَيْنَا إِلَيْكَ هُذَا الْقُرْآنَ﴾** [يوسف: 3].

ونموذج التعلم التعاوني كما ورد في قوله تعالى: **﴿إِيَّاكَ نَعْبُدُ وَإِيَّاكَ نَسْتَعِينُ * اهْدِنَا الصِّرَاطَ الْمُسْتَقِيمَ﴾** [الفاتحة: 5-6].

كما استخدم القران الكريم أسلوب التدرج في التربية والتعليم إذا أراد أن يوصل بعض المعلومات إلى أصحابه، ولم يقفز بهم الرسول صلى الله عليه وسلم قفزة واحدة لتعليم الإسلام جملة واحدة، فقد كانت تربية رسولنا الكريم صلى الله عليه وسلم لأصحابه تربية متدرجة كما في حديث **البخاري عائشة قالت: "إنما أول ما نزل منه سورة من المفصل فيها ذكر الجنة والنار، حتى إذا أثاب الناس إلى الإسلام نزل الحلال والحرام ، ولو نزل أول شيء لا تشربوا الخمر، لقالوا : لا ندع الخمر أبداً . ولو نزل لا تزنوا ، لقالوا : لا ندع الزنا أبداً "** .

مفهوم التعلُّم النشط:

تعددت التعريفات التي تناولت التعلُّم النشط، وقد لاحظت الباحثة وجود اتفاق بين التعريفات على أن التعلم النشط يركز على المشاركة الفاعلة للمتعلم في العملية التعليمية التعلمية، فيما اختلفت في نقاطٍ أخرى، وفيما يلي استعراض لبعض التعريفات التي تناولت التعلم النشط:

حيث يعتبر رفاعي (2012م، ص 55) التعلُّم النشط "منظومة إدارية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها استراتيجية التعلُّم والتدريس، التي تقدم المعارف والمعلومات: (الجانب المعرفي)، وتكوين القيم والسلوكيات: (الجانب الوجداني)، وإكساب المهارات الأدائية (الجانب المهاري)".

فيما اعتبر سعادة وآخرون (2006م، ص 33) التعلُّم النشط "طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية

تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد".

وقد ربط عبد الواحد والخطيب (2001م، ص 32) التعلُّم النشط: "بمفاهيم النظرية المعرفية والنظرية البنائية، فالطلبة يتعلمون من خلال مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية التعلُّمية، حيث يفكرون ويحللون ويتحدثون ويكتبون مما تعلموه، ويربطونه بحياتهم اليومية من خلال الممارسة الواقعية".

وعبَّر كلٌ من بولسون وفوست (Paulson and Faus, 2011) عن التعلم النشط باعتباره أي شيء يعمله الطلبة داخل الصف، غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم، بحيث يشمل بدلاً من ذلك، الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يُطرح من أقوال أو آراء أو شروحات، والتعليق عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أوحل المشكلات اليومية المتنوعة.

فيما يرى ماثيوز (2006.Mathews) "أن التعلم النشط هو طريقة تجعل التلميذ يبذل كل جهده في الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون سلبياً يتلقى المعلومات من غيره ، حيث إن التعلم النشط يشجع التلاميذ على التفاعل و المشاركة ضمن العمل في مجموعات ، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم و التدريبات القائمة على حل المشكلات، مما يسمح لهم باستخدام مهارات التفكير المتنوعة، وأن تحليل التلاميذ العميق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يكسبهم المفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات، ويشجعهم على صنع القرار".

وباستقراء التعريفات السابقة تُعرِّف الباحثة التعلم النشط على أنَّه: الإجراءات والتقنيات والأنشطة التي تتمركز حول الطالب بحيث يؤدي الطالب دوراً فاعلاً بعيداً عن التلقين السلبي للمعلومات، فهو من يسعى، ويبحث للحصول على المعلومات، وهو من يخطط وينظم ويقوم بالأنشطة ليطبق ما تعلمه.

أسس التعلُّم النشط:

يعمل التعلم النشط على تشجيع الطلبة على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم، ولكي يؤدي التعلم النشط دوره الحقيقي ينبغي أن يراعي بعض الأسس والمبادئ، التي أوردها كلٍ من (علي، 2011م) و(رفاعي، 2012م) وتتمثل فيما يلي:

- إشراك الطلبة في اختيار نظام العمل وقواعده، وبالإدارة الذاتية ، ويعلم كل طالب حسب قدراته.
- إشراك الطلبة في إدارة وقت التعلم داخل الصف.
- تمركز التدريس والتعلم حول قدرات الطالب، وإمكاناته.
- منح الطلبة الفرصة لتقويم أنفسهم، وزملائهم.
- السماح للطلبة بطرح الأسئلة للمعلم أو لبعضهم البعض، والمشاركة في تحديد نواتج التعلم.
- وجود مقاعد تساعد الطلبة على الحرية والحركة.
- إشاعة جو من الطمأنينة، والمرح أثناء التعلم.
- تعدد مصادر المعرفة، وتنوعها.
- احترام قدرات الطالب ورغباته وميوله كحق إنساني.
- التواصل الفعَّال بين مكونات الموقف التعليمي.

وترى الباحثة: أنَّ التعلم النشط يجب أن يقوم على اختيار الأنشطة الصفية واللاصفية ذات العلاقة بموضوع الدرس، بالإضافة إلى تفعيل العمل الجماعي: (التعاوني والأقران)، وكذلك التعلُّم القائم على حل المشكلات، وتفعيل دور المعرفة السابقة، وربطها باللاحقة لتكوين بناء جديد من المعرفة لدى الطالب، وكذلك توظيف استراتيجيات التعلُّم بالاكتشاف، والتعلُّم التفاعلي، والتنويع في استخدام أساليب التقويم، والتنويع في أساليب التعزيز، حيث إنَّ مراعاة هذه الأسس والمبادئ يمكن أن يؤدي إلى خلق بيئة صفية تتميز بالمتعة والفرح والود والتعاون بين الطلبة، وبالتالي تحقيق أهداف العملية التعليمية.

أهداف التعلم النشط:

للتعلم النشط عدَّة أهداف ذكرها كلٍ من (رفاعي، 2012م، ص ص 63- 64) وسعادة وآخرون، 2006م، ص ص 33-38) ,(Simon, 2001, p5)(Charles, 2000, p5) بالإضافة إلى رؤية الباحثة وهي:

- يشجع الطلبة على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.
- ينوع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- يشجع الطلبة على القراءة الناقدة، والمناقشة وطرح الأسئلة المختلفة وحل المشكلات.
- تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة.
- قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.

- تمكين الطلبة من اكتساب مهارات متعددة، مثل: التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين، مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، مهارات التفكير الناقد.
- دعم الثقة بالنفس لدى الطلبة نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
- تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعلمية وحياتية حقيقية.

أهمية التعلم النشط:

نال التعلم النشط اهتماماً كبيراً من الباحثين والتربويين، وذلك لما يحققه من أهداف، حيث يبين (Simon, 2001, p7) أهمية التعلم النشط في:

- يزيد دافعية المتعلم ويساعد على تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم.
- يُحسن مستوى التحصيل لدى المتعلم، نتيجة زيادة فهمه للمادة الدراسية.
- يُعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم وينمي ثقته بقدرته على التعلم.
- يجعل من التعليم متعة وبهجة.
- يُحقق اندماج المتعلمين في العمل.
- يُنمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم البعض وبين المتعلمين والمعلم.
- يُنمي قدرات المتعلمين على التعبير عن آرائهم.
- يُنمي قدرات المتعلمين على البحث والتفكير.
- يُعزز التنافس الإيجابي بين المتعلمين.
- يُعالج الفروق الفردية بين المتعلمين.

وهناك إجماع في الأدب التربوي على أن التعلُّم النشط يؤدي إلى:

- تعزيز تعلم المحتوى المعرفي.
- تنمية مهارة عمل الفريق.
- تنمية الثقة بالنفس ويعالج مشكلات الطلبة النفسية والسلوكية.
- تعزيز التعلُّم التشاركي.
- تعزيز التعلُّم بالاستكشاف.
- تنشيط الطاقة الكامنة للمتعلمين.
- يلائم أساليب التعلُّم الفردية.
- يتيح فرصة التطبيق العملي للمحتوى النظري.
- يقيم بيئة تعليمية ممتعة.

وترى الباحثة أن التعلم النشط ذو أهمية كبيرة كونه:

- يشجع الطالب على التعامل مع الثروة المعلوماتية الهائلة، وبالتالي لن ينخرط معها الطالب ويتعلمها إلا بالتعلُّم النشط.
- ينمي مهارات التفكير عند الطلبة، ويوفر لهم وسائل وأدوات تساعدهم في التطبيق الفعلي للتعلم.
- يعزز إيجابية الطالب والمشاركة الفاعلة في الأنشطة، وانخراطهم في العملية التعليمية.
- يعزز العلاقات الاجتماعية، والعمل الجماعي.
- يساعد المتعلم على اكتساب الخبرة والمعارف الجديدة، وتعزيز ثقته بذاته.
- يعزز السلوكيات الإيجابية لطالب من تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس، واحترام الرأي والرأي الآخر، ويعود الطالب على قيم الالتزام.
- يساعد التعلُّم النشط على تغيير صورة المعلم من أنَّه هو المصدر الوحيد للمعرفة والملقن إلى صورة أكثر إيجابية، وهو مرشد وموجه في العملية التعليمية التعلُّمية.

التعلم التقليدي والتعلم النشط:

يجب أن يكون الطالب مشاركاً فعَّالاً في العملية التعليمية، ولقد تم تفعيل دور الطالب الإيجابي من خلال توظيف فعاليات التعلُّم النشط، إذ لا يكفي أن يكون الطالب مصغياً ومراقباً كما كان الحال في النظام التعليمي التقليدي، ومن هنا تستعرض الباحثة المقارنة بين التعلُّم النشط والتعلُّم التقليدي ، كما أشار إليه عبد الواحد(2013) وسعادة وآخرون (2006) وأيضاً من خلال رؤية الباحثة ،من خلال البنود التالية:

جدول (2.1): المقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي

وجه المقارنة	التعلُّم التقليدي	التعلُّم النشط
دور المعلم	ملقن وناقل للمعلومة، ومنفرد بالرأي ولا يسمح بالنقاشات ولديه الحقيقة.	مرشد وموجه وميسر، ويتقبل الآراء والنقاشات الشخصية والعلمية.
دور الطالب	سلبي، ومتلقي للمعارف والمعلومات.	إيجابي ومشارك ومناقش بفاعلية.
الأهداف	لا توضع بصورة نتاجات سلوكية للتعلم، وهي تكون معرفية تهدف لتنمية الجانب العقلي فقط.	توضع بصورة نتاجات سلوكية للتعلم، وتكون الأهداف معرفية ووجدانية ومهارية.
المنهج	معلومات ومعارف فقط.	خبرات وأنشطة متعددة ومتنوعة.
المواد والوسائل التعليمية	التركيز على الكتاب المدرسي كمصدر وحيد للمعلومات. والاقتصار على بعض الوسائل البسيطة مثل اللوحات والشفافيات والبطاقات.	الاعتماد على مصادر متعددة لجمع المعلومات، ويكون للطالب دورٌ كبيرٌ فيها. والوسائل التعليمية تلبي احتياجات الطلبة.

وجه المقارنة	التعلُّم التقليدي	التعلُّم النشط
طريقة التدريس	تكون مقتصرة على السرد (المحاضرة) ويتم من خلالها نقل المعارف والمعلومات فقط، وهي لا تراعي مستويات الطلبة والفروق الفردية بينهم.	طرق عديدة ومتنوعة تركز على فاعلية المتعلم، ويتم التركيز فيها على المعارف والمعلومات والقيم والمهارات أي تركز على الجانب: (المعرفي – الوجداني – المهاري).
بيئة التعلُّم	جامدة ونمطية وتقليدية وتثير الملل لدى الطلبة.	ديناميكية وفاعلة ومتغيرة ومتطورة وتراعي احتياجات الطلبة.
التواصل	أحادي الاتجاه من المعلم للمتعلم.	في جميع الاتجاهات من المعلم للمتعلم والعكس صحيح، وبين المتعلمين أنفسهم.
التقويم	يقيس الجانب المعرفي فقط، وهو محصور غالبا بنوع واحد وهو الختامي مع عدم وجود تغذية راجعة.	يكون شامل لجميع جوانب التعلُّم، ويوظف فيه التقويم بجميع أنواعه مع تقديم تغذية راجعة فورية.

أدوار كل من المعلم والمتعلم في بيئة التعلُّم النشط:

"إن بيئة الصف تتمثل في أنها العلاقة القائمة بين المعلم وتلامذته مع بعضهم البعض "(زيتون ،2003 م ،ص 219)

إن البيئة المشجعة على التعلم النشط تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم ،وبهذا تكفل الوصول للمطلوب بأنفسهم .

إن لكل من المعلم والمتعلم دوراً فاعلاً يظهر في البيئة التعليمية، ويظهر مدى المشاركة والاندماج بين المعلم والمتعلم والمتعلمين أنفسهم، وقد أشار سعادة وآخرون (2011م، ص 113) إلى أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط، ومن خلال انخراط الباحثة في البيئة التعليمية يمكن إبراز أدوار كل من المعلم والطالب كالتالي:

أولاً– أدوار المعلم في بيئة التعلُّم النشط:

لكي تكون مخرجات التعلم النشط إيجابية وفاعلة ينبغي للمعلم أن يؤدي أدواراً بارزة تُساعد في تحقيق الاستفادة من التعلم النشط، ومن هذه الأدوار:

1. التركيز على القيم والسلوكيات أثناء العملية التعليمية، وتنمية الوازع الديني والأخلاقي للطلاب.
2. تعزيز دافعية الطلبة نحو التعلم، ومساعدتهم على التعلُّم.

3. تفعيل دور الطالب من خلال المشاركة الفاعلة وإعطاءه الفرصة للنقاش والحوار وإبداء الرأي.
4. توفير بيئة تعليمية محفزة ومناسبة لتوظيف التعلُّم النشط.
5. ربط المعارف والخبرات والأنشطة مع البيئة الحياتية والعملية للطلاب.
6. يركز على الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية في العملية التعليمية.
7. يقوِّم العملية التعليمية أولاً بأول ويقدم تغذية راجعة فورية.
8. يوظف الأنشطة التعليمية والطرق والاستراتيجيات التي تتناسب مع مستويات الطلبة.
9. يوظف المنحى الترابطي خلال تدريس المواد الدراسية لزيادة التعمق في الفهم والإدراك.

ثانياً- دور المتعلم في بيئة التعلُّم النشط:

لكي تتحقق عملية التعلم النشط بالصورة المطلوبة، لا بدَ من وجود دور إيجابي للمتعلم، ومن الأدوار الهامة للمتعلم التي تساعد على تحقيق أهداف التعلم النشط ما يلي:

- يبحث عن المعلومات والمعارف من مصادر متعددة.
- يتعاون مع زملائه في تنفيذ المهام الجماعية.
- يتقبل النصح والإرشاد والتوجيه من المعلمين وكل المعنيين بالعملية التعليمية.
- يتقبل قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين، ويصغي ويستمع لهم باهتمام.
- يتميز بالقدرة على إجراء الحواء والنقاش الهادف مع زملائه ومعلمه.
- يثق بنفسه وبقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلُّمية المحيطة به.
- يشارك في المواقف التعليمية مشاركة حقيقية وفاعلة، ويكون لديه رغبة حقيقية في التعلُّم.
- يوظف المعارف والمهارات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية.

إن البيئة المشجعة على التعلم النشط تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم و المتعلمين من جهة وبين المتعلمين أنفسهم ،وبهذا تكفل الوصول للمطلوب بأنفسهم .

معيقات تحول دون استخدام التعلُّم النشط:

أثبتت العديد من الدراسات والبحوث فاعلية التعلُّم النشط، إلا أن بعض الدراسات أظهرت أن هناك معيقات تحول دون استخدام التعلُّم النشط بالكيفية المناسبة والسليمة لتحقيق أهدافه، ومنها (سعادة وآخرون، 2006م، ص ص403-409؛ بدوي، 2010م، ص185؛ رفاعي، 2012م، ص ص78-83) وهي:

- اعتبار المعلم خبيراً في تخصصه يستفيد منه الطلبة دائماً، في حين لا يتوقع من الطلبة أن يتعلموا من بعضهم كثيراً.
- أن الطلبة لن يتعلموا المحتوى الكافي وافتقارهم إلى المهارات الضرورية، وأن المعلمين سيشعرون بفقدان السيطرة بسبب تدريسهم بطرق غير تقليدية.
- تدني مستوى بعض المعلمين وكفاءتهم الأكاديمية والتربوية.
- ضعف البرامج التدريبية، وإعداد الكوادر البشرية بالمدارس من الموجهين والمعلمين.
- عدم ملاءمة فعاليات التعلُّم النشط مع حجم الصف الكبير.
- قيام فعاليات التعلُّم النشط بكسر المعايير الاجتماعية، والتي يتم التركيز على فاعلية الطالب وإيجابية فهو محور العملية التعليمية التعلُّمية والمعلم هو موجه ومرشد، بعكس ما هو مألوف.
- محدودية وقت الصف (الحصة)، والزيادة المحتملة في وقت الإعداد والتحضير.
- معاناة محتوى المقرر الدراسي من حاجة فعاليات التعلُّم النشط إلى أوقات طويلة لإنجازها، وأنَّها تعتبر مضيعة للوقت في رأي بعض المربيين.
- مقاومة الطلبة لأساليب التدريس التي لا تعتمد على المحاضرة.

التغلب على معيقات التعلُّم النشط:

- تحفيز وتشجيع الطلبة على عملية التعلُّم من خلال تفعيل دورهم بشكل إيجابي.
- عقد ورش عمل وحلقات تدريبية لجميع الجهات المسئولة عن العملية التعليمية من مدارس وجامعات وكليات وحتى رياض الأطفال وجميع المراكز التعليمية.
- توفير الموارد المادية والمعنوية للمعلمين التي تساعد وتدعم استخدامهم للتعلم النشط.
- ضرورة تلاءم المناهج التعليمية في محتواها مع تفعيل استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط.
- تقييم ومتابعة عملية تطبيق التعلُّم النشط على الطلبة في العملية التعليمية التعلُّمية من خلال المدراء والمشرفيين وكافة المسؤولين عن العملية التعليمية، وتقديم التغذية الراجعة.
- تفعيل دور المجتمع المحلي في استخدام التعلُّم النشط، وإبراز دورهم في دعم أبنائهم من خلال فعاليات التعلُّم النشط.

استراتيجيات التعلُّم النشط:

بالاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التربوية تبين للباحثة أن التعلم النشط يتضمن الكثير من الاستراتيجيات التعليمية القائمة على فاعلية المتعلم ومشاركته بشكل إيجابي، حيث تقوم استراتيجيات التعلُّم النشط على قاعدة ثابتة مشتركة بين جميع الأنشطة، وهي دمج الطلبة بالتفكير والتطبيق للموضوع الهدف، ويشير التفكير هنا إلى التفكير الناقد المبدع، ويشمل الحوار الزوجي: (التعلُّم الثنائي) أوفي مجموعات صغيرة: (التعلُّم التعاوني) أو الحوار على مستوى الصف، والحوار والمناقشة ولعب الأدوار والعصف الذهني وحل المشكلات والخرائط المفاهيمية والتعلُّم الذاتي. وفيما يلي استعراض مختصر للعديد من استراتيجيات التعلم النشط:

- **المناقشة والحوار (الأسئلة الموجهة نحو الهدف):**

أحد أساليب التعلُّم النشط الذي يشجع على الحوار والمناقشة بين الطلبة أنفسهم، أو بين المعلم وأحد الطلبة، أو بين المعلم وجميع الطلبة، وذلك من أجل اكتساب مجموعة من المعلومات والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها (سعادة وآخرون، 2006م، ص197).

- **التعلُّم الثنائي:**

يقوم على اشتراك اثنين من الطلبة في حل المشكلة أو إجابة الأسئلة أو استكشاف أمر ما، ومثل هذا النشاط لا يؤثر على الجانب المعرفي فقط ولكن قد يكون مصدراً للأمان للطالب ضعيف التحصيل حيث يجد من يعينه ولو قليلاً على إنجاز العمل المطلوب مما يعطيه بعضاً من الثقة بالنفس والانطلاق إلى الأمام، وقد يكون النشاط لا يحتاج أكثر من شخصين لإنجازه.

- **العمل التعاوني (المجموعات):**

يعتبر التعلُّم التعاوني أحد استراتيجيات التعلُّم النشط التي يعمل فيها الطلبة كفريق واحد يكون من 3 – 6 طلاب، وتقوم هذه المجموعات على أسس منها ما يلي:

أ) المرونة: تشكل المجموعات حسب الهدف منها فقد تكون متجانسة أو غير متجانسة، وذلك حسب الهدف.

ب) الإنصاف: حيث يكلف كل طالب بدور يقوم به لإنجاز العمل دون تحيز.

- **التعلُّم الذاتي:**

تعتمد على قدرة المتعلم على اكتساب المعرفة بجهده الذاتي بما يتناسب مع قدراته الخاصة وميوله، من خلال الاستفادة من الوسائل التعلُّمية المختلفة وتوجيه بسيط وإرشاد من المعلم، ومن الوسائل التي تستخدم في التعلُّم الذاتي الحاسوب ببرمجياته المختلفة، والفيديو التعليمي والفيديو التفاعلي، والإذاعات التعليمية المسموعة والمرئية، والتسجيلات التعليمية

الصوتية، والإنترنت، والمكتبات بأنواعها، واللقاءات المرئية (Video Conference)، والنماذج التعليمية المجسمة.

- **لعب الأدوار:**

وهي عملية محاكاة يقوم بها الطلبة بالأدوار المختلفة للأفراد والجماعات في موقف حياتي حقيقي وبالتالي فإن التعلُّم يتم باستنتاج العبر والمفاهيم، كما أن المحاكاة تمكن الطالب من القيام بأنشطة أدائية حقيقية يتعلم منها ما يراد تعلمه، ويتم استخلاص المعلومات التي تم عرضها من خلال تمثيل الأدوار والتركيز على الأهداف الوجدانية، وهي: تحفيز الخيال، والتعبير عن النفس، والإحساس بمشاعر الآخرين، وتنمي الثقة بالنفس، وتهذب السلوك وتساعد على التطور اللُغوي والمعرفي، ذلك لأن المتعلمين هم من يقوموا بالأدوار وعليهم فهم الموقف، والتعبير عنه لغوياً وأدائياً ووجدانياً.

- **العصف الذهني:**

وهي عملية استثارة واستقطاب للمعلومات السابقة لدى الطلبة، والتي تتعلق بالموضوع الجديد المراد دراسته وفي هذه الحالة يعمل كل طالب كمصدر للمعلومات للآخرين حيث يعطي ما لديه لزملائه، ويتم توجيه مسار النقاش وتحديد المعلومات اللازمة بمساعدة المعلم. (عبيد،2009،ص ص 187 – 188)

- **حل المشكلات:**

وهي استراتيجية تقوم على أساس خطوات البحث العلمي حيث يجد الطلبة أفراداً أو أزواجاً أو فرق أو كل الصف المشكلة ويقوموا بجمع البيانات عن المشكلة، وفرض الفروض واقتراح الحلول ومناقشة مدى مناسبتها للتوصل إلى الحل الأفضل وتقويمها.(سيد والجمل ،2012م ،ص131)

- **الخرائط المعرفية:**

وهي رسم تخطيطي قائم على أساس وجود علاقات بين مفردات الرسم. ويتم إعداد خريطة ما بالحوار مع الطلبة لتجميع ما لديهم من معلومات مرتبطة بموضوع معين، والبحث عما هم بحاجة إليه لاستكماله، ثم تنسيق المعلومات وتضيمنها على شكل رسم منظم ومفهوم.

- **ربط ما يتعلم المتعلم بالمواقف الحياتية: (استثمار البيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلُّم):**

كأن يقدم المعلم في درس الرياضيات للصفوف الدنيا مسرحية قصيرة: "شراء الخضراوات من البائع الذي يقوم من خلالها الطالب بإجراء العمليات الحسابية من الجمع والطرح"، حيث لابدَ أن ينقل المتعلم هذه الأفكار للحياة العملية، بل إن هذا يجعل الدرس ذو فائدة عملية تنطبع في ذهن وسلوك الطالب، بالإضافة إلى أن هذه الإجراءات تشجع الطالب على التفكير والتخيل، والتوصل إلى النتائج، كما يجعل لدرس قيمة عملية ومعنى.

- **التعلُّم بالاكتشاف:**

هو التعلُّم الذي يحدث كنتيجة لمعالجة المتعلم للمعلومات، وتركيبها وتحويلها حتى يصل إلى معلومات جديدة، باستخدام عمليات الاستقراء أو الاستنباط أو المشاهدة أو الاستكمال أو أي طرق أخرى، وقد يكون ذلك تحت توجيه المعلم وإشرافه أو الطلبة أنفسهم دون توجيه. (نبهان، 2008م، ص63).

- **التعلُّم بالاستقصاء:**

يعرف على أنَّه مجموعة من الممارسات التعليمية القائمة على أساس التحقيق والأسئلة والبحث التي يقوم بها المتعلم، ويحدث التعلُّم نتيجة معالجة المعلومات، وتصنيفها وربط العلاقات للتوصل إلى النتائج أو إجابات للأسئلة المطروحة، وهو يطرح أسئلة مثل كيف؟ ولماذا؟ وماذا لو؟ وأين؟ ومن؟

- **التعلُّم باللعب:**

للعب دور مهم في النمو الجسمي والحركي والمعرفي والوجداني عند الطلبة، حيث أثبتت الدراسات الحديثة التي تناولت نمو الطفل أن استخدام الطفل لحواسه هو مفتاح التطور والتعلُّم، حيث أصبح أداة مهمة لتحقيق النمو العقلي، والتربية السليمة للتلاميذ من خلال المشاركة بنشاط وهمة عالية في الأنشطة. (نبهان، 2008م، ص57)

وهناك العديد من الاستراتيجيات المستوحاة من الاستراتيجيات السابقة، مثل:

- استراتيجية فكر – زاوج – شارك.
- استراتيجية التوقف والتحدث.
- استراتيجية فكر – تحدث – اكتب.
- استراتيجية خطط – عبر – قوم.

- استراتيجية الكتابة الجماعية.
- استراتيجية المجموعات الطنانة (الثرثارة).

ويتضح من العرض السابق أن:

- الاستراتيجيات السابقة جميعها قائمة على أساس تفعيل دور المتعلم فهو يخطط، ويفكر، ويحلل، ويتساءل، ويجرب، ويصنف، ويقيم للتوصل إلى تعلم ما هو جديد وقيم، ويقف المعلم ميسراً وموجهاً ومرشداً.
- يمكن توظيف الاستراتيجيات السابقة في المرحلة الأساسية بجميع صفوفها، إذ إنها قائمة على تفعيل دور المتعلم كمشارك فعَّال في الغرفة الصفية.
- أن الاستراتيجيات السابقة تجعل عملية التعلم مستمدة من بيئة الطالب و حياته الواقعية .
- أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية التعلمية المرجوة بشكل جيد، والحصول على أفضل نتائج التقويم المتوقع حصولها من الطلاب.
- أن توظيف تلك الاستراتيجيات يعمل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وذوي الاحتياجات الخاصة من خلال تفعيل التعلم الجامع .
- أن تلك الاستراتيجيات تنمي وتوسع مدارك الطلاب، وتنمي مهارات التفكير العليا لدى الطلاب .
- كما أنها تجعل عملية التعلم عملية مترابطة و متكاملة.

المحور الثاني: القراءة والفهم القرائي

أولاً- القراءة:

تعتبر القراءة إحدى المهارات الأساسية للغة العربية، ولقد أكد الدين الإسلامي الحنيف المكانة العظيمة للقراءة وأهمية القراءة، حيث كان أول خطاب لله عز وجل لرسوله الكريم في مطلع سورة العلق وهو قال تعالى: ﴿**اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ*خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ * اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ*الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ*عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ**﴾ [العلق:1-5].

فالأمر اقرأ الذي نزل على سيدنا محمد **(صلى الله عليه وسلم)** هو أول إعلام للخلق بضرورة الاهتمام بالقراءة كعملية عقلية لغوية أدائية، وهو أول تأكيد على التواصل من خلال القراءة، وأيضاً دعوة للتعليم والتعلم وتقبل الدعوة ومستلزمات هذه الدعوة.

مفهوم القراءة:

تعددت التعريفات التي تناولت القراءة باعتبارها عملية عقلية لغوية، حيث عرَّفها لافي (2006م، ص 163) "بأنَّها قدرة الفرد على ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان، وتوظيفها توظيفا فعالاً في الجوانب الحياتية المختلفة".

ويعرفها السليتي (2008م، ص2) "بأنَّها عملية لغوية يقوم القارئ بواسطتها ببناء معنى عبر عنه الكاتب بصورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها، فيفهمه، ويحلله، ويفسره، وينقده، ويستفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته".

وعرفها الخزاعلة وآخرون (2011م، ص205) بأنها "عملية تفاوضية بين القارئ والكاتب، أي أن القارئ يدخل مع الكاتب في عمليات أخذ وعطاء ومحاولة التوفيق بين الآراء والاختلافات، ليقبل ما قبله ويرفض ما رفضه".

ويذكر طعيمة (2001م، ص132) أن "القراءة عملية ذهنية تأملية، تستند إلى عمليات عقلية عليا، إنها نشاط ينبغي أن يحتوي على كل أنمالط التفكير، والتقويم والحكم والتحليل والتعليل وحل المشكلات، وليس مجرد نشاط بصري ينتهي بتعرف الرموز المطبوعة، أو فهم دلالاتها فقط".

ويشير الناقة وحافظ (2002م، ص200) إلى أن القراءة تأتى في المرتبة الأولى من الشيوع بعد الحديث والاستماع، وهي بهذا أساس في عملية البناء الثقافي في حيالة كل فرد، فالمعرفة التي تعطيها القراءة ذات أثر كبير في تكوين شخصية الفرد الناضجة المتكاملة.

هو عمليات المعني من خلال التفاعل بين القارئ والنص القروء وربط الخبرة الحالية بالخبرات السابقة (يونس، 2000م، ص245).

وباستقراء التعريفات السابقة **تعرف الباحثة القراءة بأنها:** عمل عقلي معرفي وجداني معقد يتطلب مستوى مرتفع من القدرات والمهارات، لأن عملية القراءة لا تكتفي بمجرد رؤية أشكال معقدة تتمثل في: (الحروف والكلمات)، بل لابدّ للطفل من تفسير تلك الأشكال والمثيرات التي يتلقاها، أي على الفرد أن يقوم بجملة من العمليات البصرية والذهنية والأدائية المتكاملة لفهم المقروء.

أهمية القراءة:

لقد أوضحت العديد من الدراسات والأدبيات أن هناك عدداً كبيراً من القدرات العقلية والعمليات المعرفية المختلفة تدخل في أثناء عملية القراءة أهمها: (الانتباه، والإدراك البصري والسمعي، والتمييز السمعي، وكذلك الذاكرة سواء أكانت قصيرة المدى أم طويلة المدى)، كما

تستخدم فيها الصور الذهنية المختلة، والمحلل للبناء النحوي واللغوي للنص، حتى يصل الفرد إلى تعرف الكلمة، وفهم معنى النص، وأفكاره المختلفة. (السعيدي، 2009م، ص 8).

ومن خلال ما سبق تبرز أهمية القراءة فيما يلي:

- تعتبر القراءة من أهم وسائل الاتصال والتواصل بين الفرد والعالم، واتصال الفرد مع الماضي والحاضر، أي تمثل القراءة مهارة الاستقبال لدى الفرد.
- وسيلة من وسائل اكتساب المعرفة والخبرات والثقافة.
- تنمي القيم والسلوكيات المرغوب فيها لدى الفرد.
- تعزز ثقة الفرد بنفسه وتعرفه على حقوقه وواجباته.
- تنمي مهارات التفكير الدنيا والعليا، وحب الاستطلاع والقراءة المتعمقة يستدعي الفرد في التفكير فيما وراء المعرفة.
- تعتبر أداة مفتاحية لجميع المواد الدراسية.
- القراءة تلغي لدى القارئ الحاجز المكاني والزماني.
- تهتم القراءة بالجانب الوجداني من خلال التذوق الأدبي، والانسجام والتفاعل مع النص.
- وتمثل القراءة المستوى الثالث من السلم الهرمي لتطور النمو اللغوي الذي يضم خمسة مستويات على الترتيب: (اللغة الاستقبالية، واللغة التعبيرية، والقراءة، والكتابة، وتوظيف اللغة المنطوقة والمكتوبة في الحياة اليومية).

العمليات العقلية اللازمة للقراءة:

تعد القراءة عملية نفسية تتطلب عدداً من العمليات العقلية والنفسية والحسية اللازمة لظهورها لدى الطالب العادي ومن هذه القدرات كما ورد في(السعيدي، 2009م، ص ص17-18):

- القدرة السمعية العادية.
- القدرة البصرية العادية.
- الإدراك السمعي (القدرة على استقبال اللغة سمعياً وتمييزها).
- الإدراك البصري (القدرة على استقبال اللغة أحبال الصوتية، واللسان، وسقف الحلق، ...
- القدرة على التذكر، والتفكير، والانتباه، والتآزر البصري الحركي.

أنواع القراءة:

لقد صنف الخزاعلة وآخرون (2011م، ص ص234-241) القراءة إلى أنواع مختلفة وهي:

1- تصنيف القراءة على أساس الهدف أو الغرض منها.

2- تصنيف على أساس الطريقة التي تنفذ بها.

3- تصنيف القراءة على أساس التهيؤ الذهني.

النوع الأول- القراءة التي تصنف على أساس الهدف أو الغرض منها وتقسم إلى:

أ. **القراءة للاستمتاع أو المتعة:** وهي ترتبط بقضاء وقت الفراغ، بغرض جلب السور للنفس وإشباع هوايات الإنسان، وميوله مثل قراءة الصحف والمجلات، ورسائل الأصدقاء، والأدب والقراءة للثقافة.

ب. **قراءة الدرس:** وهي القراءة الوظيفية التي تستخدم للحصول على المعرفة والمعلومات من أجل التحصيل، مثل قراءة الكتب المدرسية والجامعية والمعاجم وهكذا.

ت. **قراءة لممارسة الحياة:** مثل قراءة الفواتير والإيصالات وإشارات المرور والإعلانات الرسمية.

ث. **قراءة للعمل:** مثل قراءة التقارير، ومحاضر الجلسات ورسائل العمل.

ج. **قراءة لجمع المعلومات:** يتم فيها العودة إلى عدة مصادر لجمع معلومات تفيد في إعداد بحث أو دراسة.

ح. **قراءة نقدية تحليلية:** وتهدف للوقوف إلى مستوى مادة مقروءة وإصدار الحكم عليها.

النوع الثاني- القراءة التي تصنف على أساس الطريقة التي تنفذ بها:

أ. **قراءة صامتة:** وهي استقبال الرموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ، ووفقاً لتفاعلاته مع المادة المقروءة، وفي القراءة الصامتة تلتقط العين الرموز المكتوبة، والعقل يترجمها ولا عمل لجهاز النطق الإنساني فيها، ولا يحرك اللسان أو الشفتين.

وتنقسم القراءة الصامتة إلى قسمين وهما قراءة خاطفة: (للثقافة والمتعة)، وقراءة فاحصة (للتعلم الممارسة).

ب. **قراءة جهرية**- وهي التقاط الرموز المكتوبة بواسطة العين، وترجمة العقل لها، ثم الجهر بها باستخدام أعضاء النطق استخداما سليما.

والقراءة الجهرية والقراءة الصامتة لكل منهما أهميتها وإيجابياتها، ولكل منهما دورها وفعاليتها.

النوع الثالث: تصنيف القراءة من حيث التهيؤ الذهني للقارئ:

أ. **قراءة الدرس:** الغرض منها عملي يتصل بكسب المعلومات والاحتفاظ بجملة من الحقائق لذلك يتهيأ الذهن تهيئاً خاصاً، فنجد في القارئ تأملاً وتيقظاً وتفرغاً كما يبدو في ملامحه علامات الجد والاهتمام.

ب. **قراءة الاستمتاع:** ترتبط هذه القراءة بالرغبة في قضاء وقت الفراغ قضاءً ساراً ممتعاً والدافع إليها أمران وهما:

- حب الاستطلاع وفي هذه الحالة يكون المقروء من الموضوعات الواقعية.
- الرغبة في الفرار من الواقع وأثقاله وفي هذه الحالة يكون المقروء من صنع الخيال أو الخرافات.

أهداف القراءة في المرحلة الأساسية:

الأهداف الخاصة للقراءة في المرحلة الأساسية للصفوف (1-4) كما جاء في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية في فلسطين:

- الاستماع بيقظة واهتمام إلى قراءة المعلم الجهرية.
- نطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصوتية نطقاً سليماً.
- تمييز الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة حسب موقعها في الكلمة.
- تعرف الحركات الطويلة والقصيرة.
- تعرف السكون والشدة والتنوين بأشكاله المختلفة.
- الربط بين كلمات الدرس وجمله من ناحية، والصور المناسبة لها من ناحية أخرى.
- تمييز الكلمات والجمل المتماثلة دون صور.
- قراءة كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة بنطق صحيح.
- فهم دلالات ما يقرأ من كلمات وجمل دون صور.
- اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة.
- اكتساب بعض العادات السليمة المصاحبة للقراءة مثل: (الجلسة الصحيحة أثناء القراءة، والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتب).
- اكتساب بعض الاتجاهات والقيم الإيجابية: دينية ووطنية واجتماعية.
- اكتساب بعض المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية أثناء عملية القراءة مثل: الإنصات الجيد، والاستئذان عند الكلام، والمشاركة في النقاش، والمحافظة على كتبهم وأدواتهم المدرسية وغيرها.

- التدرب على القراءة الصامتة بفهم واستيعاب في زمن يتناسب مع الكم المقروء.

المهارات الأساسية في القراءة:

تعتمد القراءة على أساس من الحصيلة اللفظية، وعلى القدرات اللُغوية التي يكتسبها الطالب عندما يبدأ في تعلمها، لذا اعتبرت القراءة مهارة من المهارات اللغوية.

وذكر مصطفى (1999م، ص ص19-35) أن المهارات الأساسية للقراءة تنقسم إلى ثلاث مجالات، هي:

أولاً: مجال الأهداف المعرفية:

وفي هذا المجال يمكن للمعلم أن يركز على تحقيق المعلومات والمعارف والحقائق في المستويات المختلفة لهذا المجال:

ويحتوي هذا المجال على خمسة مستويات، وكل مستوى يتكون من العديد من المهارات التي يمكن توظيفه خلال العملية التعليمية وبما يتناسب مع المرحلة العمرية لطلاب. والمستويات هي: (الفهم، التذكر، التحليل، التقويم، التركيب والبناء).

ثانياً- مجال الأهداف الوجدانية:

وفي هذا المجال يمكن أن يركز المعلم على إكساب الطالب القيم والاتجاهات في المستويات المختلفة لهذا المجال، والمستويات هي: (الاستقبال-الاستجابة-التنظيم والتمييز). وكل مستوى من هذه المستويات يندرج أسفله العديد من المهارات التي تعزز قيم واتجاهات وسلوكيات.

ثالثاً- مجال الأهداف النفسية الحركية (المهارات والقدرات):

القدرة على القراءة ما هي إلا حصيلة لمجموعة من المهارات القرائية الأساسية التي اكتسبها الطالب في سنواته الأولى في المدرسة، ونمو في المهارات الأساسية هدف رئيس في تعليم القراءة، حتى تكون القراءة وسيلة لتعليم.

ويوجد العديد من المهارات والقدرات التي يطلق عليها الأهداف النفسية الحركية، والتي يمكن للمعلم على أن يركز على الطالب في اكتساب تلك المهارات والقدرات.

العوامل التي تؤدي إلى صعوبة القراءة:

يواجه الكثير مع الطلبة العديد من العوامل التي تؤدي إلى صعوبات في تعلم القراءة يمكن تصنيفها تحت أربع فئات رئيسة كما أوضحاها (سالم وزملاؤه، 2003م، ص ص 146-152):

1- العوامل الجسدية: وتتمثل هذه العوامل في صورٍ مختلفة، منها:

أ. **الاضطرابات البصرية والسمعية:** بعض الطلبة لديهم اضطرابات في الرؤية أو السمع فتكون سبباً في صعوبات القراءة، لأن حاسة البصر والسمع تتيح للطفل قراءة سماع أصوات الحروف والكلمات، ونطقها نطقاً صحيحاً أثناء عملية القراءة.

ب. **عيوب التحدث:** إن حدوث خلل عصبي في مراكز اللغة بالمخ يؤدي إلى صعوبة في التحدث ومن ثم صعوبات في القراءة، ولأن هناك علاقةً وثيقة بين التحدث والقراءة فلذلك سوف يواجه الطالب الذي يعاني من مشكلات في التحدث صعوبة في القراءة الشفهية.

ت. **اضطراب السيطرة الجانبية أو السيادة المخية:** يقصد بالسيطرة الجانبية تفضيل استخدام أحد أجزاء الجسم على الجانب الآخر في أداء المهام الحركية أو المعرفية، أما إذا كان الشخص لا يوضح تفضيلاً مناسباً لعين واحدة أو يد واحدة مثلاً، فهذا يعرف بالسيطرة المختلطة، فالقارئ الجيد لديه يد مسيطرة أما القارئ الضعيف فلديه يد مختلطة السيطرة، كما أن القارئ الضعيف هو قارئ مرتبك ومتردد، في قراءته ما بين اليمين واليسار.

ث. **الخصائص الوراثية:** فالأطفال ذوو صعوبات تعلم القراءة لديهم مشكلات وراثية. ويمكن تفسير ذلك في ضوء الاختلالات الوظيفية التي تصيب الجهاز العصبي.

2- العوامل النفسية: تتعدد العوامل النفسية المسببة لصعوبات القراءة إلى الحد الذي يمكن معه القول إن المهتم بهذه القضية يجد صعوبة في تحديد هذه العوامل، ويمكن تحديد هذه العوامل فيما يلي:

أ. الاضطرابات اللغوية.

ب. اضطرابات العمليات المعرفية (الانتباه – الإدراك – الذاكرة).

ت. انخفاض مستوى الذكاء.

ث. انخفاض مفهوم الذات الأكاديمي.

ج. المشكلات الوجدانية.

3- العوامل الاقتصادية – الاجتماعية:

إن العوامل الاقتصادية والاجتماعية غالباً ما تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً، وجود الأب بالمنزل،وما يمتلكه الأب من الإمكانات المادية والدخل الشهري والأجهزة والأثاث والوسائل الترفيهية،وعلاقة الآباء بالأبناء، وجملة النشاطات التي يقوم بها الوالدان، والمستوى التعليمي الذي وصلا إليه الوالدان ،والذي يؤهلهما لاستخدام واقتناء الأجهزة الثقافية في المنزل، وما يقومان به من ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء، وعلاقة الأخوة بعضهم ببعض، فهي تؤثر على النمو اللغوي وبالتالي على المستوى القرائي .

4- العوامل التربوية:

العديد من العوامل التربوية يمكن أن تكون سبباً من أسباب صعوبات القراءة، منها: طرق تدريس القراءة، التي تكون توظيفها من قبل المعلم بشكل عشوائي ولا تراعي احتياجات وميول المتعلم ،وعدم التنوع في استخدام طرائق وأساليب التدريس، شخصية المعلم التي قد تميل إلى الاستبداد والتسلط والتفرقة، سياسة النقل في المدرسة من عام لآخر، حجم وكثافة الفصل الدراسي، وفي ضوء تلك العوامل يفتقد الطلبة القدرة على القراءة.

ثانياً: الفهم القرائي

يعتبر الفهم القرائي هو المكون الثاني من مكونات القراءة بعد التعرف إلى صورة الكلمة، كما يعد القاعدة الأساسية التي ينطلق منها المتعلم لتعلم القراءة، ويعد أهم مهارات القراءة سواءً أكانت جهرية أم صامتة، فالهدف الأساسي من إعداد القارئ هو تمكينه من فهم المادة المطبوعة، أي الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة أو المتضمنة فيما بين السطور، أو فيما وراءها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها والتفاعل النشط معها شكلاً ومضموناً، فالقراءة التي تتم دون وعي وفهم جيد للمعنى والمضمون ماهي إلى مضيعة للوقت.

وعليه يكون الفهم القرائي مطلباً لغوياً وتعليمياً وتربوياً، ويحتاج إلى تدريب مستمر على مهارات معينة تسمى مهارات الفهم القرائي والتي سوف نتحدث عنها فيما بعد.

مفهوم الفهم القرائي:

تعددت التعريفات التي تناولت الفهم القرائي من قِبل المختصين التربويين والمختصين في مجال مناهج اللغة العربية، فقد عرَّف عيد (2007م، ص 31) الفهم القرائي بأنه: "هو ما يقوم به الطالب من عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النص المقروء من معانٍ وأفكار، والتوصل إلى استنتاجات، وتذوق النص، وتطوير لأفكاره المعروضة".

واعتبرت سنوكاثرين Snow, Catherine (2002م، ص ص11–14) الفهم القرائي بأنه العملية التي يستطيع القارئ من خلالها استخلاص المعنى وبنائه من خلال تفاعله مع الصفحة المكتوبة.

واعتبره عبد الباري (2010م، ص ص30–31) بأنَّه "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم".

ويعرف لافي (2006م، ص177) الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية تهتم بإدراك المعنى المقدم من الكاتب، وتقويمه، والربط بين التفاصيل المتضمنة في النص المقروء، ثم التنبؤ بأهداف الكاتب في ضوء المعارف السابقة التي يمكن من خلالها تمييز معقولية الجمل والفقرات التي يقدمها الكاتب".

وعرفه الحيلواني (2003م، ص142) بأنَّه "عملية عقلية غير قابلة للملاحظة، أي أنَّها عملية تفكير، فالقارئ يفهم النص من خلال البناء الداخلي للمعنى: (أي ضمن نطاق الجهاز المعرفي للقارئ) عن طريق التفاعل مع النص الذي يقرأه، فهو عملية تتطلب من القارئ اكتشاف المعنى المطلوب، لتحقيق هدف معين".

كما يرى كل من شحاتة، النجار (2003م، ص232) أن الفهم القرائي هو عملية تفكير متعددة الأبعاد: تفاعل بين القارئ والنص والسياق؛ ومن ثم يعد الفهم القرائي عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي؛ بغية استخلاص المعنى العام للموضوع، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة (عبد الباري، 2010م، ص 313).

وعليه، فإنَّ فهم المقروء يعني الحصول على المعنى المصرح به في السطور المكتوبة، أو المتضمن فيما بين هذه السطور، أو فيما ورائها، وذلك بعد الانتهاء من قراءتها، والتفكير فيها، والتفاعل النشط معها شكلاً ومضموناً (فضل الله، 2003م، ص 80).

ويشمل الفهم في القراءة الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض الأنشطة الحاضرة والمستقبلة (يونس، 2000م، ص 265).

وباستقراء التعريفات السابقة يتضح أن الفهم القرائي:

1. عملية عقلية يتم من خلالها بناء المعاني المحتواة في النص المقروء.
2. يحدث نتيجة التفاعل بين ثلاثة أبعاد وهي القارئ والنص والسياق.

3. يمكن ملاحظة قدرة الطالب عليه من خلال المؤشرات السلوكية الدالة.

وفي ضوء ذلك **تُعرف الباحثة:** الفهم القرائي بأنه: "عملية عقلية يمارسها الطلبة أثناء تفاعلهم مع النص القرائي، وتبدو هذه العملية في تحديد دلالة الكلمات من خلال السياق، واختيار العنوان المعبر عم الموضوع، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والفرعية، واستنتاج هدف الموضوع، وبعض الدلالات الخاصة في المحتوى، والحكم على النص المقروء ونقده، والاستفادة منه في بناء معانٍ جديدة غير تقليدية ".

عناصر الفهم القرائي:

يتضمن الفهم القرائي ثلاثة عناصر أساسية ذكرها كلٍ من (شحاتة والنجار، 2003م، ص232؛ عبد الباري، 2010م، ص ص 35 –36).

1– القارئ: يعد القارئ أول عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيفه الجيد لقدراته العقلية، واللغوية بشكل صحيح.

2– النص القرائي: يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عدد من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.

3– السياق: يقصد بالسياق البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات، واختلاف الثقافات.

خصائص الفهم القرائي:

يستنبط من خلال مفهوم الفهم القرائي أنَّه يتميز بعدة خصائص وهي:

- التفاعل النشط والتحليلي مع محتوى النص من قبل القارئ.
- ربط الأفكار الجديدة بالخلفية المعرفية للطالب.
- استخدام أساليب جديدة لإبراز جميع عناصر النص اللغوي.
- استخدام مبادئ التنظيم لتجميع الأفكار.
- ربط الشواهد بالاستنتاجات.
- يستدل على حدوثه من خلال ما يظهر على سلوك المتعلم من حيث قدرته على توظيف المعرفة في أغراض مختلفة.

أسس الفهم القرائي:

يعتمد الفهم القرائي على مجموعة من الأسس حددها سلام (2004م، ص 184) فيما يلي:

- دافعية القارئ المناسبة.
- خلفية القارئ السابقة عن مهارات الفهم القرائي.
- وعي القارئ بالاستراتيجيات اللازمة لتفسير النص وفهم معناه.
- وعي القارئ بالعملية العقلية التي بسكنه من مراقبة الفهم.
- القدرة على توجيه العمليات العقلية إلى الهدف المرغوب.
- توظيف السياق في فهم معاني النص المقروء.

أهمية الفهم القرائي:

لقد ظهرت أهمية الفهم القرائي منذ الأزل، وأن الفهم والتدبر هو أمر إلهي وهدف مبدئي لنزول القرآن، ألا وهو العمل بما جاء في القرآن الكريم، بأن تتبع أوامر الله عز وجل ، ويبتعد عن نواهيه، قال تعالى: ﴿ كِتَابٌ أَنزَلْنَاهُ إِلَيْكَ مُبَارَكٌ لِّيَدَّبَّرُوا آيَاتِهِ﴾. [سورة ص:29]

ويرى كل من العلوان والتل (2010م، ص369) أن الاستيعاب القرائي من الموضوعات المهمة في مجال القراءة، فهو محور عملية القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكسابها للقراء، كما يعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنَّه لم يقرأ، ويعد الاستيعاب القرائي من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة والأدب التربوي المتعلقة بالفهم القرائي، تستخلص الباحثة أهمية الفهم القرائي في النقاط التالية:

- الفهم القرائي مطلب لغوي، كونه يحقق أسمى أهداف تعليم وتعلم القراءة.
- الفهم هو البنية الأساسية التي ينطلق منها المتعلم إلى تعلم المواد الأخرى.
- ترتبط صعوبات التعلم بالفهم القرائي، فالزيادة في الفهم القرائي تقلل صعوبات التعلم.
- يعد الفهم القرائي همزة الوصل بين عمليتي النطق والنقد.
- يربط بين الخبرات السابقة للمتعلم والخبرات الجديدة، ويبقي أثر التعلُّم لديه لفترة أطول.
- يجعله الطالب متميزاً عن الآخرين في المهارات اللغوية.
- إتاحة الفرصة للطلبة لإدراك المعارف والمعلومات والتواصل مع الثقافات الأخرى.

- التقليل من أخطاء الطلاب في القراءة.
- يساعد الطلاب على التعمق في النص المقروء.
- يعزز لدى الطلبة قيم سلوكية وإيجابية، ويزيد من ثقة الطلبة بأنفسهم.
- يكسب الطلبة مهارات حل المشكلة، وينمي لديهم التخيل والإبداع.

المعارف التي يجب أن يوظفها القارئ ليصل إلى درجة الفهم:

الفهم القرائي هو عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ عند قراءته لموضوع ما، ويقوم القارئ بجهد عقلي يتمثل في توظيف ثلاثة أنواع من المعارف، ليبلغ درجة الفهم، وهذه المعارف هي كما أوضحها (عبد الباري، 2010م، ص ص57-58):

- **المعرفة التقريرية:** وهي المعلومات والمعارف التي لدى القارئ، والتي ترتبط بموضوع القراءة، وهذا النوع من المعرفة هوما يجيب عن سؤال ماذا أعرف؟
- **المعرفة الإجرائية:** وهي ترتبط بوقت توظيف المعلومات والمعارف عند قراءة الموضوع، وهذا النوع من المعرفة هوما يجيب عن سؤال كيف أوظف ما أعرف في سياقات جديدة؟
- **المعرفة الشرطية:** وهي ترتبط بوقت توظيف هذه المعلومات وسبب توظيفها في هذا السياق دون غيره، وهوما يجيب عن سؤال متى أوظف المعلومات والمعارف؟ ولماذا؟

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

نظراً لأهمية الفهم القرائي، فقد اهتم الباحثون والتربويون في تصنيف مستويات الفهم القرائي

فكل صنفها من منظوره ، وتناولها بالدراسة و البحث، وتعرض الباحثة بعض وجهات النظر كالتالي:

وقد حدد هاريس وسميث (1980م) المُشار إليه في (عبد الباري، 2010م، ص ص 66-67) مستويات الفهم القرائي في أربع عمليات للتفكير يمارسها القارئ عند القراءة، وهي:

- **عملية التحديد:**وتتطلب هذه العملية استدعاء القارئ أو تحديده لمعلومات معينة ذكرها الكاتب في موضوعه، وهي عملية تتم عن فهم القارئ لأفكار الكاتب.
- **عملية التحليل:** وتتطلب هذه العملية اختبار القارئ لجزء من النص باعتباره مخططاً عقلياً! أو باعتباره تركيباً، ويتم في هذه العملية استنباط المعلومات من النص القرائي.

- **عملية التقويم:** وتتطلب هذه حكم القارئ على المعلومات والبيانات الواردة في المقروء وفق معايير معينة، أوفي ضوء مجموعة من القيم أو المؤشرات.
- **عملية التطبيق:** ويتم في هذه العملية توظيف المعلومات التي ذكرها الكاتب في مجالات أخرى أوفي مواقف مشابهة.

وقد حدد (الخزاعلة وآخرون، 2011م، ص ص 232-235؛ عبد البارئ، 2010م، ص ص 66-83) مستويات الفهم القرائي والمهارات الفرعية على النحو التالي:

- **مستويات الفهم المباشر أو الحرفي أو السطحي: وتتضمن:**
  - تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
  - تحديد مرادف الكلمة.
  - تحديد أكثر من معنى للكلمة: (المعنى المشترك).
  - تحديد الفكرة العامة المحورية للنص.
  - تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
  - تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
  - إدراك الترتيب الزماني.
  - إدراك الترتيب المكاني.
  - إدراك الترتيب حسب الأهمية.
- **مستويات الفهم الاستنتاجي أو التفسيري: وتتضمن:**
  - استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
  - استنتاج علاقة السبب بالنتيجة.
  - استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
  - استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
  - استنتاج المعاني الضمنية في النص.
- **مستوى الفهم النقدي، ويتضمن:**
  - التمييز بين الأفكار الثانوية والأساسية.
  - التمييز بين الحقيقة والرأي.
  - التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين مالا يتصل به.
  - التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
  - التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.

- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- تحديد مدى أصالة المادة ومعاصرتها.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.

- **مستوى الفهم التذوقي، ويتضمن:**
  - ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
  - إدراك القيمة الجمالية والدلالة الإيحائية في الكلمات والتعبيرات.
  - إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
- **مستوى الفهم الإبداعي، ويتضمن:**
  - إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
  - اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
  - التوصل إلى توقعات للأحداث بناءً على فرضيات معينة.
  - التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من القصة.
  - تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
  - مسرحة النص المقروء وتمثيله.

والمتأمل في تصنيفات مهارات الفهم القرائي السابقة يلحظ أنها متكاملة ومترابطة ومتدرجة، حيث تبدأ بالمستوى البسيط المتمثل في مهارات الفهم المباشر أو الحرفي، يليه المستوى المركب المتمثل في مهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم الناقد، يليه المستوى المعقد المتمثل في مهارات الفهم التذوقي والإبداعي .

وقد استفادت الباحثة: من العرض السابق في اشتقاق قائمة مبدئية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الثاني الأساسي ، وهذا ما سيتم توضيحه في الفصل الرابع عند الحديث عن قائمة المهارات جدول رقم (4.2).

العوامل التي تؤثر على الفهم القرائي:

لقد أوضح الدليملي والوائلي (2009م، ص19) وغيره من الأدبيين والتربويين، أن هناك عوامل تؤثر على قدرة القارئ على فهم المقروء هي كالتالي:

- مدى توفر الهدف عند القارئ، وطبيعة هذا الهدف.
- المعرفة القبلية بموضوع النص.
- الاستراتيجية التي يستخدمها القارئ في الاستيعاب القرائي للنص.
- توجيه الأسئلة قبل عملية القراءة أو بعدها.

- طول المادة العلمية وصعوبتها.
- ترابط الأفكار مع بعضها البعض داخل النص الواحد.
- مستوى دافعية القارئ وانجذابه إلى قراءة الموضوع.
- مستوى قدرة القارئ على الفهم والاستيعاب وإتقانه لمهاراته.

ومن العوامل التي تؤثر على قدرة الطالب على فهم المقروء من وجهة نظر الباحثة:

- مدى وضوح صياغة المادة المقروءة للطلاب.
- أن تكون المادة المقروءة مناسبة لمستويات الطلاب، وأن تراعي حاجات وميول الطلاب.
- ربط المادة المقروءة مع بيئة الطالب وحياته الواقعية.
- أن تحقق هذه المادة المقروءة الأهداف التعليمية السلوكية المراد تحقيقها، وأن يكتسب الطالب من خلالها قيم وسلوكيات إيجابية.
- استخدام أساليب تقويم متنوعة ومن ثم إعطاء تغذية راجعة مناسبة.
- استخدام أساليب تعزيز متنوعة لزيادة من إثارة دافعية الطلاب، وخلق جو من الحماس والمنافسة.
- التمهيد والتهيئة للمادة المقروءة من خلال استثارة الخبرات السابقة للطلاب ومن ثم بناء المعرفة والخبرات الجديد لطلاب.
- استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط والأساليب التي تساعد في عملية فهم المقروء.
- محاولة توظيف الوسائط المتعددة والتكنولوجيا في توضيح المادة المقروءة كلما أمكن.

أساليب تنمية الفهم القرائي:

حددت عبد الحميد (2006م، ص93) بعضاً من الأساليب التي يمكن من خلالها أن تؤدي إلى تنمية مهارات الفهم القرائي وهي:

- تدريب الطلاب على الفهم، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة.
- تدريب الطلاب على القراءة جملة جملة، لا كلمة كلمة، وتدريبهم على ما يحسن الوقوف عليه.
- تدريب الطلاب على التذوق الجمالي للنص، والانفعال الوجداني بالمعاني الجميلة.
- تدريب الطلاب على القراءة، وعلى التركيز، والقدرة على تلخيص ما قرأ.
- تشجيع الطلاب المتميزين في القراءة بمختلف أساليب التشجيع.

وهناك أساليب أخرى تضيفها الباحثة في تنمية مهارات الفهم القرائي وهي:

- إعطاء فرصة لتبادل الخبرات بين الطلاب من خلال التعلُّم التعاوني: (تعلم الأقران) والتعلُّم الثنائي والتعلُّم الذاتي.
- التدرج في مهارات الفهم القرائي حسب التفكير المنطقي للطلاب من السهل إلى الصعب، ومن مستويات الفهم الدنيا إلى مستويات الفهم العليا.
- إعطاء تغذية راجعة للطلاب في الكلمات الجديدة في النص المقروء، والاجتهاد في عمل قاموس لتوضيح المفردات الجديدة.
- أن تتم عملية تعلم مهارات الفهم القرائي من خلال توجيه وإرشاد المعلم أولاً بأول
- استخدام أساليب وطرق واستراتيجيات حديثة ومناسبة تساعد في تنمية مهارات الفهم القرائي مثل التخيل والدراما والعصف الذهني.... وغيرها.

المعيقات التي تعمل على تدني الفهم القرائي:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للمرحلة الأساسية الدنيا وجود بعض المعيقات التي تؤدي إلى تدني الفهم القرائي، وهي:

- صعوبة المفردات اللُغوية في النص، وعدم توفر دليل للطالب لتوضيح الكلمات الجديدة.
- عدم تناسب النص المقروء مع مستويات الطلاب.
- عدم وضوح الأفكار التي يتضمنها النص.
- عدم توفر البيئة المناسبة لعملية التعلُّم والفهم.
- سوء إدارة الوقت من قبل المعلمين.
- القصور في استخدام استراتيجيات ووسائل التعلُّم النشط والأساليب المناسبة والاقتصار على عمليات التعلُّم التقليدية.
- عدم توفر وسائل التعزيز، وعدم خلق جو من الإثارة والمنافسة بحيث ينتشر السأم والملل واللامبالاة لدى الطلاب.
- قلة كفاءة المعلمين في تدريس حصص الفهم القرائي لطلاب.
- عدم استخدام أساليب التقويم المناسبة والمتنوعة لقياس مدى تحقق أهداف الفهم القرائي لطلاب، مع قصور بعض المعلمين على استخدام التقويم الختامي فقط.
- قد يعاني الطالب من مشكلات جسدية أو عقلية أو اجتماعية أو سلوكية تعوق دون فهمه للمادة المقروءة.

وترى الباحثة: أن هذه المعيقات يمكن التقليل منها من خلال استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والاعتماد على مبادئ وأسس برنامج (SBTD) التي تجعل من المعلم موجهاً ومرشداً لمحور العملية التعليمية التعلمية ألا وهو الطالب.

المحور الثالث: برنامج SBTD

تطمح الأونروا ضمان حصول اللاجئين على تعليم يعكس المعايير الدولية، بحيث يتم تحقيق هذا الطموح من خلال توفير معلمين على مستوى جيد من التدريب والدافعية يعملون في مدارس متمكنة، وضمان وصول جميع الأطفال إلى التعليم بشكل متكافئ بغض النظر عن النوع الاجتماعي والقدرات، والأوضاع الصحية والمكانة الاجتماعية–الاقتصادية، وكذلك توفير بيئة مدرسية وصفية مناسبة للجميع، وتوفير موارد للتعلم معدة إعداداً جيداً بما في ذلك استخدام التكنولوجيا الجديدة (الأونروا، 2012م، ص5).

ولقد سعت وكالة الغوث الدولية في فلسطين إلى إصلاح عملية التعليم، وبالتالي تطبيق نهج جديد من التدريب يعتمد فيه المتدرب على نفسه، ويطبق ما تعلمه مباشرة في الغرفة الصفية مع طلابه، وهوما يسمى برنامج تدريب المعلمين القائم على المدرسة، بدء تنفيذ البرنامج في عام 2012م، حيث تم تدريب مجموعة من مدراء المناطق والمدارس الأردن ومصر برفقة رؤساء برنامج التربية والتعليم في المناطق الخمس، وبعض مدراء المناطق التعليمية، وبعض مدراء المدارس والمشرفين لحضور ورش عمل خاصة ببرنامج الـ SBTD. واستمرت جهود وكالة الغوث الدولية لتطوير العملية التعليمية، التعلمية وصولاً إلى إطلاق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة.

برنامج (SBTD):

SBTD هو اختصار (**S**chool **B**ased **T**eacher **D**evelopment) ويعني التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة.

ويتمحور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) حول مفهوم التعلم النشط، ويقع ضمن السياق الذي يعمل فيه المعلم، أي المدرسة، ويتيح له – المعلم– العمل ضمن مجتمع الممارسة المهنية مع الزملاء والخبراء من داخل وخارج المدرسة (الأونروا، 2012م، ص 4).

تعريف برنامج (SBTD):

أطلق برنامج (SBTD) عام (2013م–2014م) في محافظة شمال غزة، وفي عام (2014م–2015م) طُبق في محافظتي غزة والوسطى، وفي عام (2015م–2016م) طُبق في محافظتي خانيونس ورفح.

ويعتبر برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة "تحويل الممارسات الصفية" بعداً رئيساً من أبعاد استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا، ويعتبر هذا المنحى التعليمي أمراً مهماً لتطوير التعليم وتطوير المعلمين حيث إن هذا البرنامج يتكون من عدة مجالات تهتم بتحسين الممارسات التعليمية التعلُّمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا من خلال تطوير أساليب تربوية فاعلة وطرائق تعليمية تُسهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية ومشاركتهم في تنفيذ الأنشطة التي تساهم في فهم المادة العلمية، وجعل الطالب المحور الأساسي لعمليتي التعليم والتعلم وليس المعلم ويعتمد على العمل والتجريب، ويترك الأثر الجيد في سلوك المتعلمين وتبقى عملية التعلُّم ممتعة ويُسهل تعلمها في البيئة الصفية.

وهذا المنحى (SBTD) يبعد المعلم عن أساليب التعلُّم التقليدي الذي يعتمد على المعلم نفسه ويشجع على توظيف التعلُّم النشط الذي يساعد الطلبة في التغلب على بعض الصعوبات من خلال تعاون الطلبة مع بعضهم البعض، وإيجاد الحلول للعديد من الصعوبات التي قد تواجههم من خلال التعلُّم التعاوني ولعب الأدوار، وتوظيف أسلوب العصف الذهني الذي يعطي الطلبة فرصةً كبيرة للتعبير عما يدور بخاطرهم.

وتعرف الباحثة: برنامج (SBTD): بأنَّه برنامج قائم على تحويل الممارسات الصفية للمعلم ليتمكن من توظيف التعلُّم النشط بكافة جوانبه مع الطلاب، وتحسين أداء المعلمين لتحسين أساليبهم التعليمية، والتركيز على فاعلية وإيجابية الطالب في العملية التعليمية، ومواكبة مستحدثات العصر في المجال التربوي، وفي مجال التعليم.

أهداف البرنامج وغاياته:

يهدف برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة (SBTD) إلى تحويل الممارسات الصفية بصورة أساسية إلى تحسين الممارسات التعليمية والمساهمة في تطوير طلبة مدارس الأونروا من حيث (الأونروا، 2012م، ص5):

- تحقيق مستويات تلبي المعايير الدولية في التحصيل الدراسي للطلبة.
- تحضير الطلبة للظروف الاجتماعية والاقتصادية، لكي يتمكنوا من مواكبة تطورات القرن الحادي والعشرين: (مثل مهارات الحياة وفرص العمل).
- تطوير منحنى إيجابي للتعلم كعملية مستمرة.
- زيادة احترام حقوق الإنسان والقيم الديمقراطية والتنوع.
- تعزيز معرفة الطالب بالهوية والتراث والثقافة الفلسطينية والافتخار بها.
- المشاركة في المجتمعات المحلية بطريقة تلبي الاحتياجات الاجتماعية لها.

وخلال البرنامج سيتأمل المعلمون في خبراتهم ويتفاعلون مع الأفكار الجديدة، ويخططون ويوظفون مناح وأساليب تعليمية جديدة

ويهدف برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة إلى (الأونروا، 2012م، ص ص 5–6):

- فهم عمليات التطوير المهني الفردية والاجتماعية.
- ضمان توظيف المعلمين للأساليب التربوية الفاعلة في البيئات الصفية التعليمية المحفزة على الانخراط.
- تعزيز توظيف مجموعة متنوعة من استراتيجيات التقييم المتمركزة حول المتعلم بما في ذلك مناحي التقييم البنائي والختامي.
- تبني مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التي تسهم في تعليم القراءة والكتابة والحساب بطريقة فاعلة.
- استيعاب أجندة منحنى التعليم الجامع المعاصرة وتطوير الاستراتيجيات التربوية والممارسات الصفية وذلك لتلبية الاحتياجات المتنوعة للطلبة.
- الإدراك التام لأهمية انخراط أولياء الأمور في عملية تعليم أبنائهم ووضع استراتيجيات للقيام بذلك من أجل رفع المستوى التحصيل الدراسي للطلبة.

أهمية برنامج SBTD:

- أن يكون لدى المعلمين توقعات عالية حول قدرة الطلبة على الإنجاز.
- يتعرف المعلم على طرق التدريس الفعالة وأثارها على الطلبة.
- يسمح للمعلمين بالعمل مع زملائهم أثناء وقت العمل الرسمي بهدف تغيير، وتحسين الأداء الصفي.
- يعطي المعلم الفرصة للتأمل وتقديم التغذية الراجعة.
- يوفر للمعلمين العديد من الاستراتيجيات التفاعلية، ودراسة الحالة والأنشطة التي تجعل العملية التعليمية عملية نشطة تساعد على إشراك الطلبة في تعلمهم.
- دعم التعلُّم الفعال الذي يعزز فرص الطلبة في توظيف مهارات الحياة.
- مواكبة آخر المستجدات التربوية والتكنولوجية.

هيكلية البرنامج ومحتواه:

يتكون برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة من ستة مجمعات تدريبية مصممة ووفقاً لنظام التعلُّم المفتوح عن بعد، وستة أفلام فيديو قصيرة، وست جلسات دعم مباشرة يشرف عليها مدير المدرسة أو المختص التربوي، ودفتر ملاحظات خاص بالبرنامج يدون فيه المعلمون ملاحظاتهم وأفكارهم وتأملاتهم وملف إنجازات/بورتفوليو. كما يوفر البرنامج دعماً مستمرا للمعلمين من قبل زملائهم، بالإضافة إلى تنفيذ مشاهدتين صفيتين إحداهما من قبل مدير المدرسة والثانية ينفذها المختص التربوي (الأونروا، 2012م، ص6).

وتبحث المجمعات التدريبية الستة في مختلف جوانب التعليم والتعلُّم ضمن البيئة التي تعمل فيها مدارس الأونروا. وفيما يلي لمحة عامة عن هذه المجمعات التدريبية الستة والوحدات الأربع التي يتألف منها كل مجمع.

المجمع التدريبي الأول– تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلُّم:

- **الوحدة الأولى**– تطوير مجموعة متنوعة من استراتيجيات التعليم والتعلُّم النشط.
- **الوحدة الثانية**– استثمار البيئة المحلية كمصدر من مصادر التعلُّم النشط.
- **الوحدة الثالثة**– البيئة الصفية المتمحورة حول الطالب والمحفزة تربويا.
- **الوحدة الرابعة**– تطوير المعرفة المهنية والمهارات والمفاهيم.

المجمع التدريبي الثاني– ممارسات التعلُّم المرتكزة على الغرفة الصفية:

- الوحدة الخامسة– التوقعات كعامل رئيس في عمليتي التعليم والتعلُّم الفعال.
- الوحدة السادسة والسابعة– بناء مجتمعات تعلم ناجحة: تطوير الصفوف النشطة واستراتيجيات العمل في مجموعات.
- الوحدة الثامنة– الاحتفاء بنجاح التعلُّم.

المجمع التدريبي الثالث– التقييم الهادف لتحسين نوعية التعلُّم

- الوحدة التاسعة– استراتيجيات تطوير ممارسات التقييم المتمركزة حول الطالب.
- الوحدتان العاشرة والحادية عشرة– أساليب طرح الأسئلة لتعزيز ممارسة التقييم البنائي لتعلم الطلبة الوحدة الثانية عشرة– مراقبة ورصد التقدم في تعلم الطلبة.

المجمع التدريبي الرابع– دور المعلم في تعزيز تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب

- الوحدة الثالثة عشرة– تعلم مهارات القراءة والكتابة من خلال المنهاج الدراسي.
- الوحدة الرابعة عشرة– الاستراتيجيات اللازمة لفهم معلومات النصوص والاستجابة لها.
- الوحدة الخامسة عشر– تعلم المهارات الحسابية من خلال المنهاج الدراسي.
- الوحدة السادسة عشر– الألعاب التربوية العملية لتعزيز المهارات الحسابية.

المجمع التدريبي الخامس– المنحى الجامع كمدخل للتعليم والتعلُّم:

- الوحدتان السابعة عشرة والثامنة عشرة– المدارس الجامعة والغرف الصفية الجامعة.
- الوحدة التاسعة عشرة– تحديد الاحتياجات المتنوعة للمتعلمين.
- الوحدة العشرون– الاستراتيجيات المساندة للتعليم والتعلُّم.

المجمع التدريبي السادس– تفعيل دور أولياء الأمور في عملية الارتقاء بإنجازات الطلبة:

- الوحدة الحادية والعشرون– الاستراتيجيات اللازمة لتفعيل دور أولياء الأمور في العملية التعليمية.
- الوحدة الثانية والعشرون– ترسيخ حوار مع الآباء حول إنجازات الطلبة.

الوحدتان الثالثة والعشرون والرابعة والعشرون– التطوير المهني والخطوات القادمة (وحدة مزدوجة).

وتتضمن هيكلية كل وحدة على:

- **مقدمة:** وهي توفر لمحة عامة عن الوحدة وتعرّف المعلم بالأفكار المطروحة فيها.
- **نتاجات التطوير المهني للمعلم:** وهي عبارة عن النتاجات التعلمية الرئيسة المتوقعة بعد دراسة الوحدة.
- **دراسات حالة:** يوجد في كل وحدة دراستا حالة أو أكثر، توفر أمثلة حول الكيفية التي عالج بها أحد المعلمين أو مجموعة منهم قضية ما، أو تطبيق استراتيجية تعليمية معينة، أو تنفيذ طريقة للعمل داخل الغرفة الصفية.
- **الأنشطة:** تتضمن الأنشطة أن يعمل المعلم وحده أو زملاؤه لاختبار الأفكار الجديدة في تخطيط الدروس والتعليم والتنظيم داخل الغرفة الصفية.
- **نص رابط تفسيري:** يوجد هذا النص بين دراسات الحالة والأنشطة، ويضع الأنشطة ودراسة الحالات في سياق محدد لاطلاع المعلم على النظريات الحالية حول أفضل الممارسات المتبعة في المجال التربوي، ويخصص هذا النص للقراءة والتأمل.
- **ملخص:** يقدم ملخصاً لأفكار الوحدة ونتاجاتها التعلمية ويطرح أسئلة للتأمل الذاتي (الأونروا، 2012م، ص 8).

الصعوبات التي تعيق من تطبيق البرنامج:

لاحظت الباحثة من خلال عملها كمعلمة للمرحلة الأساسية الدنيا وجود بعض الصعوبات التي تعيق من تطبيق البرنامج وهي :

- العدد الكبير للطلاب داخل الفصول.
- عدم توفير الحوافز العينية والمادية.
- المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والنفسية والجسدية التي يعاني منها الطلاب.
- ارتفاع عدد المعلمين في بعض المدارس كان له تأثيرٌ على متابعة المعلمين بالشكل المطلوب.
- عدم قناعة عدد من المعلمين في بداية الانخراط في البرنامج أنَّه يمكن تطبيقه ويمكن أن تصبح ممارسات مهنية دائمة للمعلم.
- كثرة الأعباء على المدير.
- عدم توفير الإمكانات المادية لتنفيذ الأنشطة المتنوعة.

- عدم القدرة على التواصل مع جميع المجتمع المحلي وأولياء الأمور وإعطائهم خلفية عن البرنامج، وتهيئتهم والتواصل الفعال معهم لما له من مردود إيجابي على الطلاب ومن فاعلية العملية التعليمية،وأن الفئة المتعاونة قليلة بنسبة للكل .
- القصور في تهيئة البيئة المدرسية من حيث توفير الوسائل التعليمية والأجهزة والمختبرات والمكتبات وغيرها من لوازم البرنامج .
- القصور في الموازنة في العملية التعليمية بين الجانب المعرفي والمهاري والوجداني بحيث لا توجد فجوة في جانب من الجوانب.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات التربوية المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، ومن خلال متابعة واستعراض الباحثة لهذه الدراسات، وتسهيلاً لعرض نتائج هذه الدراسات فإن الباحثة صنفتها حسب علاقتها بمتغيرات الدراسة، وهي على النحور الآتي:

- المحور الأول– الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلّم النشط وبرنامج (SBTD).
- المحور الثاني– الدراسات التي تناولت مهارات الفهم القرائي.

المحور الأول–الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلّم النشط وبرنامج (SBTD).

أولاً– الدراسات التي تناولت استراتيجيات التعلّم النشط:

– دراسة البصير، وأبو هدرة (2015م):

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجيتي تعلم نشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلميذات ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط في المدرسة الابتدائية. وأعدت الباحثتان اختباراً تشخيصياً لمادة الرياضيات واللغة العربية للتعرف إلى صعوبات التعلم لدى أفراد العينة، واشتملت عينة الدراسة على (6) تلميذات تم اختيارهن قصدياً بعد إجراء الاختبارات المسحية من المدرسة الابتدائية الرابعة والعشرين بالدمام، واستخدمت الدراسة التصميم التجريبي للمجموعة الواحدة، واستغرق التطبيق مدة (10) أسابيع بواقع أربع جلسات لكل تلميذة، جلستين لكل مقرر، ومدة الجلسة التدريبية (30) دقيقة. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي في أعراض النشاط الزائد وفي تحسن مستوى الإنجاز الأكاديمي في اللغة العربية والرياضيات لصالح القياس البعدي، مما يدل على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد من جانب وتحسين مستوى التحصيل الدراسي من جانب آخر.

– دراسة الجعافرة (2015م):

هدفت الدراسة الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة، وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها، والوقوف كذلك على أثر متغيرات جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمنطقة التعليمية. وتكونت عينة الدراسة العشوائية من (228) معلماً ومعلمة ، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. تم تصميم استبانة لهذا الغرض اشتملت على (33) فقرة.

و أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير الجنس والمنطقة تعزى لصالح الإناث ومنطقة مديرية تربية الرصيفة في مجال التعلم الإلكتروني ، ودرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت متوسطة في المجالات الثلاثة : (التعلم الإلكتروني، و الإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس) حسب المعيار المتبع في الدراسة .
وأوصت الدراسة بضرورة العمل على تغيير قناعات المعلمين تجاه مهنتهم، بشكل يتناسب مع أدوارهم الجديدة في العملية التعليمية التعلمية.

- دراسة الرجوب وآخرون (2015م):

هدفت الدراسة استقصاء فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية، وتنمية تفكيرهم الناقد، واتجاهاتهم نحو التعلم النشط. تكونت عينة البحث العشوائية من (8) معلمين و (200) طالب وطالبة في ثمانية شعب دراسية من أربع مدارس؛ ووزعت عشوائياً إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تتكون من أربع شعب وبلغ عدد طلبتها (100) طالب وطالبة، والأخرى ضابطة تتكون من أربع شعب، وبلغ عدد طلبتها (100) طالبا وطالبة. وجمعت البيانات باختبار تحصيلي لاكتساب المفاهيم العلمية، ومقياس للتفكير الناقد ومقياس اتجاهات نحو التعلم النشط. وأظهرت النتائج المتعلقة باختبار المفاهيم العلمية وبمقياس التفكير الناقد وجود فروق ذات دلالة إحصائية للطريقة والجنس والتفاعل بينها، لصالح طريقة التعلم النشط، ولصالح الطالبات، والتفاعل بين الطريقة والجنس، في حين أظهرت النتائج المتعلقة بمقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط وجود فروق ذات دلالة إحصائية فقط تعزى لاستراتيجية التدريس، ولصالح استراتيجيات التعلم النشط. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة أن يصمم معلمو العلوم دروسهم وفق منحى التعلم النشط لتحقيق اكتساب المفاهيم العلمية ، وتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة، واكتساب اتجاهات نحو التعلم النشط.

- دراسة أبو الجبين (2014م):

هدفت الدراسة تعرف فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة ، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من أربع مجموعات من طالبات الصف الحادي عشر علمي وعددها (120) طالبة، المجموعة التجريبية الأولى وعددها (30) درست باستراتيجية (فكر–زاوج–شارك)، والمجموعة التجريبية الثانية وعددها (30) درست باستراتيجية تدريس الأقران، والمجموعة التجريبية الثالثة وعددها (30) درست باستراتيجية خرائط المفاهيم، أما المجموعة الرابعة فهي المجموعة الضابطة وعددها (30) ودرست بالطريقة التقليدية

المعتادة، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن اختبار تحصيلي، مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء، وقد أظهرت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لصالح المجموعات التجريبية(1)، (2)، (3) في اختبار التحصيل، وأيضاً توجد فروق بين التطبيق القبلي و البعدي لنتائج مقياس الاتجاه نحو مادة الأحياء، وفي ضوء النتائج السابقة فقد أوصت الدراسة بالاهتمام في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس في المراحل التعليمية المختلفة، والاهتمام بالمستويات التحصيلية المختلفة من الطلبة.

- دراسة الغلبان (2014م):

هدفت الدراسة معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من جميع طالبات الصف الرابع الأساسي بمدرسة معن الإعدادية للبنات بمحافظة خان يونس وعددهن (103) طالبة، تم تقسيمهن عشوائياً إلى مجموعتين تجريبيتين الأولى قوامها (32) طالبة درسن وفق استراتيجية لعب الأدوار، ومجموعة ضابطة واحدة قوامها (35) طالبة درسن بالطريقة التقليدية. وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية الأولى. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية الثانية. وأظهرت النتائج كذلك وجود أثر كبير لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط على مهارات الفهم القرائي. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي، والاهتمام بمستويات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية الأولى.

- دراسة محمد، أماني (2013م)

هدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في البرنامج المقترح المبني على التعلم النشط ومقياس استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، وتكونت عينة الدراسة من (120) طفلاً وطفلة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاستعداد للقراءة والكتابة وذلك لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بضرورة تشجيع معلمات الروضة

على استخدام استراتيجيات التعلم النشط المختلفة لتعليم الأطفال وزيادة إيجابية وفاعلية الطفل في الموقف التعليمي.

- **دراسة مولينجو (Mulongo, 2013):**

هدف الدراسة التعرّف إلى المشاركة الصفية للطلاب الذين يتم تعليمهم من قبل معلمين ذوي خبرة وكفاءة عالية في استخدام وتبني طريقة التعليم والتعلم النشط، مقارنة بأولئك المعلمين الذين لا يؤمنون بتأثير هذه النظرية على مشاركة الطالب. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (42) معلماً (21 لديهم كفاءة في استخدام التعلم النشط – 21 ليس لديهم كفاءة). ثم تم ملاحظتهم داخل الصف من قبل متخصصين، وأثبتت الدراسة أن المعلمين الذين لديهم كفاءة عالية في استخدام طريقة التعلم النشط يستخدمون تقنيات عالية توصلهم إلى الهدف المرجو مقارنة بأولئك الذين لا يستخدمون الطريقة مطلقاً (54 % مقابل 25%)، كما وأظهرت النتائج أن معدل مشاركة الطلاب في الصفوف التي يدرس فيها المعلمون ذوو الكفاءة كان مرتفعاً إذ بلغت النسبة (91%) مقارنة بأقرانهم في الصفوف العادية (75 %)، بالإضافة إلى أن الطلاب الذين يتعلمون بطريقة التعلم النشط حصلوا على معدل نجاح أعلى مقارنة بالذين لم يتعلموا بهذه الطريقة.

- **دراسة الهرباوي (2013م):**

هدفت الدراسة التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث قام باختيار عينة قصدية بلغت (160) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات (40) طالباً مجموعة ضابطة، (40) طالب مجموعة تجريبية، (40) طالبة مجموعة ضابطة، (40) طالبة مجموعة تجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة باختبار تحصيلي في مهارات التعبير الكتابي، دليل المعلم في توظيف التعلم النشط (التعلم التعاوني) في التعبير الكتابي، كتاب الطلبة، وبعد التطبيق والتحليل أظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلّم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لمهارات التعبير الكتابي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة توظيف برنامج التعلم النشط لكافة طلبة الصف الرابع الأساسي والمرحلة الأساسية بشكل عام لما له من تأثير في تنمية مهارات التعبير الكتابي.

- **دراسة الجدي (2012م):**

هدفت الدراسة معرفة أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، ولتحقيق هذا الهدف حللت الباحثة محتوى وحدة جسم الإنسان ، لتحديد المهارات الحياتية المتضمنة فيها ، ثم إعداد دليل معلم لتدريس الوحدة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط ، ثم تم بناء اختبار المهارات الحياتية، واستخدمت المنهج التجريبي للتحقق من صحة الفروض ، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين الأولى تجريبية (36) طالبة، درست بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، والثانية ضابطة (36) طالبة ، درست بالطريقة المعتاد ة ، وتم ذلك في الفصل الأول من العام 2011م – 2012م. وطبقت الدراسة في مدرسة الكرامة الأساسية للبنات في مدينة غزة ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية. وأيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات مرتفعي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت النتائج كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات منخفضي التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بضرورة الابتعاد عن طرائق التدريس التقليدية التي يكون فيها الطالب سلبياً والاهتمام بطرائق التدريس التي تعتمد على المشاركة الإيجابية للطلبة مثل(التعلم التعاوني، لعب الأدوار، العصف الذهني).

- **دراسة الحديبي (2012م):**

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار ثلاث استراتيجيات فرعية للتعلم النشط وهي القدح الذهني، والتعلم القائم على الأنشطة، والوسائط المتعددة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (16) طالباً وطالبة من متعلمي اللغة العربية الناطقين بالروسية القادمين إلى جامعة أسيوط لتعلم اللغة العربية والثقافة الإسلامية، وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام 2008م – 2009م، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الكتابة الإبداعية (الطلاقة – الأصالة – المرونة) لصالح التطبيق البعدي. وأوصت الدراسة بضرورة

مراعاة أن تصمم المناهج والبرامج بما يتماشى مع طرائق التعلم النشط المختلفة، بحيث يتمكن المعلم والمتعلم من تنفيذ الدروس بصورة تحقق الأهداف المرجوة منها.

- **دراسة العالول (2012م):**

هدفت الدراسة معرفة أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط "مسرحة المنهج، الألعاب التعليمية، التعلم التعاوني" في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (87) طالبة مدرسة غزة الابتدائية "أ"، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وقد أعدت الباحثة اختبار مهارات حل المسالة الرياضية ، وتم تطبيقه قبلياً وبعدياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن الرياضيات باستراتيجيات التعلم النشط ، وقريناتهن اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الرياضية. وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن الرياضيات باستراتيجيات التعلم النشط، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المهارات الرياضية. وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة أوصت الدراسة بتدريب الطلبة بالمرحلة الأساسية على توظيف استراتيجيات التعلم النشط لتنمية تحصيلهم الدراسي، وفي تنفيذ النشاطات البيتية لزيادة تفاعلهم داخل غرفة الصف، وتشجيعهم على الاعتماد على النفس عند تنفيذ الاستراتيجيات.

- **دراسة سليم (2012م):**

هدفت الدراسة اختبار فاعلية التعليم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق ذلك ، تم إعداد دليل معلم لتدريس وحدتي المناخ والنبات الطبيعي، والأخطار الطبيعية (وفقاً للتعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية) وإعداد اختبار الفهم الجغرافي، واختبار التفكير الناقد. وتكونت عينة البحث من (80) طالباً وطالبة (40 تجريبية، و40 ضابطة) من مدارس إدارة كفر الشيخ التعليمية. وتم تطبيق أدوات القياس على المجموعات قبلياً، ثم درست التجريبية باستخدام التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية ، وطبقت أدوات القياس بعدياً ، وأكدت النتائج فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

- **دراسة محمد، نحمده (2012م):**

هدفت الدراسة التحقق من مدى فاعلية برنامج التعلم النشط لتخفيف صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المدارس الابتدائية .وقد تكونت عينة الدراسة من (20) تلميذا وتلميذة من الصف الثالث الابتدائي من الذين لديهم مستويات مرتفعة من صعوبات التعلم في القراءة ممن تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (8–9) سنوات .وقد تكونت المجموعة التجريبية من (10) تلاميذ، وتكونت المجموعة الضابطة من (10) تلاميذ .واستخدمت الباحثة اختبار الأداء القرائي لجود انف هاريس، واستمارة المستوى الاجتماعي /الاقتصادي للأسرة المصرية، ومقياس فرز حالات صعوبات التعلم، ومقياس صعوبات التعلم في القراءة، وبرنامج التعلم النشط الذي أعدته الباحثة . وقد أسفرت النتائج عن فعالية برنامج التعلم النشط في خفض صعوبات التعلم في القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من أفراد العينة التجريبية مقارنة بأفراد المجموعة الضابطة. وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى استمرار فاعلية البرنامج المستخدم في خفض صعوبات التعلم في القراءة بعد انتهاء فترة المتابعة والتي قدرت بـ (45) يوماً.

- **دراسة محمد، بثينة (2012م):**

هدفت الدراسة الكشف عن فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في الأداء التدريسي للطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة شقراء ، وأثره في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي لقياس أثر البرنامج التدريبي، وأعدت الدراسة أدوات تجريبية (البرنامج التدريبي) وأخرى قياسية (بطاقة ملاحظة أداء الطالبات معلمات اللغة العربية لتحقيق التعلم النشط – اختبار لقياس تمكن الطالبات من بعض الكفايات اللغوية) للتحقق من أهداف الدراسة، وتم تطبيق أدوات الدراسة على عينة مكونة من (40) طالبة من الفرقة الثالثة بقسم اللغة العربية بجامعة شقراء السعودية، ويتدربن بالمدرسة الثانية والرابعة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية (20) طالبة، ومجموعة ضابطة (20) طالبة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أظهرت النتائج وجود فروق في الاختبار لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداءات المتضمنة في بطاقة الملاحظة لدى المجموعة التجريبية قبل وبعدها التجربة .

- **دراسة هلالي (2010م):**

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وقد قامت الباحثة بتصميم برنامج قائم على التعلم النشط لعلاج صعوبات تعلم القراءة والميل نحوها، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي للتحقق من أهداف الدراسة، وقامت الباحثة بتصميم اختبار الأداء القرائي لطلاب الصف الرابع الابتدائي، ومقياس الميل نحو القراءة لدى الطلبة، وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (20) طالب وطالبة من مدارس إدارة شمال القاهرة التعليمية، وقسمت العينة إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية درست البرنامج المقترح، والثانية ضابطة درست بالطريقة التقليدية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الأداء القرائي لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وأظهرت النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب أداء الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الميل نحو القراءة لصالح طلبة المجموعة التجريبية، وكشفت النتائج كذلك عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين التحسن في مهارات القراءة والميل نحوها في ضوء البرنامج القائم على التعلم النشط.

- **دراسة شاهين (2009م):**

هدفت الدراسة معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وكانت عينة الدراسة مكونة من (90) طالبة من طالبات الصف الرابع الأساسي قسمت إلى (45) مجموعة ضابطة و(45) مجموعة تجريبية، وكانت أدوات الدراسة اختباراً تحصيلياً واختبار عمليات العلم، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت أيضاً أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت كذلك أن هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين عمليات العلم والتحصيل لدى أفراد العينة، وأوصت الدراسة بضرورة التخلي عن الطرائق التقليدية في التدريس واستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

- **دراسة الطيب (2009م):**

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي في مقرر اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، واختبار المهارات الحياتية، وطبقت أدوات الدراسة عينة الدراسة من (160) طالباً، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وأظهرت كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار المهارات الحياتية وذلك لصالح المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة تعميم تجربة التعلم النشط على المدارس الابتدائية التي تسمح إمكاناتها بهذه التجربة.

- **دراسة كيم (Kim, 2009):**

هدفت الدراسة استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على تعزيز تعلم الطلبة ، وتنمية التفكير الناقد في دروس علوم الأرض، وتم اختيار (477) طالباً بالطريقة العشوائية في مدارس ولاية بنسلفانيا الأمريكية، حيث جمعت البيانات بالملاحظة والمقابلات والاختبارات القبلية والبعدية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على أداء الطلبة في تنمية مهارات التفكير الناقد تعزى لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس موضوع الكوارث الطبيعية ، وأظهر الطلبة تغيراً إيجابياً في اكتسابهم للمفاهيم العلمية بعد أن درسوا بأسلوب التعلم النشط ، وأظهرت النتائج كذلك تحسناً في مهاراتهم على التفكير بشكل ناقد.

- **دراسة ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبولف (Taraban, Box, Myers, Pollard and Bowen, 2007):**

هدفت الدراسة الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التعلّم النشط في التحصيل الدراسي، وسلوكيات الطلبة واتجاهاتهم نحو تعلم الأحياء للمرحلة الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية، حيث اشتملت عينة الدراسة على (408) طالباً، وقام الباحثون بتسجيل كل ما يجرب في الغرف الصفية، ورصد ممارسات التعلم، وطرائق التدريس التي يستخدمها في تدريس محتوى المنهاج، ورصد سلوكيات الطلبة، واتجاهاتهم نحو تعلم مبحث الأحياء. وأظهرت النتائج أن تعلم الطلبة اتخذ الطابع التشاركي والتعاوني، وأن الطلبة الذين تعلموا في مختبر التعلم النشط قد اكتسبوا

قدراً أكبر من محتوى المادة التعليمية مقارنة بالذين تعلموا في غرفة الصف الاعتيادية، وأن التعلم النشط الذي يتم في مختبرات التعلم النشط، والمنهاج الذي يصمم وفق استراتيجياته، يزيد من فاعلية الطلبة ويحسن من اتجاهاتهم، ويعزز العمل التشاركي التعاوني بينهم، ويعزز التعلم الذاتي، ويزيد من فهمهم لمحتوى المادة الدراسية.

- دراسة تاندوغان وأورهان (Tandogan and Orhan, 2007):

هدفت الدراسة استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلّم النشط في التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس إسطنبول في تركيا، في مادة العلوم ومدى اكتسابهم للمفاهيم العلمية، واشتملت عينة الدراسة على (50) طالباً توزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية وأظهرت النتائج أن أداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كان أعلى بكثير، وذات دلالة إحصائية من أقرانهم في المجموعة الضابطة، تعزى إلى أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط، كما أظهرت النتائج أن توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط ، له أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة واكتسابهم للمفاهيم العلمية، وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم.

ثانياً- الدراسات التي تناولت برنامج SBTD:

نال برنامج SBTD اهتماماً من المعلمين ومديري المدراس، ولهذا عُقد في مدينة غزة يوماً دراسياً برعاية وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين في مارس 2015م حول التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، والباحثة تستعرض في هذا المحور بعض الدراسات وأوارق العمل المقدمة في هذا اليوم الدراسي، وهي:

- دراسة عابد (2016م):

هدفت الدراسة معرفة درجة تقدير معلمي المرحلة الأساسي بمدارس وكالة الغوث لدور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في تحسين أدائهم. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. واستخدمت أداة الاستبانة لجمع البيانات. وتكونت عينة الدراسة من (600) معلم ومعلمة بنسبة (18.2 %) من مجتمع الدراسة. وكشف النتائج عن أن تقدير المعلمين لدور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD كان كبيراً جداً في الدرجة الكلية للاستبانة. وأوصت الدراسة بضرورة تعزيز تطبيق البرنامج على جميع المدارس، وتوفير مراكز للمعلمين لتطوير الكادر التعليمي.

– دراسة أبو ورد (2015م):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على تحسين تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات في مدرسة جباليا الابتدائية المشتركة د التابعة لوكالة الغوث الدولية شمال غزة في الفصل الدراسي الأول (2014م/2015م)، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالباً وطالبة مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)في متوسط علامات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل وذلك لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على نتائج الدراسة، أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في بناء المناهج الدراسية في الرياضيات وغيره من الموضوعات الدراسية، وبناء برامج تدريبية لإكساب المعلمين وغيرهم من الممارسين التربويين مهارة تخطيط وتنفيذ وتقييم المواقف التعلمية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

– دراسة الزعانين، والمصري (2015م):

هدفت الدراسة معرفة الصعوبات التي واجهت معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء تطبيقهم لبرنامج SBTD في بيت حانون وتقديم تصور مقترح للتغلب على هذه الصعوبات من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (83) معلماً ومعلمة للمرحلة الابتدائية ممن طبق عليهم برنامج SBTD، وأعدّ الباحثان لجمع البيانات استبانة مكونة من (33) فقرة، وخلصت نتائج الدراسة إلى تحديد قائمة الصعوبات التي واجهت المعلمين، وأظهرت النتائج أيضاً أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي واجهت معلمي المرحلة الابتدائية أثناء تطبيقهم لبرنامج SBTD باختلاف الجنس، سنوات الخبرة، والصف الدراسي.

– دراسة شحادة (2015م):

هدفت الدراسة تعرف درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (40) مديراً ومديرة للمرحلة الابتدائية ممن طبق عليهم برنامج SBTD، وأعد الباحث لجمع البيانات استبانة مكونة من (36) فقرة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (الجنس – المؤهل العلمي – المرحلة التعليمية)، بينما أظهرت

النتائج وجود فروق تعزي لمتغير (سنوات الخدمة) ولصالح فئة ذوي الخبرة لأكثر من 10 سنوات، وأوصت الدراسة بضرورة دعم الأنشطة الموجودة في المجمعات التدريبية بمزيد من الأمثلة العملية في التخصصات المتنوعة (الرياضيات – المواد الاجتماعية – اللغة العربية)، وتوفير الوقت المناسب لتنفيذ الأنشطة الموجودة في المجمعات، وأن يكون البرنامج والعمل به منحى وتوجهاً عاماً للعمل أثناء العمل الدراسي بشكل مستمر، أي يصبح سلوكاً بين المعلمين على مدار العام.

– دراسة صالح (2015م):

هدفت الدراسة تحديد درجة استدامة أثر برنامج التعليم المستمر للمعلمين القائم على المدرسة ((SBTD من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة من (25) مديراً ومديرة من مدراء مدارس منطقة شمال غزة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: بلغت درجة تطوير المعلمين لأساليب نشطة للتعليم والتعلم (78.16%)، أما درجة ممارسة المعلمين لممارسات التعلم المتمركزة على الغرفة الصفية فبلغت (83.2 %)، فيما بلغت درجة ممارسة المعلمين التقييم الهادف لتحسين نوعية التعليم بلغت (83.46%)، وبلغ مستوى الدور الذي يؤديه المعلم في تعزيز تعلم مهارات القراءة والكتابة والحساب فقد بلغ (85.12%)، وبلغت درجة ممارسة المعلمين للمنحى الجامح للتعليم والتعلم بلغت (79.40%)، وأما درجة تفعيل المعلمين لدور أولياء الأمور في عملية الارتقاء بإنجازات الطلبة فقد بلغت (79.20%). وأظهرت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات استجابات وجهات نظر المديرين والمديرات لاستدامة أثر برامج التعليم المستمر للمعلمين القائم على المدرسة (SBTD). واستناداً إلى النتائج السابقة التي أسفرت عنها الدراسة الحالية أوصت الدراسة بضرورة توجيه انتباه القائمين على وزارة التربية والتعليم العالي إلى ضرورة الأخذ بفكرة البرنامج وتطبيقه في برامج إعداد المعلمين في كليات التربية بقطاع غزة لجميع التخصصات، مع ضرورة تبني طرائق حديثة في تدريب الطلبة المعلمين والابتعاد عن الطرائق التقليدية.

– دراسة عبد الرحمن (2015م):

هدفت الدراسة معرفة معوقات مشاركة أولياء الأمور في عملية تربية أبنائهم من وجهة نظرهم. وقد تم تطوير مقياس لمعرفة هذه المعوقات من أولياء أمور طلبة المرحلة الابتدائية العليا (4–6) والذين يدرس أبناؤهم في مدارس مدينة بيت حانون التي تم فيها تطبيق برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية. وقد تكونت

عينة الدراسة من (160) من أولياء الأمور الذين يرتاد أبناؤهم مدارس وكالة الغوث الدولية في مدينة بيت حانون وقد التحقوا خلال العام الدراسي في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية (4-6). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة (160) من أولياء أمور الطلبة. وأبرزت الدراسة أن المدرسة تضع المعوقات أمام مشاركتهم أكثر من المعيقات التي تواجههم هم أنفسهم في مشاركتهم في عملية تربية أبنائهم، وبناءً عليه وضعت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات في سبل تذليل هذه المعوقات، منها: إعداد وتنفيذ برامج كاملة تشمل كافة النواحي التربوية لرفع مستوى مشاركة أولياء الأمور في تربية أبنائهم داخل المدرسة وخارجها، وتخصيص أوقات محددة للقاء الدوري بالأهالي والاستماع لمقترحاتهم وآرائهم ووضعها بعين الاعتبار.

- دراسة الكحلوت، وحماد (2015م):

هدفت الدراسة قياس مدى تأثير استخدام استراتيجيات تنمية العلاقة الاجتماعية بين المعلم والطالب التي تعلمها المعلم من خلال دورة تحويل الممارسات الصفية (SBTD) على مستوى تحصيل الطلبة مبحث العلوم لطلاب الصف الخامس. وتكونت عينة الدراسة من (41) طالباً في المجموعة التجريبية، و(39) طالباً كمجموعة ضابطة، وبعد تطبيق الاختبار الذي أعده الباحثان، أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتفاع ملحوظ في مستويات تحصيل طلاب الفصل التجريبي سواء في نسبة النجاح أم متوسط الدرجات في مبحث العلوم، وهو ارتفاع فاق نظيره الذي حققته المجموعة الضابطة، وأوصت الدراسة بتوظيف استراتيجية تنمية العلاقات الاجتماعية بين المعلمين والطلاب في العملية التعليمية التعلمية لتحسين مستويات الطلاب التحصيلية.

- دراسة مسعود (2015م):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر توظيف برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة " SBTD " على العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع مدرسي مدرسة الشجاعية الابتدائية المشتركة " أ " والبالغ عددهم (30). وأعد الباحث استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن توظيف برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة " SBTD أثراً بارزاً " في تنمية كفاية إعداد الدروس لدى المعلمين، وكفاية تنفيذ الدروس لدى المعلمين، وكفاية الاتصال والتواصل لدى المعلمين، وأوصت الدراسة بتعزيز تطبيق البرنامج في جميع مدارس فلسطين الحبيبة بجميع مستوياتها وتصنيفاتها الحكومية

والخاصة فضلاً مدارس وكالة الغوث، واستمرارية توظيف البرنامج حتى بعد حصول المعلمين على الشهادات التي تفيد باجتيازهم لمرحلة التدريب.

التعليق على دراسات المحور الأول:

1. من حيث أغراض الدراسة وأهدافها:

تنوعت أهداف الدراسات السابقة وتركزت حولة معرفة فاعلية وأثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط، فالدراسات تنوعت في تناولها لأثر التعلم النشط على المتغيرات التابعة، فهناك:

- دراسات تناولت أثر التعلم النشط على صعوبات تعلم القراءة مثل دراسة هلالي (2010م)، ودراسة البصير أو هدرة (2015م)، ودراسة محمد، نحمده (2012م).
- بينما تناولت بعض الدراسات استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل مثل دراسة البصير أو هدرة (2015م)، دراسة الهرباوي (2013م)، دراسة شاهين (2009م)، دراسة تاندوغان وأورهان (2007م)، ودراسة دراسة ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبولف (2007م)، ودراسة الطيب (2009م).
- دراسات تناولت أثر التعلم النشط على مهارات مختلفة، مثل دراسة هلالي (2010م)، ودراسة الهرباوي (2013م)، ودراسة العالول (2012م)، ودراسة الجدي (2012م)، ودراسة الغلبان (2014م)، ودراسة كيم (2009م)، ودراسة محمد، بثينة (2012م)، ودراسة الحديبي (2012م)، ودراسة الطيب (2009م)، ودراسة أبو الجبين (2014م).
- تناولت العديد من الدراسات التعلم النشط القائم على برنامج برنامج (SBTD)، مثل دراسة الزعانين والمصري (2015م)، ودراسة شحادة (2015م)، ودراسة أبو ورد (2015م)، ودراسة صالح (2015م)، ودراسة عبد الرحمن (2015م)، ودراسة الكحلوت (2015م)، ودراسة مسعود (2015م) ودراسة عابد (2016م).

وبالنسبة للدراسة الحالية فقد توافقت مع الدراسات السابقة في الكشف عن فعالية توظيف استراتيجيات التعلم النشط، ولكنها اختلفت مع الدراسات السابقة في المتغير التابع وهو الفهم القرائي – عدا دراسة الغلبان (2014م) والتي اتفقت معها الدراسة في المغير التابع.

2. من حيث المنهج:

استخدمت العديد من الدراسات السابقة المنهج التجريبي أو شبه التجريبي لتطبيق أدوات الدراسة وتجريب العديد من استراتيجيات التدريس مثل دراسة هلالي (2010م)، ودراسة البصير أو هدرة (2015م)، ودراسة محمد، نحمده (2012م)، دراسة البصير أو هدرة (2015م)، دراسة

الهرباوي (2013م)، دراسة شاهين (2009م)، دراسة تاندوغان وأورهان (2007م)، ودراسة الطيب (2009م)، وغيرها من الدراسات.

فيما استخدمت العديد من الدراسات المنهج الوصفي مثل دراسة مولينجو (2013م)، ودراسات كل من الزعانين والمصري (2015م)، ودراسة شحادة (2015م)، ودراسة أبو ورد (2015م)، ودراسة صالح (2015م)، ودراسة عبد الرحمن (2015م)، ودراسة الكحلوت (2015م)، ودراسة مسعود (2015م) ودراسة عابد (2016م) والتي اتبعت المنهج الوصفي.

والدراسة الحالية تستخدم المنهج التجريبي للكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط القائم على برنامج SBTD في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي.

3. من حيث العينة:

طُبقت غالبية الدراسات التجريبية على عينة من طلبة المدارس في المرحلة الأساسية، بينما كانت دراسة الغلبان (2014م) ودراسة سليم (2012م) على المرحلة الإعدادية، فيما كانت دراسة ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبولف (2007م) على المرحلة الثانوية، وطبقت دراسة الجعافرة (2015م) على معلمي المرحلة الأساسية العليا.

كما وطبقت الدراسات الوصفية على عينة من معلمي المرحلة الأساسية، مثل دراسة الزعانين والمصري (2015م)، ودراسة شحادة (2015م)، ودراسة أبو ورد (2015م)، ودراسة صالح (2015م)، ودراسة عبد الرحمن (2015م)، ودراسة الكحلوت (2015م)، ودراسة مسعود (2015م) ودراسة عابد (2016م).

ولكون الدراسة الحالية من الدراسات التجريبية، فإن عينتها تكونت من طلبة الصف الثاني الأساسي وبذلك تتوافق الدراسة من المنهج المستخدم في الدراسات التجريبية التي استهدفت طلبة التعليم العام في مراحله الدراسية المختلفة.

4. من حيث الأدوات:

تنوعت أدوات الدراسة السابقة في المحور الأول، تبعاً لتنوع وتعدد متغيرات الدراسة فيها، وهي كالتالي:

- دراسات استخدمت اختبارات تحصيلية: مثل دراسة البصير أو هدرة (2015م)، دراسة الهرباوي (2013م)، دراسة شاهين (2009م)، دراسة تاندوغان وأورهان (2007م)، ودراسة دراسة ترابان وبوكس ومايرز وبولارد وبولف (2007م)، ودراسة الطيب (2009م).

- دراسات استخدمت اختبارات لقياس أداء الطلبة في مهارات مختلفة: مثل دراسة هلالي (2010م)، ودراسة الهرباوي (2013م)، ودراسة العالول (2012م)، ودراسة الجدي (2012م)، ودراسة الغلبان (2014م)، ودراسة كيم (2009م)، ودراسة محمد، بثينة (2012م)، ودراسة الحديبي (2012م)، ودراسة الطيب (2009م)، ودراسة أبو الجبين (2014م).
- دراسات استخدمت مقاييس للتعرف إلى الاتجاهات أو الميول أو الاستخدامات: مثل دراسة هلالي (2010م)، ودراسة محمد، نحمده (2012م)، الجعافرة (2015م).
- دراسات استخدمت أدوات لجمع البيانات مثل الاستبانة والمقابلة، حيث تناولت العديد من الدراسات التعلم النشط القائم على برنامج برنامج (SBTD)، مثل دراسة الزعانين والمصري (2015م)، ودراسة شحادة (2015م)، ودراسة أبو ورد (2015م)، ودراسة صالح (2015م)، ودراسة عبد الرحمن (2015م)، ودراسة الكحلوت (2015م)، ودراسة مسعود (2015م) ودراسة عابد (2016م).

وبالنسبة للدراسة الحالية فإنها استخدمت اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي، وبهذا اتفقت الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة وخاصة دراسة الغلبان (2014م).

5. من حيث النتائج:

ولقد اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في ضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في جميع المجالات وإيجابيتها على المتعلم مثل دراسة البصير وأبو هدرة (2015م) ودراسة سليم (2012م) ودراسة العالول (2012م) ودراسة الجدي (2012م)، ولقد اتفقت الدراسة مع بعض الدراسات في مدى فاعلية توظيف التعلم النشط في مادة اللغة العربية مثل دراسة الجعافرة (2015م) ودراسة محمد (2013م) ودراسة الهرباوي (2013م) ودراسة الغلبان (2014م) التي اتفقت مع الدراسة الحالية في المتغير نفسه وهو مهارات الفهم القرائي .

الاستفادة من دراسات المحور الأول:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في المحور الأول فيما يلي:

- التعرّف بشكل موسع إلى استراتيجيات التعلم النشط.
- بناء دليل المعلم القائم على التعلم النشط وفق برنامج SBTD.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

المحور الثاني– الدراسات التي تناولت الفهم القرائي

- دراسة نصر (2016م):

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة، ولقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف التاسع في مدرسة بنات الجنينة الإعدادية، بحيث وزعت على مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (35) طالبة، والأخرى ضابطة وعددها (35) طالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في إختبار لقياس المهارات القرائية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية و الضابطة تعزى لصالح المجموعة التجريبية ، ولقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجية التدريس التبادلي في تعليم مهارات الفهم القرائي من قبل المعلمين و المشرفين والطلبة لتحقيق العديد من الأهداف التعليمية المرجوة .

- دراسة التتري (2016م):

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (74) طالباً من طلاب مدرسة ذكور بيت لاهيا الابتدائية للاجئين، مقسمين إلى مجموعتين إحداهما تجريبية مكونة من (37) طالباً وضابطة مكونة من (37) طالباً، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتوظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي، حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي بجميع مستوياته (الحرفي، والاستنتاجي، والنقدي) لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وكان لتوظيف القصص الرقمية تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغ الحجم (0.384). وأوصت الدراسة بدراسة فاعلية استراتيجيات أخرى على تنمية مهارات الفهم القرائي في مراحل دراسية مختلفة.

- دراسة عبد الحميد (2015م):

هدفت الدراسة التحقق من فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالصف الثاني الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج

التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (12) من ذوي صعوبات التعلم، مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بالتساوي، وتراوحت أعمارهم جميعاً بين (7– 9) سنوات، ونسبة الذكاء بين (93 – 99)، وأعد الباحث مقياس الفهم القرائي للغة العربية، والبرنامج التدريبي الذي يقوم على التعليم المباشر واشتمل البرنامج على (18) جلسة مقسمة إلى مرحلتين بواقع جلستين أسبوعياً مدة الجلسة تتراوح بين (29) دقيقة إلى (59) دقيقة، وأظهرت النتائج أنه توجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وتوجد فروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية بالصف الثاني الابتدائي ذوي صعوبات التعلم على مقياس الفهم القرائي للغة العربية في القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.

- دراسة باجن وسينشل (Pagan & Senechal, 2014):

هدفت الدراسة الكشف عن دور أولياء الأمور في برنامج القراءة الصيفي في تعزيز وتنمية الفهم القرائي، والطلاقة والمفردات لدى طلبة الصفين الثالث والخامس الابتدائي، واتبع الباحثان المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (48) طالباً وطالبة من طلبة الصفين الثالث والخامس الابتدائي، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتمثلت أدوات الدراسة في قراءة كتاب أسبوعياً، واختبار أدائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى أهمية إشراك أولياء أمور الطلبة ضعاف التحصيل للصفين الثالث والخامس في تعليم القراءة في البرامج الصيفية، وتأثيره على تحسن مهارات الفهم القرائي لديهم، وزيادة تحصيل المفردات اللغوية.

- دراسة جوهنسون (Johnson, 2014):

هدفت الدراسة معرفة أثر النشاط التراكمي وعلاقات الأقران على الفهم القرائي، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي ، وتكونت عينة الدراسة من (129) طالباً من طلاب المدارس الابتدائية (1 – 6) المشاركين في برنامج ما بعد الدراسة في العام 2009م – 2010م، في مدرسة حي الحضرية ، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة مقياس النشاط ، واختبار الفهم القرائي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر دال لاستخدام طريقة الأقران على الفهم القرائي، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث للتعرّف على الطرق التي تؤثر على الفهم القرائي، مثل المناخ المدرسي، الكفاءة الذاتية، وغيره.

- **دراسة ظاظا (Za'za', 2014):**

هدفت الدراسة البحث في أثر استخدام القراءة التكرارية بمشاركة المعلم في مقابل الأقران على طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس بالمرحلة الابتدائية. واتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وشارك تلاميذ الصف السادس بمدرسة فجر الإسلام الابتدائية بشبين القناطر، بنها بمحافظة القليوبية في الدراسة حيث شارك (15) تلميذاً وتلميذة كمجموعة تجريبية أولى درست باستخدام القراءة التكرارية بمشاركة المعلم و(15) كمجموعة تجريبية ثانية درست باستخدام القراءة التكرارية بمشاركة الأقران و(15) كمجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية وفقاً لدليل المعلم لكتاب Time for English للصف السادس الابتدائي. طبق اختبار طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي على التلاميذ قبلياً وبعدياً، واستخدم مقياس الأداء المتدرج لتقدير درجات التلاميذ في القدرة على التعبير كأحد أبعاد القراءة الجهرية. واستخدمت درجات الوضع الراهن في معدل القراءة(عدد الكلمات المقروءة في الدقيقة الواحدة ودقة القراءة) عدد الكلمات الصحيحة المقروءة في الدقيقة الواحدة (والقدرة على التعبير كمحك لمقارنة أداء التلاميذ. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق تلاميذ المجموعتين التجريبيتين على أقرانهما بالمجموعة الضابطة في كل من طلاقة القراءة الجهرية والفهم القرائي ، حيث حسنت القراءة التكرارية بمشاركة المعلم والقراءة التكرارية بمشاركة الأقران على حد سواء كل أبعاد طلاقة القراءة الجهرية (معدل القراءة ودقة القراءة والقدرة على التعبير) وكذلك الفهم القرائي.

- **دراسة أحمد ومجيد (2013م):**

هدفت الدراسة معرفة أثر استراتيجية – افحص ، اسأل ، اقرأ ، تأمل ، سمّع ، راجع – في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. استخدم الباحثان المنهج التجريبي للتحقق من أهداف الدراسة، وأعد الباحثان اختبار سرعة القراءة وصحتها واختبار لقياس فهم القراءة، واختار الباحثان قصدياً عينة من تلامذة الصف الخامس الابتدائي من مدرسة الأشبال التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد/ الكرخ الأولى للعام الدراسي(2011م –2012م)، وبلغ عدد التلاميذ لعينة الدراسة (52) طالباً موزعين عشوائياً بين مجموعتين، الأولى تجريبية تضم (25) فرداً دُرست باستخدام استراتيجية – افحص ، اسأل ، اقرأ ، تأمل ، سمّع ، راجع –، والثانية ضابطة تضم (27) فرداً دُرست بالطريقة الاعتيادية. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار سرعة القراءة وصحتها، واختبار فهم القراءة، ولذلك لصالح المجموعة التجريبية في كلا الاختبارين.

- **دراسة بصل (2013م):**

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، واختيرت العينة بطريقة عشوائية، وقد تكونت عينة الدراسة من (88) طالباً ، مقسمين بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتمثلت أداة الدراسة في البرنامج المقترح، واختبار مهارات الفهم القرائي، وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لتوظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي حيث أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وكان لتوظيف القصص تأثيرٌ كبيرٌ في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لاختبار المهارات (1.0032).

- **دراسة الخوالدة (2012م):**

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن، واتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات الفهم القرائي والبرنامج التعليمي القائم على التدريس التبادلي، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (30) طالبة من طالبات الصفوف الثالث والرابع والخامس الأساسي، حيث قسمت عينة الدراسة بطريقة (عشوائية إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بواقع (15) طالبة، والأخرى ضابطة بواقع (15) طالبة، وبعد تطبيق البرنامج وأدوات الدراسة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في مهارات الفهم القرائي في الاختبار البعدي، وعلاماتهم على اختبار المتابعة في الصفوف الثالث والرابع والخامس تعزى للبرنامج التعليمي.

- **دراسة المطيري، (2012م):**

هدفت الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي، واتبعت الدراسة المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفهم القرائي وبرنامج الدراسة، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (61) من الطلاب ذوي

صعوبات التعلم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية (30) طالباً وضابطة (31) طالباً، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح التطبيق البعدي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعةالتجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

- دراسة الحسن، والغامدي (2011م):

هدفت الدراسة الكشف عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية، ولتحقيق ذلك أعد الباحثان قائمة بمهارات الفهم القرائي اشتملت على (38) مهارة، كما أعدا اختباراً للفهم القرائي تضمن (44) سؤالاً، ودليلين لكل من المعلمة والمتعلمة، بغية الاسترشاد بهما في تطبيق استراتيجية التساؤل الذاتي على عينة الدراسة. وبعد ضبط أدوات الدراسة ، تم تطبيقها على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بالمدرسة التاسعة عشرة بمكة المكرمة، بلغ عددها (31) طالبة مثلت المجموعة التجريبية التي درست استراتيجية التساؤل الذاتي، بينما درست المجموعة الضابطة المكونة من (27) بالطريقة التقليدية. ثم عولجت البيانات إحصائياً. وتوصلت الدراسة إلى نتائج عديدة، أهمها: فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي بمستوياته: (الفهم المباشر، والاستنتاجي، والناقد، والتذوقي، والإبداعي) لدى عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي. وأوصت الدراسة بضرورة إفادة القائمين على شؤون برامج إعداد المعلمات بشكل عام، ومعلمات اللغة العربية بشكل خاص من نتائج هذه الدراسة التي قدمت قائمة بمهارات الفهم القرائي وتصوراً مقترحاً لتنميتها.

- دراسة عبد الرحمن (2011م):

هدفت الدراسة الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيل معرفي في القراءة، واختبار لقياس مهارات الفهم القرائي، وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة طارق بن ياد بسوهاج، وقسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية (30) طالبة، ومجموعة ضابطة (30) طالبة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة التجريبية والقياسية وتحليل النتائج، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل

المعرفي على الاختبار البعدي، ولصالح طالبات المجموعة التجريبية، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي على الاختبار البعدي ولصالح طالبات المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بضرورة توعية معلمي اللغة العربية باستخدام طرق واستراتيجيات متعددة لتنمية الفهم القرائي لدى طلابهم.

- **دراسة أندرسين وراتن (Andreassen & Braten, 2010):**

هدفت الدراسة الكشف عن أثر التدريس بطريقة العرض المباشر في تنمية الفهم القرائي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس مهارات الفهم القرائي، وطبقت الأداة على عينة مكونة من (103) من الطلاب الملتحقين بخمس فصول دراسية مختلفة القدرات تبع ثلاث مدارس واقعة بإحدى المدن الصغير شرقي النرويج، ووزعت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج فاعلية استخدام استراتيجية العرض المباشر في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

- **دراسة سبورير وآخرون (Sporer et al, 2009):**

هدفت الدراسة التعرف إلى فاعلية استخدام آليتي تدريس الاستراتيجيات –التدريس المباشر – والتدريس التبادلي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار الفهم القرائي، وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (210) طالب من طلبة الصفوف الأساسية (1 – 3) من الملتحقين بالمدارس الواقعة في إحدى المدن الألمانية، وتوزعت العينة إلى ثلاث مجموعات تستخدم إحداهما استراتيجيات الفهم القرائي، والثانية تستخدم التدريس التبادلي، والثالثة مجموعة ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية، وأظهرت النتائج وجود فاعلية لاستخدام طريقتي الاستراتيجيات – التدريس المباشر – والتدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

- **دراسة العذيقي (2009م):**

هدفت الدراسة التعرّف إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، ذلك أعد الباحث قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لهؤلاء الطلاب،

واختباراً لقياس تلك المهارات. وطبقت الأدوات على عينة مكونة من (50) طالباً من إحدى مدارس مدينة القنفذة الثانوية، مقسمين بالتساوي لمجموعتين تجريبية وضابطة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي ، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية. وأوصت الدراسة بتنويع أساليب التدريس لتنمية مهارات الفهم القرائي.

- **دراسة إسماعيل (2007م):**

هدفت الدراسة تحديد مدى فعالية استراتيجيتي: (الأسئلة الذاتية الموجهة، والخريطة الدلالية) في تنمية الفهم القرائي، ومهارات التفكير الناقد، والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد في الأدب والنصوص، وقائمة الأسئلة التوجيهية ، واختبار الفهم القرائي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو الأدب والنصوص، ودليل للمعلم، ومرشد للطالب. وطبقت أدوات الدراسة على عينة مكونة من (132) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية الاستراتيجيتين فوق المعرفية المستخدمتين في تنمية الفهم القرائي بمستوياته، وفي تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الأدب والنصوص.

- **دراسة عطية(2006م):**

هدفت الدراسة التعرف إلى أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة: (التساؤل الذاتي والتلخيص) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي من ذوي صعوبات التعلم، واستخدم المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (78) تلميذًا وتلميذة، تم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وعددها (40) تلميذاً وتلميذة، وضابطة وعددها (٣٨) تلميذاً وتلميذة. ولتحقيق ما هدفت إليه الدراسة صمم الباحث عدداً من الأدوات تمثلت في اختباراً موضوعي من نمط الاختيار من متعدد، يقيس مهارات الفهم المستهدفة التي تم الاقتصار عليها، وأثبتت الدراسة فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي والتلخيص في تنمية تلك المهارات لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء تلاميذ المجموعة الضابطة وتلاميذ المجموعة التجريبية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

- **دراسة مصلح (2003م):**

هدفت الدراسة معرفة أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (152) طالباً وطالبة، وزعوا على أربع مجموعات بشكل عشوائي، منهم مجموعتان تجريبيتان: (ذكور 34 – إناث 42)، ومجموعتان ضابطتان: (ذكور 34 – إناث 42)، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار فهم المقروء ، وأظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى أداء الطلبة في مهارة التركيب، أما النصوص فقد حقق النص الديني أعلى مستوى، بالإضافة إلى أنه لا يوجد تفاعل دال إحصائياً بين متغيري الجنس والطريقة في التأثير على المهارات الأربعة والنصوص الثلاثة منفردة ومجتمعة، كما تبين أنه لا يوجد فروق دالة إحصائياً في المهارات الأربع والنصوص الثلاثة منفردة ومجتمعة تعزى للطريقة، وظهر تفوق أفراد المجموعة التجريبية إناث على بقية المجموعات الأربع في المهارات الأربع والنصوص الثلاثة بشكل عام.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

- **من حيث أغراض الدراسة وأهدافها:**

هدفت الدراسات السابقة إلى تنمية وتحسين مهارات الفهم القرائي لدى طلبة التعليم العام باستخدام أساليب ومداخل واستراتيجيات تدريسية متنوعة، ومن هذه الدراسات دراسة التتري (2016م)، ودراسة عبد الحميد (2015م)، ودراسة جوهنسون (Johnson, 2014)، ودراسة باجن وسينشل (Pagan & Senechal, 2014)، ودراسة ظاظا (Za'za', 2014)م، ودراسة بصل (2013م)، ودراسة المطيري (2012م)، ودراسة الخوالدة (2012م)، وغيرها من الدراسات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع هذه الدراسات في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث استخدمت الدراسة الحالية إحدى استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج SBTD.

- **من حيث المنهج:**

استخدمت غالبية الدراسات السابقة المنهج التجريبي أو شبه التجريبي لتطبيق أدوات الدراسة، والدراسة الحالية تستخدم المنهج التجريبي لتطبيق أدوات الدراسة، والتحقق من أهدافها كمعظم الدراسات السابقة الذكر. واتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، وهو المنهج التجريبي.

- **من حيث العينة:**

طُبقت غالبية الدراسات السابقة على عينة من طلبة المدارس في المرحلة الأساسية، بينما كانت دراسة عبد الرحمن (2011م) ودراسة عطية (2006م) ودراسة نصر (2016م)على المرحلة الإعدادية، فيما كانت دراسة الحس، والغامدي (2011م)، ودراسة إسماعيل (2007م)، ودراسة العذيقي (2009م)، طبقت على المرحلة الثانوية.

وبالنسبة للدراسة الحالية فتكونت عينتها من طلبة الصف الثاني الأساسي، وبذلك تتوافق مع معظم الدراسات السابقة التي طبقت على طلبة التعليم العام في مراحله الدراسية المختلفة.

- **من حيث الأدوات:**

استخدمت جميع الدراسات السابقة اختبارات تحصيلية لمهارات الفهم القرائي، وبالنسبة للدراسة الحالية فقد اتفقت مع جميع الدراسات السابقة في الأداة المستخدمة لقياس الفهم اقرائي.

الاستفادة من دراسات المحور الثاني:

استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في المحور الثاني فيما يلي:

- التعرّف بشكل موسع على مهارات الفهم القرائي ومستوياته.
- بناء دليل المعلم القائم على التعلم النشط وفق برنامج SBTD، لتنمية مهارات الفهم القرائي.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.
- مقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة :

- تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي باستراتيجيات التعلم النشط ضمن برنامج التطوير المهني المستمر (SBTD)، حيث إنه لا توجد مثل هذه الدراسة على مستوى البيئة التعليمية في قطاع غزة (حسب علم الباحث) .

- تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت أكثر من استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط وهي (استرتتيجية التعلم الثنائي، والمناقشة والحوار،والعصف الذهني ،والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار).

- تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت عينة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي، التابعين لوكالة الغوث الدولية .

–تميزت الدراسة الحالية بالغرض منها وهو معرفة أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي .

التعليق العام على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة مع هدف الدراسة الحالية في توظيف –استراتيجية تدريس–التعلم النشط القائم على SBTD: (متغير مستقل) في تنمية مهارات الفهم القرائي: (متغير تابع).
- بعض الدراسات اتبعت المنهج شبه التجريبي، والأخرى المنهج الوصفي وشبه التجريبي، والبعض الآخر المنهج الوصفي والتجريبي، واتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي اتبعت المنهج التجريبي المعتمد على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- استخدمت الدراسات السابقة عينات متنوعة من المراحل الدراسية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية، بينما الدراسية الحالية تكونت العينة فيها من طلاب المرحلة الأساسية.
- تنوعت أدوات الدراسة المستخدمة، إلا أن معظمها قد اتفق في الأداة، وهي اختبار مهارات الفهم القرائي وهوما استخدمته الدراسة الحالية.
- أظهرت جميع نتائج الدراسات السابقة فاعلية في توظيف الاستراتيجيات والطرائق المختلفة في تنمية مهارات الفهم القرائي.

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في ما يأتي:

- التعرف إلى جهود الباحثين في مجال التعلم النشط والفهم القرائي.
- تحديد الإطار النظري للدراسة وبنائه.
- إعداد أدوات الدراسة التجريبية والقياسية.
- المساعدة في اختيار المنهج المناسب لهذه الدراسة.
- التعرف إلى الأدوات البحثية وبنائها في هذه الدراسة.
- اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للتحقق من فرضيات الدراسة.
- المساعدة في تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها.

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

الفصل الرابع

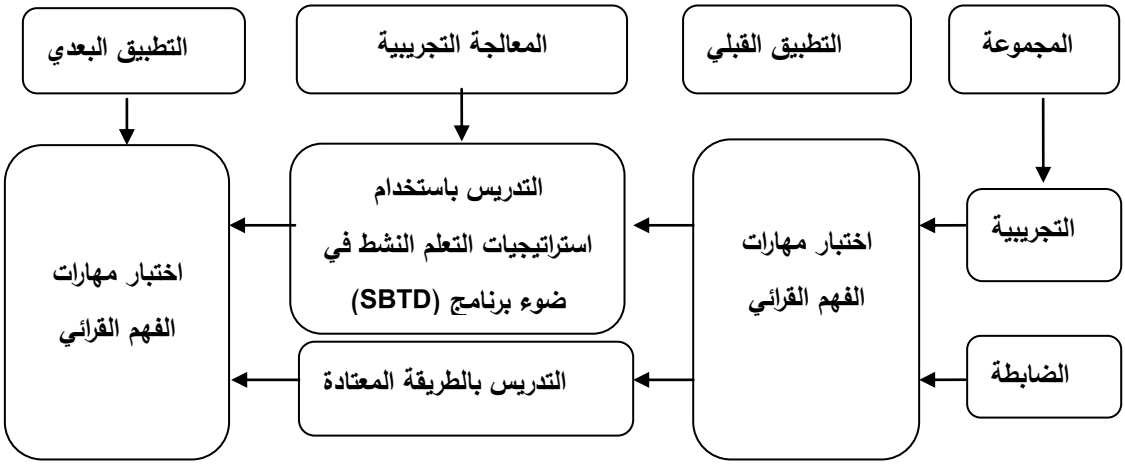
الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً لمنهجية البحث، والتصميم التجريبي المستخدم في البحث، وتحديد مجتمع البحث واختيار عينة البحث، بالإضافة إلى أداة البحث وخطوات إعدادها، والتحقق من صدقها وثباتها، كما يتضمن هذا الفصل وصفاً للإجراءات التي اتبعتها الباحثة في إعداد البحث الحالي. وقد تناول أيضاً الأساليب الإحصائية التي استخدمت لاستخراج النتائج وتفسيرها.

أولا- منهجية البحث:

اعتمد البحث الحالي على:

- **المنهج الوصفي التحليلي:** وذلك لمراجعة الأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث وأدواته، وعند تحليل المحتوى.
- **المنهج شبه التجريبي:** وذلك لتجريب التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD)، في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني.
- **التصميم التجريبي:** اتبعت الباحثة التصميم التجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة. واستخدمت القياس القبلي لضبط الإجراءات التجريبية، ثم القياس البعدي لدراسة الفروق، ودلالتها بين المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD)، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، والشكل (4.1) يوضح التصميم التجريبي المستخدم في البحث.



الشكل (4.1): التصميم التجريبي المستخدم في البحث

متغيرات البحث:

- **المتغير المستقل:** استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD).
- **المتغير التابع:** مهارات الفهم القرائي.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته:

- **مجتمع البحث:** يتكون مجتمع البحث من طلبة الصف الثاني الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية في غزة خلال الفصل العام الدراسي (2015م-2016م).
- **عينة البحث:** تكونت عينة البحث من (73) طالب وطالبة من طلبة الصف الثاني الأساسي بمدرسة الشاطئ الابتدائية المشتركة ج ، حيث اختارت الباحثة العينة بصورة قصدية من كونها معلمة للصف الثاني الأساسي، وكذلك لتعاون إدارة المدرسة وتسهيلها لإجراءات الدارسة. وقسمت العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية وعددها (36) تلميذاً وتلميذة ،ومجموعة ضابطة وعددها (37) تلميذاً وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الأساسي

ثالثاً- مواد وأدوات البحث:

- **تحديد مهارات الفهم القرائي:**

أ. **تحديد المهارات الأساسية:** اطلعت الباحثة على العديد من الدراسات والمصادر التي تناولت مهارات الفهم القرائي، وذلك لتحديد المهارات الأساسية للفهم القرائي، وقد توصلت الباحثة إلى وجود أربع مهارات أساسية للفهم القرائي التي تناسب طلبة الصف الثاني الأساسي، وهي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الإبداعي، الفهم النقدي).

ب. **تحديد المهارات الفرعية:** قامت الباحثة بتحديد المهارات الفرعية للفهم القرائي من خلال:

- تحليل محتوى أربعة دروس من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي، وهي: (يوم المرور، الخروف والذئب، طبيبة القرية، الأسد والفأر)، وذلك لتحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة في المحتوى.

- الاستعانة ببعض الزملاء: (مدرسي الصف الثاني الأساسي) للاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لطلبة الصف الثاني الأساسي، أو المهارات التي يجد الطلبة صعوبة في تعلمها.

ت. **الصورة الأولية لقائمة المهارات:** اشتملت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية على أربعة مهارات أساسية، وهي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الإبداعي، الفهم النقدي)، و(26) مهارة فرعية موزعين على المهارات الأساسية.

ث. ضبط قائمة مهارات الفهم القرائي: قامت الباحثة بعرض قائمة مهارات الفهم القرائي على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين (ملحق رقم 1) في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتعليم المرحلة الأساسية، وذلك لإبداء الرأي في:

- سليمة من الناحية اللغوية، العلمية، والتربوية.
- انتماء المهارات الفرعية لمستوى الفهم الذي صنفت فيه.
- مدى مناسبة المهارات لطلبة الصف الثاني الأساسي.
- مقترحات أخرى يرونها السادة المحكمين مناسبة.

وبعد مراجعة نتائج التحكيم وعرضها على المشرف، تم إجراء تعديلات على قائمة مهارات الفهم القرائي، وقد تضمنت التعديلات حذف بعض المهارات الفرعية، وتعديل صياغة مهارات أخرى.

ج. **الصورة النهائية لقائمة المهارات:** تضمنت الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي على (22) مهارة فرعية موزعين على (4) مهارات أساسية للفهم القرائي، والجدول رقم (4.1) يوضح وصفاً للصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي.

جدول (4.1): وصف قائمة مهارات الفهم القرائي

م	المهارات الأساسية	المهارات الفرعية
-	الفهم الحرفي	8
-	الفهم الاستنتاجي	6
-	الفهم النقدي	4
-	الفهم الإبداعي	4
	المجموع	22

وتم اعتماد مهارات الفهم القرائي المتمثلة في (22) مهارة، والجدول التالي (4.2) يوضح تفصيل مهارات الفهم القرائي:

جدول (4.2): قائمة مهارات الفهم القرائي

المهارة الأساسية	م	المهارات الفرعية
الفهم الحرفي	-	يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
	-	يحدد مضاد الكلمات.
	-	يميز بين المفرد والمثنى والجمع.
	-	يحدد أسماء الشخصيات الواردة فيا لنص.
	-	يحدد الأزمنة والأمكنة الواردة في النص.
	-	يحدد الكلمات التي تحتوي على مهارة "اللام الشمسية والقمرية" .
	-	يميز بين المدود الثلاثة.
	-	يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء المغلقة.
الفهم الاستنتاجي	-	يستنتج الفكرة الرئيسة في النص.
	-	يستنتج الأفكار الفرعية لفهم النص.
	-	يستنتج العاطفة المسيطرة على جو النص.
	-	يستنتج صفات الشخصيات الواردة في النص.
	-	يقترح عنوان آخر للقصة.
	-	يستنتج القيم السائدة في النص .
الفهم النقدي	-	يميز الحقوق من الواجبات المستنبطة من النص المقروء.
	-	يصدر الحكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء.
	-	ينقد صور الدرس ومدى ملاءمتها لوضوح الدرس.
	-	يصدر حكماً على النتائج والنهايات لأحداث القصة.
الفهم الإبداعي	-	يرتب أحداث القصة بصورة مبتكرة.
	-	يقترح حل من عدة بدائل لموقف أو مشكلة واحدة.
	-	يحدد نهاية القصة إذا لم يحدد الكاتب لها نهاية.
	-	يختار أكثر من مرادف لكلمة واحدة .

وبهذا تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على: **ما مهارات الفهم القرائي اللازم تنميتها لدى طلاب الصف الثاني الأساسي**"

- **اختبار الفهم القرائي:**

اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في بناء اختبار مهارات الفهم القرائي:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى طلبة الصف الثاني الأساسي في مهارات الفهم القرائي.

ب. **تحديد نوع أسئلة الاختبار:** تم تحديد الأسئلة من نوع: (الاختيار المتعدد (ثلاثة بدائل)، ترتيب أحداث قصة، إكمال حسب المثال، أسئلة مقالية ذات إجابة محددة). وقد تنوعت الأسئلة لكي تؤيد الغرض منها في قياس مهارات الفهم القرائي.

ت. **صياغة فقرات الاختبار:** اشتمل الاختبار على أربعة أسئلة رئيسة، في مقدمة كل سؤال فقرة مقتبسة من أحد الدروس، ثم يتبعها أسئلة تقيس مهارات الفهم القرائي لدى الطالب، وعند صياغة فقرات اختبار الفهم القرائي تم مراعاة أن تكون الفقرات:

- سليمة من الناحية اللغوية.
- صحيحة من الناحية العلمية.
- واضحة وخالية من الغموض.
- ممثلة للمحتوى والأهداف.
- مناسبة للعمر الزمني للطلبة.

وقد تكون الاختبار في صورته الأولية من (40) فقرة، تم توزيعها على أربعة أسئلة.

ث.نظام تقدير الدرجات: تم تصحيح الاختبار باحتساب درجة (واحدة) لكل إجابة صحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة. وبذلك تكون الدرجة الكلية التي يمكن للطالبة الحصول عليها محصورة بين (0، 40 درجة).

ج. الصورة المبدئية لاختبار الفهم القرائي: قامت الباحثة بإعداد جدول المواصفات لاختبار الفهم القرائي حسب الدروس والمهارات الأساسية للفهم القرائي، كما قامت الباحثة بتوزيع أرقام الأسئلة على كل مهارة أساسية للفهم القرائي. والجدول رقم (4.3) يوضح جدول مواصفات اختبار الفهم القرائي.

جدول (4.3): يبين مواصفات اختبار الفهم القرائي

المهارة / الدرس	الفهم الحرفي		الفهم الاستنتاجي		الفهم الإبداعي		الفهم النقدي		المجموع
	أرقام الأسئلة	مج	أرقام الأسئلة	مج	أرقام الأسئلة	مج	أرقام الأسئلة	مج	
يوم المرور	1، 2، 5، 6	4	3، 4، 8، 9	4	10	1	7	1	10
الخروف والذئب	1، 2، 6، 9، 10	5	3، 4، 5	3	8	1	7	1	10
طبيبة القرية	1	1	2	1	3، 4، 5، 10	4	6، 7، 8، 9	4	10
الأسد والفأر	1، 2، 3، 6، 10	5	5، 8، 9	3	7	1	4	1	10
المجموع	15		11		7		7		40

ح. **التجريب الاستطلاعي لاختبار الفهم القرائي:** بعد إعداد اختبار الفهم القرائي بصورته الأولية، تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذاً وتلميذة من خارج عينة البحث. وقد أُجريت التجربة الاستطلاعية لاختبار الفهم القرائي المعرفي بهدف: حساب معاملات السهولة والتمييز، وحساب الصدق والثبات للاختبار، وتحديد زمن الاختبار.

خ. **ضبط اختبار الفهم القرائي:** لضبط اختبار الفهم القرائي قامت الباحثة بما يلي:

– **صدق المحكمين:** بعد صياغة بنود الاختبار على النحو السابق ذكره، تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وتعليم المرحلة الأساسية (ملحق رقم 1)، وذلك للوقوف على مدى سلامة بنود الاختبار لغوياً، وصحة بنود الاختبار علمياً، وتمثيل بنود الاختبار للمحتوى، ومناسبة الفقرات لقياس مهارات الفهم القرائي.

وبناءً على نتائج التحكيم تم تعديل بعض البنود من حيث الصياغة والسلامة اللغوية ودقة البدائل المقترحة.

– **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات اختبار الفهم القرائي، حيث قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار وبين الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له الفقرة، بالإضافة إلى حساب معاملات الارتباط بين المجالات الرئيسة للاختبار والدرجة الكلية له. وفيما يلي تفصيل لهذه الإجراءات.

أ) معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات اختبار الفهم القرائي المعرفي مع الدرجة الكلية للاختبار.

جدول (4.4): معاملات الارتباط لكل مجال من مجالات اختبار الفهم القرائي مع الدرجة الكلية للاختبار:

م	المجال	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	الفهم الحرفي	0.887**	دالة عند 0.01
2	الفهم الاستنتاجي	0.800*	دالة عند 0.01
3	الفهم الإبداعي	0.877**	دالة عند 0.01
4	الفهم النقدي	0.512**	دالة عند 0.01

** قيمة معامل الارتباط عندما درجة حرية (28) ومستوى دلالة 0.01 يساوي 0.463

ويتضح من خلال جدول رقم (4.4) وجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.01بين المجالات الفرعية لاختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار، مما يؤكد مصداقية الاختبار، وأنه على درجة عالية من الاتساق الداخلي، حيث إنَّ مجالاته الأساسية تعبر عن مهارات الفهم القرائي، وهذا يطمئن الباحثة قبل تطبيق الاختبار.

ب)معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي له.

جدول (4.5): معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية للاختبار:

رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط	رقم السؤال	معامل الارتباط
1	0.385*	11	0.390*	21	0.409*	31	0.751**
2	0.380*	12	0.751**	22	0.720**	32	0.403*
3	0.555**	13	0.390*	23	0.653**	33	0.543**
4	0.486**	14	0.651**	24	0.413**	34	0.521**
5	0.631**	15	0.421*	25	0.631**	35	0.683**
6	0.630**	16	0.630**	26	0.483**	36	0.683**
7	0. 695**	17	0. 439*	27	0. 750**	37	0.711**
8	0.390*	18	0.617**	28	0.413*	38	0.610**
9	0.500**	19	0.445**	29	0.503**	39	0.553**
10	0.621**	20	0.751**	30	0.792**	40	0.621**

* قيمة معامل الارتباط عندما درجة حرية (28) ومستوى دلالة 0.05 يساوي 0.361

** قيمة معامل الارتباط عندما درجة حرية (28) ومستوى دلالة 0.01 يساوي 0.463

ويتضح من الجدول رقم (4.4) أن معاملات الارتباط جميعها دالة إحصائياً عند مستوى 0.05، حيث تعبر فقراته عن اختبار مهارات الفهم القرائي، وبهذا تتحقق الباحثة من صدق الاختبار من خلال الاتساق الداخلي بين فقراته.

- **ثبات الاختبار:** ويقصد به "الحصول على النتائج نفسها عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة في نفس الظروف" وقد قامت الباحثة بإيجاد معامل الثبات باستخدام التجزئة النصفية، ومعادلة كود ريتشاردسون 21 للتأكد من ثبات الاختبار، وكانت النتائج حسب الجدول التالي (4.6):

- **التجزئة النصفية:** تم حساب درجة النصف الأول لاختبار مهارات الفهم القرائي (الفقرات الفردية) وكذلك درجة النصف الثاني: (الفقرات الزوجية)، ثم حساب معامل الارتباط بين النصفين باستخدام معادلة بيرسون ووجد أنه يساوي (0.908)، ثم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان للتصحيح، والذي بلغ (0.951)، وهو معامل ثبات جيد ومقبول يطمئن الباحثة قبل تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي.

- **معادلة كود ريتشاردسون 21:** تم حساب متوسط درجات الطلبة، والتباين الكلي للاختبار، ثم حساب معامل الثبات والذي بلغ (0.915) وهو معامل ثبات جيد ومقبول يطمئن الباحثة قبل تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي.

- **تحديد زمن الاختبار:**

تم حساب زمن تأدية الطلبة لاختبار الفهم القرائي، عن طريق المتوسط الحسابي لزمن إجابة الطالب الأول، وزمن إجابة الطالب الأخير، فكان متوسط الزمن (45) دقيقة.

تحليل فقرات الاختبار ويشمل:

- **معامل الصعوبة:** وبحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار، وجدت الباحثة أن معاملات الصعوبة لكل الفقرات تتراوح بين (0.40 – 0.75)، ويقبل علم القياس معامل الصعوبة إذا تراوح بين (0.20 – 0.80) (الكيلاني وآخرون، 2008م، ص447).
- **معامل التمييز:** وبحساب معامل التمييز لفقرات الاختبار وجدت الباحثة أن جميع معاملات التمييز لفقرات الاختبار تراوحت بين(0.20–0.75) للتمييز بين إجابات الفئتين العليا والدنيا، ويقبل علم القياس معامل التمييز إذا بلغ أكثر من (0.20) (الكيلاني وآخرون، 2008م، ص 448).

جدول (4.6): معامل الصعوبة ومعامل التمييز لفقرات الاختبار:

م	م. صعوبة	م. تمييز	م	م. صعوبة	م. تمييز	م	م. صعوبة	م. تمييز	م	م. صعوبة	م. تمييز
السؤال الأول			السؤال الثاني			السؤال الثالث			السؤال الرابع		
1	0.55	0.33	1	450.	0.50	1	750.	0.67	1	600.	0.36
2	0.70	0.50	2	0.70	0.75	2	600.	0.56	2	450.	0.20
3	0.55	0.56	3	400.	0.33	3	0.55	0.40	3	0.55	0.56
4	0.50	0.60	4	500.	0.50	4	600.	0.36	4	0.50	0.50
5	0.60	0.40	5	750.	0.22	5	650.	0.50	5	650.	0.25
6	0.70	0.40	6	650.	0.25	6	450.	0.50	6	0.70	0.25
7	0.55	0.38	7	500.	4.50	7	0.55	0.67	7	600.	0.50
8	600.	0.71	8	600.	0.50	8	750.	0.63	8	550.	0.50
9	650.	0.25	9	550.	0.63	9	750.	0.75	9	500.	0.33
10	650.	0.63	10	550.	0.44	10	650.	0.40	10	500.	0.30

د. الصورة النهائية للاختبار:

بعد انتهاء الباحثة من التحقق من صدق وثبات اختبار الفهم القرائي، تم إعداد الصورة النهائية للاختبار، والتي تكونت من (40) فقرة موزعة حسب الجدول التالي (4.7):

جدول (4.7): يبين مواصفات اختبار الفهم القرائي

المهارة / الدرس	الفهم الحرفي	الفهم الاستنتاجي	الفهم الإبداعي	الفهم النقدي	المجموع
يوم المرور	4	4	1	1	10
الخروف والذئب	5	3	1	1	10
طبيبة القرية	1	1	4	4	10
الأسد والفأر	5	3	1	1	10
المجموع	15	11	7	7	40

- **دليل المعلم:**

بعد اطلاع الباحثة على الأدب التربوي الخاص باستراتيجيات التدريس، وبرنامج (SBTD)، قامت الباحثة بتحديد آلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية، ثم قام بإعداد دليل المعلم.

أ. خطوات إعداد دليل المعلم:

قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لأربعة دروس من كتاب اللغة العربية للصف الثاني، هي: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الإبداعي، الفهم النقدي) بالاعتماد على استراتيجيات التعلم النشطة في ضوء برنامج (SBTD)، وسار إعداد دليل المعلم حسب الخطوات التالية:

- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت استراتيجيات التعلم النشط، والبحوث الميدانية التي تناولت برنامج (SBTD) للاستفادة منها في تحديد آلية توظيف استراتيجيات التعلم النشطة وبرنامج (SBTD).
- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي تناولت مهارات الفهم القرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية للاستفادة في تحديد مهارات الفهم القرائي.
- تحديد استراتيجيات التعلم النشط المناسبة للصف الثاني الأساسي، وقد استقرت الباحثة على الاستراتيجيات التالية: (المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، العصف الذهني، التعلم الثنائي، لعب الأدوار)، وذلك لمناسبتها مع مضمون ومحتوى الدروس التي تم تنفيذها ضمن الدراسة
- إعداد دليل المعلم لتدريس الدروس الأربعة: (الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم الإبداعي، الفهم النقدي) وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط وفي ضوء برنامج (SBTD).
- تجهيز الصورة المبدئية لدليل المعلم وعرضه على المشرف، والذي تضمن: (المقدمة، تعريفات مهمة، أدوار المعلم والمتعلم في التعلم النشط، التوزيع الزمني للدليل، الأهداف العامة والسلوكية، الوسائل التعليمية، وسائل التقويم، أوراق عمل).
- عرض دليل المعلم على مجموعة من السادة المحكمين ملحق رقم(2)، وذلك لإبداء الرأي في:
- صحة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المحتوى المحدد.

- صحة المحتوى العلمي الوارد في دليل المعلم.
- سلامة طريقة العرض وترابط الموضوعات.
- مدى توافق الأنشطة والتدريبات والوسائل التعليمية والتقويم الواردة في الدليل.
- حذف وإضافة ما يراه السادة المحكمون.
- إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وذلك لزيادة توظيف استراتيجيات التعلم النشط وبرنامج (SBTD).
- عرض الصورة النهائية لدليل المعلم على المشرف، والموافقة عليه لبدء تطبيقه.

وبهذا تُجيب الباحثة عن السؤال الثاني للدراسة، والذي ينص على: "ما الصورة العامة لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي؟

رابعاً: ضبط المتغيرات المؤثرة في التجربة:

وهي المتغيرات التي سعت الباحثة إلى ضبطها، كي لا تؤثر على المتغير التابع، وبالتالي قد تؤدي إلى تضليل في النتائج. وقد تم التأكد من تكافؤ مجموعاتي البحث من خلال:

- **العمر:** تم الاطلاع على قوائم أسماء الطلبة وأعمارهم، وتبين أن أعمار الطلبة متقاربة ما بين (7 – 8) سنوات مما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.
- **تكافؤ مجموعتي البحث:** تم التأكد من تكافؤ مجموعتين البحث في التحصيل الدراسي، من خلال اختيار صفين دراسيين من صفوف الثاني الابتدائي في المرحلة الأساسية تحصيلهما الدراسي متكافئ، استنادا إلى درجاتهم وتحصيلهم الدراسي في الصف الأول الأساسي.

جدول (4.8): الفروق في الدرجة الكلية لاختبار نهاية الفصل الأول بين مجموعتين البحث قبلياً:

المجال	المجموعة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة	الدلالة
التحصيل العام	ضابطة	37	37.918	3.854	0.287	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	36	37.666	3.656		

يتضح من جدول رقم (4.8) أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$)، وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من

المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل العام لاختبار نهاية الفصل الدراسي الأول، وهذا يدل على أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين.

- **اختبار مهارات الفهم القرائي:** للتأكد من تكافؤ المجموعتين قامت الباحثة باختبار ذلك من خلال استخدام اختبار (ت) للبحث عن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (4.9): الفروق في الدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي بين مجموعتين البحث قبلياً:

المجال	المجموعة	العدد	متوسط	الانحراف المعياري	قيمة الدلالة	الدلالة
الفهم القرائي	ضابطة	37	7.540	4.902	0.515	غير دالة إحصائياً
	تجريبية	36	8.333	5.445		

يتضح من جدول رقم (4.9) أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05\geq\alpha$) وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي، وهذا يدل على أن هناك تكافؤاً بين المجموعتين.

خامساً- إجراءات البحث:

للإجابة عن تساؤلات البحث والتحقق من فرضياتها اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

1- الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة في تدريس اللغة العربية، وبخاصةً التي تناولت مهارات الفهم القرائي، بالإضافة إلى الدراسات التي تناولت برنامج (SBTD).
2- تحليل محتوى أربعة دروس من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي لتحديد مهارات الفهم القرائي المتضمنة فيها.
3- تحديد مهارات الفهم القرائي، باستشارة المشرف على البحث وعدد من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، والمرحلة الأساسية.
4- بناء أداة البحث: (اختبار مهارات الفهم القرائي).
5- إعداد دليل المعلم للتدريس وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD).
6- تحكيم أدوات البحث وإجراء التعديلات عليها.
7- الحصول على موافقة من المشرف والجامعة لتطبيق أدوات البحث.

8- تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة، بغرض الحصول على درجات الطلبة التي تساعد في بيان تكافؤ المجموعتين.

9- التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD)، والمجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة. وقد استغرق تطبيق البحث (13) حصة، شاملة تطبيق أدوات البحث قبلياً وبعدياً، وبدأ تطبيق البحث في تاريخ (15-10-2016م)، وانتهى بتاريخ (24-11-2016م).

10- تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً.

11- تصحيح الاختبار ورصد الدرجات، وتحليل النتائج.

12- تفسير النتائج ومناقشتها.

13- وضع المقترحات والتوصيات في ضوء النتائ

سادساً- المعاجلة الإحصائية:

بعد الانتهاء من التطبيق البعدي، قامت الباحثة بتصحيح اختبار الفهم القرائي، ولاختبار فروض البحث استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- **أساليب ضبط أدوات الدراسة: وتتضمن**

أ. **معامل ارتباط بيرسون:** لإيجاد الاتساق الداخلي بين فقرات اختبار الفهم القرائي.

ب. **التجزئة النصفية:** لحساب معامل الثبات بين نصفي اختبار الفهم القرائي..

ت. **معادلة كودر ريتشاردسون 21:** لحساب معامل الثبات لاختبار الفهم القرائي.

- **أساليب اختبار فرضيات الدراسة: وتتضمن:**

أ. **اختبار (ت) لعينتين مستقلتين:** لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً وبعدياً.

ب. **مربع إيتا η2:** لحساب حجم تأثير استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية الفهم القرائي. وفقاً للجدول المرجعي التالي (4.10):

جدول (4.10): حجم تأثير استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفهم القرائي

الأداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
η2	0.01	0.06	0.14	0.20

الفصل الخامس

نتائج البحث الميدانية

مناقشتها وتفسيرها

الفصل الخامس

نتائج البحث الميدانية مناقشتها وتفسيرها

مقدمة

تناول هذا الفصل تحليل نتائجِ هذه البحث، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد العينة على فروض البحث، ومعالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي والتحليلي، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة المتعلقة بأثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أولاً- نتائج فرضيات البحث:

اختبار الفرضية الأولى:

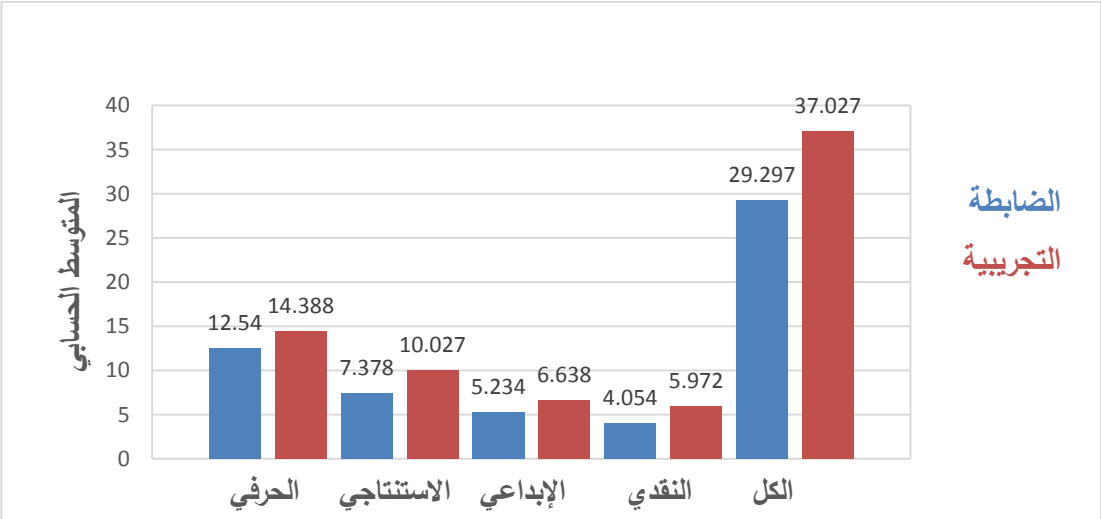
والتي تنص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة، في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار " ت " لمجموعتين مستقلتين، بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي وجدول رقم (5.1) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (5.1): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي:

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الفهم الحرفي	الضابطة	37	12.540	2.599	4.051	000.0	دالة عند 0.01
	التجريبية	36	14.388	0.871			
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	37	7.378	2.407	5.850	000.0	دالة عند 0.01
	التجريبية	36	10.027	1.275			
الفهم الإبداعي	الضابطة	37	5.234	1.546	4.722	000.0	دالة عند 0.01
	التجريبية	36	6.638	0.639			
الفهم النقدي	الضابطة	37	4.054	4.054	4.564	000.0	دالة عند 0.01
	التجريبية	36	5.972	5.972			
الاختبار ككل	الضابطة	37	29.297	7.144	5.986	000.0	دالة عند 0.01
	التجريبية	36	37.027	3.037			

وفيما يلي تمثيل بياني للبيانات في الجدول السابق:



الشكل (5.1): المتوسط الحسابي لمحاور اختبار الفهم القرائي والدرجة الكلية:

يتضح من الشكل السابق رقم (5.1) أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية لمحاور الاختبار الأربعة كانت أعلى من المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة الضابطة. كما ويتضح من الجدول رقم (5.1) أن قيمة (ت) في المحاور الأربعة أعلى من القيمة الجدولية لـ (ت)، وبلغت القيمة الاحتمالية للمحاور الأربعة (0.000) وهي أقل من مستوى (0.05). وتدل هذه النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمحاور اختبار الفهم القرائي الأربعة، وكانت لصالح المجموعة التجريبية .

ويتضح من الشكل السابق رقم (5.1) أن المتوسط العام لاختبار الفهم القرائي ككل بلغ (37.027) لدى طلبة المجموعة التجريبية، فيما بلغ المتوسط العام للمجموعة الضابطة (29.297)، كما ويتضح من الجدول رقم (5.1) أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة للاختبار ككل (5.986) وهي أكبر من قيمة "ت" الجدولية، وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية (0.01) وهي أقل من مستوى (0.05). وتدل هذه النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية.

حجم التأثير:

لتحديد مصدر الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب حجم تأثير المتغير المستقل: (استخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD)) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع: (الفهم القرائي)، استخدم مربع إيتا من قيمة (ت) المحسوبة كما يلي:

جدول (5.2): قيمة " ت" ، η2 ، d وحجم التأثير

المستوى	قيمة " ت"	قيمة "η2"	حجم التأثير
الحرفي	4.051	0.188	كبير
الاستنتاجي	5.850	0.325	كبير جداً
الإبداعي	4.722	0.239	كبير جداً
النقدي	4.564	0.227	كبير جداً
الاختبار ككل	5.986	0.335	كبير جداً

ويبين جدول رقم (5.2) أن قيمة η^2 المحسوبة لمحاور اختبار الفهم القرائي والاختبار ككل كانت عالية، مما يشير إلى أن حجم تأثير المتغير المستقل: (استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD) في تنمية مهارات الفهم القراني. وأن التأثير بلغ (0.335)، وهي نسبة مرتفعة تدلل على تأثير استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD).

اختبار الفرضية الثانية:

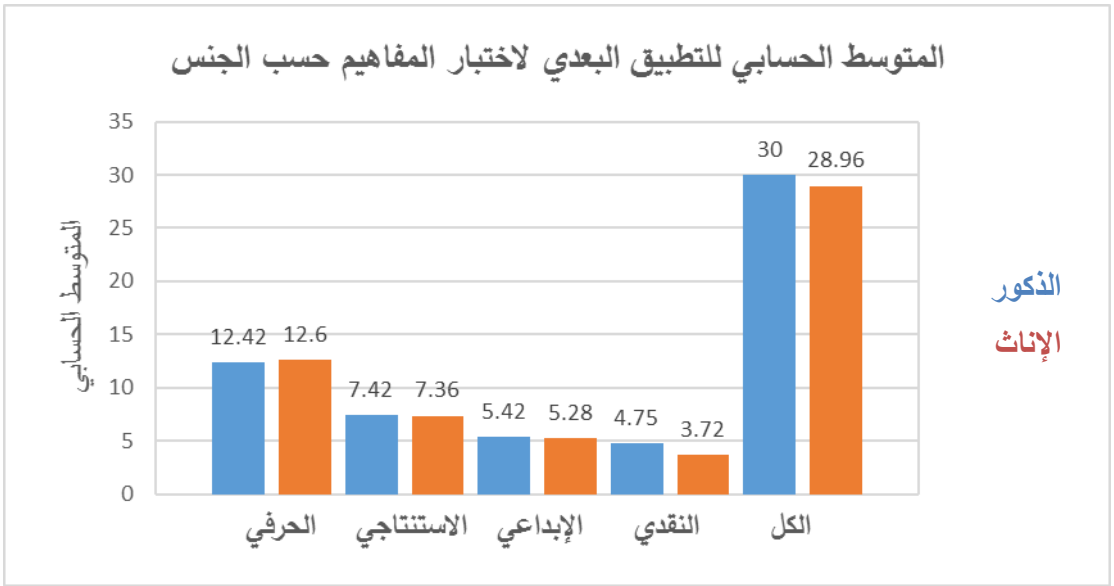
والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية من الذكور، ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الإناث في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، بين الطلبة الذكور والإناث في المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي وجدول رقم (5.3) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (5.3): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات مجموعتي البحث في اختبار الفهم القرائي:

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الفهم الحرفي	ذكور	11	12.42	1.38	0.198	0.884	غير دالة
	إناث	25	12.60	3.04			
الفهم الاستنتاجي	ذكور	11	7.42	2.35	0.066	0.948	غير دالة
	إناث	25	7.36	2.48			
الفهم الإبداعي	ذكور	11	5.42	1.38	0.248	0.805	غير دالة
	إناث	25	5.28	1.65			
الفهم النقدي	ذكور	11	4.75	2.05	1.366	0.181	غير دالة
	إناث	25	3.72	2.19			
الاختبار ككل	ذكور	11	30.00	5.86	0.410	0.685	غير دالة
	إناث	25	28.96	7.78			

وفيما يلي تمثيل بياني للبيانات في الجدول السابق (5.3):



الشكل (5.2): المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم حسب الجنس

يتضح من الشكل السابق رقم (5.2) أن المتوسط الحسابي للطلبة الذكور لمحاور الاختبار الأربعة والاختبار ككل كانت قريبة جداً من المتوسط الحسابي للطلبة الإناث في المحاور الأربعة والاختبار ككل. كما ويتضح من الجدول رقم (5.3) أن قيمة (ت) في المحاور الأربعة أدنى من القيمة الجدولية لـ (ت)، وكانت القيمة الاحتمالية للمحاور الأربعة، والاختبار ككل أكبر من مستوى (0.05). وتدل هذه النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية من الذكور، ومتوسط أفراد نفس المجموعة من الإناث في التطبيق البعدي لمحاور اختبار الفهم القرائي الأربعة.

يتضح من الشكل السابق رقم (5.2) أن المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية الذكور في المحاور الأربعة كانت قريبة جداً من المتوسط الحسابي لطلبة المجموعة التجريبية الإناث. كما ويتضح من الجدول رقم (5.3)) أن قيمة (ت) في المحاور الأربعة أقل من القيمة الجدولية لـ (ت)، وكانت القيمة الاحتمالية للمحاور الأربعة أكبر من مستوى (0.05). وتدل هذه النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث في محاور اختبار الفهم القرائي الأربعة.

ويتضح من الشكل السابق رقم (5.2) أن المتوسط العام لاختبار الفهم القرائي ككل بلغ (30.00) لدى طلبة المجموعة التجريبية الذكور فيما بلغ المتوسط العام للمجموعة التجريبية الإناث (28.96)، كما ويتضح من الجدول رقم (5.3) أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة للاختبار ككل (0.410) وهي أقل من قيمة "ت" الجدولية، وكذلك بلغت القيمة الاحتمالية (0.685) وهي أكبر من مستوى (0.05). وتدل هذه النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية الذكور والإناث.

اختبار الفرضية الثالثة:

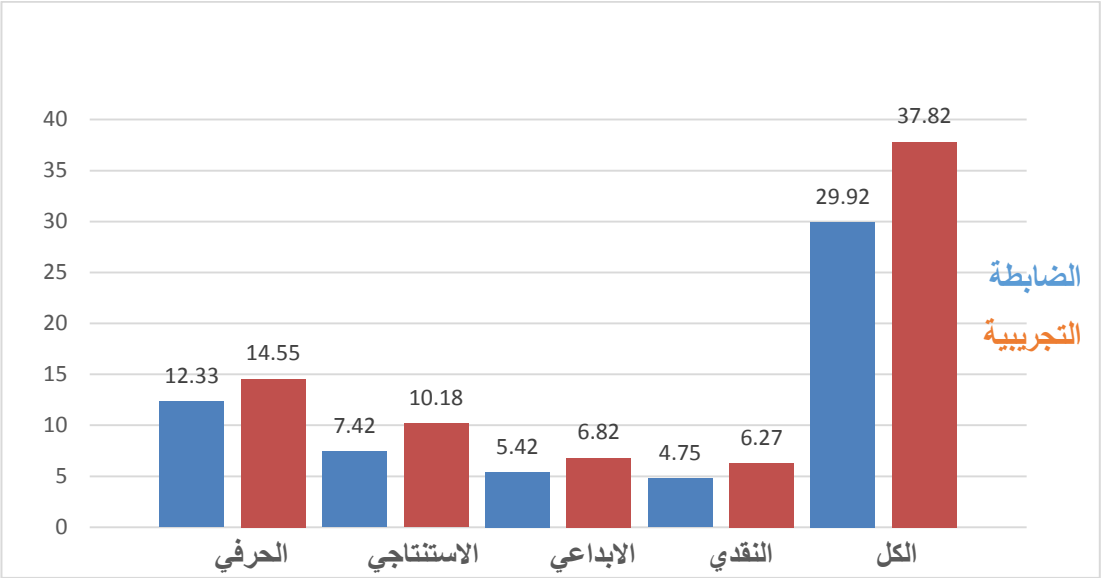
والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة من الطلبة الذكور في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، بين الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي وجدول رقم (5.4) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (5.4): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي:

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الفهم الحرفي	الضابطة	12	12.33	1.44	4.819	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	11	14.55	0.52			
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	12	7.42	2.35	3.470	0.002	دالة عند 0.01
	التجريبية	11	10.18	1.25			
الفهم الإبداعي	الضابطة	12	5.42	1.38	3.240	0.005	دالة عند 0.01
	التجريبية	11	6.82	0.40			
الفهم النقدي	الضابطة	12	4.75	2.05	2.051	0.050	دالة عند 0.05
	التجريبية	11	6.27	1.42			
الاختبار ككل	الضابطة	12	29.92	5.93	4.154	0.001	دالة عند 0.01
	لتجريبية	11	37.82	2.75			

وفيما يلي تمثيل بياني للبيانات في الجدول السابق:



الشكل (5.3):المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للطلبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة

يتضح من الجدول السابق رقم (5.4) أن المتوسط الحسابي لطلبة الذكور في المجموعة التجريبية لمحاور الاختبار الأربعة، والاختبار ككل كانت أعلى من المتوسط الحسابي للطلبة الذكور في المجموعة الضابطة. ويتضح من الجدول رقم (5.4) أن قيمة (ت) في المحاور الأربعة والدرجة الكلية كانت أعلى من القيمة الجدولية لـ (ت)، وكانت القيمة الاحتمالية للمحاور الأربعة أقل من (0.05). وتدل هذه النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية الذكور التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الذكور التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمحاور اختبار الفهم القرائي الأربعة والاختبار ككل، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية في جميع المحاور والدرجة الكلية للاختبار.

اختبار الفرضية الرابعة:

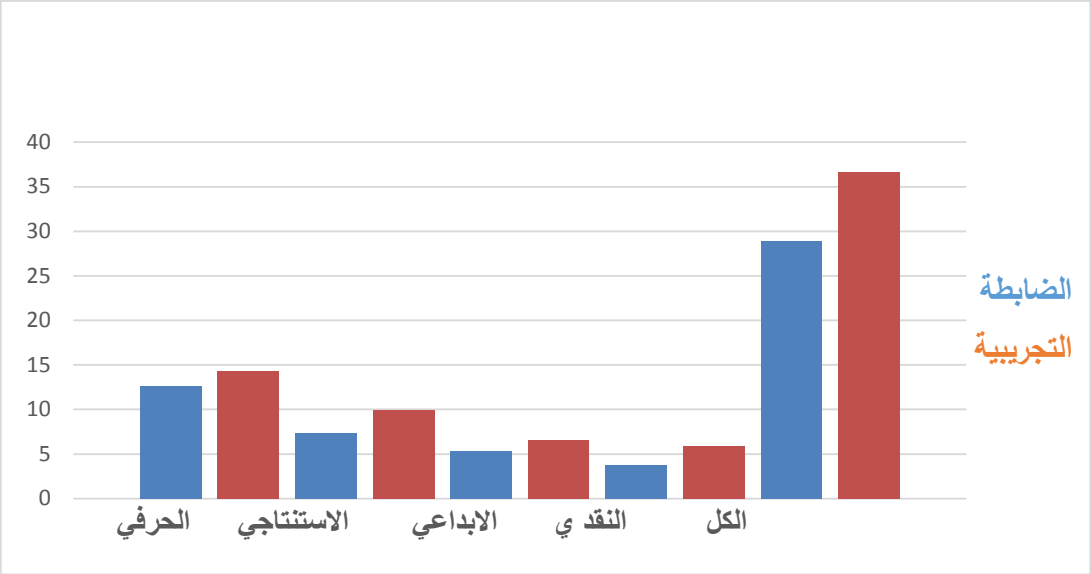
والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة من الطلبة الإناث في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، بين الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي وجدول رقم (5.5) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (5.5): نتائج اختبار تحليل "ت" للفروق بين متوسطات درجات الطلبة الذكور في المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي:

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الدلالة
الفهم الحرفي	الضابطة	25	12.60	3.07	2.597	0.012	دالة عند 0.01
	التجريبية	25	14.28	1.02			
الفهم الاستنتاجي	الضابطة	25	7.36	2.48	4.636	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	25	9.96	1.31			
الفهم الإبداعي	الضابطة	25	5.28	1.65	3.568	0.001	دالة عند 0.01
	التجريبية	25	6.56	0.71			
الفهم النقدي	الضابطة	25	3.72	2.19	4.206	0.000	دالة عند 0.01
	التجريبية	25	5.84	1.25			
الاختبار ككل	الضابطة	25	28.96	7.74	4.586	0.000	دالة عند 0.01
	لتجريبية	25	36.64	3.20			

وفيما يلي تمثيل بياني للبيانات في الجدول السابق:



الشكل (5.4):المتوسط الحسابي للتطبيق البعدي للطلبة االإناث في المجموعتين التجريبية والضابطة

يتضح من الجدول السابق رقم (5.5) أن المتوسط الحسابي للطلبة الإناث في المجموعة التجريبية لمحاور الاختبار الأربعة، والاختبار ككل كانت أعلى من المتوسط الحسابي للطلبة الإناث في المجموعة الضابطة. ويتضح من الجدول رقم (5.5) أن قيمة (ت) في المحاور الأربعة، والدرجة الكلية كانت أعلى من القيمة الجدولية لـ (ت)، وكانت القيمة الاحتمالية للمحاور الأربعة أقل من (0.05). وتدل هذه النتائج على وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية الإناث التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD)، ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة الإناث التي درست بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لمحاور اختبار الفهم القرائي الأربعة والاختبار ككل، وأظهرت النتائج أن الفروق كانت لصالح الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية في جميع المحاور والدرجة الكلية للاختبار.

ثانياً– مناقشة نتائج البحث:

أسفرت نتائج البحث عن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج(SBTD)، وطلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي، ولصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور وطلبة المجموعة الضابطة الذكور في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي، ولصالح الطلبة الذكور في المجموعة التجريبية.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الإناث وطلبة المجموعة الضابطة الإناث في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي، ولصالح الطلبة الإناث في المجموعة التجريبية.

وتعزو الباحثة: الفروق السابقة لصالح المجموعة التجريبية ككل: (ذكور – إناث) التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD) إلى اتباع الباحثة مبادئ وخطوات توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريسه للمجموعة التجريبية، وكذلك اتباع مبادئ وأسس برنامج (SBTD)، بالإضافة إلى اتباعها لدليل المعلم المُعد مسبقاً في تدريس الدروس الأربعة المحددة.

كما وتُرجع الباحثة الفروق إلى استراتيجيات التعلم النشطة التي نقلت الطلبة من موقع المتلقي إلى موقع المشارك الفعَّال في تعلم موضوعات اللغة العربية، وكذلك عمل على زيادة الدافعية لدى الطلبة، وتلفت انتباه الطلبة مما أدى إلى زيادة اهتمامهم بالدروس، وحرصهم على الانتباه إلى المعلمة، وتمنح الطلبة الفرصة لإعادة تنظيم الأفكار وترتيبها، مما يؤدي إلى زيادة الفهم القرائي لدى الطلبة.

ويمكن إرجاع هذه الفروق في الفهم القرائي إلى مبادئ وأسس برنامج (SBTD) التي اتبعتها الباحثة، والتي سمحت للطلبة لممارسة الفهم القرائي، والتدريب عليها من خلال الإجراءات والخطوات المتعددة التي عززت مشاركة الطالب بفاعلية في فهم النص المقروء.

كما إن استراتيجيات التعلم النشط تمنح المعلم القدرة على اكتشاف الأخطاء المتكررة والشائعة لدى الطلبة، وبالتالي تعزيزها وتحسينها لدى الطلبة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات التي أثبتت فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشطة في تنمية الفهم القرائي، ومن هذه الدراسات: دراسة الغلبان (2014م) ، والتي أظهرت فاعلية استراتيجيتين للتعلم النشطة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة. ودراسة دراسة البصير وأبو هدرة (2015م) التي كشفت عن فاعلية استخدام استراتيجيتي التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلميذات ذوي صعوبات التعلم، ودراسة محمد (2013م) والتي كشفت عن فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة، ودراسة الهرباوي (2013م) والتي كشفت عن فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع، ودراسة الحديبي (2012م) والتي أظهرت فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، ودراسة شاهين (2009م) التي كشفت عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل، وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ودراسة الهلالي (2010م) ، والتي كشفت عن فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة، والميل نحوها لدى طلبة الصف الرابع الابتدائي .

وكذلك تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات أخرى كشفت عن تنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجيات تدريس مختلفة، مثل دراسات: دراسة التتري (2016م)، ودراسة (عبد الحميد)، ودراسة ظاظا (2014م)، ودراسة أحمد ومجيد (2013م)، ودراسة بصل (2013م)، ودراسة الخوالدة (2012م). وغيرهم من الدراسات.

وترى الباحثة: أن اتفاق نتيجة هذه الفرضية مع نتائج الدراسات السابقة يُظهر أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارات اللغة العربية، وبخاصةٍ الفهم القرائي، بالإضافة إلى أهمية تنمية وتحسين الفهم القرائي من خلال توظيف العديد من الاستراتيجيات، والمداخل التدريسية المختلفة، وأدوات التعلم الإلكتروني.

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية الذكور والطلبة الإناث في القياس البعدي لاختبار الفهم القرائي.

وتعزو الباحثة: عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى وجود الصفوف المختلطة من الذكور والإناث، وبالتالي حرصت الباحثة أثناء التطبيق على عدم التفرقة بين الطلبة حسب الجنس، وكذلك الحرص على إشراك الطلبة باختلاف جنسهم بشكل متساوٍ وعادل يضمن تحقيق الجميع لأهداف الدرس.

ويمكن أن يرجع عدم وجود فروق بين الذكور والإناث إلى التقارب الشديد بين الجنسين داخل غرفة الصف، مما يسمح لكلا الجنسين بالاستفادة من الجنس الآخر ومحاولة التفوق عليه، أو المشاركة الفاعلة بشكل أكثر، مما ولد روح المنافسة المُشجعة على الفهم والإنجاز، وهذا ما كانت تطمح له الباحثة بتوليد بيئة تعلم نشطة يتفاعل ويتنافس فيها الطلبة لتحقيق الفهم القرائي.

وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة مصلح (2003م) حيث أظهرت تفوق مجموعة الإناث على المجموعات الأخرى في مهارات فهم المقروء.

ثالثاً- توصيات البحث:

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج توصي الباحثة بـ:

- توفير مراكز تدريب لمعلمي المرحلة الأساسية لتنمية مهاراتهم في توظيف استراتيجيات التعلم النشط.
- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التدريس المعتمدة على مشاركة الطالب الفاعلة والابتعاد عن الطرق التقليدية في التدريس.
- تعزيز التعلم النشط لدى المعلمين والمعلمات من خلال الزيارات الإشرافية.
- تزويد المعلمين والمعلمات بنشرات إرشادية مساعدة حول توظيف استراتيجيات التعلم النشط في عمليتي التعليم والتعلم.
- إعادة تنظيم المحتوى وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط المختلفة، بهدف تجسيد مهارات الفهم القرائي بصورة تجعلها مشوقة وتحفز على التعلم الذاتي.

- تضمين مناهج كليات التربية استراتيجيات التعلم النشط، وأسس ومبادئ برنامج (SBTD) للارتقاء بمستوى خريجي النظام التربوي، وتأهيلهم لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط التي أثبتت فاعليتها البحوث والدراسات السابقة.

رابعاً- مقترحات البحث:

- فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات تفكير مختلفة لدى الطلبة.
- الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلم المرحلة الأساسية لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، وبناء برامج تدريبية لتنميتها.
- بناء برنامج تدريبي في ضوء برنامج (SBTD) لتنمية مهارات التدريس لدى معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث.
- تحليل كتاب اللغة العربية في ضوء مهارات الفهم القرائي، وتصور مقترح لتضمين مهارات الفهم القرائي في مقرر اللغة العربية.
- درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط.
- درجة اهتمام معلمي المرحلة الأساسية بمهارات الفهم القرائي.

المصادر المراجع

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم.**

أولاً: المراجع العربية :

إحسان، عبد الرحيم. (2003م). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. القاهرة: جامعة عين شمس، كلية التربية، *مجلة القراءة والمعرفة*. (23)، 119–151.

أحمد، ضياء عبد الله و مجيد، عمر صباح. (2013م). أثر استراتيجية – افحص، اسأل، اقرأ، تأمل، سمّع، راجع – في تنمية مهارات القراءة الجهرية عند تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية – العراق*، (98)، 138–164.

إسماعيل، سعيد عباس. (2007م). *فعالية بعض الاستراتيجيات فوق المعرفية في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية* (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس، مصر.

الأونروا. (2012م). *برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية*. المجمع التدريبي الأول "تطوير أساليب نشطة للتعليم والتعلم. عمان: وكالة الغوث وتشغيل اللاجئين.

بدوي، رمضان مسعد. (2010م). *التعلم النشط*. ط1. الأردن: دار الفكر ناشرون وموزعون.

بصل، سلوى حسن محمد. (2013م). برنامج مقترح لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال القصة لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*– السعودية، *4*(44)، 159–205.

البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله و أبو هدرة، سوزان محمود. (2015م). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. مصر: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *2*(6)، 26–74.

التتري، محمد علي سليم. (2016م). *أثر توظيف القصص الرقمية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

الجبين أبو ، سعيد عبد الرحمن .(2014م).فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل لدى طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة . جامعة الدول العربية ،القاهرة .

الجدي، مروة عدنان. (2012م). *أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة)، غزة: كلية التربية، جامعة الأزهر.

الجعافرة، عبد الله يوسف. (2015م). مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، *13*(4)، 117–141. سوريا .

الجوجو، ألفت محمد. (2004م). *أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة* .رسالة ماجستير (غير منشورة) ، غزة: كلية التربية ، الجامعة الإسلامية .

الحديبي، علي عبد المحسن. (2012م). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*– السعودية، *3*(2)، 177–238.

الحسن، حسن جعفر الخليفة والغامدي، بثينة عبد الله سعيد. (2011م). فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية الثانوية. *مجلة التربية*–جامعة الأزهر– مصر. 147 – 229.

الحيلواني، ياسر. (2003م). *تدريس وتقييم مهارات القراءة*. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

الخزاعلة، محمد سلمان فياض والسخني، حسين عبد الرحمن والشقصي، عبد الله بن جمعة والشوبكي، عساف عبد ربه. (2011م). *إدارة الصف والمخرجات التربوية*. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الخوالدة، ناجح علي. (2012م). فاعلية برنامج تعليمي قائم على استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الفهم القرائي لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1*(4)، 127–145.

الدليمي، طه والوائلي، سعاد. (2009م). *اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية*. ط1. الأردن: عالم الكتب الحديث.

الرجوب، ميساء فائق و رواشدة، إبراهيم فيصل و بني خلف، محمود حسن. (2015م). فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي العلوم بمنحى التعلم النشط في اكتساب طلبة الصف الثامن المفاهيم العلمية وتنمية تفكيرهم الناقد واتجاهاتهم نحو التعلم النشط. *مجلة جامعة القدي المفتوحة للأبحاث والدراسات*- فلسطين، (36)، 57–90.

رفاعي، عقيل محمود. (2012م). *التعلم النشط: المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم*. مصر: دار الجامعة الجديدة .

الزعانين، رائد حسين و المصري، رامي توفيق. (2015م). *الصعوبات التي واجهت معلمي المرحلة الابتدائية في أثناء تطبيقهم برنامج التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD*. اليوم الدراسي: برنامج التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة في ضوء تجربة مدارس الأونروا منطقة شمال غزة.

زقوت، محمد. (1999م). *المرشد في تدريس اللغة العربية* .ط2. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية .

زيتون، حسن. (2003م). *استراتيجية التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم*. ط1. مصر: عالم الكتب .

سالم، محمود عوض الله والشحات، مجدي محمد وعاشور، أحمد حسن. (2003م). *صعوبات التعلم: التشخيص والعلاج*. (د.م): دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعادة، جودت وعقل، فواز وإشتية، جميل وزامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى. (2006م). *التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق*. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السعيدي، أحمد. (2009م). *مدخل إلى الدسكلسيا: برنامج تدريبي لعلاج صعوبات القراءة*. الأردن: دار اليازوري للنشر والتوزيع .

سلام، عبد العظيم. (2004م). *استراتيجيات استيعاب المقروء لدى القارئ العربي وعلاقتها بكل من المستوى التعليمية والجنس ونوع النص. مجلة التربية جامعة الأزهر، كلية التربية*، (123)، 184–202.

السليتي، فراس. (2008م). *فنون اللغة: المفهوم– الأهمية –المعوقات –البرامج التعليمية*. جدارا للكتاب العالمي.

سليم، إبراهيم عبد الله محمد. (2012م). فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*– مصر، (44)، 15 – 46.

سيد،محمد والجمل ،عباس . (2012م). أساليب التعليم والتعلم النشط .ط1.القاهرة :دار العلم والإيمان.

شاهين، نجاة. (2009م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة التربية العملية*، *12* (2)، 127 – 160.

شحاتة، حسن والنجار، زينب. (2003م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط1. الدار المصرية اللبنانية.

شحادة، توفيق علي. (مارس ، 2015م). *درجة فاعلية برنامج تطوير المعلمين القائم على المدرسة (SBTD) في رفع كفايات المعلمين بمدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة من وجهة نظر مديري المدارس*. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي الموسوم بـ: التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، غزة.

صالح، عايش. (مارس، 2015م). *استدامة أثر برنامج التعليم المستمر للمعلمين القائم على المدرسة (SBTD) من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس وكالة الغوث الدولية بشمال*

غزة. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي الموسوم بـ: التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، غزة.

الضبع، ثناء. (2001م). *تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال*. ط2. مصر: دار الفكر التربوي.

طعيمة، رشدي أحمد. (2001م). *مناهج تريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي*. مصر: دار الفكر العربي.

الطيب، بدوي أحمد محمد. (2009م). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة رابطة التربية الحديثة*– مصر، *2*(5)، 65–108.

الظاهر، قحطان. (2008م). *صعوبات التعلم*. ط2. الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

عابد ، ولاء هاني محمود. (2016م). *دور برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة SBTD في تحسين أداء معلمي المرحلة الأساسية بمدارس وكالة الغوث*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الأزهر، غزة.

العالول، رنا فتحي محمد. (2012م). *أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الباري، ماهر شعبان. (2010م). *استراتيجيات فهم المقروء: أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية*. (د.ط). الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

عبد الحميد، أيمن الهادي محمود. (2015م). فعالية استراتيجية التعليم المباشر في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم. مصر: مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل ، *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، *2*(8)، 202–239.

عبد الحميد، هبة. (2006م). *أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائية والإعدادية*. ط1. الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

عبد الرحمن، هبة محمد. (مارس ، 2015م). *معوقات مشاركة أولياء الأمور في تعليم أبنائهم من وجهة نظر أولياء الأمور*. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي الموسوم بـ: التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، غزة.

عبد الرحمن، هدى مصطفى محمد. (2011م). فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*. (167)، 139– 184.

عبد الهادي، جودت. (2000م). *نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية*. ط1. الأردن: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

عبد الواحد، سمير والخطيب، علم الدين. (2001م). *نظريات ونماذج التعلم*.(د.ط). رام الله: معهد تدريب المدربين .

عبيد، وليم. (2002م). *المدخل المنظومي والبنائية*. ندوة ألقيت بكلية التربية، جامعة سوهاج.

عبيد، وليم. (2011م). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة: أطر مفاهيم ونماذج تطبيقية*. ط2. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

العذيقي، ياسين بن محمد بن عبده. (2009م). *فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى، مكة.

عطية، جمال سليمان فهمي. (2006م). فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية هارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية – جامعة بنها، 67*(16)، 142–176.

العلوان، أحمد والتل، شادية. (2010م). أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة دمشق*، 26(3).

علي، محمد السيد. (2011م). *اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

عيد، أيمن عيد. (2007م). معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 72، 15- ص61.

الغلبان، حاتم خالد صالح. (2014م). *أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي* (رسالة ماجستير غير منشورة). غزة: كلية التربية، الجامعة الإسلامية .

فضل الله، محمد رجب. (2003م). *عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها: تعليمها وتقويمها* . مصر: عالم الكتب.

الكحلوت، عبد المطلب أحمد وحماد، ماجد شعبان. (مارس، 2015م). *أثر استخدام استراتيجية تنمية العلاقة الاجتماعية مع الطلاب والخاصة بدورة النمو المهني للعاملين من خلال المدرسة تحويل الممارسات الصفية (SBTD) على تحصيل طلاب الصف الخامس في مبحث العلوم*. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي الموسوم بـ: التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، غزة.

بدير، كريمان. (2008م). *التعلم النشط*. ط1. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الكيلاني، زيد و التقي، أحمد و عدس ، عبدالرحمن. (2008م). *القياس والتقويم في التعليم والتعلم* .الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات .

لافي، سعيد عبد الله . (2006م). *القراءة وتنمية التفكير*. مصر: عالم الكتب .

محمد، أماني خميس. (2013م). فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. *مجلة الثقافة والتنمية- مصر*، 67، 103-142.

محمد، بثينة محمود. (2012م). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في الأداء التدريسي للطالبات معلمات اللغة العربية بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة شقراء، وأثره في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الأول المتوسط. *مجلة كلية التربية- الإسماعيلية*، 23، 67 - 106.

محمد، نحمده محمد حسن. (2012م). *فاعلية التعلم النشط في خفض صعوبات تعلم القراءة لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية*. مصر (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة عين شمس معهد الطفولة، مصر.

مسعود، زياد محمد. (مارس ، 2015م). *أثر توظيف برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة " SBTD " على العملية التعليمية التعلمية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم*. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي الموسوم بـ: التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، غزة.

مصطفى، فهيم. (1999م). *مهارات القراءة –قياس وتقويم مع نماذج اختبارات القراءة لتلاميذ الابتدائية*. ط1. مكتبة الدار العربية للكتاب.

مصلح، عمران أحمد. (2003م). *أثر برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارة فهم المقروء باللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في محافظة سلفيت*. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

المطيري، عبد العزيز ناصر. (2012م). أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. *مجلة الطفولة والتربية* (كلية رياض الأطفال) – جامعة الإسكندرية– مصر، *4*(12)، 17–86.

نبهان ،يحي محمد .(2008م).الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم . دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،عمان:الأردن .

الناقة، محمود كامل وحافظ، وحيد السيد. (2002م). *تعليم اللغة العربية في التعليم العام. مداخلة وفنياته*. القاهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس .

نصر، سالي سلامة حسن. (2016م). *أثر استخدام إستراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف التاسع بغزة* (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

الهرباوي، رائد علي. (2013م). *فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة*. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، غزة.

هلالي، هدى محمد. (2010م). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والميل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مصر: جامعة الأزهر، *مجلة التربية*، *7* (144)، 513–555.

الهيجاء أبو ، فؤاد. (2002م). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية*. ط2. غزة: مكتبة آفاق للنشر والتوزيع .

ورد أبو ، ختام محمد. (2015م). *أثر تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على تحسين تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي في مادة الرياضيات*. ورقة عمل مقدمة لليوم الدراسي الموسوم بـ: التطوير المهني للمعلم القائم على المدرسة SBTD، غزة.

وزارة التربية والتعليم العالي .(2016).نموذج دليل المعلم لمبحث لغتنا الجميلة للصف الثاني الأساسي .مركز المناهج .

يونس، فتحي علي. (2000م) . *استراتجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية*. (د.ط). القاهرة : مطبعة الكتاب الحديث.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Andreasesen, R., & Braten, I. (2010). Implementation and effect of explicit reading comprehension instruction in fifth- grade classrooms. *Learning and Instruction*, 20, 1 - 18.

Charles, B., (2000). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. Ph.D., Green Mountain University.

Johnson, K. (2014). The Cumulative Effect of Hyperactivity and Peer Relationships on Reading Comprehension. *Journal of Education and Training Studies*, *2* (1), 98 - 102.

Kim, K. (2009). *Exploring Undergraduate Student Active Learning for Enhancing their Critical Thinking and Learning in A Large Class*. Unpublished doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania State, USA.

Mulongo. G. (2013). Effect of active learning teaching mythology on learner participation. *journal of education and practice*.

Mathews' L. K. (2006). *Elements of Active learning*. Retrieved February 6, 2017, from: http://www.libraryinstruction.com.

Pagan, S., & Senechal, M. (2014). Involving Parents as Ummer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, in Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. *Canadian Journal of Education*, *37*(2), 1-31.

Paulson, P.R. & Faust, J.L. (2011). Active learning for the college classroom. Retrieved February 7, 2017 http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/main.htm

Paulson. D. & Faust, J.(2006). Active Learning For The College Class Room. Retrieved January 12, 2017: http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active/index.htm

Simon, T. (2001). *Active learning: theory and applications*. (Ph.D.), Stanford University.

Snow, Catherine E. (2002). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. the Office of Education Research and Improvement* (OERI), U.S. Department of Education.

Sporer,N., Brunstein,J., & Kieschke, U. (2009).Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching .*Learning and instruction* ,19, 272 - 286.

Tandoğan, R. & Orhan, A. (2007). The Effects of problem – Based Active Learning in Science Education on Student›s Academic Achievement. Attitude and Concept learning. Journal of Mathematics, *Science & Technology Education*, *3* (1), 71- 81.

Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R. & Bowen, C. (2007). Effects of Active Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology. *Journal of Research in Science Teaching*, *44* (7), 960- 979.

Za'za', Mona Salem Mahmoud (2014). The effect of teacher- and peer-mediated repeated reading on the oral reading fluency and reading comprehension among sixth- grade primary stage pupils. *Journal of Banha Faculty of Education*, *25* (100), 1-46.

الملاحق

ملحق رقم (1): خطاب تحكيم الصورة المبدئية لاختبار الفهم القرائي

تحكيم اختبار مهارات الفهم القرائي

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/ الأستاذ: ..... حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان:

في تنمية مهارات الفهم SBTDأثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط ضمن برنامج القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي.

وذلك للحصول على درجة الماجستير من كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة، وقد أعدت الباحثة لهذا الغرض اختبار مهارات الفهم القرائي.

لذا أرجو التكرم من سيادتكم بقبول تحكيم هذا الاختبار من أجل الوصول إلى الصورة النهائية المناسبة، وذلك في ضوء خبرتكم في هذا المجال من حيث:

- مطابقة بنود الاختبار للمحتوى.
- مدى مناسبة بنود الاختبار لمستوى طلاب الصف الثاني الأساسي.
- مدى ملاءمة البنود لمهارات الفهم القرائي المندرجة تحته.
- مدى سلامة اللغة ووضوح الصياغة اللغوية.
- حذف أو تعديل أو إضافة ما ترونه مناسباً.

شاكرة لكم حسن تعاونكم وداعية المولى عز وجل أن يجعله في ميزان حسناتكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحثة

نداء نزار أيوب

يوم المرور

السؤال الأول-

"توزع الأطفال الصغار في الشوارع، وقفوا بجانب شرطة السير وقدموا لهم الورود بمناسبة يوم المرور، شارك الأطفال الشرطة في تنظيم السير"

اختر الإجابة الصحيحة مما بين القوسين:

- **وقف الأطفال ..... شرطة السير**

أ) بجانب ب) أمام ج) خلف

- **قدم الأطفال لشرطة المرور .....**

أ) هدية ب) أغنية ج) الورود

- **طبيعة عمل شرطي المرور هي .....**

أ) الحفاظ على النظافة ب) تنظيم السير ج) الحفاظ على الأمن

- **أنسب عنوان للفقرة السابقة هو .....**

أ) الاحتفال مع الشرطة بيوم المرور ب) الأطفال في الشارع

ج) الأطفال والشرطة

- **جميع الكلمات التالية تبدأ بـ (ال) القمرية ما عدا .....**

ج) السير ب) المرور أ) الأطفال

- **الكلمة التي تحتوي على مد بالألف هي:**

ج) تنظيم ب) شارك ا) الورود

- **مرادف كلمة توزع هو .....**

ج) جميع ما سبق ب) تفرق أ) انتشر

- **لكلمة التي تحتوي على ألف و واو الجماعة هي**

ج) الشوارع ب) المرور أ) وقدموا

- **وقدموا لهم الورود ..... مناسبة يوم المرور**

ج) لـ ب) بـ أ) في

- **من خلال فهمك للفقرة يجب عليك أن تقدر عمل ..... وتحترمه**

ج) المهندس ب) شرطي المرور أ) الطبيب

الخروف والذئب

السؤال الثاني–

اقرأ الفقرة الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

"بينما كان الراعي يرعى غنمه في البرية، ابتعد خروف عن القطيع فهجم عليه ذئب ليأكله، فقال له الخروف: إن الراعي أرسلني إليك لتأكلني ولكن أمرني أن أغني لك قبل أن تأكلني فقال الذئب: هل صوتك حسن قال: نعم إن صوتي جميل جداً، فقال له الذئب: غنّ وارفع صوتك.

اختر الإجابات الصحيحة مما بين القوسين:

- **كان الراعي يرعى غنمه في .....**

أ) الوادي ب) البرية ج) الجبل

- **هجم على الخروف ..... ليأكله**

أ) ذئب ب) أسد ج) كلب

- **ما علامة الترقيم التي توضع بعد فقال له الذئب ...**

أ) ، ب) : ج) .

- **..... عليه ذئب ....يأكله التركيب المناسب للجملة هو**

أ) فهجم عن ب) فهجم لـ ج) فهجم بـ

- **تصرف الخروف مع الذئب يدل على .....**

ج) الخوف ب) الغباء ا) الذكاء

6. كلمة (القطيع) تحتوي على .....

ج) مد بالياء ب) مد بالواو أ) مد بالألف

7. كلمة (ذئب) الهمزة فيها على .....

ج) ألف ب) سطر أ) نبرة

8. كلمة جداً تنوين.....

ج) كسر ب) ضم أ) فتح

9. الكلمة التي تنتهي بألف لينة هي .....

ج) أمرني ب) يرعى أ) الراعي

10. ..... الخروف ابتعد عن القطيع

ج) هؤلاء ب) هذه أ) هذا

طبيبة القرية

السؤال الثالث:

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

"سميرة طالبة مجتهدة، تسكن في قرية صغيرة، كانت تحب أهل قريتها وبخاصة الأطفال، وعندما كبرت، سافرت لتدرس طب الأطفال، وبعد أن أنهت دراستها، عادت إلى القرية؛ لتساعد من تحبهم.

أ) اختر الإجابة الصحيحة:

- **كانت سميرة تسكن في ..... صغيرة**

أ) قرية ب) مدينة ج) مخيم

- **سافرت سميرة لتدرس طب .....**

أ) العيون ب) الأسنان ج) الأطفال

- **الحق الوارد في النص هو الحق في .....**

أ) التعبير عن الرأي ب) العلاج ج) الحرية

- **الواجب علينا اتجاه أهلنا هو أن .....**

أ) نقدم لهم المساعدة ب) نجتهد في دروسنا ج) جميع ما سبق

- **ما رأيك في تصرف سميرة مع أهل قريتها .....**

أ) يعجبني ب) لا يعجبني ج) لا أهتم

ب) رتب أحداث قصة:

..... وعندما كبرت، سافرت لتدرس طب الأطفال.

..... وبعد عودتها أصبحت تقدم المساعدة لأهالي القرية.

..... سميرة طالبة مجتهدة وتسكن في القرية.

..... وبعد أن أنهت دراستها ، عادت إلى القرية.

ج) ماذا تتوقع أن يحدث لو أهملت سميرة في دروسها؟

.....

الأسد والفأر

السؤال الرابع–

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

"في يوم من الأيام، مر فأر صغير قرب أسد نائم وأزعجه، فغضب الأسد، وهم بأكله. فقال له الفأر: أنا حيوان ضعيف وصغير، ولا أكفيك إذا أكلتني. اتركني، فقد تحتاج لمساعدتي يوماً ما، فتركه الأسد وعاد لنومه.

اختر الإجابة الصحيحة:

- **الذي مر بالأسد** .....

أ) فأر ب) أرنب ج) هرة

- **تنتهي كلمة أزعجه بـ** .....

أ) تاء مربوطة ب) هاء مغلقة ج) تاء مبسوطة

- **لا أكفيك أسلوب** .....

أ) نفي ب) نهي ج) شرط

- **ماذا تتوقع أن يحدث لو أكل الأسد الفأر ووقع في شبكة الصياد؟**

أ) ينجو ب) يبيعه الصياد ج) يهرب

أكمل حسب المثال:

هي أخذت	هو أخذ
هي	هو عاد
هي وجدت	هو .....

تركوا	تركا	ترك
.....	.....	خرج
.....	ابتعدا	.....

ملحق رقم (2): دليل المعلم

أخي / أختي المعلم / ة:

يُسعدني أن أقدم لك دليل المعلم لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط المتضمنة لبرنامج (SBTD)، ودليل المعلم هوخطوات متسلسلة يقوم بها المعلم لتنفيذ الدروس وفق الاستراتيجيات المناسبة، ولقد قامت الباحثة بإعداد دليل المعلم لتدريس أربعة دروس من كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي، وهي: (يوم المرور – الخروف والذئب – طبيبة القرية – الأسد والفأر) بالاعتماد على استراتيجيات التعلم النشط المتضمنة لبرنامج(SBTD)، وذلك في ضوء ما يلي:

1- مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع استراتيجيات التعلم النشط.
2- استطلاع الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة الفهم القرائي.
3- الاستفادة من حقيبة المعلم الخاصة ببرنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: تحويل الممارسات الصفية (SBTD).
4- إعداد القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الأساسي.

ويهدف دليل المعلم الذي بين يديك إلى التعرف إلى آلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط المتضمنة لبرنامج (SBTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي الواردة في القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية.

ويشمل دليل المعلم على مايلي:

- مفهوم التعلم النشط.
- تعريف ببرنامج (SBTD)واستراتيجيات التعلم النشط التي تم توظيفها ضمن البرنامج.
- مهارات الفهم القرائي.
- التوزيع الزمني للدروس المستهدفة.
- الخطط التدريسية للدروس المستهدفة.

أولاً- مفهوم التعلم النشط:

يعتبر التعلم النشط من طرائق التدريس التي تعتمد على توظيف أنشطة تعليمية متنوعة تقوم على إشراك المتعلمين في العملية التعليمية التعلمية، وهي تسعى إلى الارتقاء بالمتعلمين في جميع الجوانب العقلية والاجتماعيةوالجسمية.

ويتمثل دور التلميذ في التعلم النشط في كونه محوراً للعملية التعليمية حيث يكون: (قائد – باحث- مخطط – مشارك –مقوم – محاور – ناقد)، فيما يتمثل دور المعلم في كونه: (مدير – ميسر – محفز – مخطط – خبير – موجه – مقوم) للعملية التعليمية.

ومن مهام المعلملتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط:

- توفير بيئة صفية مناسبة ومحفزة لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط.
- تقسيم الصف إلى مجموعات غير متكافئة،بحيث تتكون كل مجموعة من 6-7 طلاب،مع تسمية هذه المجموعات،مع تكليف بعض التلاميذ بمهمات تخص المجموعة،وذلك لتسهيل ونجاح الموقف التعليمي.
- ضبط الغرفة الصفية من مؤثرات داخلية وخارجية.

ثانياً- تعريف ببرنامج SBTD واستراتيجيات التعلم النشط التي تم توظيفها ضمن البرنامج:

يعتبر برنامج التطوير المهني المستمر للمعلم القائم على المدرسة: "تحويل الممارسات الصفية" بعداً رئيساً من أبعاد استراتيجية إصلاح النظام التعليمي في الأونروا، ويعتبر هذا المنحى التعليمي أمراً مهماً لتطوير التعليم وتطوير المعلمين حيث إن هذا البرنامج يتكون من عدة مجالات تهتم بتحسين الممارسات التعليمية التعلمية في البيئة الصفية في مدارس الأونروا من خلال تطوير أساليب تربوية فاعلة وطرائق تعليمية تسهم في اندماج الطلبة في العملية التعليمية بفاعلية ومشاركتهم في تنفيذ الأنشطة التي تساهم في فهم المادة العلمية، وجعل الطالب هوالمحور الأساسي للحصة وليس المعلم ويعتمد على العمل والتجريب، ويترك الأثر الجيد في سلوك المتعلمين وتبقى عملية التعلم ممتعة ويُسهل تعلمها في البيئة الصفية.

الاستراتيجيات التي تم توظيفها ضمن برنامج SBTD:

من الاستراتيجيات التي تم توظيفها في إعداد الدروس المشار إليها سابقاً:

- استراتيجية التعلم الثنائي.
- استراتيجية المناقشة والحوار.
- استراتيجية العصف الذهني.
- استراتيجية التعلم التعاوني.
- استراتيجية لعب الأدوار.

وقد تم توظيف الاستراتيجيات السابقة في الدروس المستهدفة كما يلي:

1- يوم المرور: (المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعلم التعاوني).
2- الخروف والذئب: (التعلم الثنائي –المناقشة والحوار – العصف الذهني – التعلم التعاوني– لعب الأدوار).
3- طبيبة القرية: (التعلم الثنائي – المناقشة والحوار – العصف الذهني –التعلم التعاوني).
4- الأسد والفأر: (التعلم الثنائي – العصف الذهني – المناقشة والحوار – لعب الأدوار– التعلم التعاوني).

ثالثاً: مهارات الفهم القرائي:

وهي تلك العملية العقلية التي يقوم بها تلميذ الصف الثاني الأساسي لفهم المادة المطبوعة من تعرف على الكلمات وتفسيرها والنقد والتحليل والتنبؤ والحكم على اتجاهات الكاتب،واستيعاب مضمون ومغزى النص،وإدراك الأفكار الرئيسة والفرعية،والتي يقيم التلاميذ على مدى اتقانهم لهذه المهارة من خلال اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الأربعة وهي: (الحرفي المباشر – الاستنتاجي – النقدي – الإبداعي).

وتتضمن قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الأساسي ما يلي:

- **مهارات الفهم الحرفي/ وتشتمل على 8مهارات فرعية:**
  - يحدد المعنى المناسب.
  - يحدد مضاد الكلمات.
  - يميز بين المفرد والمثنى والجمع.
  - يحدد أسماء الشخصيات الواردة في النص.
  - يحدد الأزمنة والأمكنة الواردة في النص.
  - يحدد الكلمات التي تحتوي على مهارة اللام الشمسية والقمرية.
  - يميز بين المدود الثلاث.
  - يميز بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء المغلقة.
- **مهارات الفهم الاستنتاجي: وتشتمل على ست مهارات فرعية:**
  - يستنتج الفكرة الرئيسة في النص.
  - يستنتج الأفكار الفرعية لفهم النص.
  - استنتاج العاطفة المسيطرة على جوالنص.
  - استنتاج صفات الشخصيات الواردة في النص.
  - يقترح عنوان آخر للقصة.
  - يستنتج القيم السائدة في النص.
- **مهارات الفهم النقدي: وتشتمل على أربع مهارات فرعية:**
  - يميز الحقوق من الواجبات المستنبطة من النص المقروء.
  - يصدر الحكم على شخصية أوموقف ورد في المقروء.
  - ينقد صورة الدرس ومدى ملاءمتها لوضوح الدرس.
  - يصدر حكماً على النتائج والنهايات لأحداث القصة.
- **مهارات الفهم الإبداعي: وتشتمل على أربع مهارات فرعية:**
  - يرتب أحداث القصة بصورة مبتكرة.
  - يقترح حل من عدة بدائل لموقف أومشكلة واحدة.
  - يحدد نهاية القصة إذا لم يحدد الكاتب لها نهاية.
  - يختار أكثر من مرادف لكلمة واحدة.

رابعاً– التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة:

تم توزيع موضوعات الدروس الأربعة في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الأساسي: (الجزء الأول) زمنياً بناء على الخطة الزمنية الموضوعة من قبل وحدة التطوير المهني والمنهاج التابعة لوكالة الغوث الدولية، كما هي موضحة في الجدول التالي:

- الموضوع	عدد الحصص
الدرس الأول: يوم المرور.	2
الدرس الثاني: الخروف والذئب.	2
الدرس الثالث: طبيبة القرية.	2
الدرس الرابع: الأسد والفأر.	2
المجموع:	8

الصف: الثاني الأساسي

المادة: لغتنا الجميلة الموضوع: يوم المرور الحصة: القراءة التفسيرية

الأهداف:

- أن يقرأ الطلبة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- يتعرف على معاني المفردات الجديدة.
- يوظف المفردات الجديدة في جمل من إنشائه.
- يستنتج الفكرة العامة: (الاحتفال مع الشرطة بيوم المرور)
- يكتسب قيم وسلوكيات إيجابية مثل تقدير دور عمل شرطي المرور.

الوسائل التعليمية: لوحة مكبرة لدرس – لوحة جيوب– بطاقات الكلمات – الدرس

الأهداف	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يميز الطالب بين الياء والألف المقصورة.	اكتب ما يملى عليك: تنظيم – ليلى – فادي – الرصيف	ملاحظة صحة الإجابة	جيد جداً

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يجيب عن الأسئلة شفوياً	**التمهيد:** توظيف استراتيجية المناقشة والحوار طرح مجموعة من الأسئلة تكون إجابتها جمل الدرس لاستذكار النص: – أين توزع الأطفال الصغار؟ – من أين عبر الأشخاص الطريق؟ – ماذا كان يحمل الأطفال في أيديهم؟ – ولمن قدم الأطفال تلك الورود؟	ملاحظة صحة الإجابة	جيد جداً
يستنتج أهداف الدرس	توظيف استراتيجية العصف الذهني مع الطلاب في استنتاج أهداف الدرس. توظيف استراتيجية الدرس وعرض الأهداف من خلال شجرة الأهداف.	مدى مشاركة الطلاب	

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يقرأ كلمات الدرس **يقرأ الطلاب الدرس** **يتعرف على المعاني** **يوظف المفردات**	– عرض كلمات الدرس وقراءتها من قبل الطلاب من خلال "لعبة تربوية الدجاجة الحائرة". "توزع – السير – المفترقات – تنظيم – مناسبة – المرور" – يطلب من الطلاب فتح الكتاب على درس يوم المرور ص 70. – يقرأ المعلم الدرس قراءة جهرية واضحة ممثلة للمعنى ويتم تقسيم الدرس إلى فقرات من المعلم ثم تتبعها قراءة الطلاب. – وفي نهاية قراءة كل فقرة يتم مناقشة الطلاب في مضمون النص المقروء "من خلال توظيف لعبة المعلم الصغير. – توظيف استراتيجية المناقشة والحوار في شرح المفردات الجديدة ومناقشة المهارة المطلوبة مع الطلاب وتوظيف المفردات في جمل من تعبير الطالب. **نشاط:** توظيف استراتيجية التعلم التعاوني". توزيع بطاقات على ستة مجموعة كل مجموعة سوف تعالج مهارة. مجموعة (1): تأتي بالمعنى للكلمات. مجموعة (2): تأتي بالمضاد. مجموعة (3): تأتي بالمفرد والمثنى والجمع. مجموعة (4): توظف مفردات في جمل. مجموعة (5): تصنف الكلمات حسب مهارة المدود الثلاث. مجموعة (6): تصنف كلمات حسب مهارة (ال) الشمسية والقمرية.	ملاحظة صحة القراءة والإجابة مشاركة الطلاب وتفاعلهم	

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يستنتج الفكرة العامة للدرس	**نشاط كتابي:** أكمل: توزع الأطفال الصغار في..... استخرج من النص: مرادف انتشر..... مضاد حزن..... مفرد شاركوا..... مثنى نظم..... جمع الوردة..... ضع التركيب "توزع في" في جملة من تعبيرك: **غلق الدرس:** توظيف استراتيجية المناقشة والحوار. استنتاج الفكرة العامة لدرس "الاحتفال مع الشرطة بيوم المرور". توظيف المنحنى الترابطي لربط الدرس المواد الدراسية الأخرى. ماذا تعلمت من الدرس؟ ما القيم المستفادة من الدرس؟ ما الحقوق الواردة في الدرس؟ ما الواجبات الواردة في الدرس؟ اقترح حلولاً لمشكلة الحوادث التي يتعرض لها تلاميذ المدرسة؟ طريقة حل المشكلات. **نشاط بيتي:** كتابة الفقرة الأولى املائياً. استخرج من الفقرة المدود الثلاث وصنفها في جدول.	ملاحظة صحة الإجابة	

الصف: الثاني الأساسي

المادة: لغتنا الجميلة **الموضوع: الخروف والذئب** **الحصة: القراءة التفسيرية**

الأهداف:

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- يتعرف على معاني المفردات الجديدة.
- يوظف المفردات الجديدة في جمل من إنشائه.
- يستنتج الفكرة العامة (ذكاء خروف في التخلص من الذئب)
- يوظف تفكيره في حل المشكلات
- يكتسب قيم وسلوكيات إيجابية

الوسائل التعليمية: لوحة مكبرة لدرس – لوحة جيوب– بطاقات الكلمات – الدرس– مسرح العرائس

الأهداف	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يميز الطالب الهمزة بأشكالها ومواضعها المختلفة.	اكتب ما يملى عليك: الذئب – أقبل – لتأكلني – ابتعد توظيف استراتيجية التعلم الثنائي	ملاحظة صحة الكتابة	جيد جداً

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يجيب عن الأسئلة شفوياً **يستنتج أهداف الدرس**	**التمهيد:** توظيف استراتيجية المناقشة والحوار طرح مجموعة من الأسئلة تكون إجابتها جمل الدرس للاستذكار: – ماذا كان يفعل الراعي؟ – من الذي هجم على الخروف؟ – ماذا كان يمسك الراعي في يده؟ توظيف استراتيجية العصف الذهني لعنوان الدرس + توظيف المنحنى الترابطي .	ملاحظة صحة الإجابة	جيد جداً

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يستمع لقصة الدرس **يسرد الطلاب قصة الدرس بأسلوبه الخاص**	توظيف استراتيجية العصف الذهني في عرض أهداف الدرس مع الطلاب. عرض كلمات الدرس من خلال "لعبة ساعي البريد" . (البرية – القطيع – حسن – أقبل – فر – نجا) عرض المعلمة لقصة الدرس من خلال توظيف . "مسرح العرائس". توظيف "الأسلوب القصصي" من خلال سرد أحد الطلاب لقصة الدرس بأسلوبه الخاص من خلال فهمه لمسرح العرائس.	ملاحظة مدى استماع الطلاب واندماجهم	
يقرأ الطلاب الدرس	يطلب من الطلاب فتح الكتاب على درس الخروف والذئب ص 79 مع متابعة الطلاب. يقرأ المعلم الدرس بطريقة صحيحة ممثلاً للمعنى ثم تتبعها قراءة الطلاب.	ملاحظة صحة قراءة الطلاب	
يعبر عن فهمه لمضمون الدرس	عرض الدرس من خلال استخدام استراتيجية "لعب الأدوار". فيتقمص كل طالب شخصية من شخصيات الدرس. مناقشة في مضمون الدرس من خلال "لعبة المعلم الصغير".		
يتعرف على معاني المفردات **يوظف المفردات الجديدة في جمل**	نشاط كتابي: أكمل: كان الراعي يرعى غنمه في..... توظيف الألعاب التربوية وذلك لعرض مرادفات الكلمات والمضاد والمفرد والمثنى والجمع . وتوظيف إستراتيجية المناقشة والحوار لمناقشة مهارات الدرس. وتوظيف المفردات في جمل من تعبير الطلاب. نشاط: توظيف استراتيجية التعلم التعاوني. تكليف كل مجموعة من المجموعات الست بمهارة . المجموعة (1): يأتي بالمعنى.	ملاحظة صحة الإجابة	

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يستنتج الفكرة العامة للدرس	المجموعة (2): يأتي بالمضاد. المجموعة (3): يأتي بالمفرد والمثنى والجمع. المجموعة (4): يصنف الكلمات حسب المدود الثلاث. المجموعة (5): يضيف (ال) التعريف على الكلمات ويغير ما يلزم. المجموعة (6) يستخدم خاصية التذكير والتأنيث للكلمات. نشاط كتابي: أكمل هجم على الخروف..... هات حسب المطلوب: مرادف القطيع..... مضاد ابتعد..... جمع خروف..... مثنى الراعي..... ضع التركيب "ابتعد عن" في جملة مفيدة . غلق الدرس: توظيف استراتيجية التعلم التعاوني والألعاب التربوية. من خلال عمل منافسة بين المجموعات وتعزيز المجموعة الفائزة. الأسئلة: ماذا تعلمت من الدرس؟ ما الحقوق الواردة في الدرس؟ ما الواجبات الواردة في الدرس؟ ما رأيك في تصرف الخروف؟ وعلى ماذا يدل؟ لوكنت مكان الخروف؟ كيف تتصرف تخيل نهاية أخرى لدرس؟ نشاط بيتي: كتابة الفقرة الأولى إملائياً. استخرج من الدرس الكلمات التي تحتوي على حرف الهمزة.	ملاحظة صحة الإجابة ملاحظة مدى تفاعل الطلاب	

الصف: الثاني الأساسي

المادة: لغتنا الجميلة الموضوع: الأسد والفأر الحصة: القراءة التفسيرية

الأهداف:

- يقرأ النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- يتعرف على معاني المفردات الجديدة.
- يوظف المفردات الجديدة في جمل من إنشائه.
- يستنتج الفكرة العامة (مساعدة الفأر الصغير للأسد في التخلص من الصياد)
- يكتسب قيم وسلوكيات إيجابية مثل تقدير قيمة احترام الجميع دون استثناء

الوسائل التعليمية: لوحة مكبرة لدرس –بطاقات كلمات الدرس – لوحة جيوب

الأهداف	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يميز الحرف المشدد	اكتب ما يملى عليك مع وضع الشدة على الحرف المشدد: صيّاد – سُرَّ – هَمَّ – الأيّام توظيف استراتيجية التعلم الثنائي	ملاحظة صحة الكتابة	جيد جداً

الهدف		الخبرات والأنشطة	التقويم	
			أدواته	نتائجه
استنتاج	**عنوان الدرس**	**أحجية:** توظيف استراتيجية العصف الذهني". "حيوان قوي يتغذى على اللحوم ويلقب بملك الغابة، وحيوان ضعيف وسريع يحب الجبن، وقد نخاف عندما نراه في بيوتنا من هما الحيوانات".	ملاحظة صحة الإجابة	جيد جداً
يستنتج	**أهداف الدرس**	من خلال الأحجية نتوصل إلى عنوان الدرس . عرض أهداف الدرس مع الطلاب من خلال "توظيف استراتيجية العصف الذهني". مناقشة شفوية لاستذكار جمل الدرس وذلك من خلال توظيف استراتيجية "المناقشة والحوار" .	مدى مشاركة	

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يجيب عن الأسئلة شفوياً	– على ماذا يتغذى الأسد؟ – ما رأيك هل الفأر سوف يكفي الأسد إن أكله؟ ولماذا؟ – برأيك هل من الممكن أن فأر صغير قد يقدم المساعدة لأسد؟ وضح ذلك؟	الطلاب	
يقرأ كلمات الدرس	– عرض كلمات الدرس الجديدة ويهاجها الطالب . " أزعجه – هم – أكفيك – تحتاج – سُر) عرض المعلمة لقصة الدرس من خلال مسرح العرائس . "توظيف استراتيجية مسرحة المنهاج".	ملاحظة صحة الإجابة	
يقرأ الطلاب الدرس **يعبر عن فهمه لدرس**	– تقرأ المعلمة الدرس قراءة صحيحة ممثلة للمعنى تتبعها قراءة الطلاب من خلال توظيف استراتيجية لعب الأدوار. – مناقشة شفوية في المضمون من خلال طرح الأسئلة ونفكر ص 97 على الكتاب. – مناقشة شفوية في المرادفات مع توظيفها في جمل والمهارات المطلوبة. **نشاط:** توظيف استراتيجية التعلم التعاوني" من خلال. تكليف كل مجموعة بمهارة معينة . مجموعة (1): مهارة المضاد. مجموعة (2): مهارة المفرد. مجموعة (3): مهارة مثنى الأفعال. مجموعة (4): مهارة الجمع. مجموعة (5): يعبر عن فهمه لدرس. مجموعة (6): يوظف كلمات في جمل مفيدة . **نشاط كتابي:** أكمل:	والقراءة ملاحظة صحة الإجابة والإجابة مدى تفاعل المجموعات	

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
	وقع الأسد في شبكة..... استخرج من النص: كلمة بها تنوين كسر..... كلمة بها مد بالألف..... كلمة بها (ال) القمرية..... كلمة تنتهي بهاء مغلقة..... حلل الكلمة الآتية ثم كون كلمات حسب المطلوب: لمساعدتي..... كلمة بمعنى أخت الأب..... اسم ولد..... **غلق الدرس:** توظيف أسلوب المناقشة والحوار. ماذا تعلمت من الأسد والفأر؟ ما القيم المستفادة من درس الأسد والفأر؟ ما الحقوق الواردة في الدرس؟ وما الواجبات؟ توظيف استراتيجية حل المشكلات لوكنت مكان الفأر كيف سوف تتصرف؟ ولوكنت مكان الأسد كيف سوف تتصرف؟ لعبة تربوية "تخيل". تخيل نهاية أخرى ل درس غير هذه النهاية **نشاط بيتي** صنف كلمات الدرس إلى (ال) القمرية و(ال) الشمسية؟ عبر عن رأيك في تصرف الفأر والأسد؟		

الصف: الثاني الأساسي

المادة: لغتنا الجميلة الموضوع: طبيبة القرية الحصة: قراءة تفسيرية

الأهداف:

- يقرأ الطلبة النص قراءة جهرية سليمة ومعبرة.
- يتعرف على معاني المفردات الجديدة.
- يوظف المفردات الجديدة في جمل من إنشائه.
- يستنتج الفكرة العامة (عودة سميرة للقرية لمساعدة أهلها)
- يكتسب قيم وسلوكيات إيجابية مثل قيمة الانتماء للوطن وتقديم المساعدة للآخرين.

الوسائل التعليمية: صورة مكبرة لدرس –بطاقات الكلمات الدرس – لوحه جيوب

الأهداف	البند الاختباري	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يميز الطالب بين التاء المفتوحة والمربوطة.	اكتب ما يملى عليك: كانت– تحدثت– القرية – زارت "توظيف استراتيجية التعلم الثنائي.	ملاحظة صحة الكتابة	جيد جداً

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يستنتج أهداف الدرس **يقرأ كلمات الدرس**	من خلال توظيف استراتيجية العصف الذهني يتم استنتاج شجرة الأهداف مع الطلاب. – توظيف استراتيجية "المناقشة والحوار" لعنوان الدرس "طبيبة القرية". – ما المنة التي وردت في العنوان؟ – من منكم يحب أن يصبح طبيباً؟ – ما الذي عليك فعله حتى تحقق حلمك؟ – أين تسكن؟ – من الأكبر القرية أم المدينة؟ – بماذا يعمل سكان القرية؟	ملاحظة صحة الإجابة مدى مشاركة الطلاب	جيد جداً

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
يستمع لقصة الدرس **سرد الطلاب لقصة الدرس بأسلوبهم الخاص** **يقرأ الطلاب الدرس** **يعبر عن فهمه لدرس** **يوظف المفردات الجديدة في جمل**	– ما رأيك في حياة سكان القرية؟ – نعرض قصة الدرس من خلال "مسرح العرائس" مع الاهتمام بالمثيرات الصوتية والحركات لجذب انتباه الطلاب. – سرد أحد الطلاب لقصة الدرس من خلال فهمه لما سمع بأسلوبه الخاص. – فتح الكتاب على الدرس ص 87 مع المتابعة. – تقرأ المعلمة الدرس قراءة جهرية واضحة ممثلة للمعنى تتبعها قراءة الطلاب مع تقسيم الدرس إلى فقرات ومناقشة كل فقرة على حدى . – مناقشة في مضمون النص المقروء "من خلال لعبة "المعلم الصغير". **نشاط كتابي:** أكمل: سميرة طالبة..... تسكن في قرية..... ويتم عرض المرادفات والمضاد من خلال توظيف لعبة تربوية لكل واحدة. يتم مناقشة المفرد والمثنى والجمع والمهارات من خلال توظيف استراتيجية المناقشة والحوار . نشاط: من خلال توظيف استراتيجية "التعلم التعاوني". يتم توزيع بطاقات على كل مجموعات تقيم المهارات التي تم مناقشتها مع تعزيز المجموعات الفعالة. **نشاط كتابي:** أكمل: زارة سميرة..... القرية. حلل الكلمة ثم كون كلمة حسب المطلوب:	ملاحظة صحة القراءة	

الهدف	الخبرات والأنشطة	التقويم	
		أدواته	نتائجه
	بطاقات..... هات كلمة تدل على اسم طائر..... استخرج من الدرس: كلمة بمعنى نشيطة..... مضاد تكره..... مفرد مدارس..... جمع بطاقة..... ضع كلمة "قرية" في جملة من تعبيرك: **غلق الدرس:** تنفيذ لعبة تربوية "لعبة الكرات" كل كرة من الكرات تحتوي على سؤال مع تعزيز المجموعة الفعالة. الأسئلة: ماذا تعلمت من قصة الدرس؟ ما رأيك في تصرف سميرة؟ ما الذي أعجبك في سميرة؟ لوكنت بدل سميرة ماذا سوف تدرس؟ كيف سوف تساعد الآخرين؟ ما الحقوق الواردة في النص؟ ما الواجبات الواردة في النص؟ كيف تساعد صديق لك لا يهتم بدروسه؟ طريقة حل المشكلات. **نشاط بيتي:** كتابة الفقرة الأولى املائياً + استخرج من الفقرة تاء مربوطة، تاء مفتوحة، هاء مغلقة.		

ملحق رقم (3): قائمة بأسماء المحكمين لأدوات الدراسة

م	الاسم	التخصص	مكان العمل
-	أ.د.إبراهيم الأسطل	مناهج وطرق تريس	الجامعة الإسلامية
-	أ.د. عبد المعطي الأغا	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
-	د. أدهم حسن البعلوجي	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
-	د. داود حلس	مناهج وطرق تدريس	الجامعة الإسلامية
-	د. خضر محمد أبو جحجوح	الآداب لغة عربية	الجامعة الإسلامية
-	د. نافذ محمد بركات	كلية الآداب –التجارة	الجامعة الإسلامية
-	د.محمد بكر البوجي	كلية التربية – لغة عربية	جامعة الأزهر
-	د.علي محمد نصار	كلية التربية – لغة عربية	جامعة الأزهر
-	أ.د. صادق سليمان	كلية الآداب – لغة عربية	جامعة الأزهر
-	د. معين مصطفي الفار	تربية – لغة عربية	مشرف تربوي الأنروا
-	أ. محمد زقوت	تربية – لغة عربية	مدير مدرسة لدى الأنروا
-	أ. ناريمان أبو لحية	تربية – لغة عربية	مديرة مدرسة لدى الأنروا
-	أ. أسماء أبو شرخ	تربية – تعليم أساسي	معلمة لدى الأنروا
-	أ. ألاء محمد	تربية – تعليم أساسي	معلمة لدى الأونروا

ملحق رقم (4): قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية

بسم الله الرحمن الرحيم

حفظه الله السيد الدكتور/ الأستاذ: .....

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته . . .

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: "أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SBTD" في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي)

ومن بين متطلبات هذه الدراسة تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الثاني الأساسي، والتي ينبغي تنميتها باستراتيجيات التعلم النشط التي يتضمنها برنامج (SBTD.)

ويقصد بمهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية: "أنها عملية تتطلب مهارات تفكير متعددة المستويات والأبعاد، تمكن الطالب من استخلاص المعنى من النص المقروء، ويعتمد الفهم القرائي على مدى مما اكتسبه المتعلم من معلومات، ومدى ربطها مع الخبرات السابقة التي يكتسبها.

وقد قامت الباحثة بحصر هذه المهمات في أربعة مستويات للفهم القرائي وهي: (الحرفي والاستنتاجي والنقدي والإبداعي)، وقد قامت الباحثة بحصر مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ الصف الثاني الأساسي، وتم وضعها تحت المستويات المستهدفة للفهم القرائي.

ومن خلال خبراتكم في هذا المجال يرجى الإفادة حول:

- مدى مناسبة المهارة لتلاميذ الصف الثاني الأساسي.
- مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم التي صنفت فيه.
- وضوح الصياغة اللغوية لمهارات الفهم القرائي.
- مهارات تودون تعديل صياغتها.
- مهارات تودون إضافتها.

وذلك بوضع علامة (√) في المكان المناسب ويتفق مع رأيكم، وإذا كان لديكم ملاحظات أخرى، فيرجى إضافتها في المكان المخصص لذلك في القائمة التي بين يديكم.

ولكم جزيل الشكر والامتنان على تعاونكم معنا سائلين المولى عز وجل أن يمدكم الله بالصحة والعافية، وأن يكون هذا العمل في ميزان حسناتكم.

الباحثة

نداء نزار حسن أيوب

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الثاني الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
أولاً- مهارات الفهم الحرفي:								
-	يحدد المعنى المناسب للكلمة من السياق							
-	يحدد مضاد الكلمات							
-	يميز بين المفرد والمثنى والجمع							
-	يحدد أسماء الشخصيات الواردة فيا لنص							
-	يحدد الأزمنة والأمكنة الواردة في النص							
-	يحدد الكلمات التي تحتوي على مهارة "اللام الشمسية والقمرية							
-	يميز بين المدود الثلاثة							
-	يميز بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة والهاء المغلقة							

مهارات أخرى تودون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الثاني الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي:								
–	يستنتج الفكرة الرئيسة في النص.							
–	يستنتج الأفكار الفرعية لفهم النص.							
–	يستنتج العاطفة المسيطرة على جو النص.							
–	يستنتج صفات الشخصيات الواردة في النص.							
–	يقترح عنوان آخر للقصة.							
–	يستنتج القيم السائدة في النص .							

مهارات أخرى تودون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الثاني الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
ثالثاً: مهارات الفهم النقدي:								
-	يميز الحقوق من الواجبات المستنبطة من النص المقروء.							
-	يصدر الحكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء.							
-	ينقد صور الدرس ومدى ملاءمتها لوضوح الدرس.							
-	يصدر حكماً على النتائج والنهايات لأحداث القصة.							

مهارات أخرى تودون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الثاني الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
رابعاً: مهارات الفهم الإبداعي:								
-	يرتب أحداث القصة بصورة مبتكرة.							
-	يقترح حل من عدة بدائل لموقف أو مشكلة واحدة.							
-	يحدد نهاية القصة إذا لم يحدد الكاتب لها نهاية.							
-	يختار أكثر من مرادف لكلمة واحدة .							

مهارات أخرى تودون إضافتها:

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم (5): أوراق عمل

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

وَقَفَ فادي ولَيْلى مع الشُّرْطيِّ في أَحَدِ الْمُفْتَرقات، ونظما حركة السَّيْر وعُبورِّ الشّارع، وساعدا التلاميذ الصِّغارَ وكِبارُ السِّنِ في الوُصولِ بأمان إلى الرَّصيف المقابل. فَرِحَ الْأَطْفالُ لِأَنَهُم ساعدوا في تَنْظيمِ حَرَكَةِ المُرورِ في الشَّوارِعِ.

- ضع عنوان مناسب للفقرة؟

.....

- مع من وقف فادي وليلى؟

.....

- كيف ساعد فادي وليلى التلاميذ الصغار وكبار السن؟

.....

- ما رأيك في تصرف فادي وليلى؟

.....

- استخرج من الفقرة الجملة التي تدل على المكان الذي وقف فيه فادي وليلى؟

.....

استخرج من الفقرة السابقة

لام قمرية	.....	اسم ولد	.....
اسم بنت	.....	حرف مشدد	.....
كلمة تدل على مفرد	.....	كلمة تدل على جمع	.....
كلمة تدل على مثنى	.....	تاء مربوطة	.....

اختار الإجابة الصحيحة:

- فادي وليلى مع الشرطي (وقف – وقفا – وقفوا)
- فادي وليلى ..... حركة السير (نظم – نظما – نظموا)
- ساعد فادي وليلى كبار السن ..... الوصول إلى الرصيف المقابل (في – من – على)

ورقة عمل رقم (2)

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

رَفَعَ الْخَروفُ صَوْتَهُ فَسَمِعَهُ الرّاعي، وَأَقْبَلَ وَفي يَدِهِ عصاً طَويلَةٌ، رَآهُ الذِّئْبُ مُقْبِلاً فَفرَّ هارِباً، وَنَجا الْخَروفُ مِنَ الذِّئْبِ.

- لماذا رفع الخروف صوته؟

.....

- ما الذي كان بيد الراعي عندما أقبل؟

.....

- ماذا فعل الذئب عندما رأى الراعي؟

.....

- علام يدل تصرف الخروف؟

.....

- ما الحق الوارد في النص؟

حقي في .....

استخرج من الفقرة السابقة:

لام قمرية	.....	مرادف هَرَبَ	.....
مضاد قصيرة	.....	اسماء حيوانات	.....
تنوين ضم	.....	تنوين فتح	.....
هاء مغلقة	.....	ال شمسية	.....

اكمل حسب المثال:

خروف	**خروفان**	**خراف**
راعي	.....	.....
ذئب	.....	.....
رَفَعَ	**رَفَعا**	**رَفَعوا**
أقبل	.....	.....
هَرَبَ	.....	.....

ضع الكلمات في جمل مفيدة:

الراعي:

.....

الْخروف:

.....

الذئب:

.....

ورقة عمل رقم (3)

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

في أَوَّلِ أَيّامِ عَمَلِها، زَارَتْ سَمِيرَةُ مَدْرَسَةَ الْقَرْيَةِ، وتَحَدَّثَتْ إلى الْأَطْفالِ عن النَّظافَةِ وأَهَمِّيَّتِها في الْمُحافَظَةِ على صِحَتِهِم. فَرِحَ الْأَطْفالُ مِنْ حَديثِها، وقَدَّموا لها بِـَطاقاتِ شُكِرْ، وعادوا إلى أَهْلِهِم يُحَدِّثونَهُم عَنْ أَهَمِّيَّةِ النَّظافَةِ.

- ماذا فعلت سميرة في أول أيام عملها؟

.....

- ماذا قدم الأطفال لسميرة؟

.....

- ما سبب عودة سميرة للعمل في قريتها؟

.....

- ما رأيك في تصرف سميرة؟

.....

- كيف أصبحت سميرة طبيبة؟

.....

- ما الحق الوارد في النص؟ وما الواجب؟

.....

استخرج من الفقرة السابقة:

مد بالألف	مد بالياء .....
مد بالواو	ال قمرية .....
ال شمسية	تاء مربوطة .....
تاء مفتوحة	مضاد حزن × .....

أكمل حسب المثال

هو زار	**هي زارت**
هو فرح	هي .....
هو	هي عادتا

مدرسة	**مدرستان**	**مدارس**
قرية	.....	.....
بطاقة	.....	.....

ماذا يحدث لو:

أهملنا في النظافة؟ .....

أهملت سميرة في دروسها؟ .....

ورقة عمل (4)

اقرأ الفقرة التالية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

وذاتَ يَوْمٍ، وَقَّعَ الْأَسَدُ في شَبَكَةِ صَيّادٍ، فَرَآهُ الْفَأرُ وَقَامَ بِقَطْعِ الشَّبَكَةِ بِأَسْنانِهِ، حَتّى أَخْرَجَ الْأَسَدَ سُرَّ الْأَسَدُ من الْفَأْرِ وشَكَرَهُ.

- أين وقع الأسد؟

.....

- من الذي رأى الأسد؟

.....

- كيف ساعد الفأر الأسد؟

.....

- بماذا شعر الأسد عندما ساعده الفأر؟

.....

- ماذا يحدث للأسد لو أن الفأر لم يكن موجوداً؟

.....

- توقع نهاية أخرى لمصير الأسد؟

.....

- عبر بجملة عن ما أعجبك في الدرس؟

.....

- ما القيم المستفادة من تصرف الأسد والفأر؟

.....

استخرج من الفقرة السابقة:

لام قمرية	.....	ال شمسية	.....
هاء مغلقة	.....	تاء مربوطة	.....
مد بالألف	.....	تنوين كسر	.....
حرف مشدد	.....	حرف جر	.....

أكمل حسب المثال:

يوم	**يومان**	**أيام**
صياد	.....	.....
أسد	.....	.....
فأر	.....	.....
وقَع	**وقعا**	**وقعوا**
قام	.....	.....
خرج	.....	.....

اختار الإجابة الصحيحة:

(من – في – بـ)

- وقع الأسد ..... شبكة الصياد.
- قام الفأر بقطع الشبكة .....أسنانه
- سُرَّ الأسد ..... الفأر

ملحق رقم (6): تسهيل مهمة باحثة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية غزة
The Islamic University of Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم: Ref: ج س غ/35/
التاريخ: Date: 2016/12/14

الأخ الأستاذ/ مدير برنامج التعليم بوكالة الغوث الدولية بغزة حفظه الله،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالبة ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو التكريم بمساعدة الطالبة/ نداء نزار حسن أيوب ، برقم جامعي **220140046** المسجلة في برنامج الماجستير بكلية التربية تخصص مناهج وطرق تدريس في تطبيق أدوات دراستها والحصول على المعلومات، لمساعدتها في اعداد رسالة الماجستير والتي بعنوان:

أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في ضوء برنامج (SPTD) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الأساسي

والله ولي التوفيق ،،،

نائب الرئيس لشئون البحث العلمي والدراسات العليا

أ.د. عبدالرؤوف على المناعمة

صورة إلى:-
الملف

+97082644400 +97082644800 public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps iugaza iugaza mediaiug iugaza
P.O Box 108, Rimal,Gaza,Palestine ص.ب 108 الرمال . غزة . فلسطين