نموذج رقم (1)

إقـــــرار

أنا الموقع أدناه مقدم الرسالة التي تحمل العنوان:

أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي

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

DECLARATION

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

اسم الطالب: حاتم خالد صالح الجلاله — Student's name:

التوقيع: Hatem — Signature:

التاريخ: 2014/6/16 — Date:

الجامـــعة الإســـلامية – غـــزة
الدراســـــــــات العليـــــــا
كليـــــــــــة التربيـــــــــة
قسـم المنـاهج وطـرق التـدريس

أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي

إعداد الطالب:

حاتم خالد صالح الغلبان

إشراف الدكتور:

محمد شحادة زقوت

قدّمْت هَذا الدّراسَة استِكمَالاً لِمتَطلبَاتِ الحُصول عَلى دَرجَة المَاجِستيْر فِي المَناهِج وَطُرقْ التّدريْس

1435هـ - 2014م

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا هاتف داخلي 1150

الرقم Ref ...ج س غ/35/...

التاريخ Date ...2014/06/03...

نتيجة الحكم على أطروحة ماجستير

بناءً على موافقة شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة على تشكيل لجنة الحكم على أطروحة الباحث/**حاتم خالد صالح الغلبان** لنيل درجة الماجستير في **كلية *التربية*/ قسم مناهج وطرق تدريس** وموضوعها:

أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي

وبعد المناقشة العلنية التي تمت اليوم الثلاثاء 05 شعبان 1435هـ، الموافق 2014/06/03م الساعة الحادية عشرة صباحاً بفرع الجنوب، اجتمعت لجنة الحكم على الأطروحة والمكونة من:

د. محمد شحادة زقوت	**مشرفاً ورئيساً**	.....
د. داود درويش حلس	**مناقشاً داخلياً**	.....
د. عمر علي دحلان	**مناقشاً خارجياً**	.....

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

واللجنة إذ تمنحه هذه الدرجة فإنها توصيه بتقوى الله ولزوم طاعته وأن يسخر علمه في خدمة دينه ووطنه.

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي وللدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

P.O. Box 108, Rimal, Gaza, Palestine fax: +970 (8) 286 0800 فاكس Tel: +970 (8) 286 0700 ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps

﴿إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾

سورة هود: الآية (88)

إهداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر...

إلى من علمني أن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار...

إلى والدي أطال الله لنا في عمره، وألبسه ثوب الصحة، ومتَّعني ببره ورد جَميلِه...

إلى من نَذرتْ عمرها من أجلنا...

إلى التي دُعاؤها سِرُّ نجاحي...

إليك أماه .. قطرة في بحرك العظيم.. حباً وطاعةً وبرّاً...

إلى من سار معي خطوة بخطوة نحو الحلم الجميل...

بكل الحب إلى عمي المهندس ابراهيم الغلبان...

إلى رياحين القلب.. اخواني وأخواتي والعائلة الكريمة...

إلى ثرى فلسطين الغالية...

إلى الدماء الحية... دماء شهدائنا الأبرار جميعا...

إلى عذابات الأسرى... وآلام المجروحين...

أهدي رسالتي هذه... ثمرة جهدي وبحثي... راجياً من الله أن يتقبلها عنده، وأن ينفع بها الإسلام والمسلمين. إنه سبحانه نعم المولى، ونعم النصير.

شكر وتقدير

بسم الله، والحمد لله، والصلاة والسلام على رسول الله، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه ومن والاه... أما بعد:

انطلاقاً من قول رسول الله ﷺ:"لا يشكرُ الله مَن لا يُشكرُ النّاس" {رواه أحمد}، أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان بعد الله – سبحانه وتعالى– الذي وفقني لإتمام هذا الجهد المتواضع؛ إلى الجامعة الإسلامية ممثلةً في إدارتها وعمادة الدراسات العليا على إتاحة الفرصة لي، لنيل درجة الماجستير من خلال برنامج الدراسات العليا، شاكراً لهم جهودهم التي بذلت من أجل تسهيل مهمتي كباحث في جميع مراحل الدراسة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذتي في قسم المناهج وطرق التدريس، الذين نهلت من علمهم، واستفدت من خبراتهم، وكان لهم الفضل بعد الله في وصولي لهذه المرحلة.

كما وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى الأستاذ الفاضل الدكتور/ محمد شحادة زقوت، الذي تفضل بقبول الإشراف على هذه الرسالة، وأمدّني بالدعم والمساندة؛ فكان نعم المرشد والموجه، منذ أن كان موضوع الدراسة في مراحله الأولى؛ إلى أن خرجت هذه الرسالة إلى حيز الوجود، مما ساعدني على السير بخطى ثابتة مستنيرة، مستعيناً بتوجيهاته الغالية القيمة، فجزاه الله عني خير الجزاء.

كما يطيب لي أن أتوجه بالشكر والتقدير إلى عضوي لجنة المناقشة:

الدكتور الفاضل: داود درويش حلس.

والدكتور الفاضل: عمر علي دحلان.

لقبولهما مناقشة هذه الرسالة، وعلى ما بذلاه من جهدٍ ثمينٍ في تنقيح وتقييم هذه الرسالة، كي تصبح على أحسن وجهٍ لها.

كما وأتقدم بوافر الشكر والعرفان إلى السادة المحكمين، لما قدموه لي من دعم ومساعدة، الذين لم يبخلوا عليّ بعلمهم ووقتهم وتوجيهاتهم، فلهم مني كل الشكر والتقدير.

كما يطيب لي أن أشكر الأستاذة/ أسماء معمر، والأستاذة/ أحلام أبو جزر، لتعاونهم البنّاء معي في تطبيق أدوات الرسالة.

أما أسرتي؛ والدي العزيز، وأمي الحنونة، وإخواني، وأخواتي؛ فلهم مني كل الحب والتقدير، على ما بذلوه من تشجيعٍ ودُعاء ودعم كي تخرج هذه الرسالة – بعد توفيق الله – إلى حيز الوجود.

وفي نهاية هذا العمل المتواضع أحمَدُ الله العظيم أن وفقني إلى إنجازه، إذ ما كان له أن يصل لهذه المرحلة إلا بفضل الله وتوفيقه، ثم بفضل عباده من أهل العلم، الذين أسهموا بعلمهم الوافر ومعونتهم الصادقة، والتي كان لها أكبر الأثر في إنجاز هذه الرسالة وإخراجها على أحسن ما يرام، وهو كأي عمل إنساني لا يخلو من نقص أو قصور، فما كان فيه من صواب فمن الله سبحانه وتعالى، وما كان فيه من خطأ فمن نفسي والشيطان، والحمد لله الذي تفرد لنفسه بالكمال وجعل النقص سمة من سمات عباده البشر.

والله ولي التوفيق

الباحث:

حاتم خالد الغلبان

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

حيث حددت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي: **ما أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟
2. ما الصورة العامة لاستراتيجيتين في التعلم النشط المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي؟
3. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في المستويات (الحرفي- الاستنتاجي- النقدي- الابداعي) لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟

وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة والتي أخذت بطريقة قصدية من جميع تلميذات الصف الرابع الاساسي بمدرسة معن الاعدادية للبنات بمحافظة خان يونس، ثم بعد ذلك تم اختيار المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية، حيث بلغ عدد أفراد العينة (103) تلميذة، ثمّ تم اختيار المجموعة التجريبية الأولى وهي الصف الرابع (4) وعدد أفرادها (32) تلميذة درسنَ وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية وهي الصف الرابع (3) وعدد أفرادها (36) تلميذة درسنَ وفق استراتيجية لعب الأدوار، والمجموعة الضابطة وهي الرابع (5) وعدد أفرادها (35) تلميذة تم تدريسهنَ باستخدام بالطريقة الاعتيادية.

وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي والذي تكون من (30) فقرة، كما قام الباحث بإعداد دليل المعلم الخاص بتوظيف استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار، وبعد عرض أدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين والخبراء؛ تم تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي على عينة استطلاعية مكونة من (30) تلميذة من خارج

عينة الدراسة وذلك بمدرسة بنات خان يونس الابتدائية (أ)، وذلك للتأكد والاطمئنان من صدق وثبات الاختبار، وللتحقق من صحة الفروض والإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام بعض الاختبارات الاحصائية المناسبة وأهمها اختبار (Independent Sample T - Test)، واختبار (One way-ANOVA)، ومربع ايتا.

وبعد تطبيق أدوات الدراسة وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة ما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية لعب الأدوار، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

3. أظهرت النتائج أن استراتيجيتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي، حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية التعلم التعاوني (0.39)، وبلغ حجم الأثر لاستراتيجية لعب الأدوار (0.38).

وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بما يلي:

أ- ضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط على مستوى أوسع من عينة الدراسة الحالية، لما لها من تأثير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ.

ب- الاهتمام بتنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى، لما لها من تأثير في أداء التلاميذ في مقرر اللغة العربية بشكل خاص، وكافة المقررات الدراسية الأخر بشكل عام.

ت- تحديد الاعتبارات الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد أنشطة تعليمية تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي.

Abstract:

This study aimed at investigating the impact of employing two active learning strategies on developing the fourth graders' reading comprehension skills. The problem of the study can be stated in the following main question: what is the impact of employing two active learning strategies on developing the fourth graders' reading comprehension skills?

The research sub-questions are:

1. What are the reading skills that should be developed for the primary fourth graders?
2. What is the general framework for two strategies of the active learning used in developing the reading skills?
3. Are there statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the mean score between the two experimental groups and their peers in the control group in the levels (literal – deductive – critical – creative) of the primary fourth graders?

To answer the questions of the study, the researcher used the experimental approach and the sample was taken purposively from all female fourth grade students in Ma'an Prep School for Girls in Khanyounis Governorate, then the two experimental groups and the control one were taken randomly where the sample counted (103) student, after that the researcher chose the first experimental group which was grade four (4) and counted (32) students who learned by the cooperative learning strategy, and the second experimental group that was grade four (3) and counted (36) students who learned by the role play strategy, and the control group grade four (5) and counted (35) students learned by the traditional way.

The study tools and instruments were: a list of reading comprehension skills, reading comprehension skills test consisted of (30) items and the researcher prepared a teacher's guide to employ the two strategies, cooperative learning and role play. After refereeing the tools, the test was applied on a pilot study of (30) female students from another school which was Khanyounis Prep (A) School for girls to make sure of the validity and reliability of the test and the hypotheses and questions of the study. Then using suitable statistical tests such as (Independent samples T. Test – One Way ANOVA – Eta Square). Then after implementing the tools and analyzing the data, the following findings were reached:

1. There were significant differences between the mean scores of the first experimental group that studied by the cooperative learning strategy and the mean scores of the control group , who studied by the traditional way in reading comprehension skills in the levels : literal understanding of deductive understanding, critical understanding , creative understanding in favor of the first experimental group.

2. There were statistically significant differences between the mean scores of the second experimental group that studied by the role-playing strategy, and the mean score of the control group, who studied in the traditional way in reading comprehension skills in the levels : literal understanding, deductive understanding, critical understanding , creative understanding and in favor of the second experimental group.

3. The results showed that active learning strategies have a significant impact on the development of reading comprehension skills among the students of fourth grade, where the effect size of the cooperative learning strategy was (0.39) and the effect size of the role-playing strategy was (0.38).

In the light of these finding, the study recommended the following:

a. The need to employ active learning strategies on a broader level of the current study sample, because of their impact on the development of reading comprehension skills among students.

b. Concern for the development levels of Reading Comprehension of first basic school pupils, because of their impact on the performance of pupils in the Arabic language in particular, and all the other courses in general.

c. Identify key considerations that should be taken into account when setting up educational activities aimed at developing the skills of Reading Comprehension.

دليل المحتويات

المحتويات	رقم الصفحة
آية قرآنية	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ت
ملخص الدراسة	ج
مخلص الدراسة باللغة الانجليزية	خ
دليل المحتويات	ذ
قائمة الجداول	ش
قائمة الأشكال	ص
قائمة الملاحق	ض
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
مقدمة الدراسة	2
مشكلة الدراسة	7
فروض الدراسة	7
أهداف الدراسة	9
أهمية الدراسة	9
مصطلحات الدراسة	10
حدود الدراسة	12
الفصل الثاني: الإطار النظري	
المحور الأول: التعلم النشط	13
مفهوم التعلم النشط	13
التعلم النشط في الإسلام	15
أهداف التعلم النشط	15
الحاجة إلى التعلم النشط	16
مقارنة بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي	17
أهمية التعلم النشط	18
عناصر التعلم النشط	19

الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط	20
خصائص وسمات التعلم النشط	20
فوائد التعلم النشط	21
أدوار المعلم والمتعلم في بيئة التعلم النشط	22
معيقات التعلم النشط	23
المحور الثاني: استراتيجيات التعلم النشط	25
استراتيجية الحوار والمناقشة	26
استراتيجية الاستكشاف	26
استراتيجية العصف الذهني	27
استراتيجية تعلم الأقران	27
استراتيجية الألعاب التربوية	28
استراتيجية حل المشكلات	28
استراتيجية التعلم التعاوني	29
أسس وخطوات نجاح عمل المجموعات التعاونية	29
أهمية استراتيجية التعلم التعاوني	30
أهداف استراتيجية التعلم التعاوني	30
خصائص استراتيجية التعلم التعاوني	31
مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني	31
مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني	32
معيقات توظيف وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني	33
استراتيجية لعب الأدوار	33
أهداف استراتيجية لعب الأدوار	34
أهمية استراتيجية لعب الأدوار	34
خصائص استراتيجية لعب الأدوار	34
أشكال وأنماط استراتيجية لعب الأدوار	35
خطوات تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار	36
عيوب استراتيجية لعب الأدوار وكيفية التغلب عليها	37

المحور الثالث: القراءة والفهم القرائي	39
مفهوم القراءة وتطوره	39
أهمية القراءة	40
وظائف القراءة	41
أهداف القراءة في المرحلة الأساسية	41
خطوات عملية القراءة	43
أغراض القراءة	43
العوامل المؤثرة على القراءة	44
المهارات القرائية وخصائصها	45
مفهوم الفهم القرائي	46
أهمية الفهم القرائي	47
عمليات الفهم القرائي	48
مكونات الموقف القرائي	48
مستويات الفهم القرائي ومهاراته	49
الضعف القرائي مفهومه، مظاهره، وأسبابه	51
سبل علاج الضعف القرائي	55
الفصل الثالث: الدراسات السابقة	
المحور الأول: دراسات تناولت التعلم النشط في اللغة العربية وغيرها من المواد	58
التعليق على دراسات المحور الأول	66
المحور الثاني: دراسات تتعلق بالفهم القرائي ومهاراته	68
التعليق على دراسات المحور الثاني	79
التعليق العام على فصل الدراسات السابقة	81
الفصل الرابع: الطريقة والإجراءات	
منهج الدراسة	83
مجتمع الدراسة	84
عينة الدراسة	84
أدوات ومواد الدراسة	84
متغيرات الدراسة	97
ضبط متغيرات الدراسة	97

المعالجات الاحصائية	101
خطوات إجراء الدراسة	102
الفصل الخامس: نتائج الدراسة وتفسيرها	
الاجابة عن السؤال الرئيس – مناقشته وتفسيره	104
الاجابة عن السؤال الأول – مناقشته وتفسيره	105
الاجابة عن السؤال الثاني – مناقشته وتفسيره	106
الاجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة	107
النتائج المتعلقة بالفرض الأول وتفسيرها	109
النتائج المتعلقة بالفرض الثاني وتفسيرها	110
النتائج المتعلقة بالفرض الثالث وتفسيرها	111
الاجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة	112
النتائج المتعلقة بالفرض الرابع وتفسيرها	113
ملخص نتائج الدراسة	114
توصيات الدراسة	115
مقترحات الدراسة	115
مراجع الدراسة	
أولا: المراجع العربية	116
ثانيا: المراجع الأجنبية	127
الملاحق	128

قائمة الجداول

رقم الجدول	اسم الجدول	الصفحة
(1-2)	مقارنة بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي	17
(1-4)	توزيع أفراد العينة على المجموعات	84
(2-4)	قائمة مستويات مهارات الفهم القرائي المبدئية	85
(3-4)	قائمة مستويات مهارات الفهم القرائي النهائية	87
(4-4)	معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية لفقراته ن=30	90
(5-4)	معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لفقراته	91
(6-4)	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لفقراته	92
(7-4)	معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون لجميع فقرات الاختبار	92
(8-4)	معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي	94
(9-4)	معاملات الصعوبة لكل فقرة من الاختبار	95
(10-4)	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات لمتغير العمر	98
(11-4)	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات لمتغير التحصيل العام	98
(12-4)	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات لمتغير التحصيل في مقرر اللغة العربية	99
(13-4)	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات في اختبار الفهم القرائي القبلي	100
(1-5)	قيمة مربع إيتا لأثر الاستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي	104
(2-5)	اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات في اختبار الفهم القرائي البعدي	107
(3-5)	نتائج اختبار (L.S.D) لتجانس التباين ودلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة للدرجة الكلية	108
(4-5)	نتائج اختبار (L.S.D) لتجانس التباين ودلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة لكل مهارة	109
(5-5)	اختبار ت للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الاولى	110
(6-5)	اختبار ت للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية	111
(7-5)	اختبار ت للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية	113

قائمة الأشكال

رقم الشكل	اسم الشكل	الصفحة
(1-4)	التصميم التجريبي للدراسة	83

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
1	أسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة	129
2	الصورة الأولية لقائمة مهارات الفهم القرائي	130
3	الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي	134
4	الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي	135
5	مفتاح الاجابة عن الأسئلة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي	142
6	جدول توصيف اسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي	143
7	دليل المعلم وأوراق العمل الخاصة به	144
8	كتاب تسهيل مهمة الباحث من الجامعة إلى وكالة الغوث الدولية	169

الفصل الأول

خطة الدراسة

- ❖ مقدمة الدراسة
- ❖ مشكلة الدراسة
- ❖ أسئلة الدراسة
- ❖ فروض الدراسة
- ❖ أهداف الدراسة
- ❖ أهمية الدراسة
- ❖ مصطلحات الدراسة
- ❖ حدود الدراسة

❖ المقدمة:

مما لا شك فيه أن اللغة بشكل عام تلعب دوراً حاسماً في تحديد ثقافة وهوية المجتمع الذي تمثله، فهي تعدّ الحصن الأول في الدفاع عن موروثات الشعوب وأفكارهم، كما أنها المحك الذي تسعى الشعوب والمجتمعات من خلاله إلى إظهار معالمها الثقافية، والاجتماعية، والسياسية، والروحية، وحتى الاقتصادية.

فاللغة هي "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، 2004: 2).

وتعتبر اللغة العربية إحدى اللغات التي حجزت مكانها في صفوة عمليات الاتصال والتواصل البشري، وخصوصاً في شبه الجزيرة العربية، فلا يخفى على كل ذي لبٍّ ما لها من أهمية عظمى، كونها لغة قرآننا الكريم، وسنتنا النبوية الشريفة، ناهيك عن كونها جزءاً لا يتجزأ من ديننا الحنيف، إذ لا يمكن أن يقوم الإسلام إلا بها، ولا يصح أن يقرأ المسلم القرآن إلا بالعربية، وقراءة القرآن ركن من أركان الصلاة، التي هي بالأصل ركنٌ من أركان الإسلام، حيث يقول المولى عز وجل في كتابه العزيز: "إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ" (يوسف:2).

والقراءة فرع من فروع اللغة العربية، التي لا تقل أهمية عن الفروع الأخرى –إن لم تكن هي الأهم على الإطلاق– فالقراءة هي الأساس الرصين الذي يعتمد عليه التلميذ في فهم وتحصيل فنون اللغة العربية ومهاراتها، ولعل أعظم شاهد على فضل القراءة وأهميتها قوله تعالى: " اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ" (العلق: 1– 5).(عيد، 2007: 15).

والقراءة عمليةٌ معقدة متشعبة تنقسم إلى مهارتي التعرف على الكلمة والفهم القرائي، حيث تتطلب المهارة الأولى تعرف التلميذ على أشكال الحروف والكلمات وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينها، بينما تتضمن مهارات الفهم القرائي عملية استخلاص متزامن لمهارة تعرف التلميذ على أشكال الحروف والكلمات وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بينها. (السيد، 2009: 5).

ولمّا كانت القراءة بهذه الأهمية والقيمة، كان لزاماً علينا أن نربي النشء على تعلم فنونها وإتقان مهاراتها بشكل عام، وإتقان مهارات الفهم القرائي بشكل أكثر خصوصية، ذلك أن الهدف

الأساس من إعداد القارئ الجيد هو تمكينه من فهم ما تحويه المادة المطبوعة مهما كانت صعوبتها، إذ إن الأصل في القراءة أن تكون أولاً للفهم.

ومن هنا تبرز أهمية مهارات الفهم القرائي باعتبارها مرتكزاً أساسياً من مرتكزات القراءة النموذجية السليمة، وتجدر الإشارة أن القرآن الكريم أكد على أهمية الاستيعاب والفهم من خلال آيات عديدة تدعو في مضمونها إلى فهم الرسالة التي تحملها الآيات القرآنية، حيث شبه القرآن المرء الذي يعرف الرسالة السماوية دون أن يفهم معناها ويدرك مضمونها بالأعمى والأصم والأبكم؛ إذ يقول الله تعالي: "صُمٌّ بُكْمٌ عُمْيٌ فَهُمْ لاَ يَرْجِعُونَ" (البقرة:171)، وهذا حاله حال المرء الذي يقرأ دون فهم، كما أكد رسولنا الكريم (ﷺ) على قراءة القرآن بتدبر، وهي دعوة صريحة لفهم القرآن الكريم واستيعاب معانيه والوصول إلى المعنى العميق الذي تحمله الآيات؛ وما موافقة اتحاد علماء المسلمين على ترجمه معاني القرآن ومفرداته للناطقين بغير العربية إلا تأكيداً على أهمية الفهم القرائي وتسهيلاً لعملية فهم القرآن على أولئك الأقوام، بالرغم من أنهم يقرؤون القرآن ولكن بدون فهم لمحتوى آياته.(العليمات، 2011: 77).

كما يشير المالكي (2008: 11) بقوله: "إنَّ مهارات الفهم القرائي هي أساس عمليات القراءة جميعها، فقد أضحت هدفاً محورياً في منظومة أهداف تعليم اللغة العربية عموماً، فالتفجر المعرفي والثورة العلمية، يجعل من الضروري تنمية مهارات التلميذ على تحليل وتفسير المادة المقروءة، ونقدها، وتقويمها".

وفي هذا السياق يشير جاد (2006: 18) بقوله: "قراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح"، بينما أوضحت السليمان (2001: 4) إلى أهمية الفهم القرائي في العملية التعليمية بقولها: "إنّ الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصاً في المرحلة الابتدائية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له".

وبالتالي فإن تنمية مهارات الفهم القرائي تعد هدفاً سامياً من أهداف تعليم القراءة والنصوص الأدبية وتعلمها، نظراً لأنه يمثل مهارة مهمة من مهارات القراءة، باعتباره أساساً لجميع العمليات القرائية، وعاملاً من العوامل الأساسية في السيطرة على فنون اللغة والتمكن منها، والتعامل مع مصادر المعرفة الأخرى.(الفليت والزيان، 2009: 259).

وبناء على ما تقدم فقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة اكساب التلاميذ مهارات الفهم القرائي من خلال أساليب تعلم حديثة، ووضع خطة لتدريس نوع القراءة بما يحقق الفهم القرائي لدى طلاب المراحل المختلفة، مثل دراسة (عبد الناصر وآخرون، 2011)، ودراسة (العيسوي والظنحاني، 2006).

وعلى الرغم من تلك الأهمية التي تحظى بها مهارة القراءة دون غيرها من مهارات اللغة العربية باعتبارها هي والإملاء مفتاحاً لجميع أبواب المعرفة وخزائن العلم؛ إلا أن التلاميذ يعانون من صعوبات شديدة في مهارات الفهم القرائي بشكل عام، حيث يشير لذلك كلاً من الحسن والغامدي (2011: 151) بقولِهمَا: "نظراً لأهمية الفهم القرائي فقد شهد مجاله نشاطاً بحثياً كبيراً في الأوساط التربوية العربية، حيث اتجه العديد من الباحثين إلى دراسته من حيث مفهومه ومستوياته ومهاراته ومعوقاته، وقد كشفت تلك الدراسات عن ضعف التلاميذ في الفهم القرائي، وأنهم يجدون صعوبة كبيرة فيه، وكذلك ضعف أداء المعلمين الذين تقع عليهم مسؤولية تعليمه، بسبب سلبية طرق التدريس الاعتيادية التي يعلمون بها".

أما في مناهجنا الفلسطينية فلم يختلف الحال كثيرا عما سبق، فقد شعر الباحث بحقيقة وجود صعوبات في تعلم مهارات الفهم القرائي؛ من خلال استقرائه لنتائج المقابلة الشفوية العشوائية التي أجراها مع عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة خان يونس، والذين بلغ عددهم خمسة عشر معلماً ومعلمة، وأيضا من خلال استقرائه لنتائج العديد من الدراسات الميدانية والأبحاث العلمية العربية والأجنبية، والتي أكدت في مجملها على وجود صعوبات في مهارات الفهم القرائي، ومن هذه الدراسات:

دراسة عطية (2006) التي أكدت على أن التلاميذ – بشكل عام– يعانون من ضعف واضح في فهم ما يقومون بقراءته، فيما أظهرت نتائج دراسة موسى (2001) الاستطلاعية ضعف طلاب المرحلة الاعدادية (المتوسطة) في مهارات الفهم القرائي إذ لم يصل 22% منهم إلى درجة النجاح، ولم يتمكن أحد من الوصول إلى درجة مرتفعة، بينما كشفت دراسة جاد (2003) ضعف التلاميذ في مهارات الفهم القرائي، حيث لم يتمكن جميع طلاب المجموعة الضابطة من مهارات الفهم القرائي.

وبالتالي فإن مشكلة ضعف الفهم القرائي طالما أقلقت المعلمين، وأولياء الأمور، والمثقفين، وما أسباب هذا القلق إلا لمعرفتهم بأهمية القراءة بشكل عام، وأهمية مهارات الفهم القرائي بشكل خاص.

ومن هنا فقد سعت جهود الباحثين والمعلمين والمراكز المتخصصة بعملية التعليم والتعلم؛ إلى تقديم برامج مقترحة في حل هذه المشكلة، فرأينا العديد من طرائق واستراتيجيات التعليم التي قدمها الباحثون كحلول مقترحة لعلاج مشكلات الفهم القرائي وصعوباته، مثل دراسة أبو موسى (2008) التي كشفت عن أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي، ودراسة المخزومي والبطاينة (2012) التي كشفت أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية، ودراسة العُذيقي (2009) والتي كشفت عن فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وعلى الرغم من هذه الجهود، وتلك المحاولات، إلا أن مشكلات الفهم القرائي ما زالت قائمةً وحاضرة، وما زالت تلك المشكلات تستقطب اهتمامات الباحثين وتشغل عقولهم، مختلفين في تحديد أسباب تلك المشكلات، فتارةً تعزى لعدم مبالاة المعلم، وتارةً أخرى تعزى لضعف المعرفة القرائية، وضعف استخدام الوسائل التعليمية، بينما يعزوها البعض إلى قواسم مشتركة بين المعلم والمتعلم، والمنهاج، والمادة القرائية، وطرائق التدريس المستخدمة.

وفي ضوء ما تقدم كان لزاماً على صنّاع القرار التعليمي في مؤسسات الدولة العمل الجاد على تنويع أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريس اللغة العربية وخصوصاً للمرحلة الأساسية الدنيا، بحيث تمكن التلاميذ من مهارات القراءة والفهم القرائي، كما تقضي على عوامل الخوف والتردد لديهم، وتغرس فيهم الإيجابية والتفاعل، وتعين المعلم على تحقيق أهدافه وتقليل أعبائه– فلا يظل الممثل الوحيد على خشبة المسرح التعليمي– بعيداً عن نمطية التعليم التي تسببت في وجود مخرجات تعليمية لا جودة لها.

ويعتبر التعلم النشط أحد الاتجاهات التربوية المعاصرة ذات التأثير الايجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية، التي تنادي بالدور الايجابي للمتعلم في الموقف التعليمي؛ إذ يوصف المتعلم في التعلم النشط بأنه مشارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المُتعلّمة، مثل: طرح الأسئلة، وفرض الفروض، والاشتراك في مناقشات، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب، أما دور المعلم في التعلم النشط؛ يكون هو الموجه، والمرشد، والميّسر للتعلم.(التركي، 2012: 253).

بينما تشير محمد (2013: 107) بقولها: "يقوم التعلم النشط على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم؛ والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعلّمِي/ التعليمي، وتتضمن هذه الفلسفة جميع الممارسات التربوية، والإجراءات

التعليمية، التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم، حيث يتم التعلم من خلال العمل، والبحث، والتجريب، وأساليب التعلم ذات التوجه الذاتي؛ القائمة على اعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم والاتجاهات".

ويرى زامل (2011: 5): "أن أهم ما يميز استخدام التعلم النشط داخل الحجرة الدراسية؛ هو الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية، من متعلم، ومعلم، وبيئة تعلم، والمنهاج، وقد أشار المهتمون بالتعلم النشط إلى ضرورة توظيفه في ميدان التربية والتعليم، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها، ونظراً لأن فكرة التعلم النشط قد ظهرت بداياتها في الثمانينيات من القرن العشرين، وزاد الاهتمام بها في التسعينيات".

وبناء على ما تقدم، فقد حدد الباحث الدواعي التي دفعته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي فيما يلي:

- ابقاء أثر التعلم بما يخدم التلميذ في تعلم مهارات الفهم القرائي، والتي تعتبر الهدف الرئيس من عملية القراءة.
- استراتيجيات التعلم النشط تعلم على رفع مستويات تقدير التلاميذ لأنفسهم.
- استراتيجيات التعلم النشط تزيد من الدافعية للتعلم، وتجعل العملية التعليمية مشوقة.
- قدرة التعلم النشط على تكوين اتجاهات ايجابية نحو المعلمة والمعلمين.

لذلك كله عكف الباحث على تقديم دراسة بحثية لتنمية مهارات الفهم القرائي من خلال توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط، والمتمثلة في استراتيجيتي (التعلم التعاوني – لعب الأدوار)، التي من المأمول أن تقدم حلاً جديداً لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة.

❖ مشكلة الدراسة:

تتمثل المشكلة في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟
2. ما الصورة العامة لاستراتيجيتين في التعلم النشط المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي؟
3. هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في المستويات (الحرفي- الاستنتاجي- النقدي- الابداعي) لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟
4. هل تختلف متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين باختلاف طريقة التدريس؟

❖ فروض الدراسة:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة تعزى لاستراتيجيات التدريس المستخدمة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية الثانية ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة تعزى لاستراتيجية لعب الأدوار.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة التجريبية الثانية تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة.

❖ أهداف الدراسة:

تكمن أهداف الدراسة فيما يلي:

1. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي.
2. التعرف إلى أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارة الفهم القرائي بمستوياتها المختلفة (المستوى الحرفي- المستوى الاستنتاجي- المستوى النقدي- المستوى الابداعي) لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
3. بناء دليل لتوظيف استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

❖ أهمية الدراسة:

1. توفر هذه الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي قد تفيد معلمي اللغة العربية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الأساسي.
2. توفر هذه الدراسة اختباراً مقنناً لمهارات الفهم القرائي، مما يفيد طلبة البحث العلمي والدراسات العليا عند إعداد خطة البحث.
3. قد تساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية في تنظيم تعليم وتعلم مهارة الفهم القرائي.
4. قد تفيد مشرفي اللغة العربية في توجيه معلمي الصف الرابع الأساسي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
5. قد تساهم هذه الدراسة في تحسين طرائق تدريس منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.
6. تقدم الدراسة معلومات عن توظيف استراتيجيات التعلم النشط في مهارات الفهم القرائي، مما يفيد معدي دورات تأهيل المعلمين في تدريبهم على استراتيجيات تدريس متمركزة حول التلميذ.

❖ **مصطلحات الدراسة:**

1. **استراتيجية التعلم النشط:** تعرف شاهين (2009: 136) استراتيجيات التعلم النشط بأنها: "مجموعة من الإجراءات والأنشطة، التي يتبعها المتعلم بتوجيه وإرشاد من المعلم تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه".

تعرف الزايدي (2009: 10) استراتيجية التعلم النشط بأنها: "طريقة التعلم التي تتيح لطالبات الصف الفرصة ليكنّ فاعلات، بالمشاركة في الأنشطة التي تشجعهن على التفكير، والمناقشة وإبداء الرأي، والإصغاء الجيد، والقيام بالأعمال الكتابية، والتعاون مع الآخرين، وتتحمل التلميذات المسؤولية في أن يعلمن أنفسهن مع المتعلمات الأخريات، من خلال بيئة تعليمية تشجعهن على تعلم أنفسهن بالبحث عن المعلومات من خلال القيام بمجموعة من الأنشطة المتاحة الفردية أو الجماعية، والتي تعمل على توسيع مداركهن".

يعرف عبد الواحد (2012: 7) استراتيجية التعلم النشط إجرائياً بقوله: "مجموعة فعاليات وتحركات تركز على مشاركة المتعلم في الموقف التعليمي وفق خطوات مرتبة، ويعتبر المعلم موجهاً وميسراً لما يقوم به التلاميذ بهدف تنمية المهارات المختلفة".

ويعرف الباحث استراتيجية التعلم النشط بأنها:" كل الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى محاضرة المعلم، وتتمثل عناصر التعلم النشط في ممارسة التحدث والاستماع والقراءة والكتابة، وإلقاء الأسئلة والحركة، والتفاعل مع عناصر الموقف التعليمي الأخرى، وإصدار ردود الفعل المناسبة في الموقف التعليمي" وسوف يعتمد الباحث في دراسته على توظيف استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط وهما:

– **التعلم التعاوني:** يعرف أبو نبعة (2003: 443) التعلم التعاوني: "هو تعلم يرتكز على طريقة المجموعة الصغيرة في التعليم والتي تعتبر التلاميذ مسؤولين عن التحصيل لدى الفرج والمجموعة".

ويعرفه أحمد وأبو العلا (2006: 1064) بأنه: "طريقة يقسم فيها التلاميذ إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين (4– 5) طلاب، وتكون فيها العلاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لأهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلم، ويتحدد دور المعلم هنا في تحديد هدف الدرس، وتحديد دور كل طالب، ثم تقديم وشرح المهمة، وبعد ذلك مراقبة عمل المجموعات تمهيدا لتقديم أي مساعدة تُطلب".

ويعرف الباحث استراتيجية التعلم التعاوني إجرائياً بأنها: "استراتيجية تقوم على أساس تقسيم أفراد الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة متفاوتة تحصيلياً، يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة من (4–6) تلاميذ، بحيث يتعاونون مع بعضهم لتنفيذ مجموعة الأنشطة التي يطلبها المعلم منهم".

– **لعب الأدوار**: يعرف عطية (2008: 189) لعب الأدوار: "يعد من أساليب التعليم الموجه نحو التفاعل الاجتماعي، ويقوم على أساس المحاكاة التي يؤديها التلاميذ للقيام بأدوار أفراد يتضمنها موقف حقيقي".

وتعرفه المصري (2010: 23) إجرائياً بأنه: "أحد أساليب التعليم والتدريب الذي يمثل سلوكا حقيقيا في موقف مصطنع، ويساعد على الإدراك القيمي، وخلق علاقات اجتماعية بين أفراد المجموعة، والتوصل لحلول للمشكلات التي يواجهونها".

ويعرف الباحث استراتيجية لعب الأدوار إجرائياً بأنها: "أحد أشكال التمثيل الدرامي، يتطلب من التلاميذ القيام بتمثيل أدوار محددة في موقف شبه واقعي، بحيث يتقمص كل تلميذ أحد الأدوار التي توجد في هذا الموقف ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، ويتم التدريب على تلك الأدوار مسبقا وذلك تحت توجيه واشراف الباحث".

2. **مهارات الفهم القرائي**: يعرفه الزعبي (2009: 23): "كل ما يمارسه القارئ من مهارات فكرية دنيا مثل: الحفظ والتذكر في أثناء القراءة إضافة إلى ما يستنتجه أو يمارسه من مهارات عليا مثل: النقد والحكم على المقروء وبيان الاتجاه منه".

ويعرفه أحمد (2011: 213): "العمليات العقلية التي يقوم بها التلميذ مستخدماً خبراته السابقة وملامح المقروء للوصول إلى المعاني المتضمنة في المقروء والتي تقاس في الاختبار المعد لذلك".

ويعرف الباحث الفهم القرائي إجرائياً بأنه: "تلك العملية العقلية المعرفية التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الأساسي والقائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ومعرفة الجمل المحورية فيه، والتي يعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الأربعة (الحرفي– الاستنتاجي– النقدي– الابداعي) والمعدّ لهذه الغاية".

ويحدد الباحث مستويات الفهم القرائي فيما يلي:

- المستوى الحرفي: ويتضمن المعرفة الحرفية للجمل والكلمات.
- المستوى الاستنتاجي: ويتضمن فهم المعاني الضمنية للنص.
- المستوى النقدي: ويتضمن القيام بتقييم النص ونقده ومقارنته بنصوص مماثله له.
- المستوى الإبداعي: ويتضمن القدرة على اقتراح وابتكار أشياء جديدة على النص المقروء.

❖ حدود الدراسة:

1. **الحد الأكاديمي:** سوف تقتصر هذه الدراسة على استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط وهي (التعلم التعاوني – لعب الأدوار) في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي بالمستويات التالية (المستوى الحرفي، المستوى الاستنتاجي، المستوى النقدي، المستوى الابداعي)، وذلك لمقرر لغتنا الجميلة (الجزء الثاني) لتلميذات الصف الرابع الأساسي.
2. **الحد المكاني:** محافظة خانيونس– مدارس وكالة الغوث الدولية– مدرسة معن الاعدادية للبنات.
3. **الحد الزماني:** طبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2013 – 2014.
4. **الحد الموضوعي:** اقتصر الباحث في تطبيق دراسته على الدروس التالية: (الديك والثعلب– الغذاء والصحة– حذار من الغرور– باقة ورد)، ضمن مقرر اللغة العربية للصف الرابع الأساسي (الجزء الثاني).
5. **الحد البشري:** طبقت هذه الدراسة على عينة من تلميذات الصف الرابع الأساسي.

الفصل الثاني

الإطار النظري

- **المحور الأول: التعلم النشط.**
- **المحور الثاني: استراتيجيات التعلم النشط.**
- **المحور الثالث: القراءة والفهم القرائي.**

الفصل الثاني

الإطار النظري

وفقاً لموضوع الدراسة فقد قسّم الباحث الإطار النظري إلى ثلاثة محاور رئيسة، حيث تناول المحور الأول مفهوم التعلم النشط، بينما تناول المحور الثاني استراتيجيات التعلم النشط، فيما انتهى المحور الثالث بالحديث عن القراءة ومهارات الفهم القرائي.

المحور الأول: التعلم النشط:-

ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، ذات التأثير الايجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات.

وكان للانفجار المعلوماتي الهائل دور 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 التعلم النشط وأهميته ومجالات تطبيقه في مختلف التخصصات الأكاديمية والموضوعات المدرسية والجامعية المتنوعة.(سعادة وآخرون، 2006: 21).

ويعد التعلم النشط أحد الاتجاهات الحديثة، التي تنادي بالدور الايجابي للمتعلم في الموقف التعليمي، وتعتبره محور العملية التعليمية، ويهدف أيضا إلى مساعدة المتعلم على اكتساب العادات السلوكية، والمهارات الحياتية، بجانب المعلومات النظرية، كما يعمل التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير على حل المشكلات التي تسهم في إعداد المتعلم للمشاركة الفاعلة في تنمية المجتمع.(أبو هداف، 2008: 11).

- مفهوم التعلم النشط:

من خلال استعراض الأدبيات التي تناولت التعلم النشط واستراتيجياته، لاحظ الباحث عدم وجود تعريف موحد له، فقد تنوعت تعريفات التعلم النشط، وفيما يلي عرض موجز لأبرز هذه التعريفات:

- يعرف سالم (2001: 120) استراتيجية التعلم النشط بأنها: "الإجراءات التي يتبعها المتعلم داخل مجموعة تعلم، بعد تخطيط مسبق لها، ويحل التعارضات المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة، ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة تعتمد على المناقشات الصفية".
- يعرف سعادة وآخرون (2006: 33) التعلم النشط على أنه: "طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، حيث يشارك التلاميذ في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الايجابي، 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 بعضا، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت اشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والابداعية لطالب اليوم ورجل الغد".
- ويعرف ماثيوز (Mathews,2006) التعلم النشط بأنه: "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 والمشاركة ضمن العمل في مجموعات، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات؛ مما يسمح لهم باستخدام مهارات التفكير المتنوعة، وأنّ تحليل التلاميذ العميق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يكسبهم المفاهيم ومهارات التفكير الابداعي والاستقصاء وحل المشكلات ويشجعهم على صنع القرار".
- وتعرف بدير (2008: 39) التعلم النشط بأنه: "طريقة تشرك التلاميذ في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه".
- يعرف ميكيني (Mckinney,2010: 2) التعلم النشط بأنه: "ديناميكية التلميذ والتي هي أكثر من مجرد الاستماع لمحاضرة، حيث يفعل أشياء تتضمن الاكتشاف والمعالجة، وتطبيق المعلومات، وتستمد من مسلمتين أساسيتين:

  أ- التعلم بطبيعته مساعٍ نشطة Active endeavors يقوم بها المتعلم.

  ب-يتعلم الناس على اختلافهم بطرق مختلفة.
- يعرف رفاعي (2012: 55) التعلم النشط بأنه: "منظومة إدارية وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها استراتيجية التعلم والتدريس، والتي تقدم الخبرات والمعلومات (الجانب المعرفي)، وتتنوع بها الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلم، وتتعدد بها المواقف التربوية التي يشارك فيها المتعلم، وتتكون لديه القيم

والسلوكيات(الجانب الوجداني)، بل ويتمركز فيها التعلم حول المتعلم، ووفق قدراته وإمكانياته، ويكون مشاركاً وإيجابياً، ويكتسب المهارات الأدائية (الجانب المهاري)".

من خلال استعراض الباحث للتعريفات السابقة، يستقرئ أن الباحثين قد أكدوا على أن التعلم النشط هو طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، وهو منظومة تشمل جميع مكونات الموقف التعليمي، وأنه يعتمد بالأساس على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، من خلال مشاركته الفاعلة سواء بالإصغاء الايجابي أو بالحوار والمناقشة أو بالتفكير والتأمل، مع وجود معلم مشرف؛ مرشد؛ يمارس دوره في توجيه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة التي تتمثل في الجوانب (المعرفية– المهارية– الوجدانية).

- **التعلم النشط في الإسلام:**

إذا كانت استراتيجيات التعلم النشط من الاستراتيجيات الحديثة التي قدمت هذا النوع من التعلم، فإن القرآن الكريم، والسنة النبوية قد قدما العديد من النماذج التي تحمل سمات وخصائص التعلم النشط، التي كان يستخدمها الرسول (ﷺ) في تعليم الصحابة والناس من حوله، ومن هذه النماذج حديث رسول الله (ﷺ) الذي أخرجه أحمد وأبو داود وحسنه الألباني: "ما من ثلاثة في قرية ولا بدو لا تقام فيهم الصلاة إلا قد استحوذ عليهم الشيطان، فعليك بالجماعة، فإنما يأكل الذئب من الغنم القاصي"، وهو نموذج تعليمي يحث على تعلم التعاون في الخير، كما ويؤكد القرآن مبدأ التعلم التعاوني في قوله تعالى: "وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ" (المائدة: 2).

ومن النماذج التعليمية الإسلامية التي تنتمي لاستراتيجيات التعلم النشط، استخدام نموذج العصف الذهني، وهذا واضح جلي في قوله تعالى على لسان سيدنا إبراهيم في قصته المعروفة: "قَالَ بَلْ فَعَلَهُ كَبِيرُهُمْ هَٰذَا فَاسْأَلُوهُمْ إِنْ كَانُوا يَنْطِقُونَ". (الأنبياء: 63)، حيث تظهر دعوة القرآن للناس لاستخدام تفكيرهم واستثارته لمعرفة طريق الحق، والحكم على الأمور بعقلانية.

- **أهداف التعلم النشط:**

يذكر كل من سيد والجمل (2012: 97) وسعادة وآخرون (2006: 33–35) والخليلي وآخرون (2004: 144–146) وجبران (2002: 10) أن أهم أهداف التعلم النشط تتمثل في:

- تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.
- تشجيع التلاميذ على القراءة الناقدة.
- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- دعم الثقة بالنفس لدى التلاميذ نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- مساعدة التلاميذ على اكتشاف القضايا المهمة.
- تشجيع التلاميذ على طرح الأسئلة المختلفة.
- تمكين التلاميذ من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
- زيادة الأعمال الابداعية لدى التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على المرور بخبرات تعلمية وحياتية حقيقية.
- تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات العملية الواردة في المواد الدراسية ذات الطابع العملي.
- العمل على ربط التلميذ بالبيئة والواقع المجتمعي الذي يمارس فيه دوره كفرد متعلم.
- تشجيع روح التعاون والعمل الجماعي بين التلاميذ.
- المساهمة في تعويد التلاميذ على تبادل المعلومات والخبرات المكتسبة فيما بينهم.
- مساعدة التلاميذ على توظيف المعارف وتطبيقها، وعدم الاكتفاء بحفظها واستبصارها.

- **الحاجة إلى التعلم النشط:**

ترى ياركندي (2010: 149) أنه "ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بانها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي اعتيادي".

وقد ذكر رفاعي (2012: 51) أن من أهم أوجه القصور التي صاحبت التعلم الاعتيادي ما يلي:

- التركيز على الجانب المعرفي، والنمو العقلي، والسعي لتحقيقه لدى المتعلم، والنظر للمتعلم على أنه كائن يتلقى العلم.
- إغفال الجوانب الوجدانية، وما يرتبط بالجانب القيمي، والاتجاهات، والاستعدادات، والميول، والمشاعر، والأحاسيس للمتعلم.

- اهمال متطلبات وحاجات التلاميذ الأساسية، وذلك بجعل المتعلم بعيداً عن دافعية التعلم، واحتياجاته النفسية والروحية.
- تمحور التعلم على قدرات المعلم، وجعله المصدر الوحيد.

في حين تذكر بدير (2008: 39) أن في التعلم النشط تندمج المعلومات الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات.

ويرى سيلبرمان (Silberman,2006: 6) بأنه عندما يكون التعلم نشطاً فإن التلاميذ يقومون بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفاعلية ويدرسون الأفكار جيداً ويعملون على حل المشكلات من جهة وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة ثانية، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة.

فالتعلم النشط يتفوق بوضوح وقوة على التعلم الاعتيادي، في طريقة عرضه للمعلومات، وطريقة تعامل التلاميذ مع المعارف، فهو يجعل من التلميذ محلل وناقد للمعلومة وليس متلقياً لها فقط، كما أن التلميذ يمارس بالتعلم النشط رغبة داخلية في نفسه للتعلم والاكتشاف، وهذا يقودنا إلى التفريق بين التعلم الاعتيادي والتعلم النشط، حيث يلخصه عبد الواحد (2013: 16) في الجدول التالي:

جدول رقم (2–1)

مقارنة بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي

وجه المقارنة	التعلم الاعتيادي	التعلم النشط
دور المعلم	المعلم ناقل للمعلومات وملقن للطلاب	المعلم متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لطلابه
دور المتعلم	متلق، متواكل، غير مبدع	مشارك، مسئول، مبدع
الأهداف	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للمتعلم توضح أنواع التعلم والأداءات التي يجب أن يحققها التلميذ
المواد التعليمية	الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية ويتم اختيار المواد التعليمية الأخرى أولا ثم تصمم الاختبارات لكي تلائم هذه المواد، ولا يتم تحديد نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد	تحدد الأهداف أولا، ثم تصمم الاختبارات لتقيس تحقيق التلاميذ لهذه الأهداف، ثم يتم اختيار المواد التعليمية التي تساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف
معدل التعلم	يفرض على كل التلاميذ دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل التلاميذ في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه أيضا من المقرر	يستطيع بعض التلاميذ التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة لهم طالما أتقنوا التعلم

وجه المقارنة	التعلم الاعتيادي	التعلم النشط
استراتيجيات التعليم والتعلم	لا تزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنتين متمثلتين في المحاضرة والواجبات البيتية	تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى مستوى التعلم بالإتقان
مصادر التعلم	تستخدم الوسائل التعلمية الاعتيادية المألوفة مثل الكتاب والشرائح مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأقلام، وللمعلم أن يختار منها ما يفضل ويراه مناسبا، وغالبا ما تكون مواد مطبوعة	يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة وعادة تشتمل على مسائل تعليمية متعددة الأنماط للتعلم ويتاح للطالب فرص اختيار ما يساعده على اتقان التعلم
دور التلميذ	التلميذ سلبي، وذلك من خلال الاستماع فقط للمعلم أو القراءة في الكتاب المقرر	التلميذ مشارك نشط في العملية التعليمية عن طريق العمل والبحث والتفكير والتشاور والتعاون مع الأقران وتناول الأدوات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك
الوقت	الوقت محدد لكل موضوع دراسي لجميع التلاميذ وعلى جميع التلاميذ حضور الدروس في الأوقات والأماكن المحددة لها	يستطيع التلاميذ الحصول على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان الموضوع المتعلم
أماكن التعلم	ثابتة وغالبا لا تتغير طوال العام الدراسي، سواء أكان الأثاث أم التلاميذ أم السبورة	من الممكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد التلاميذ على معرفة التفاصيل وتحقيق الأهداف
إدارة بيئة التعلم	المعلم يتحكم في ضبط وإدارة الفصل فهو الذي يضع القواعد ويلزم التلاميذ باتباعها	التلاميذ يشاركون في تحديد قواعد ضبط وإدارة الفصل وفي تنفيذها

- **أهميّة التعلم النشط:**

للتعلم النشط أهمية كبيرة وفوائد جمّة حال توظيفه في العملية التعليمية، وهذا ما تؤكده الأدبيات والدراسات السابقة، حيث يرى كل من رفاعي (2012: 63) و بدير (2008: 39-40) أن أهمية التعلم النشط تتمثل في النقاط التالية:

- يشجع التلاميذ على العمل الإيجابي.
- يساعد التلاميذ على اكتساب الخبرة، وتقدير ذاته.
- يدعم العلاقات الاجتماعية، والعمل الجماعي.
- يعود التلاميذ على الممارسة الديمقراطية باحترام الرأي والرأي الآخر.
- يدرب التلاميذ على تحمل المسئولية، والاعتماد على النفس.
- يحصل التلاميذ من خلاله على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.

- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر التلاميذ على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.
- يفضل معظم التلاميذ أن يكونوا نشطين خلال التعلم.
- المهمة التي ينجزها التلميذ بنفسه، خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
- يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة.

- **عناصر التعلم النشط:**

ترى فَاعُور (2009: 14) أن عناصر التعلم النشط تتضمن كلا من؛ الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمناقشة، والاشتراك في حل المشكلات، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ومن أهم عناصره التي تتم من خلال المشاركة الفعالة من قبل الأطفال:

- **استخدام العصف الذهني:** تعمل المعلمة على ضمان مشاركة جميع التلاميذ وتدوين أجوبتهم، فالتدوين يخدم هدفاً لغوياً؛ فالطفل يرى أن ما يقوله يكتب، كما يلاحظ اتجاه الطباعة وأشكال الحروف والكلمات.
- **استخدام الحوار البنّاء:** والذي يحث على التفكير والتعمق بالموضوع أكثر والتطرق إليه من مختلف الجوانب مما يتيح تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.
- **استخدام العمل الجماعي:** الذي يمنح جميع التلاميذ فرصاً عديدة للتعلم وتبادل الآراء والأفكار والتشاور مع رفاقهم.
- **التفاعل المباشر مع الأدوات والمواد الصفية واستخدام الحواس.**
- **التأمل:** حيث يخصص في نهاية كل نشاط دقائق قليلة للتأمل في ما قام به التلاميذ من خلال تقييم ذاتي، وذلك بسؤال المعلمة للطفل "ما هو أهم شيء تعلمته اليوم"؟
- **الاستعانة بالمصادر المكانية خارج الصف:** والتي يمكن أن تتضمن زيارات ميدانية، رحلات، معارض، متاحف، مكتبات... .

- **الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط:**

التعلم النشط كمفهوم يعد ضد الفكرة السلبية التي تجعل المعلم محور العملية التعليمية، وتجعل المتعلم مجرد شاهد، فالتعلم النشط يشجع المشاركة النشطة للمتعلمين.(اليونيسيف،2006: 20). حيث تتمثل أسس التعلم النشط من وجهة نظر سيد والجمل (2012: 97– 98) فيما يلي:

- اشراك المتعلم في اختيار نظام العمل وقواعده وتحديد أهداف التعليم.
- تنوع مصادر التعلم، واستخدام استراتيجيات تدريس مرتكزة حول المتعلم.
- اعتماد التلاميذ على تقويم أنفسهم وزملائهم.
- إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين التلاميذ والمعلمين.
- السماح للمتعلمين بالإدارة الذاتية.
- تعلم كل متعلم حسب سرعته الذاتية.
- مساعدة المتعلم على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف فيه.

بينما يرى بدوي (2010: 161) أن مبادئ التعلم النشط تتحدد في الآتي:

- الخبرات المألوفة جسور للخبرات الجديدة (نقل التعلم).
- التفكير الناقد والعمل الإبداعي (حل المشكلة).
- الموازنة (لتثبيت المألوف).
- النشاط الجماعي (عمل المجموعة).
- التعزيز (محدد للنجاح).
- التطبيق (مواقف جديدة).

- **خصائص وسمات التعلم النشط:**

يتميز التعلم النشط بعدة سمات لعل من أبرزها:

- دمج التلاميذ بفعاليات تعليمية تجلب لهم استمتاعاً أكثر.
- قلة التركيز على نقل المعلومات وتعويضها بتطوير مهارات التلاميذ.
- دمج التلاميذ في التفكير العالي من التحليل والتركيب والتقييم.
- ينخرط التلاميذ في فعاليات القراءة والمناقشة والكتابة.
- يكون التركيز العالي للطلبة موجهاً نحو اكتشاف وجهات نظرهم وقيمهم. (عواد وزامل، 2009: 24).

ويذكر دراج (2009: 276): تتمحور خصائص وسمات التعلم النشط في النقاط الآتية:

- المشاركة الفاعلة للمتعلم.
- التركيز على كيفية تطوير مهارات التعلم الأساسية المتقدمة وتنميتها أكثر من نقل المعلومة.
- توجيه المتعلم لاستخدام مصادر متعددة ومختلفة، رئيسة وأولية.
- التأكيد على ايجابية المتعلم في مهارات واستراتيجيات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب وحل المشكلات.
- توفير بيئة فعالة ومناسبة بإتاحة الوسائل والأساليب التعليمية المختلفة والتي تتناس مع فروق المتعلمين.
- التأكيد على التقييم الذاتي للمتعلم ومدى ارتباطه بالتعلم وذلك من خلال تحديد معيار الحكم على العمل والهدف منه للمتعلم.

وبناءً على ما تقدم فإن الباحث يرى أن الأعمال والأنشطة التي يقوم بها المتعلم معتمداً على نفسه، أو يشارك فيها من خلال استراتيجيات التعلم النشط تكون أبقى أثراً وأكثر فائدةً من تلك الأعمال التي يقوم له شخص آخر بإنجازها.

- **فوائد التعلم النشط:**

يرى كلا من سيد والجمل (2012: 103) و بدوي (2010: 180) أن أهمية التعلم النشط تبرز في النقاط التالية:

- يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فعالية.
- يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية.
- يزيد من اندماج التلاميذ في العمل ويجعل للتعلم بهجة ومتعة.
- يحفز التلاميذ على كثرة الانتاج وتنوعه.
- يعتبر مجالاً للكشف عن ميول التلاميذ وإشباع رغباتهم.
- يساعد على اكتساب مهارات التواصل.
- يهتم باستثارة المعارف السابقة، ويعتبر ذلك شرطاً ضرورياً لحدوث التعلم.
- غالباً ما يجعل التلاميذ يقيمون أفكارهم وأفكار الأقران لتحديد ما إذا كانت مناسبة لهم، سواء كانوا يختلفون معها، أم يتفقون معها جزئياً.
- يسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية.

- **أدوار المعلم والمتعلم في بيئة التعلم النشط:**

يوجد أدوار لكل من المعلم والمتعلم داخل غرفة الصف القائم على بيئة التعلم النشط، حيث تظهر الشراكة بين المتعلم والمعلم، وبين المتعلم وزملائه بشكل واضح، وبعد إطلاع الباحث على الأدب التربوي والدراسات السابقة؛ يمكنه توضيح تلك الأدوار في النقاط التالية:

أولاً: أدوار المعلم في بيئة التعلم النشط:

- دعم عملية إشراك التلاميذ في نشاطات التعليم القائمة على التعلم النشط.
- إدارة الصف وتنظيمه بطريقة تسمح بتوظيف التلاميذ للتعلم النشط بفاعلية.
- الاستمرارية في تقديم التغذية الراجعة الفورية، وإجراء التقويم التكويني.
- طرح الأسئلة، وتصميم الأنشطة الكتابية المثيرة والمحفزة للتفكير.
- الأخذ بأيدي التلاميذ لاكتشاف قدراتهم في الكشف عن المعلومات والمعارف بأنفسهم.
- أن يسعى إلى تحقيق التكامل الرأسي والأفقي بين المواد الدراسية.
- إثراء بيئة التعلم النشط بما هو حديث وجديد ومتطور في مجال الوسائل والأساليب التعليمية.

ثانياً: أدوار المتعلم في بيئة التعلم النشط:

- يعمل مستقلاً أن ضمن مجموعة متعاونة؛ بحيث يتواصل ويتفاعل.
- يشارك في تصميم التعلم وبيئته.
- يمارس التفكير والتحليل في حل المشكلات التي تواجهه.
- يفكر تفكيراً إيجابياً في طريقة تعلمه، وجودة هذا التعلم ونوعيته.
- يبحث عن مصادر المعرفة، ويصل إليها، ويتواصل معها بفاعلية وكفاءة.
- يبادر ويناقش ويطرح اسئلة ذكية ناقدة بموضوعات التعلم.

(القرش وعبد الرحمن، 2010: 39).

وعليه فإنه من البدهي أن يكون للمتعلم الدور الأبرز والأكبر في بيئة التعلم النشط، حيث يجب عليه أن يتمتع بالقدرة على التفكير والبحث وتقبل آراء الآخرين، واستخدام المصادر المختلفة في التعلم، بهدف الوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

بالتالي فإن من نواتج التعلم النشط متعلمين واثقين في أنفسهم، قادرين على تحمل المسئولية، كما أنهم قادرين على حل المشكلات وتوظيف الأسلوب العلمي في ذلك، ناهيك عن قدراتهم في النقد البناء واحترام الحوار المثمر، والعمل ضمن حدود الجماعة.

- **معيقات التعلم النشط:**

بالرغم من أن الدراسات والبحوث التربوية أثبتت فاعلية التعلم النشط، حيث يعتبر التعلم النشط الأكثر فاعلية والأكثر ديمومة من طرق التدريس الاعتيادية؛ وخصوصاً إذا ما انشغل التلاميذ في الحديث والكتابة بدلاً من الإصغاء السلبي للآخرين، لأن التعلم النشط وببساطة يركز على تقنيات التعلم وعلى تنمية المهارات أكثر من اهتمامه بتحويل المعلومات من شخص لآخر أو من المعلم إلى طلابه (رفاعي، 2012: 69).

إلا أن هناك توجد بعض المعيقات التي تحد من فاعلية التعلم النشط، حيث تنقسم إلى ثلاثة محاور وهي:

المحور الأول: معيقات مرتبطة بتطبيق التعلم النشط:

- ضيق الوقت المخصص للتطبيق والحاجة إلى وقت للتخطيط والإعداد.
- صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكثيرة من التلاميذ.
- نقص المصادر والموارد والوسائل المساعدة.
- يعتبر استخدام التعلم النشط على أنه نوع من المجازفة.

المحور الثاني: معيقات مرتبطة بالمعلم:

- التعود على الأساليب الاعتيادية وعدم الرغبة في التغيير؛ لأن في ذلك راحة له.
- نقص أو ضعف المهارات اللازمة للتعلم في إطار التعلم النشط.
- التخوف من فقدان السيطرة على الصف أو من انتقاد مدير المعلمة والأهالي؛ لاتباع المعلم لأساليب غير اعتيادية.
- التخوف من عدم تغطية المنهاج.
- اعتقاد المعلم بأنه معلم جيد وأن تعلمه الاعتيادي يعطي نتائج أفضل.

المحور الثالث: معيقات مرتبطة بالمتعلم:

- التعود والراحة على أساليب التعلم الاعتيادية، وعدم الرغبة في التغيير وبالتالي عدم المشاركة في التعلم النشط.
- ضعف الثقة في النفس.
- عدم وجود خبرة للمتعلم في أساليب التعلم النشط (سعادة، 2006: 403) و(مداح، 2009: 76).

وقد اقترحت الجدي (2012: 25) بعض الاقتراحات للتغلب على معيقات استراتيجيات التعلم النشط؛ ومنها:

- استخدام استراتيجيات التعلم النشط بشكل دوري كي يتعود عليها التلاميذ.
- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات أثناء تكليفهم بالعمل، للتغلب على مشكلة ازدحام الفصول.
- التغلب على مشكلة نقص المواد والأجهزة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط التي لا تحتاج لأجهزة وأدوات مثل؛ (لعب الأدوار– العصف الذهني– المناقشة).

ويضيف الباحث أيضاً بعض المقترحات التي من شأنها أن تتغلب على معيقات التعلم النشط، وذلك من خلال:

- إعطاء دورات وورش عمل تدريبية للمعلمين حول كيفية استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- التخطيط لدروس المنهاج المقرر بحيث توظف استراتيجيات التعلم النشط.
- أن يعمل المعلم على تقليل فرص الفشل للمتعلمين أثناء تطبيق التعلم النشط.
- عمل لقاءات مع أولياء الأمور حول أهمية التعاون بين الأسرة والمعلمة في إنجاز مهام التعلم النشط، ودورها في تحسين العملية التعليمية للأبناء.

المحور الثاني: استراتيجيات التعلم النشط:

الإنسان أيّاً كان موقعه مطالب بالسرعة والدقة ورفع مستوى الأداء لإدارة الوقت بفاعلية، وهو مطالب كذلك بتغيير كثير من أنماط سلوكه الاعتيادية، في العمل والتدريس والتدريب وتربية النشء، إلى جانب ذلك كله فهو مطالب بتوليد الأفكار النوعية، والاستجابة للتحديثات والاحتياجات والمستجدات، ومتطلبات التغيير التي تعصف بحياتنا يوماً بعد آخر.(الهاشمي والدليمي، 2008: 147). وتأتي استراتيجيات التعلم النشط استجابة لحاجة قائمة في مجال التربية والتعليم، تتمثل في حاجة التلاميذ والمدربين إلى أدلة عملية تعينهم في عملهم المتضمن استثمار امكانات وخبرات الجماعات وتوظيفها في توليد الأفكار والتشارك والعمل كفريق في عمليات التخطيط والتنفيذ والتقويم.

حيث إن التعلم النشط يحتوي على عددٍ من الاستراتيجيات التي تؤدي إلى اختصار الوقت والجهد في تحقيق الأهداف المرجوة، والحصول على نتائج ايجابية، ولكن حتى يتحقق ذلك لا بد من اشتمال تلك الاستراتيجيات على بعض الشروط التي منها:

- أن تكون ذات صلة بالتدريس بشكل عام، وبتدريس اللغة العربية بشكل خاص.
- أن يكون من الممكن تنفيذها داخل الفصول العادية.
- أن تشعر المعلمين والتلاميذ بالراحة عند استخدامها.
- أن تتوافق مع النظريات الحديثة للتعلم.(الجدي، 2012: 26).
- أن تتمتع الاستراتيجية بالمرونة الكافية.
- أن تتوافق مع أعداد التلاميذ داخل الصف الواحد.
- أن توفر مشاركة إيجابية من المتعلم وشراكة فعالة بين المتعلمين.
- أن ترتبط بالأهداف التربوية والسلوكية المنشودة.

ومن خلال إطلاع الباحث على المصادر، والمراجع، والدراسات السابقة في مجال استراتيجيات التعلم النشط، وجد أن الباحثين اتفقوا بشكل عام على أن من استراتيجيات التعلم النشط المشهورة ما يلي:

- **استراتيجية الحوار والمناقشة.**
- **استراتيجية الاستكشاف.**
- **استراتيجية العصف الذهني.**
- **استراتيجية تعلم الأقران.**

- **استراتيجية الألعاب التربوية.**
- **استراتيجية حل المشكلات.**

وفيما يلي توضيح لكل استراتيجية من هذه الاستراتيجيات:

1. استراتيجية الحوار والمناقشة:

يعرف الشقيرات (2009: 198) المناقشة بأنها: "نمط مميز من التفاعل الصفي ذو قيمة تربوية عالية ومردود جزل، لأنه يتخطى الأساليب الاعتيادية التي تجعل معظم أوراق الموقف الصفي بيد المعلم؛ ليكون النشاط كله متمحورًا حول شخصية التلميذ"

كما وتعرف المناقشة على أنها: "حوار منظم تعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات بين الأفراد داخل قاعة الدرس، فهي تهدف إلى تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ من خلال الأدلة التي يقدمها المتعلم لدعم الاستجابات في أثناء المناقشة، وقد تستخدم المناقشة كاستراتيجية مستعملة أو كجزء من بنية معظم الاستراتيجيات الأخرى" وتنقسم المناقشة إلى:

(مناقشة مقيدة– مناقشة مفتوحة– مناقشة استقصائية– مناقشة على نمط كرة السلة– الندوة). (المركز القومي للبحوث التربوية، 2007: 50).

2. استراتيجية الاستكشاف:

يهتم التعلم بالاكتشاف بالوسائل والطرق التي يسلكها الانسان مستخدماً مصادره العقلية والجسمية ليصل إلى معرفة جديدة، أو ليحقق أمراً لم تكن له معرفة به من قبل، لذا فإن التعلم بالاكتشاف هو "التعلم الذي يتحقق نتيجة لعمليات ذهنية انتقائية عالية المستوى، يتم عن طريقها تحليل المعلومات المعطاة ثم إعادة تركيبها وتحويلها إلى صور جديدة بهدف الوصول إلى معلومات واستنتاجات غير معروفة من قبل".(نبهان، 2008: 63).

ويرى دحلان (2010: 90– 91) أن هناك أنواع عدة للتعلم بالاكتشاف، بحسب مقدار التوجيه الذي يقدمه المعلم للطلاب:

أ– **الاكتشاف الموجه:** وفيه يزود التلاميذ بتعليمات تكفي لضمان حصولهم على الخبرات التعليمية، وبذلك يضمن نجاحهم في استخدام قدراتهم العقلية لاكتشاف المفاهيم والمبادئ العلمية، ويشترط أن يدرك المتعلمون الغرض من كل خطوة من خطوات الاكتشاف.

ب- **الاكتشاف شبه الموجه:** وفيه يقدم المعلم المشكلة للمتعلمين ومعها بعض التوجيهات العامة بحيث لا يقيده ولا يحرمه من فرص النشاط العلمي والعقلي.

ت- **الاكتشاف الحر:** وهو أرقى أنواع الاكتشاف ولا يجوز أن يخوض به المتعلمون إلا بعد أن يكونوا قد مارسوا النوعين السابقين، وفيه يواجه المعلم بمشكلة محددة، ثم يطلب منهم الوصول إلى حلٍ لها، ويترك لهم حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها.

3. استراتيجية العصف الذهني:

وكلمة العصف الذهني ترجمة للمصطلح الإنجليزي (Brain Storming) حيث تعني (عاصفة المخ)، وقد أورد الموقع الإلكتروني: http://www.brainstorming.co.uk/tutorialsdefinitions.html التعريفات التالية:

أ- العصف الذهني هو: "طريقة عمل في مؤتمر تحاول بوساطتها مجموعة من الأشخاص إيجاد حل لمشكلة معينة بتجميع الأفكار تلقائياً من أعضاء المؤتمر".

ب-العصف الذهني هو: "عملية مصممة للحصول على أكبر عدد ممكن من الأفكار المتعلقة بمجال اهتمام معين".

ت-العصف الذهني هو: "تقنية تزيد بأقصى درجة القدرة على توليد أفكار جديدة".

ث-العصف الذهني هو: "تداعي المعاني لأفكار مختلفة لصوغ أفكار ومفاهيم جديدة".

وما يهمنا هنا هو استخدام العصف الذهني كاستراتيجية لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار، تكون حصيلتها الوصول إلى حل مشكلة بطرق إبداعية.(عبيد، 2009: 187- 188).

4. استراتيجية تعلم الأقران:

يرى سعادة وآخرون (2006: 157): "أن بعض الناس يعتقدون بأنه حتى تتعلم شيئاً ما بشكل فعال وناجح، فإنه لابد لك أن تقوم بتعليم شخص ما، فإعطاء التلاميذ فرصة للمشاركة في متطلبات التدريس اليومي، يلزمهم معرفة موضوع الدرس، ومصادر المعلومات المتعلقة به، وإعداد المادة التعليمية حوله، وذلك تمهيداً لتقديمه أو عرضه أمام زملائهم داخل الحجرة الدراسية، ومن أجل إثارة المناقشات المفيدة التي يتعلمون منها ويعلمون أقرانهم".

وتعلم الأقران هو: "نظام للتدريس يساعد فيه المتعلمون كل منهم الآخر، ويُبنى على أساس أن التعليم موجه متمركز حول التلميذ، مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز على اندماج التلميذ بشكل كامل في عملية التعليم، وتعلم الأقران يعتبر صورة من صور التعلم

التعـــاوني، يعتمـــد علـــى قيـــام التلاميـــذ بتعلـــيم بعضـــهم تحـــت إشـــراف المعلـــم. (وزارة التربية والتعليم، دليل التعلم النشط، 2005: 52).

5. استراتيجية الألعاب التربوية:

تعتبر الألعاب التربوية من أبرز مكونات البيئة الغنية التي تساعد على إحداث تغيير مرغوب في سلوك التلاميذ؛ وخاصة تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا.

حيث عرّف كل من خطاب وحمزة (2008: 23– 24) اللعب بأنه: "النشاط الذي يقوم فيه التلاميذ بالاستطلاع والاستكشاف للأصوات والألوان والأشكال وأحجام وملمس الأشياء وذلك من خلال بعدين أو ثلاثة أبعاد، حيث يظهر التلاميذ قدراتهم المتنامية على التخيل والانصات والملاحظة والاستخدام الواسع للأدوات والخامات وباقي المصادر وكل ذلك للتعبير عن أفكارهم وللتواصل مع مشاعرهم ومع الآخرين".

ويعرّف نبهان (2008: 57) اللعب بأنه: "نشاط موجه يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت والمتعة والتسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للأطفال وتوسيع آفاقهم المعرفية".

6. استراتيجية حل المشكلات:

صاحب هذه الطريقة هو (جون ديوي) عالم التربية الأمريكي الشهير، الذي يرى أن المتعلم يمثل نظاماً مفتوحاً يتفاعل مع البيئة المحيطة به ويواجه حالات ومواقف صعبة ومحيرة تدفع للاستفسار والتفكير من أجل الوصول إلى الحلول المقنعة.(سيد والجمل، 2012: 131).

وتُعرّف استراتيجية حل المشكلات بأنها: "خطة تدريسية تتيح للمتعلم فرصة للتفكير العلمي، حيث يتحدى التلاميذ مشكلات معينة، قد يخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها، ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة، وعلى المعلم أن يشجعهم ولا يملي رأيه عليهم".(وزارة التربية والتعليم، دليل التعلم النشط، 2005: 50).

ويرى دحلان (2010: 84): "أن تدريب التلاميذ على حل المشكلات أمر ضروري؛ لأن المواقف المشكلة ترد في حياة كل فرد، وحل المشكلات يكسب أساليب سليمة في التفكير، وينمي القدرة على التفكير التأملي".

ومما سبق يستنتج الباحث بأن استراتيجيات التعلم النشط سابقة الذكر تعتمد بنسبة كبيرة جداً على التلميذ ومجهوده في عملية التعليم والتعلم، إذ أنه يعتبر محور العملية التعليمية، بينما يعتبر المعلم المرشد والموجه والمشرف والميسر لعملية التعلم، وتهدف استراتيجيات التعلم النشط إلى تنمية القدرات وعمليات التفكير العليا للمتعلم كالتحليل، والتركيب، والتفسير، وتقييم الذات، بهدف تحقيق الأهداف المرجوة، بأقل مجهود وأيسر الطرق.

وقد وقع الاختيار بالاتفاق بين الباحث وذوي الاختصاص بطرق التدريس على استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في هذه الدراسة وهما تتمثلان في: التعلم التعاوني، لعب الأدوار، وفيما يلي توضيحاً مفصلاً لكل منهما:

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني:

إن التعاون بمفهومه الواسع العام يتسق وفطرة الإنسان التي فطر الله عليها عباده، باعتبارهم كائنات اجتماعية مدنية تسعى للعيش ضمن جماعات، ووسط مجتمع يحميهم ويدافع عنهم، ويبدو ذلك جلياً في قرآننا الكريم الذي حث على التعاون فقال تعالى: (وتَعَاوَنُوْا عَلىْ البَرِّ والتَّقْوَى وَلاْ تَعَاوَنُوْا عَلىْ الإِثْمِ والعِدْوَانْ).(سورة المائدة الآية: 2).

أما في مجال التعليم والتعلم؛ فيقول الشقيرات (2009: 158): "من العوامل التي تجعل المعلم محبوباً من تلاميذه؛ اجتناب الأساليب الاعتيادية المملة أثناء التفاعل الصفي، وتوظيف الأساليب الحديثة المشوقة، والتي تتحدى قدرات المتعلمين، والحافزة لهم على التفكير الإبداعي، والمدربة لهم على التفكير المنطقي، وعلى الجدّ والاجتهاد، ومن هذه الأساليب التي تستهوي التلاميذ التعلم التعاوني".

- **أسس وخطوات نجاح عمل المجموعات التعاونية:**

ترى قزامل (2012: 32– 33) أن الأسس الواجب توافرها في العمل التعاوني حتى يكتب له النجاح ما يلي:

- **جو العمل:** ضرورة توفير جو مادي للجماعة يساعد على التعرف على المشكلة.
- **الاطمئنان:** بالعلاقة الطيبة بين المتعلمين، والسماح بالانتقال من المهام الفردية إلى أهداف الجماعة.
- **وضوح الأهداف:** تزيد من الشعور بالجماعة والاشتراك في عملية اتخاذ القرارات.

- **المرونـة:** وضـح خطـة العمل لإتباعها من البدايـة، ومـع وضـع أهداف جديدة فـي ضـوء الاحتياجات التي تحتاج تعديل خطة العمل.
- **الإحاطـة بتحقيـق الهـدف:** ممـا يزيد من احتمـال التعرف علـى الهدف، وتسمح بالتعديل السريع للأهداف الرئيسة والفرعية.
- **تقرير حجم الموضوعات:** تختلف أعداد المجموعات باختلاف موضوعات التعلم.
- **توزيع التلاميذ على المجموعات:** مراعاة تنوع قدراتهم وميولهم.
- **تخطيط مـواد التـدريس للمجموعـات المتعاونـة:** بإعلام أفراد المجموعات بطبيعة التعلم الذي سيقومون به وأهدافه والمفاهيم والمصطلحات والمعارف المتصلة به.
- **توزيع قيادة المجموعة على أكثر من طالب.**
- **تقـديم التغذيــة الراجعــة الفوريــة،** ومسـاعدة المجموعـات المتعاونـة فـي التغلـب علـى صعوبات التعلم.
- **تقويم العملية التعليمية التعاونية بالاختبار ومواقف التحصيل.**

- **أهمية استراتيجية التعلم التعاوني:**

تكمـن أهميـة الـتعلم التعـاوني كمـا ذكرهـا رفـاعي (2012: 187– 188) وزيتـون (2007: 556) في النقاط التالية:

- يتحمـل التلميـذ مسـؤولية تعلمـه والمشـاركة فيهـا فعليـاً ممـا ينـعكس إيجابيـاً علـى مسـتوى تحصيله العلمي.
- زيادة الشعور بالرضا عن الخبرات التربوية.
- تنمية الاتجاهات الايجابية نحو أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى.
- التدريب على الاستماع والإنصات.
- التعود على احترام آراء الآخرين.
- ينمي الجوانب الانفعالية والوجدانية.
- اكتساب قيم الحوار وتعزيز الثقة بالنفس.
- الشعور بروح العمل ضمن الفريق الواحد.

- **أهداف استراتيجية التعلم التعاوني:**

- ربط التعلم بالعمل والمشاركة.
- تنشيط أذهان المتعلمين.

- استقلالية المتعلم.
- تطوير القدرات التحصيلية والمهارات.
- تعديل الاتجاهات وتدعيمها. (سيد والجمل، 2012: 265– 266).

بينما يرى امبوسعيدي والبلوشي (2009: 117) أهداف استراتيجية التعلم التعاوني في:

- القضاء على الجمود الفكري.
- قدرات التعبير والإقناع اللفظي.
- تنمية التفكير الابداعي.
- تفجير طاقات المتعلمين.
- توفير مساحة أكبر للتفكير.

- **خصائص استراتيجية التعلم التعاوني:**

- تقع عملية التعلم على عاتق التلميذ.
- يكمل دور المعلم ولا يلغيه.
- يكون هدف الفرد هو هدف المجموعة.
- يعتمد نجاحه على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ.
- يستخدم في كافة المواضيع والتخصصات.
- صالح لجميع مراحل التعليم العام وحتى المرحلة الجامعية.
- يعتمد على تقسيم الفصل إلى مجموعات صغيرة.(العيوني، 2003: 112).

بينما تتميز مجموعات التعلم التعاوني بالعديد من الخصائص منها:

- كل فرد في المجموعة مسئول عن عمله وعن عمل المجموعة ككل.
- يقدم كل فرد في المجموعة الدعم لأفرادها كي يتلقى بدوره دعماً منهم.
- يتقاسم أفراد المجموعة حلاوة النجاح ومرارة الفشل.
- يتوزع أفراد مجموعة العمل فيما بينهم، ثم يخرجونه نسيجاً واحداً يمثلهم.
- للمعلم أدوار واضحة تتمثل بالإشراف والمتابعة وتقديم الدعم والمحافظة على المسار موجهاً نحو الأهداف.(سيد والجمل، 2012: 303).

- **مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني:**

حتى يكون التعلم تعاونياً لا بد أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية هي:

- الاعتماد الايجابي المتبادل.
- التفاعل وجهاً لوجه، أو التفاعل المباشر المشجع.
- المسئولية الفردية أو المحاسبة الفردية.
- المهارات البين شخصية والزمرية (المهارات الاجتماعية).
- تقويم عمل المجموعة.(الأَكْلُبِي، 2008: 51– 66).

- **مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:**

يرتبط نجاح استراتيجية التعلم التعاوني بالإعداد الجيد لها قبل تطبيقها في الصفوف الأساسية، ويتضمن إعداد الاستراتيجية ست مراحل:

الأولى: مرحلة التهيئة الحافزة: وتهدف إلى جذب انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس أو المهمة أو المشكلة المراد بحثتها، ومن ثم إثارة التلاميذ فكرياً وتحفيزهم للتعلم بأساليب مختلفة.

الثانية: مرحلة توضيح المهام: وتهدف إلى قيام المعلم بإفهام التلاميذ المهمات أو المشكلات المطلوب بحثها أو إنجازها، ومناقشة متطلبات التعلم السابقة ذات العلاقة بتلك المهام أو المشكلات، وتباين معيار النجاح في أداء المهمة وإنجازها.

الثالثة: المرحلة الانتقالية: وتهدف إلى تهيئة التلاميذ للعمل التعاوني، وتيسير أمر انتقالهم للمجموعات التي ينتمون إليها وتزويدهم بالتوجيهات والإرشادات اللازمة للعمل التعاوني، وتوزيع الأدوار بين طلاب المجموعة.

الرابعة: مرحلة عمل المجموعات: وتهدف إلى قيام التلاميذ بالمهام وإنجازها، وتحرك المعلم وانتقاله بين المجموعات لغرض التفقد والتدخل بالإرشاد والتوجيه اللازم لعمل المجموعات في تنفيذ المهمة وإنجازها كلما اقتضت الضرورة ذلك.

الخامسة: مرحلة المناقشة الصفية: وفيها يتم تبادل المجموعات للأفكار والنتائج، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار ونتائج تتعلق بالمهمة بتلخيصها على التلاميذ جميعهم، كما يتم في هذه المرحلة تصحيح أخطاء التعلم، ومناقشة المشكلات أو الصعوبات التي صادفتها المجموعات في أثناء إنجاز المهام بنجاح.

السادسة: مرحلة انهاء الدرس: ويتم فيها تلخيص الدرس بعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل إليها التلاميذ، كما يمكن تعيين بعض الواجبات أو المهمات البيتية لبحثها في الدرس القادم، ومنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهام بنجاح.(زيتون، 2007: 562).

- **معيقات توظيف وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني:**

يرى كلا من الشقيرات (2009: 163) ونبهان (2008: 53) وبدير (2006: 157– 158) أن من معيقات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني ما يلي:

- عدم اقتناع بعض المديرين والمعلّمين والتلاميذ بجدوى التعلم التعاوني.
- ميل بعض المجموعات للعبث وعدم جديتها في هذا النوع من التعلم.
- عدم وضوح خطوات العمل التعاوني لبعض المجموعات بصورة كافية.
- عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني.
- ضيق مساحة الفصول الدراسية مع كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد.
- إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو إرادته على بقية الأفراد.
- أُسلوب عرض الكتاب المدرسي لابد أن يُعرض بطريقة تساعد على التعلم التعاوني من خلال الأسئلة والتدريبات.

ثانياً: استراتيجية لعب الأدوار:

لقد امتازت شريعة الإسلام بمراعاة جميع جوانب الحياة الإنسانية، فعملت على تغذيتها بما هو نافع ومفيد، حيث حث الإسلام على اللعب منذ عهد الرسول (ﷺ) وحتى يومنا هذا، ولقد امتاز الإسلام بتحويل معنى اللعب من مجرد اللهو والترفيه إلى اعتباره جَدّاً بالدرجة الأولى، ليتناسب مع الأهداف السامية التي جاء الإسلام لتحقيقها.

وتعد استراتيجية لعب الدور من الاستراتيجيات الفعّالة للتعلم النشط، التي تعمل على تزويد التلاميذ بخبرات حياتية تلائم طبيعتهم وتقوم على خبراتهم، حيث تهدف هذه الاستراتيجية إلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية.

يعرّف فرج (2005: 195) لعب الدور بأنه: "أحد أساليب التعلم والتدريب الذي يمثل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تستند إليهم بصورة تلقائية، وينعمون في أداء أدوارهم حتى يُظهروا المواقف كأنها حقيقية".

- **أهداف استراتيجية لعب الأدوار:**

يهدف لعب الأدوار إلى تنمية الاتجاهات والجوانب الوجدانية المرتبطة بمعالجة المشكلات الاجتماعية والإدارية اليومية، حيث انه يعود التلميذ على الارتجال والمبادرة، وتخليصهم من التوتر ومشاعر القلق، وتتمثل أهداف لعب الأدوار في النقاط التالية:

- تنمية روح التعاون والعمل في الفريق.
- الربط بين النظرية والتطبيق.
- مساعدة التلميذ على إكسابه فرصة للتدريب على أدوار حياتية كثيرة.
- توظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية.
- مساعدة المعلم على اكتشاف ميول التلاميذ ورغباتهم ومن ثم تعديلها.
- مساعدة المشترك بعلب الأدوار على فهم ذاته والآخرين.
- إثراء الاستخدام اللغوي حول موضوع معين أو قصية معينة.(الحيلة، 2002: 283).

- **أهمية استراتيجية لعب الأدوار:**

- التدريس بطريق تمثيل الأدوار ما هو إلا استمرار لما اعتاد التلاميذ أن يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة.
- إن هذه الطريقة وبخاصة ما يتعلق منها بأنشطة المحاكاة تشجع على التفكير والتحليل لدى التلميذ، حيث يتعلم عن طريقها الحقائق والعمليات والاستراتيجيات.
- تعليم التلاميذ القيم الاجتماعية كما أنها أداة فاعلة في تكوين النظام القيمي عند التلاميذ.
- تشجيع التلاميذ على الاتصال والتواصل فيما بينهم، والتعلم من بعضهم البعض بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية فيما بينهم.(عفانة واللوح، 2008: 63).
- وقوف المعلم على نقاط الضعف والقوة عند المتعلمين.
- إمكانية استخدامها في كثير من الموضوعات والمقررات الدراسية، ومختلف الفئات العمرية.

- **خصائص استراتيجية لعب الأدوار:**

- يتحدد لعب الدور بطبيعة التلميذ الاجتماعية.
- له علاقة بالثقافة الاجتماعية للتلميذ.
- يرتبط بطبيعة المرحلة العقلية التي يقوم بها التلميذ.

- يتصف لعب الدور بعمليات نفسية اجتماعية لها علاقة بتطوير شخصية التلميذ مستقبلا. (عبد الهادي، 2004: 326).
- يتناول من يقوم بعلب الدور تقمص شخصيات واقعية في البيئة ومشكلات معاصرة تثير اهتمام المشاهدين كمشكلات الزواج، والمهور والنظافة والمياه وغيرها.
- يعتمد نتائج لعب الأدوار على مناقشات المعلم التي تعقب التمثيل وما يتلو ذلك من تبادل الأفكار والآراء.
- يجب أن يكون لدى المشاهدين والممثلين معلومات كافية عن الموضوع الذي اختير لتقمص الأدوار.(حمدي وآخرون، 2008: 358).

- **أشكال وأنماط استراتيجية لعب الأدوار:**

يرى حلس (2010: 67– 68) أن لعب الأدوار له أشكال وهي كالتالي:

- تمثيل شخصية تاريخية مثل صلاح الدين، طارق بن زياد، ويحفظ الكلام الذي يقتضي أن تقوله هذه الشخصية، ويقوم تلميذ آخر بدور شخصية أخرى، أي أن تكون الأدوار محفوظة ومعروفة.
- أن يقوم التلاميذ بتمثيل أدوار لأشخاص يكونون أطرافاً في قضية واقعية عقلية، وإنما لا تكون الأدوار محفوظة، ولا ما يقال فيها معروفاً مسبقاً، وإنما تطرح القضية أمام هذه الشخصيات ويعبر كل منها عن رأيه.
- أن يقوم التلميذ بتمثيل أدوار أشخاص حقيقيين في قضية خيالية قد لا تكون لها وجود بالفعل؛ مثال: إننا لو أردنا أن نعلم التلاميذ الكيفية الصحيحة لاتخاذ القرار لشخصية لا وجود لها، فإن طريقة تمثيل الأدوار طريقة تربوية جيدة، ويتعلم عن طريقها التلاميذ الكثير من المعلومات ويكتسبون الكثير من المهارات بهذه الطريقة، التي تفوق طريقة إلقاء المعلم.

بينما يرى دحلان (2010: 92) ان لعب الدور له نمطان هما:

- **لعب الدور التلقائي:** وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها، حيث يقوم التلاميذ فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق.
- **لعب الدور المخطط له:** وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه التلاميذ لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

- **خطوات تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار:**

أورد الجلاد (2007: 153) في كتابه تسع خطوات للعب الأدوار وهي:

الخطوة الأولى: تهيئة المجموعة من خلال:

- تقديم المشكلة وتحديدها وتعريف التلاميذ بها.
- تفسير قضية المشكلة واستقصاء القضايا المتعلقة بها.
- توضيح عملية تمثيل الأدوار.

الخطوة الثانية: اختيار المشاركين من خلال:

- تحليل الأدوار ووضعها وتحديد صفات ممثلي الأدوار.
- اختيار ممثلي الأدوار وتحديد دور كل منهم.

الخطوة الثالثة: تهيئة المسرح من خلال:

- تحديد خط سير العمل.
- إعادة توضيح الأدوار.
- الدخول في الموقف المشكل.

الخطوة الرابعة: إعداد المشاهدين من خلال:

- تقرير الأمور التي ينبغي ملاحظتها.
- تعيين مهام الملاحظة.

الخطوة الخامسة: التمثيل وينمى من خلال:

- بدء تمثيل الأدوار.
- الاستمرار في تمثيل الأدوار.
- قطع تمثيل الأدوار أو إعادة التمثيل.

الخطوة السادسة: المناقشة والتقويم وتتم من خلال:

- مراجعة عملية تنفيذ الأدوار من حيث الأحداث، والمواقع، والواقعية.
- مناقشة القضية الرئيسية في الدور.
- تطوير التمثيل اللاحق.

الخطوة السابعة: إعادة التمثيل من خلال:

- تمثيل الأدوار المنقحة عدة مرات.
- اقتراح خطوات لاحقة أو أبدال سلوكية.

الخطوة الثامنة: المناقشة والتقويم:

- يدفع المعلم النقاش إلى حل واقعي عن طريق السؤال فيما إذا كان التلاميذ يظنون أن النهاية واقعية.

الخطوة التاسعة: المشاركة في الخبرات:

- ربط الموقف المشكل بالخبرات الواقعية والمشكلات الجارية والتوصل إلى التعميمات.
- الوصول إلى مبادئ وتعميمات عامة للسلوك، فكلما كان تشكيل النقاش أكثر مناسبة زاد اتساع التعميمات التي يتم التوصل إليها.

- **عيوب استراتيجية لعب الأدوار وكيفية التغلب عليها:**

تتمثل أهم عقبات تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار داخل الحجرة الدراسية في ضعف الرغبة أو عدم توفر عنصر الحماس أو الدافعية في التعلم أو في لعب الأدوار المخصصة لدى بعض التلاميذ من ناحية وسيطرة الخجل والخوف على بعض التلاميذ الآخرين من ناحية أخرى. (سعادة وآخرون، 2006: 223).

بينما يذكر نبهان (2008: 112) أن من عيوب استراتيجية لعب الأدوار ما يلي:

- تأخذ وقتاً كبيراً من حيث تهيئة المتدربين وتوزيع الأدوار وتمثيل الأدوار.
- في حالة عدك توافر مشرف كفء فاهم لهذا الأسلوب يكون الأسلوب مضيعة للوقت.
- إذا لم يأخذ المتدربون الأمر بجدية كافية فإنه قد يصبح المشروع نوعاً من التسلية لا أكثر.
- قد يجد بعض المتدربين من ذوي الشخصيات المنطوية أو الخجولة صعوبة في تقبل هذا الأسلوب.

وبناء على ما تقدم يقترح الباحث عدة مقترحات للتغلب على عيوب توظيف استراتيجية لعب الأدوار، من خلال:

- الحفاظ على دافعية التلاميذ قدر الإمكان، وذلك بتشجيعهم على ممارسة لعب الدور.
- تنبيه التلاميذ إلى الإنصات والاستماع الجيد، ومراقبة حركات التمثيل التي تحدث أمامهم لضمان عدم شرود أذهانهم.
- زيادة اهتمام المعلم بالتلاميذ الخجولين ومنخفضي الثقة، من خلال توظيفهم في عملية لعب الأدوار وذلك بالأدوار التي تناسب خصائصهم النفسية.

المحور الثالث: القراءة والفهم القرائي:

تعتبر مهارة القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع وهي (مهارة الاستماع– مهارة التحدث– مهارة القراءة– مهارة الكتابة)، هذه المهارة التي تشرفت بأن تكون أول خطاب أنزله الله سبحانه وتعالى للرسول (ﷺ) في قرآنه الكريم، حيث نقرأ في مطلع سورة العلق (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ، خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ، اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ، الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ، عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ) (العلق:1–5)، وهذا ما يدلل على أهمية القراءة ومكانتها وفضلها على البشرية جمعاء.

أولاً: القراءة:

- **مفهوم القراءة وتطوره:**

كان الاعتقاد السائد بين الناس منذ العصور الوسطى أن القراءة عملية حل وتركيب، يميز فيها القارئ الكلمة عن طريق معرفة الحروف وتركيبها وتهجئتها، وهكذا كانت القراءة عملية آلية لا يدخل في حسبانها اعتباراً للفهم أو الإدراك؛ لذلك كان يقال "فلان يقرأ الدرس درج الماء". وبعد الحرب العالمية الأولى وحدوث تغييرات سياسية واجتماعية واقتصادية أصبح مفهوم القراءة هو التفاعل مع النص المقروء، يعبر فيه القارئ عن رضى أو غضب، أو حزن أو سرور، ثم تطور هذا المفهوم ليصبح القارئ قادراً على حل ما يواجهه من مشكلات ومواقف عملية، ويمكن القول أن المفهوم الحديث للقراءة يعني ما يلي:

- القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم والتفاعل مع المقروء.
- القراءة تحتاج إلى عدد من القدرات الإدراكية والبصرية والصوتية.
- القراءة تحتاج إلى تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات.
- القراءة تعني عدم الوقوع في أخطاء.
- القراءة تعلم الفرد النقد والتحليل لما هو مقروء.
- القراءة تحتاج إلى توازن نفسي وعقلي وجسمي.(عيد، 2011: 39– 41).

ويعرف عطية (2007: 91) القراءة بأنها: "عملية تربط بين لغة الكلام والرموز وتشتمل على المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ، وتتم آليا من خلال عمليتين:

أ- إدراك الرموز المكتوبة بوساطة حاسة البصر.

ب- الترجمة اللفظية لتلك الرموز بوساطة إيعازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق.

ويعرفها السفاسفة (2011: 85): "هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة، والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص المعنى من الرمز المكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب".

ويعرفها عاشور والحوامدة (2007: 62): "عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي ترتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تمتها ولا تتم بدونها وبذلك عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج".

ويعرفها السليتي (2008: 2): "عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبّر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها؛ فيفهمه، ويحلله، ويفسره، وينقده، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته".

وتعرفها العماوي (2008: 47) بأنها: "عملية شفوية، تشتمل على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفق مثيرات القارئ، وكلما أتقن ممارستها بذلك يتم تطوير أدائه القرائي".

- **أهمية القراءة:**

مما لا شك فيه أن القراءة هي النافذة الأكثر أهمية في تبادل المعرفة الإنسانية، وأكثرها تأميناً للاحتكاك الفكري بين الشعوب إضافة إلى أنها توفر للفرد كثيراً من متطلباته وحاجاته؛ فهي:

- الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر.
- أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد.
- أداة التفوق في المواد الدراسية كلها.
- عامل من عوامل الاتزان النفسي، ذلك أن القراءة تمكن الفرد من رؤية نفسه والأفراد.
- عامل من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدمة في مجتمعه وبين أقرانه.
- أداة ضرورية لاكتساب المعارف الثقافية.
- القراءة تعتبر من أهم دواعي التفكير وحب الاستطلاع.
- القراءة وسيلة أساسية من وسائل التنشئة الاجتماعية. (البجة، 2005: 65– 66).

- **وظائف القراءة:**

يرى صومان (2012: 78– 81) أن وظائف القراءة يمكن تلخيصها فيما يأتي:

- **الوظيفة المعرفية:** وهي تتمثل في:

أ– القراءة من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة.

ب–تساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي.

ت–تجيب القراءة عن كثير من تساؤلاتنا العلمية.

ث–تسهم القراءة في النمو العقلي للفرد.

- **الوظيفة النفسية:** وتتمثل فيما يأتي:

أ– تشيع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فبها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم.

ب–تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور عن تحقيق الأهداف.

ت–تساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

- **الوظيفة الاجتماعية:** وتتجلى هذه الوظيفة في:

أ– القراءة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية.

ب–القراءة وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحيائه وتنميته.

ت–للقراءة دوراً في تقارب الفكر في داخل الجماعة.

ث–القراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين العشوب المختلفة.

- **أهداف القراءة في المرحلة الأساسية:**

أولاً: الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف (1– 4) كما جاء في دليل المعلم الفلسطيني:

- الاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم.
- اكتساب قدر من القيم الايجابية والعادات الحميدة.
- الاقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
- التدرب على مهارة الاستماع في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
- التدرب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يسمع.
- نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.

- قراءة مادة مضبوطة بالشكل قراءة جهرية صحيحة معبرة.
- قراءة مادة قراءة صامتة بسرعة مناسبة.
- الكتابة الواضحة الخالية من الأخطاء.
- مراعاة قواعد خط النسخ في كتاباتهم.
- اكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير.
- التعبير بلغة فصيحة سهلة.
- حفظ آيات قرآنية كريمة قصيرة، وأحاديث نبوية شريفة قصيرة، ومقطوعات أدبية، وأناشيد وطنية.
- محاكاة الأنماط اللغوية التي تعرض لهم.

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

- 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 القصيرة والطويلة.
- 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 السلمية المصاحبة للقراءة مثل: الجلسة الصحيحة في أثناء القراءة، والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتب.
- اكتساب بعض الاتجاهات والقيم الايجابية: دينية ووطنية واجتماعية.
- اكتساب بعض المعارف والقيم والاتجاهات الايجابية أثناء عملية القراءة مثل: الانصات 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.

- التمييز بين الحروف المعجمة ومقابلاتها، مثل: د/ ذ، ر/ ز، ط/ ظ، ع/ غ، س/ ش ... وكذلك بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة في الكتابة أو العكس مثل: ذ/ ز، ظ/ ذ، ث/ س... .
- تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.
- تبيان المعاني والأفكار الرئيسة في الدرس موضوع القراءة. (دليل المعلم،2012: 3-4).

- **خطوات عملية القراءة:**

- **الاستطلاع أو المسح (Survey):** وهي القيام بمسح المادة القرائية الدراسية بشكل سريع، لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.
- **السؤال (Question):** القيام بتحديد عدد من الأسئلة والتساؤلات التي تتصل بالموضوع الذي ستدرسه، وذلك لجعل قراءتك هادفة ونشطة.
- **القراءة (Read):** القيام بقراءة المادة مركزاً على الأجزاء ذات الصلة بأسئلتك أو أهدافك المحددة، واحرص على تحقيق الهدف المنشود.
- **الاستذكار أو الاسترجاع (Recall):** بعد الانتهاء من القراءة؛ امتحن نفسك وحاول أن تستذكر ذلك لنفسك ذاتياً، ويمكنك الاستذكار بصوت عال، أو تكتب المعلومات التي توصلت إليها والتي ترتبط بهدف القراءة وبالأسئلة التي حددت، حاول استدعاء كل التفاصيل المهمة ذات العلاقة بأهدافك الدراسية.
- **المراجعة (Review):** هي مراجعة ما تم قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود، وإعادة النظر في المادة الدراسية بسرعة للتأكد من مدى مطابقة ما استوعبت وتذكرت بما يجب أن تستوعب وتتذكر، واستخراج النقاط أو المقاطع أو الجوانب التي أخفقت في تذكرها أو أخطأت في تحديدها، والقيام باستدعائها بشكل دقيق ومحاولة حفظها وربطها في الإطار الكلي لما تعلمت.(مصطفى، 2005: 38).

- **أغراض القراءة:**

يجب أن تتجه دروس القراءة إلى تحيق الأغراض الآتية:

- تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وجودة نطقه وأدائه وتمثيله للمعنى.
- فهم التلميذ للمقروء فهماً صحيحاً، وتمييزه بين الأفكار الأساسية والعرضية فيه، وتكوينه الأحكام النقدية عليه.

- تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع، وفهمه فهماً صحيحاً، ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.
- تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.
- الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة والعبارات الجميلة.
- تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عم معنى ما يقرأ.
- ازدياد قدرة التلميذ على البحث واستخدام المراجع والمعاجم والانتفاع بالمكتبة والفهارس. (الركابي، 2005: 85).

- **العوامل المؤثرة على القراءة:**

أ- **الطبع:** الطبع له تأثير قوي جداً على الطريقة التي نقرأ بها، وهذا ليس معروفاً لجميع الناس، فنحن ندرك ونفهم الأمور بطريقة الاختيار والتنظيم، وهذا ليس بعمل آلة ميكانيكية مفكرة، ولكنه عمل انسان له آمال ومخاوف وطباع، والطريقة التي نختار بها حقائقنا وننظم بها عقولنا، والتي نفكر بها تعتمد على أحكامنا الذاتية على الأشياء وعلى طباعنا في الحياة.

ب- **أسلوب الكاتب:** وهو الطريقة التي يستخدمها الكاتب لإقناع القارئ بالنص المكتوب، وبطبع الكاتب العام وبشخصيته الفائضة على النص، وعلى القارئ أن يعرف مشاعر وعواطف الكاتب من خلال اسلوبه، وعند وعيه لذلك سيكون باستطاعته توقع طريقة الكاتب العامة في الكتابة وموقفه في قضية معينة.

ت- **طريقة تنظيم المكتوب:** يختلف الكتّاب في طريقة تنظيم وعرض أفكارهم، فقد يستخدمون خطوات الاستقصاء الآتية: (مشكلة ثم مناقشة ثم خاتمة) أو (حقائق ثم تحليل ثم خاتمة) أو (حقائق ثم تحليل ثم استنتاج المشكلة)، والمشكلة الرئيسية التي تواجه القارئ والمؤلف معاً هي ربط الأجزاء لتكوين الكل.

ث- **القدرة على التركيز:** وتعتمد قدرة القارئ على التركيز على مجموعة من العوامل هي: (الدافع- الاهتمام- الرغبة في التركيز- القراءة الفعالة- القراءة لفهم المعنى- استخدام المعرفة السابقة).

ج- **الإرهاق:** فهناك حدود معينة لقدرة استيعاب الفرد من القراءة كل يوم، فالساعات الطويلة لا تعطي بالضرورة قدراً أكبر من المعلومات المكتسبة، لأن هناك رفضاً لا شعورياً للجهد الاضافي، بينما قد تعمل الساعات القليلة على زيادة الكفاءة في القراءة.

ح- **تحريك أعضاء النطق:** بعض القُرَّاء يحرك أعضاء نطقه في القراءة الصامتة كما يفعل في القراءة الجهرية، ولكنه لا يصدر أصواتاً، وهذه عادة غير محببة، لأنها تبطئ عملية

القراءة، ويجب التخلص منها في القراءة التي تركز على الفهم، ولكن في القراءة التي تهدف إلى الحفظ غيباً ينصح بتحريك أعضاء النطق.

خ- **المعيقات الخارجية:** بعض القرَّاء يفضل سماع نوع معين من الموسيقى، ويبدو أن الموسيقى تشجع على التركيز، أما الأغاني فإنها تعيق عملية التركيز، لان الكلمات التي تشتمل عليها تشد انتباه القارئ إلى معانيها، وقد تستدعي بعض الذكريات التي تشتت الذهن، ويختلف القرَّاء أيضاً في الجلسة المريحة لهم، وهي أمر ذاتي لا يخضع لمعايير واضحة، ولذلك يجب توفير الجلسة التي تحقق التركيز للقارئ. (مصطفى، 2010: 124- 129).

- **المهارات القرائية وخصائصها:**

تعد المهارة القرائية المصدر الثاني بعد مهارة الاستماع في الحصول على المعلومات والأفكار، والأحاسيس التي لدى الآخرين، ولعل أبرز المهارات القرائية يتمثل في:

- **السرعة القرائية:** ويقصد بها الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المُدرّب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الانتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمنية ملموسة بينهما، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية، والاستيعابية الأخرى.
- **القدرة على تنويع الصوت وتغييره:** وتعني أن يتمكن صغار التلاميذ من تغيير النبر الصوتي على وفق اختلاف الجمل، والأساليب اللغوية، فيفرق صوتياً بين أسلوب التعجب، والاستفهام، والنداء... .
- **القدرة على التّمشي في القراءة مع علامات الترقيم:** أن يقف بعد نهاية كل جملة وقفة معقولة، وعند الجملة التي تنتهي بفاصلة وقفة أقل، وأن يقف في نهاية الفقرة مدة أطول.
- **ضبط الحركات الاعرابية:** أن ينطق حركات أواخر الكلمات وتغييرها على وفق (الجانب النحوي) تغيير المواقف الإعرابية.
- **القدرة على نطق الكلمة نطقاً جيداً:** وأقل هذه القدرة أن يدرك النطق الفصيح الذي نطق به العرب، بغض النظر عن المخالفات الكتابية.
- **القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة:** كصوت السين والصاد، والدال والضاد، والتاء والطاء.
- **إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.**
- **القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف كما هي:** مثل ترقيق اللام وتفخيمها، والراء المرققة والمفخمة.

- **تجنب العيوب النطقية:** والتي يعاني منها كثير من التلاميذ الصغار، الذين ينطقون الراء غيناً، أو ياء، أو لاماً، أو الذين ينطقون الشين سيناً، أو الذال زياً أو غير ذلك. (البجة، 2005: 68– 71).

ويمكن إبراز خصائص مهارات القراءة فيما يلي:

- تحتاج مهارات القراءة إلى ممارسة وتدريب لكي تتكون وتنمو.
- تنمو مهارات القراءة بصورة تراكمية، حيث تعد في المراحل السابقة أساساً للنمو في المراحل اللاحقة.
- لا تقف مهارات القراءة عند حد الإدراك والفهم، بل تتطلب تفاعل القارئ مع النص والتفكير فيه ككائن حي.
- تتكون مهارة القراءة من عمليتين، إحداهما خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.
- القراءة عملية بدائية نشطة ومستمرة توجهها أهداف محددة، فالقارئ يعتمد على خبراته السابقة في فهم النص، واستيعابه ونقده، كما أنه يتوقف على طبيعة النص المقروء. (أبو جحجوح، وحمدان، 2006: 98).

ثانياً: الفهم القرائي:–

- **مفهوم الفهم القرائي:**

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى.

فالفهم القرائي هو: "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".(عبد الباري، 2010: 30،31).

ويعرفه حافظ (2008: 159): "عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الايجابي مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد

الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها – فيما بعد– في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية".

بينما يعرفه عيد (2007: 31): "هو ما يقوم به التلميذ من عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النص المقروء من معانٍ وأفكار، والتوصل إلى استنتاجات، وتذوق النص، وتطوير لأفكاره المعروضة".

ويعرفه الدليمي والوائلي (2005: 9) بأنه: "عملية تفكير يعي القارئ من خلالها الفكرة ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته وأغراضه، وبعملية التفكير هذه يختار التلميذ الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه وتلبيه احتياجاته".

ويستنتج الباحث من خلال التعريفات السابقة ما يلي:

- النشاط العقلي المعرفي أساسي في الفهم القرائي.
- يعتمد الفهم القرائي على ما اكتسبه المتعلم من معلومات وخبرات سابقة.
- يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.

- **أهمية الفهم القرائي:**

مما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصاً في المرحلة الابتدائية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.(السليمان، 2001: 4).

ويرى كل من العلوان والتل (2010: 369) أن الاستيعاب القرائي من الموضوعات الهامة 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 كأنه 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 اطلاع الباحث على الأدب التربوي والأبحاث السابقة المتعلقة بالفهم القرائي ومهاراته، يستنتج الباحث أهمية الفهم القرائي في النقاط التالية:

- الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة التلاميذ.
- يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على إبداء الرأي.
- يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.
- الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
- يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.

- **عمليات الفهم (الاستيعاب) القرائي:**

لقد عنيت الكتابات والدراسات بالاستيعاب القرائي من حيث مهاراته، وعملياته، واستراتيجياته، ووصفت طبيعة التفاعل بين النص والقارئ والعوامل المؤثرة فيه، وقد قسم أندرسون المذكور في (الدليمي والوائلي، 2005: 18) الاستيعاب القرائي إلى ثلاث مراحل:

- **مرحلة الاستقبال الحسي (Perception):** وفيها تحول الرموز والإشارات المكتوبة إلى ما يمثلها من ألفاظ.
- **مرحلة الإبانة عن المعنى (Parsing):** وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معانٍ في الذاكرة.
- **مرحلة التوظيف (Utilization):** وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات والمعاني الموجودة في الذاكرة.

- **مكونات الموقف القرائي:**

يتكون الموقف القرائي من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية بيانها كالتالي:

- **القارئ (The Reader):** يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيف الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.
- **الموضوع أو النص القرائي (The Text):** 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.

- **السياق القرائي (The Context):** المقصود من أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي هو أنها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هنا 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 والثقافات. (عبد الباري، 2010: 32– 36).

- **مستويات الفهم القرائي ومهاراته:**

صنّف الناقة وحافظ (2002) المذكور في عبد الباري (2010: 74– 76) مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:

أ– **مستوى الفهم المباشر، ويضم ما يلي:**
- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تحديد مرادف الكلمة.
- تحديد مضاد 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.

ب– **مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن:**
- استنتاج أوجه الشبه والاختلاف.
- استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
- استنتاج المعاني الضمنية في النص.

ت– **مستوى الفهم النقدي:**
- التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.

- التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
- التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
- التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
- تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
- تحديد مدى مصداقية الكاتب.
- الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

ث- مستوى الفهم التذوقي، ومن مهاراته:

- ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
- إدراك القيمة الجمالية والدلالة الايحائية في الكلمات والتعبيرات.
- إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
- اختيار أقرأ الأبيات معنى إلى بيت معين.

ج- مستوى الفهم الإبداعي:

- إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
- التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
- التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
- تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
- مسرحة النص المقروء وتمثيله.

وفي عمل أكثر خصوصية توصلت دراسة العذيقي (2009: 156) إلى خمس مستويات أساسية، تندرج تحتها عدة مهارات فرعية، وهي كالتالي:

أ- المستوى الحرفي: ويشتمل على المهارات التالية:

- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- تعيين مضاد الكلمة.
- توضيح العلاقة بين الجمل.

ب- المستوى الاستنتاجي: ويشتمل على:

- اختيار عنوان مناسب للموضوع.
- استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع.
- بيان غرض الكاتب.
- استنباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

ت- المستوى النقدي: ويشتمل على:

- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
- تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.
- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل.

ث- المستوى التذوقي: ويشتمل على:

- توضيح العاطفة المسيطرة على النص.
- تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي.
- ذكر الدلالة الإيحائية للكلمات والتعبيرات.

ج- المستوى الابداعي: ويشتمل على:

- اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
- التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

ومما سبق يستقرئ الباحث أنه يمكن تقسيم مستويات الفهم القرائي إلى قسمين:

أ- **مستويات عليا:** وتشتمل على (مستوى الفهم النقدي، والتذوقي، والإبداعي).
ب-**مستويات دنيا:** وتشتمل على (مستوى الفهم الحرفي، والاستنتاجي).

ومهارات الفهم القرائي تدور جميعها في فلك واحد، ولا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض، أو تفضيل بعضها على الآخر.

- الضعف القرائي، مفهومه، ومظاهره، وأسبابه:

يستطيع المتخصص الذي يود أن يعرف مستويات التلاميذ القرائية في المرحلة الأساسية الدنيا أن يلمس ضعفاً عاماً في المهارات الأساسية للغة العربية، وخصوصاً في مهارات القراءة، وعلى المعلم ان يتعرف على هذه الأخطاء؛ ليستطيع القيام بتشخيصها، ثم علاجها بالشكل المناسب والملائم لكل ضعف.

أولاً: مفهوم الضعف القرائي:

ويعرف الضعف في القراءة بأنه: "قصور في تحقيق أهدافها، من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراك ما فيه من معانٍ وأفكار".(عيد، 2011: 61).

ويعرف صومان (2012: 120)، وعاشور والحوامدة (2007: 81) الضعف القرائي بأنه: "القصور في تحقيق أهداف القراءة وفهم المقروء وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق أو الضبط الخطأ للألفاظ".

ثانياً: مظاهر الضعف القرائي:

حدد حماد وآخرون (2012: 163– 165) مظاهر ضعف التلاميذ في القراءة من خلال ما يلي:

- **الصف الأول الأساسي:**

- ضعف القدرة على التمييز بين الحروف المتماثلة في الأشكال المختلفة الأعجام من مثل: (ب، ت، ث) ،(ج، ح، خ)... .
- ضعف القدرة على التمييز بين الكلمات المتشابهة في الشكل مع اختلاف في أعجام الحروف من مثل: (بنات، نبات، ثبات) ،(حبر، خبر، خبز)... .
- ضعف القدرة على التمييز بين أصوات الحروف المتقاربة في النطق من مثل: (س، ص)، (ق، ك).
- اللفظ غير السليم للحروف التي تتشابه أصوات بعض حروفها من مثل: (سوس، صوص)، (صائد، سائد)... .
- النطق غير السليم لبعض الحروف في الفصيحة وبعضها في العامية حسب اختلاف البيئة المحلية للطالب من مثل: (ث، ت، س)، (ق، ك، أ).

- **الصف الثاني الأساسي:**

- ضعف القدرة على قراءة كلمة.
- ضعف القدرة على تركيب كلمة من حروفها.
- ضعف القدرة على تحليل كلمة إلى حروفها.
- ضعف القدرة على تركيب كلمة من مقاطعها.

- **الصف الثالث الأساسي:**

- ضعف القدرة على قراءة جملة كاملة.
- ضعف القدرة على تحليل جملة إلى الكلمات المكونة لها.
- ضعف القدرة على تركيب جملة من كلمات مبعثرة.

- **الصف الرابع الأساسي:**

- ضعف القدرة على قراءة وفهم فقرة.
- ضعف القدرة على تحليل فقرة إلى الجمل المكونة لها.
- ضعف القدرة على تركيب فقرة من جمل مبعثرة.

بينما أورد مدكور (2009: 164– 166) بعض الأخطاء التي تحدث من تلاميذ المرحلة الابتدائية وهي:

- صعوبة الكلمات الجديدة.
- عجز التلميذ عن أداء المعنى.
- تكرار الكلمة الواحدة كثيرًا.
- الإبْدَال.
- القلبْ.
- الحَذف.
- القراءة المتقطعة.

ثالثاً: أسباب الضعف القرائي:

يتوقف اتقان اللغة العربية وتكوّن مهاراتها على القراءة الكثيرة المتنوعة، ولكننا نلحظ أن التلاميذ يعجزون في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق فيها، كما يلاحظ عزوفهم ونفورهم منها، وعجزهم أيضاً عن إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى، وعدم قدرتهم على تلخيص ما يقرأون، وعجزهم عن تمثيل المعنى في أثناء القراءة بتنويع النبرات وتلوين الصوت، كما يلاحظ أيضا زُهد التلاميذ في القراءة الحرَّة، بل هم ينصرفون عن كتب القراءة المدرسية مالّين منها.(زايد، 2006: 89).

ويذكر أبو مُغليْ (2010: 53): ترد أسباب الضعف في القراءة إلى الحالات التالية:

- التلاميذ الذين أُهمل نموهم القرائي بالمعلمة الابتدائية والإعدادية والثانوية.
- التلاميذ الذين أصيبوا بحالات مرضية اعترضت تعليمهم.
- التلاميذ الذين تعرضوا في أثناء تعليمهم للانتقال من مكان إلى آخر.
- التلاميذ الذين نشأت لديهم معارضة قوية واصرار شديد على البعد عن القراءة.
- البيئة البيتية وأثرها.
- التلاميذ الذين لديهم مشكلات انفعالية أو شخصية (عيوب نفسية).

ويتفق كلا من عاشور والحوامدة (2007: 82) و زقوت (1999: 118) وإبراهيم (ب.ت: 135) ان هناك عوامل ثلاثة تؤدي إلى ظهور الضعف القرائي وهي:

1. **أسباب تعود إلى المعلم:** وتتمثل في:
   - عدم اهتمامه بتدريب التلاميذ ابتداءً من الصف الأول على تجريد الحروف.
   - عدم اهتمامه بتدريب التلاميذ ابتداءً من الصف الأول على التحليل والتركيب.
   - عدم اهتمامه وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.
   - كثير من المعلمين لا يحاول الربط بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي التي تحتاج إلى القراءة والاطلاع.
   - استخدام المعلمين لطرائق تدريس قديمة في مادة القراءة.
   - إن بعض المعلمين للغة العربية لا يجيدون التحدث باللغة العربية الفصحى وذلك لضعفهم في استخدام هذه اللغة ولضعف تأهيلهم الأكاديمي والمهني.
   - إن بعض المعلمين للغة العربية يُحوِّلُونَ أحياناً حصص القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللغة تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت.
2. **أسباب تعود إلى التلميذ:** وتتمثل في:
   - العوامل الجسمية، ومنها (الصحة العامة، وقوة الابصار، وقوة السمع).
   - القدرة العقلية أو الاستعداد العقلي.
   - الحالة الاجتماعية والاقتصادية.
   - قلة مطالعة التلميذ وزهده في القراءة وضعف حصيلته اللغوية.
   - عدم زيارة التلميذ للمكتبات العامة وعدم وجود مكتبة بيتية يلجأ إليها للقراءة.
3. **أسباب تعود إلى الكتاب:** وتتمثل في:
   - قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ وبخاصة في الصفوف الابتدائية الدنيا.
   - إن الكتب التي توضع للقراءة تثبّت عند حدٍ لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أن هذه الكتب يجب أن تطور وتعدل باستمرار وفق ملاحظات المعلمين.
   - كثيراً من كتب المطالعة لا تغري التلاميذ بالقراءة، إما لعدم ملاءمة مادتها، وإما لرداءة شكلها.
   - خفاء الأفكار وصعوبة إدراك التلاميذ لها وعدم مراعاتها لمستوياتهم.
   - خلو بعض كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى.

- **سبل علاج الضعف القرائي:**

يمكن تلخيص أهم المقترحات العلاجية لظاهرة الضعف القرائي فيما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالمعلم:

- بذل المزيد من الاهتمام والتدريب على تجريد الحروف في أثناء التحليل والتركيب.
- التعرف إلى أخطاء التلاميذ، وتصحيحها من قبل التلميذ أولاً، فإن عجز فمن قبل زملائه، وإن لم يستطيعوا، فعلى المعلم أن يقوم بذلك، شرط ألا يجعل نفسه هو المصحح الوحيد دائماً.
- تنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة.
- إثراء النصوص القرائية بنصوص أخرى.
- ضرورة اجراء فحوصات تشخيصية على التلاميذ للوقوف على حالاتهم الصحية والتعرف إلى جوانب الخلل الجسمي والنفسي ووضع خطط لمعالجة ذلك.

ثانياً: فيما يتعلق بالتلميذ:

- رصد الحالة الصحية للتلميذ، والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى التلاميذ، مع ترتيب أوضاع خاصة لمثل هؤلاء في الصف.
- التعاون بين المعلمة والأهالي لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومساعدة المتأخرين منهم.

ثالثاً: فيما يتعلق بالكتاب:

- ضرورة أن يعزز فريق مؤهل جرّب الميدان تأليف الكتب المقررة.
- ضرورة تنوع موضوعات الكتاب بحيث يجد كل تلميذ ما يروق له.
- إجراء تجارب على الكتاب المقرر وذلك بتدريسه لعينة من التلاميذ، ثم مطالبة المعلمين بإبداء آرائهم، وملاحظاتهم عليه بغية التطوير والتعديل.
- أن يبنى هذا الكتاب على وفق الأخذ بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب بحسب قدرات التلاميذ اللغوية والعقلية.
- ضرورة الاعتناء بالشكل المادي للكتاب وجعله جذاباً مشوقاً.(زايد، 2006: 92– 93).

ويرى الباحث أنّ من سبل علاج الضعف القرائي لدى التلاميذ ما يلي:

- عدم اسراف المعلم في مقاطعة التلاميذ أثناء القراءة، وعدم الاستهزاء والسخرية من أخطائهم.
- الاستعانة بالوسائل والمثيرات التي تساعد على تخفيف صعوبات القراءة؛ كالصور، والمسجلات، والأفلام التعليمية.
- أن يراعى في تصميم دروس القراءة اهتمامات واحتياجات التلاميذ اللغوية، وألا تكون جامدة وغير مفهومة، وأن تكون باللغة الفصحى الميسَّرة.

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

❖ **المحور الأول:**

دراسات تناولت التعلم النشط واستراتيجياته

تعليق على دراسات المحور الأول

❖ **المحور الثاني:**

دراسات تناولت الفهم القرائي ومهاراته

تعليق على دراسات المحور الثاني

التعليق العام على فصل الدراسات السابقة

الفصل الثالث

الدراسات السابقة

الدراسات السابقة هي نتاج ما قدم من أبحاث ودراسات أجريت على متغيرات الدراسة الحالية أو القريبة منها، سواء أكان ذلك داخل الوطن أم خارجه، وفي هذا الفصل استعرض الباحث أهم تلك الدراسات، مبيناً موضوعاتها وأهدافها والمنهج المتبع فيها وخطواتها، وأهم نتائجها وأبرز توصياتها، وذلك للاستفادة منها والبناء عليها؛ لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، حيث قام الباحث بعرض تلك الدراسات تبعاً للتسلسل الزمني، كما وقسّم الباحث الدراسات إلى محورين اثنين وهما:

المحور الأول: دراسات تناولت التعلم النشط في اللغة العربية وغيرها من المواد:-

1. دراسة التركي (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بلغ عددهم النهائي (61) تلميذاً وتلميذة، وهم الذين تم تشخيصهم كتلاميذ ذوي صعوبات تعلم بمدرستي الأحمدية وميسلون (كمجموعة تجريبية) وبلغ عددها (31) تلميذاً وتلميذة درسوا باستراتيجيات التعلم النشط والمتمثلة في (التعلم التعاوني- لعب الأدوار)، ومدرستي صقر الشيب واشبيلية (كمجموعة ضابطة) بلغ عدد أفرادها (31) تلميذاً وتلميذة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار المسح النيورولوجي السريع، اختبار التفكير الابداعي، مقياس الدافعية الداخلية). أظهرت النتائج ما يلي؛ فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابداعي والدافعية الداخلية، وذلك بتفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومقياس الدافعية الداخلية.

2. دراسة الهَرَبَاوِيْ (2013)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، حيث قام باختيار عينة قصدية بلغت (160) تلميذاً وتلميذة، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، مجموعتين تجريبيتين تكونتا من (40) تلميذاً و(40) تلميذة،

ومجموعتين ضابطتين تكونتا من (40) تلميذاً و(40) تلميذة، وقد قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبيتين بالبرنامج المقترح القائم على التعلم النشط، فيما استمرت المجموعتين الضابطتين دراستهما بالأسلوب الاعتيادي المعتاد، وتمثلت أدوات الدراسة في (اختباراً تحصيلياً في مهارات التعبير الكتابي، البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط واشتمل على الاستراتيجيات الثلاث "الحوار والمناقشة– التعلم التعاوني– العمل الفردي"). أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج كان أبرزها؛ أن التعلم النشط فعال في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، كما أن التعلم النشط له تأثير إيجابي في تحصيل التلاميذ الذكور والإناث وكذلك منخفضي ومرتفعي التحصيل، كما يراعي مبدأ الفروق الفردية.

3. دراسة عبد الواحد (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي. ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج البنائي والتجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة التي أخذت بطريقة قصدية من جميع طالبات الصف التاسع بمدرسة دير ياسين الأساسية العليا للبنات محافظة رفح البالغ عددهم (143) طالبة، ثم بعد ذلك تم اختيار المجموعة التجريبية الأولى وهي الصف التاسع (1) والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم المبني على المشروع وعدد أفرادها (46) طالبة، والمجموعة التجريبية الثانية وهي الصف التاسع (2) والتي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني وفق طريقة جسكو وعدد أفرادها (50) طالبة، والمجموعة التجريبية وهي التاسع (3) وتم تدريسها باستخدام الطريقة الاعتيادية وعدد أفرادها (47) طالبة، ولبيان أثر استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي، صمم الباحث اختباراً معرفياً لقياس الجانب المعرفي، وبطاقة ملاحظة لتقيس الجانب المهاري والعملي، وقد أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي وبطاقة الملاحظة، كما أظهرت النتائج ان استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط تتصف بالفاعلية في تنمية مهارات الرسم الهندسي لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين.

4. دراسة محمد (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة. اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي في دراستها، إذ قامت باختيار عينة دراستها من الروضات الحكومية لمدينة القنفذة بإمارة مكة

المكرمة والتي بلغ عددها (4) روضات، حيث اختارت فصل واحد من كل روضة لتطبيق البرنامج المقترح على أطفاله، كما اختارت أطفال المرحلة التمهيدية من سن (5– 6) سنوات، وقد بلغ حجم العينة (120) طفلاً وطفلة، بواقع (30) طفلاً وطفلة من كل روضة والذين سيطبق عليهم البرنامج المقترح المبني على استراتيجيات التعلم النشط، بينما اختارت الباحثة الروضات الأهلية وعددها (2) روضة لتقنين أدوات الدراسة على أطفالها. وقد تمثلت أدوات الدراسة في (البرنامج المقترح المبني على فلسفة التعلم النشط، ومقياس استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة المصور)، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي في مجال مهارات التمييز السمعي والبصري ومجال مهارات ما قبل الكتابة ومجال مهارات التمييز البصري والذاكرة البصرية.

5. دراسة مولينجو (Mulongo,2013)

هدفت هذه الدراسة للبحث في المشاركة الصفية للطلاب الذين يتم تعليمهم من قبل معلمين ذو خبرة وكفاءة عالية في استخدام وتبني طريقة التعليم والتعلم النشط، مقارنة بأولئك المعلمين الذين لا يؤمنون بتأثير هذه النظرية على مشاركة التلميذ. واستخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي، حيث اختار الباحث عينة قصدية بلغ عدد أفرادها (42) مُعلماً (بعد أن تم ملاحظتهم داخل الصف من قبل متخصصين وتم تصنيف 21 منهم كأكثر معلمين متبنين لطريقة التعليم والتعلم النشط، بينما كان المعلمين المتبقين من العينة والبالغ عددهم 21 معلماً أقل تبنياً لهذه الطريقة). أثبتت هذه الدراسة أن المعلمين الذين لديهم كفاءة عالية في استخدام طريقة التعلم النشط يستخدمون تقنيات عالية توصلهم إلى الهدف المرجو مقارنة بأولئك المعلمين الذين لا يستخدمون الطريقة مطلقاً (54% مقابل 25%). كما وأثبتت الدراسة معدل مشاركة التلميذ في الصفوف التي تدرس من قبل معلمين مستخدمين لطريقة التعلم النشط بـ (91.1%) مقارنة بنظرائهم الذين قدروا بـ (75%). التلاميذ الذين تم تعليمهم من قبل معلمين متبنين لطريقة التعلم النشط كانوا أفضل في استرجاع ما تم تعلمه من محتوى، مقارنة بالتلاميذ الذين يدرسوا من قبل معلمين غير مستخدمين لهذه الطريقة. بالإضافة لذلك أيضاً؛ حصل التلاميذ الذين يتعلمون بطريقة التعلم النشط على معدل نجاح أعلى مقارنةً بأولئك الذين لم يتعلموا بهذه الطريقة.

6. دراسة الجدي (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع في محافظة غزة. ولتحقيق هذا الهدف أُستخدم المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (36) طالبة درسنَ بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط، والأخرى ضابطة بلغ عددها (36) طالبة درسنَ وفق الاسلوب الاعتيادي؛ وتمثلت أداوت الدراسة في (أداة تحليل المحتوى، اختبار المهارات الحياتية)، وقد أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج التي كان أبرزها؛ تفوق طالبات المجموعة التجريبية (مرتفعات التحصيل ومنخفضات التحصيل) في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية.

7. دراسة العالول (2012)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث بلغت عينة الدراسة (78) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية وبلغ عدد أفرادها (39) طالبة درسنَ باستراتيجيات التعلم النشط (مسرحة المنهج- الألعاب التعليمية- التعلم التعاوني)، والأخرى ضابطة بلغ عدد أفرادها (39) طالبة درسنَ بالطريقة الاعتيادية. وقد تمثلت أدوات الدراسة في (تحليل المحتوى، اختبار مهارات حل المسألة الرياضية). وقد أبرزت النتائج ما يلي؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلميذات اللواتي درسنَ الرياضيات باستراتيجيات التعلم النشط، وقريناتهن اللواتي درسنَ بالطريقة الاعتيادية في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الرياضية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي دراجات التلميذات اللواتي يدرسنَ الرياضيات باستراتيجيات التعلم النشط، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المهارات الرياضية.

8. دراسة الفرا وأبو هَدرُوسْ (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان في دراستهما المنهج التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من جميع التلاميذ بطيئيْ التعلم الذين تتراوح نسبة ذكائهم بين (76- 89) ورسبوا في الامتحان النهائي الموحد

لمادتي اللغة العربية والرياضيات والذي طبق على تلاميذ الصف السادس الابتدائي من مدرستي ذكور مصطفي حافظ الابتدائية أ و ب، حيث بلغ عددهم (80) تلميذاً، وهم موزعون على أربعة فصول دراسية بواقع (20) تلميذاً في كل فصل دراسي، وتمثلت أدوات الدراسة في (مقياس دافعية الإنجاز، مقياس الثقة بالنفس، اختبارات التحصيل لمادتي الرياضيات واللغة العربية). أظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها؛ وجود فروق دالة إحصائياً في التطبيق البعدي لمقياس دافعية الانجاز ومقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس.

9. دراسة زامل (2011)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى وجهات نظر معلمي المرحلة الاساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام والله ونابلس. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسته، إذ تكونت عينة الدراسة التي تم اختيارها بطريقة عشوائية من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية من (75) معلماً ومعلمة، منهم (28) معلماً، و(47) معلمة، وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة أداة قياس تمثلت في (الاستبانة) المكونة من (30) عبارة، وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أبرزها؛ أن معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها يستخدمون التعلم النشط بدرجة متوسطة، ووجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها لصالح الإناث.

10. دراسة العنزي (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي تأثير تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على التلميذات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت على التحصيل في مادة اللغة العربية والدافعية نحو التعلم. ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث اقتصرت عينة الدراسة على ست مدارس من المدارس الحكومية للبنات في محافظة الفروانية بدولة الكويت، التي تضم الصف التاسع المتوسط تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، أربع منها تم تخصيصها عشوائياً لتشكل المجموعة التجريبية، وبلغ عدد التلميذات المتفوقات التي تشكل المجموعة التجريبية (66) طالبة، حيث بلغ عدد التلميذات المتفوقات في الشعب التي تم تدريسها باستراتيجية المجموعات الثرثارة (34) طالبة، وبلغ عدد التلميذات المتفوقات في الشعب التي تم تدريسها باستراتيجية الأسئلة السابرة (32) طالبة، بينما

بلـغ عدد التلميذات المتفوقات فـي المجموعـة الضـابطة (31) طالبـة. وقامـت الباحثـة باسـتخدام أداتـين همـا (مقيـاس دافعيـة الإنجـاز– اختبـار تحصـيلي للغـة العربيـة). أظهـرت النتـائج تفـوق طالبات المجموعتين التجريبيتين فـي التطبيق البعدي لاختبار التحصيل، وتفوقهنَّ علـى مقياس دافعية الإنجاز، وكما أظهرت النتائج الأثر الأكبر لاستراتيجية المجموعات الثرثارة على الأسئلة السابرة.

11. دراسة الطيب (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، حيث اختار عينة من تلاميذ الصف الخـامس الابتـدائي بمدرسـة أبـي بكـر الصـديق بـإدارة قنـا التعليميـة، بلـغ عـددها (80) تلميـذاً كمجموعة تجريبية درست باستراتيجيات التعلم النشط المقترحة وهي (تعلم تعاوني– تعلم أقران– تعلم ذاتي– اكتشاف– حل مشكلات– لعب أدوار– عصف ذهني)، بينما اختار عينة أخرى من معلمة النحال الابتدائية كمجموعة ضابطة لا تدرس بالتعلم النشط، وقد تمثلت أدوات الدراسة في (اختباراً في المهارات الحياتية، اختباراً تحصيلياً في مقرر اللغة العربية). أظهرت النتائج وجود أثر دال إحصـائيا لاسـتخدام اسـتراتيجيات الـتعلم النشـط فـي تنميـة التحصـيل الدراسـي لصـالح المجموعـة التجريبيـة، كمـا أظهـرت النتـائج وجـود فـروق دالـة إحصـائيا بـين متوسـطات درجـات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المهارات الحياتية ولصالح المجموعة التجريبية.

12. دراسة مدّاح (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمكة المكرمة. ولحل مشكلة الدراسة وتحقيقاً لهدفها استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث طبق البحث على عينة بلغ عددها (68) تلميذة من تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة من مدرستين مختلفتين، اختير منهما فصلين اختياراً عشوائيا، حيث مثّل أحدهما المجموعة التجريبية وتكون من (34) تلميذة درسنَ باستراتيجيات التعلم النشط، ومثّل الآخر المجموعة الضابطة وتكون من (34) تلميذة درسنَ بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار تحصيل المفاهيم الهندسية، مقياس الاتجاه نحو الرياضيات). وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية في

التطبيق البعدي لاختبار تحصيل المفاهيم الهندسية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو الرياضيات، ووجود علاقة ارتباطية بين التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي اللاتي استخدمنَ التعلم النشط.

13. دراسة رافي شانكر (Ravi Shankar,2009)

هدفت هذه الدراسة إلى المقارنة بين أثر التعلم النشط في كل من المدراس الثانوية والمدارس الطبية في المملكة المتحدة. وتكونت عينة الدراسة من (18) طالبا، كان منهم (10) طلاب من إحدى المدارس الثانوية وأعمارهم ما بين (16–17) عاماً، وكان البقية من المعلمة الطبية وبلغ عددهم (8) طلاب وأعمارهم ما بين (19–20) عاماً، وقد حددت لطلاب المجموعتين ست مهارات اساسية تستخدم اثناء تنفيذ الانشطة، وقد تم تحديد هذه المهارات على النحو التالي: (قياس ضغط الدم– إدارة الموارد– التنظيم– المهارات الشخصية– العلاقات الشخصية– ومهارات الاتصال؛ وقد تم تصميم استبيان يتضمن هذه المهارات). وأشارت النتائج إلى أن هناك أثر كبير لاستخدام التعلم النشط في اكتساب المهارات اللازمة لتلاميذ المدارس، وطلاب المعلمة الطبية على حد سواء. وقد أوصت الدّراسة بضرورة التوجه لاستخدام التعلم النشط.

14. دراسة الثقفي (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي واتجاههن نحو مادة النصوص الأدبية. ولتحقيق هدف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (95) طالبة، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى وبلغ عدد أفرادها (31) طالبة درسنَ باستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية وبلغ عدد أفرادها (31) طالبة درسنَ باستراتيجية العصف الذهني، بينما استمرت المجموعة الضابطة والتي بلغ عدد أفرادها (33) طالبة بالدراسة وفق الاسلوب الاعتيادي المعتاد، وقد صممت الباحثة أداتين لدراستها وهما (اختبار في التذوق الأدبي، ومقياس اتجاه نحو النصوص الأدبية). وقد أظهرت النتائج؛ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى ودرجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات التذوق الأدبي، وفي القياس البعدي للاتجاه؛ لصالح المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية.

15. دراسة محمود (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق هذا الهدف اتبع الباحث المنهج التجريبي في دراسته ، حيث اختار عينة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بلغ عددها (160) تلميذاً، بحيث تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات، مجموعة تجريبية أولى بلغ عدد أفرادها (41) تلميذاً درسوا باستراتيجية العصف الذهني، ومجموعة تجريبية ثانية بلغ عدد أفرادها (43) تلميذاً درسوا باستراتيجية التعلم الذاتي، ومجموعة تجريبية ثالثة بلغ عدد أفرادها (37) تلميذاً درسوا باستراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة الرابعة ضابطة وبلغ عددها (39) تلميذاً استمروا في دراستهم بالطريقة الاعتيادية، وقد تمثلت أدوات الدراسة في (استبانة لموضوعات التعبير التحريري، البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات التعلم النشط، اختبار في توظيف أفكار وموضوعات التعبير التحريري). بينما تمثلت أداوت التقويم الواقعي في (ملف انجاز التلميذ، اختبار لتقويم التلاميذ في موضوعات التعبير التحريري التي تم تدريسها لهم بأي استراتيجية من الاستراتيجيات الثلاثة). أسفرت الدراسة عن العديد من النتائج كان أبرزها؛ تفوق المجموعات التجريبية الثلاث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التعبير التحريري والتي تمثلت في (الوصف والتركيب اللغوي– المقارنة بين الأفكار– استنتاج الأفكار وتلخيصها– توظيف الأفكار– التقويم وإبداء الرأي) وذلك بالترتيب التالي (استراتيجية العصف الذهني– استراتيجية التعلم البنائي– استراتيجية التعلم التعاوني).

التعليق على دراسات المحور الأول:

- **من حيث أغراض الدراسة وأهدافها:**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط، فهناك دراسات تناولت أثر التعلم النشط على التحصيل مثل دراسة مولينجو (2013)، والعنزي (2010)، ودراسة الفرا وأبو هدروس (2011)، ودراسة الطيب (2009)، ودراسة مداح (2009).

بينما تناولت بعض الدراسات استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات المختلفة، مثل، دراسة الهرباوي (2013)، وعبد الواحد (2013)، والعالول (2012)، والجدي (2012)، والثقفي (2007)، ومحمود (2007).

بينما تناولت بقية الدراسات متغيرات أخرى كتنمية الاستعدادات المختلفة مثل دراسة محمد (2013)، وتنمية التفكير مثل دراسة التركي (2013).

بالنسبة للدراسة الحالية فقد توافقت مع الدراسات السابقة في معرفة أثر توظيف استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط، ولكنها اختلفت مع الدراسات السابقة في المتغير التابع وهو مهارات الفهم القرائي.

- **من حيث منهج الدراسة:**

استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج البنائي من خلال بناء استراتيجيات التعلم النشط والمنهج التجريبي أو شبه التجريبي لتطبيق ادوات الدراسة، ما عدا دراسة زامل (2006) ورافي شانكر (2009) فقد استخدمتا المنهج الوصفي فقط. والدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي كمعظم الدراسات السابقة.

- **من حيث العينة:**

غالبية الدراسات السابقة تناولت العينة من طلبة المدارس مثل دراسة العالول (2012)، ودراسة الفرا وأبو هدروس (2011)، ودراسة الطيب (2009)، بينما كانت عينة دراسة زامل (2006) من معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث الدولية، فيما كانت عينة دراسة محمد (2013) من أطفال الروضة. اما الدراسة الحالية فتكونت عينتها من تلاميذ المدارس (الصف الرابع الأساسي) كغالبية الدراسات السابقة.

- **من حيث الأدوات:**

تنوعت أدوات الدراسات السابقة في المحور الاول تبعا لتنوع وتعدد المتغيرات فيها وهي كالتالي:

دراسة زامل (2006) استخدمت الاستبيان كأداة، بينما استخدمت بعض الدراسات اختبارا تحصيليا كأداة لها مثل، العنزي (2010)، ودراسة مداح (2009)، ودراسة الهرباوي (2013)، في حين ان بعض الدراسات استخدمت المقاييس المختلفة كأدوات للدراسة مثل، دراسة الثقفي (2007)، ودراسة التركي (2013)، ودراسة الفرا وأبو هدروس (2011)، بينما استخدمت دراسة عبد الواحد (2013) بطاقة الملاحظة.

أما وبالنسبة للدراسة الحالية فقد استخدمت قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار لها.

ما استفاده الباحث من دارسات المحور الأول:

- بناء دليل المعلم وفق استراتيجيات التعلم النشط.
- اختيار الأساليب الاحصائية المناسبة للدراسة.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة مع الدراسات السابقة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الفهم القرائي ومهاراته:-

1. دراسة الحداد (2013)

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف فاعلية استراتيجية قائمة على مدخل اللغة الكلي في تدريس القراءة في تحسين الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. تكوّن أفراد الدراسة من (123) طالباً وطالبة، تم توزيعهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من (30) طالبا و(31) طالبة درسوا باستخدام الاستراتيجية القائمة على مدخل اللغة الكلي، والثانية ضابطة تكونت من (30) طالباً و(32) طالبة درسوا باستخدام الاستراتيجية المعتادة. وتمثلت أداة الدراسة في (اختبار الاستيعاب القرائي) الذي بناه الباحث، ثم تحقق من صدقه وثباته، وبعد تطبيق الأداة على عينة الدراسة أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائياً بين أداء طلبة المجموعتين في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة المجموعة التجريبية، وأن هناك فرقا دالا بين أداء التلاميذ والتلميذات في مهارات الاستيعاب القرائي لمصلحة التلميذات.

2. دراسة الشهري (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استُخدِم المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (61) تلميذا من تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة، تم توزيعهم على مجموعتين؛ تجريبية مكونة من (31) تلميذاً، وضابطة مكونة من (30) تلميذاً، فيما تمثلت أدوات الدراسة في (قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار الفهم القرائي، مقياس الاتجاه نحو القراءة). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمستويات الفهم القرائي كل على حدة (المستوى الحرفي- المستوى النقدي- المستوى الاستنتاجي- المستوى الابداعي- المستوى التّذوقِي) بعد ضبط الأداء القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

3. دراسة المخزومي والبطاينة (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن. ولتحقيق هذا الهدف تم اتّبَاعُ المنهج شبه التجريبي، حيث اختار الباحثان عينة بالطريقة القصدية تكونت من (69) طالباً وطالبة من طلبة

الصف السابع الأساسي من مدرستين؛ شعبتان للإناث؛ الأولى ضابطة من مدرسة النعيمة الثانوية الشاملة للبنات وعددها (18) طالبة، والثانية تجريبية من نفس المدرسة وعددها (14) طالبة، وشعبتان للذكور؛ الأولى ضابطة من مدرسة ابن تيمية الأساسية للبنين وعددها (17) طالباً، والثانية تجريبية من نفس المدرسة وعددها (20) طالباً، بحيث درست الشعبتان الضابطتان (ذكورا وإناثا) وفق الطريقة الاعتيادية، بينما درست الشعبتان التجريبيتان (ذكورا وإناثا) وفق استراتيجية تنال القمر. كما قام الباحثان بتصميم أدوات الدارسة المتمثلة في (اختبار الاستيعاب القرائي، واختبار التعبير الكتابي). أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر استراتيجية تنال القمر، وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية التي درست بالاستراتيجية المقترحة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لأثر التفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس، وهذا التفاعل بين استراتيجية التدريس على اختبار الاستيعاب القرائي كان لصالح الاناث في المجموعة التجريبية، ولصالح الذكور عند المجموعة الضابطة.

4. دراسة المطيري (2012)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت. اتبع الباحث المنهج التجريبي في تطبيق دراسته، حيث اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الخامس في المرحلة الابتدائية بمحافظة الفروانية، والتي بلغ عددها النهائي (61) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية درست بنموذج التعلم البنائي وبلغ عدد أفرادها (30) طالباً، والأخرى ضابطة درست بالأسلوب الاعتيادي المعتاد وبلغ عدد أفرادها (31) طالباً. وبناء عليه قام الباحث بتصميم أداوت الدراسة وموادها والتي تمثلت في (اختبار الذكاء غير اللغوي، اختبار الفهم القرائي، مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات التعلم، برنامج الدراسة القائم على التعلم البنائي)، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الأداء البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لصالح المجموعة التجريبية.

5. دراسة ابن عدنان (2012)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارات (الفهم الحرفي– الفهم الاستنتاجي– الفهم النقدي) لتلاميذ الصف السادس الابتدائي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، المعتمد على تصميم المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، وقد صمم الباحث لذلك الغرض عددا من الأدوات والمواد البحثية، تمثلت

في (قائمة مهارات الفهم القرائي، البرمجية القائمة على الوسائط المتعددة، اختبار مهارات الفهم القرائي). وبعد أن تأكد الباحث من صدق أدوات الدراسة وموادها وقاس ثباتها، شرع في تطبيقها على عينة الدراسة التي بلغ عددها (50) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، بمدارس منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد كل مجموعة (25) تلميذاً، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الأداء البعدي لمهارات الفهم القرائي بين المجموعتين التجريبية والضابطة؛ ولصالح المجموعة التجريبية.

6. دراسة الجوابرة (2011)

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من (30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم من الإناث، من الصف الثالث الابتدائي تم اختيارهن بطريقة قصدية من مدرسة أهلية في مدينة جدة، حيث تم توزيع عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة إلى مجموعتين الأولى تجريبية تكونت من (15) تلميذة درسنَ وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والثانية ضابطة تكونت من (15) طالبة درسنَ وفق الطريقة الاعتيادية (التنافسية)، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في (اختبار مهارات الاستيعاب القرائي، والبرنامج التدريبي القائم على استراتيجية التعلم التعاوني). وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج التي كان أبرزها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي استخدم فيها الطريقة التنافسية في تحسين الاستيعاب القرائي على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

7. دراسة أحمد (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، حيث قامت الباحثة باختيار عينة من طلاب الصف الثالث الإعدادي بمحافظة سوهاج بلغ عددها (60) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (30) طالباً درست وفق استراتيجية التدريس التبادلي، وأخرى ضابطة مكونة من (30) طالباً استمرت بالدراسة حسب الأسلوب الاعتيادي، فيما تمثلت أدوات ومواد الدراسة في (اختبار الفهم القرائي، مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني). وقد أظهرت نتائج الدراسة؛ تفوق المجموعة التجريبية في مستويات الفهم القرائي(الحرفي–

الاستنتاجي– النقدي– الابداعي– التذوقي– المباشر) وذلك في التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجوعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي على مقياس الاتجاه نحو العمل التعاوني وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

8. دراسة حسن (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى تفحص أثر استراتيجية مبنية على التخيل في تطوير مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والابداعي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت. حيث تألفت الاستراتيجية من ست مراحل: استرجاع الخبرات السابقة– التنبؤ– التخيل وتوظيف الحواس– التقمص ولعب الأدوار– التلخيص– التوسع. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من شعبتين للصف العاشر في مدرسة عبدالله العتيبي بلغ عددها (44) طالباً، قسّموا إلى مجموعتين، تجريبية وأخرى ضابطة، وبلغ تعداد كل مجموعة (22) طالباً، وتمثلت أداة الدراسة في (اختبار مهارات الفهم القرائي حيث قاس فيه الباحث سبع مهارات للاستيعاب القرائي التفسيري، وأربع مهارات للاستيعاب القرائي الابداعي، وثلاث مهارات في التعبير الكتابي الابداعي)، وقد خلصت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في مهارات الاستيعاب القرائي، كما أظهرت تفوق طلبة المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الكتابي الابداعي، وذلك بدلالة إحصائية واضحة.

9. دراسة زهران (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، حيث قامت باختيار عينة الدراسة التي بلغ عددها (71) طالباً من طلاب الصف الثاني الإعدادي من مدرستين مختلفتين بمحافظة الدقهلية، بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية مكونة من (41) طالباً درست بالأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية، والأخرى ضابطة مكونة من (30) طالباً درست بالأسلوب العادي، وقد تمثلت أدوات الدراسة في (قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار مهارات الفهم القرائي). وقد قامت الباحثة بتطبيق الأدوات قبلياً وبعدياً بعد التأكد من صدقها وثباتها، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي في كل مستوى على حدا (الحرفي– الاستنتاجي– الناقد– الابداعي– التذوقي– التفسيري– الاستدلالي).

10. دراسة عبد الرحمن (2011)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، بحيث قامت باختيار عينة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة طارق بن زياد بمحافظة سوهاج بلغ عددها (60) طالبة، حيث تكونت المجموعة التجريبية من (30) طالبة، وتكونت المجموعة الضابطة من (30) طالبة أيضاً، ومن أجل ذلك صممت الباحثة أداوت ومواد الدراسة وكانت (اختبارا تحصيلاً معرفياَ في القراءة، اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي، أدلة المعلم الخاصة بالطرق التدريسية المتبعة "تعلم تعاوني– حل المشكلات"). وقد أظهرت نتائج البحث؛ وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المعرفي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجوعة التجريبية.

11. دراسة البركات (2010)

عمدت هذه الدراسة إلى تقصي فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية التدريس بالقصة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه. ولتحقيق ذلك اتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في دراسته، حيث اختار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثالث الأساسي في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الرمثا بلغ عددها (215) طالباً وطالبة موزعين على ثمان مدارس، وذلك بالطريقة القصدية، ثم وُزعَتْ هذه العينة على مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (105) طالباً وطالبة، والأخرى ضابطة بلغ عددها (110) طالباً وطالبة. وتمثلت أدوات الدراسة وموادها في (دروس قرائية تم صوغها على شكل قصصي، البرنامج التدريبي القائم على التدريس باستراتيجية القصة، الاختبار التحصيلي، المقابلة شبه المقننة، والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (53) طالبا وطالبة). خلصت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الاستيعاب القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية، كما أظهرت نتائج المقابلة شبه المقننة وجود شعور ايجابي نحو البرنامج التدريبي.

12. دراسة العلوان والتل (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة معان. ولتحقيق ذلك تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (94) طالبة من طالبات الصف التاسع الأساسي، حيث تم توزيع التلميذات إلى ثلاث مجموعات؛ المجموعة الأولى مكونة من (34) طالبة قرأنَ النصوص بغرض الاستيعاب، والمجموعة الثانية مكونة من (32) طالبة قرأنَ النصوص بغرض الحصول على المعلومات، والمجموعة الثالثة مكونة من (28) طالبة قرأنَ النصوص بهدف المتعة، وتم اختيار تصين نثريين بشكل عشوائي من النصوص المقررة في كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي. وتمثلت أداوت ومواد الدراسة في (النصوص القرائية، واختبار الاستيعاب القرائي). وقد كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاستيعاب القرائي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، تعزى إلى الغرض من القراءة لصالح التلميذات اللواتي قرأن النصوص بغرض الاستيعاب.

13. دراسة فرّاج (2010)

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج والمنهج شبه التجريبي، حيث اختيار عينة من طلبة الصف الخامس الأساسي، بلغ عددها (80) تلميذاً وتلميذة، بحيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية تكونت من (40) تلميذاً وتلميذة درسوا باستراتيجية إلماعات السياق، والأخرى ضابطة تكونت من (40) تلميذاً وتلميذة درسوا بالطريقة المعتادة الاعتيادية. وقد قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة التي تمثلت في (اختبار الثروة اللغوية، واختبار مهارات الفهم القرائي). وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج كان أهمها؛ وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية من الجنسين فيما بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الثروة اللغوية لصالح التطبيق البعدي. كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

14. دراسة تشن وآخرون (Chen et al., 2010)

هدفت هذه الدراسة لتطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب، المصمم من أجل تحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية؛ ومساعدة المعلمين في تقييم التنور باللغة الانجليزية بدقة. وقام الباحثون باختبار قدرة هذا النظام على تحسين الفهم القرائي بإجراء تجربة لمدة ثلاثة شهور، بمشاركة (56) طالباً من تايوان؛ في المدارس الثانوية، واثناء هذه الدراسة أظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسن دال إحصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة على اختبار الفهم القرائي. واستخدمت الدراسة المنهجين الكمي والكيفي في تحليل البيانات، وذلك من خلال استبانة وزعت على الطلبة لمساعدتهم في الفهم الأفضل لسلوكيات التعلم وقياس درجة رضاهم عن هذا النظام. واظهرت النتائج عن وجود تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة يعزى لطريقة التعلم القائم على الحاسوب.

15. دراسة السيد (2009)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث اختار الباحث عينة الدراسة من مدرسة خالد بن الوليد بمحافظة الدقهلية، بلغ قوامها (54) تلميذاً وتلميذة من ذوي صعوبات الفهم القرائي، بحيث تم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجموعات؛ مجموعة تجريبية أولى تخضع لاستراتيجيتي التلخيص وخريطة القصة وعددها (17) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة تجريبية ثانية تخضع لاستراتيجيتي إعادة صياغة القصة والمرور المتكرر وعددها (19) تلميذاً وتلميذة، ومجموعة ضابطة تكونت من (18) تلميذاً وتلميذة درسوا بالطريقة الاعتيادية. وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة، اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية، اختبار مهارات الفهم القرائي). وبعد التأكد من صدق أدوات الدراسة وثباتها وذلك بتطبيقها على عينة استطلاعية، قام الباحث بتطبيق أداوته على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج وجود تأثير دال موجب للمعالجة التجريبية (استراتيجيات التدريس العلاجية) على تلاميذ المجموعتين التجريبيتين.

16. دراسة العُذيقِيْ (2009)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق ما تهدف إليه الدراسة استخدم الباحث

المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (50) طالباً من الصف الأول الثانوي بمحافظة القنفذة بالمملكة العربية السعودية. وقد تم توزيع أفراد العينة على مجموعتين، تجريبية مكونة من (25) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التساؤل الذاتي، وضابطة مكونة من (25) طالباً درست بالطريقة المعتادة. وتمثلت أدوات الدارسة وموادها في (قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل البعدي في مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوّقي، ومهارات الفهم الإبداعي، بعد ضبط التحصيل القبلي لصالح المجموعة التجريبية.

17. دراسة عبد الباري (2009)

هدفت هذه الدارسة إلى معرفة فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الإعدادية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، من خلال اختيار عينة من طلاب الصف الثاني الإعدادي بلغ عددها (83) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية بلغ عددها (42) طالباً درست وفقاً لاستراتيجية التصور الذهني، وضابطة بلغ عددها (41) طالباً درست بالأسلوب الاعتيادي، ولتحقيق اجراءات الدراسة قام الباحث ببناء أداوت الدراسة التي تمثلت في (قائمة مهارات الفهم القرائي، اختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي)، وبعد التأكد من صدق وثبات الأدوات؛ طبق الباحث أدواته على عينة الدراسة، وقد أظهرت النتائج؛ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي ككل لصالح المجموعة التجريبية.

18. دراسة لان وآخرون (Lan et al., 2009)

حاولت هذه الدراسة تطبيق بيئة تعاونية للفهم القرائي لتعلم اللغة الانجليزية، باستخدام أجهزة تعتمد على الحاسوب، ومتنقلة لتعليم الفهم القرائي باللغة الانجليزية، وتقييم أثرها على مهارات تعلم القراءة المبكرة وسلوكيات التعلم لطلبة المرحلة الأساسية. تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من الصف الرابع الأساسي بواقع درسين، وكل مجموعة تتكون من (26) طالب (14) ذكور و (12) إناث في مدرسة اساسية في تايبي في تايوان. وتم تطبيق الاختبار على المجوعتين واستخدم الباحث المنهجين الكيفي والكمي وذلك من خلال بطاقة ملاحظة لتسجيل سلوك تعلم الطلبة أثناء أنشطة التعلم المخصصة. وخلصت الدراسة إلى أن نظام القراءة المتنقل قلل من الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التعلم التعاوني وزادت من دافعيتهم للتعلم.

19. دراسة الظنحَانِي (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر برنامج تعليمي لغوي مستند إلى برنامج كورت للتفكير في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الاساسية في دولة الإمارات، ولتحقيق أغراض الدراسة اتُّبَع المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي، حيث اختار الباحث عينة عشوائية من طلبة الصف التاسع الأساسي من منطقة الفجيرة التعليمية؛ تكونت من (99) طالباً وطالبة، حيث تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى تجريبية وعدد طلبتها (49) طالباً وطالبة تم تدريسها باستخدام البرنامج التعليمي المقترح المستند إلى برنامج (CORT) للتفكير، والثانية ضابطة وعدد طلبتها (50) طالباً وطالبة درست بالطريقة العادية. وفي ضوء ما سبق قام الباحث بتصميم أدوات ومواد الدراسة التي تمثلت في (قائمتي مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي، اختباراً يقيس مهارات الاستيعاب القرائي، اختباراً يقيس مهارات الاستيعاب الاستماعي، البرنامج التعليمي المقترح القائم على أدوات كورت للتفكير). وبعد التحقق من صدق الأدوات، قام الباحث بتطبيق الأدوات على عينة الدراسة، حيث أظهرت النتائج؛ وجود أثر للبرنامج التعليمي في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

20. دراسة حافظ (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (K-W-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته، من خلال اختياره لعينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ثلاث مدارس مختلفة شرق الرياض، حيث بلغ عدد العينة (135) طالباً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى مكونة من (45) طالباً درست بالتعلم التعاوني الجمعي، والمجموعة التجريبية الثانية مكونة من (45) طالباً درست باستراتيجية (K-W-L)، والمجموعة الثالثة الضابطة أكملت دراستها بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أدوات ومواد دراسته التي تمثلت في (قائمة مهارات الفهم القرائي، اختبار مهارات الفهم القرائي). وقد أظهرت النتائج؛ وجود فروق دالة إحصائيا في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حده، وفي مستويات الفهم القرائي ككل، بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

21. دراسة عَرقاوِيْ (2008)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. حيث تكون مجتمع الدراسة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، من خلال اختيار عينة من المجتمع تكونت من (104) طالبات، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التعلم التعاوني، بينما درست المجموعة الثانية بالتعلم التنافسي، في حين استمرت المجموعة الضابطة دراستها بالطريقة الاعتيادية. ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة دراستها التي تمثلت في (الاختبار التحصيلي)، الذي قامت بإعداده بعد الاطلاع على الدرسين السابع والتاسع من كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي، لتحليل محتواه. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح المجموعتين التجريبيتين (الأولى بالتعلم التعاوني والثانية بالتعلم التنافسي).

22. دراسة عيد (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن سرعة القراءة الجهرية وتنميتها، وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي باستخدام الألعاب التعليمية. وقد اتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، حيث اختار عينة كشفية من طلاب الصف الخامس الأساسي عددهم (400) تلميذاً وتلميذة؛ وذلك لتحديد سرعة القراءة، بينما كانت العينة التجريبية مكونة من (80) تلميذاً، قسَّموا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها (40) تلميذاً درست بالبرنامج القائم على الالعاب التربوية، والأخرى ضابطة بلغ عددها (40) تلميذاً استمرت بالدراسة وفق الاسلوب الاعتيادي. وتمثلت أدوات الدراسة في (اختبار سرعة القراءة الجهرية، اختبار مهارات الفهم القرائي، قائمة مهارات الفهم القرائي، البرنامج المقترح القائم على الألعاب التعليمية). وقد أظهرت النتائج ما يلي؛ وجود أثر دال إحصائياً للبرنامج المقترح القائم على الألعاب التعليمية، حيث تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التطبيقين البعديين لاختباري سرعة القراءة الجهرية ومهارات الفهم القرائي.

23. دراسة لافي (2007)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. لتحقيق أهداف الدراسة اسْتُخدِم المنهج شبه التجريبي، حيث قام الباحث باختيار عينة الدراسة التي تكونت من (68) تلميذاً من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، تجريبية تكونت من (33) تلميذاً من مدرسة البحتري، وضابطة تكونت من (35) تلميذاً من معلمة الرافعي بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية. وقد قام الباحث ببناء أداوت ومواد الدراسة وتطبيقها على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها، حيث تمثلت تلك المواد والأدوات في (قائمة الفهم القرائي، اختبار تحصيلي لمهارات الفهم القرائي، دليل المعلم لاستراتيجيات ما وراء المعرفة "التنبؤ– المعاني الرئيسية– المعنى الضمني– التنظيم– التقويم– التلخيص"). وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج كان أبرزها؛ تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمهارات الفهم القرائي التحصيلي.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

- **من حيث أغراض الدراسة وأهدافها:**

تنوعت أهداف الدراسات السابقة في المحور الثاني إلى التعرف على فاعلية استخدام العديد من الدراسات في تنمية الفهم أو الاستيعاب القرائي، فنجد مثلا أثر استخدام استراتيجيات (تنال القمر، والقصة، والتدريس التبادلي، والتساؤل الذاتي، والوسائط المتعددة، والتصور الذهني) وذلك بالترتيب كما في دراسة المخزومي والبطاينة (2012)، ودراسة البركات (2010)، ودراسة أحمد (2011)، ودراسة العذيقي (2009)، ودراسة ابن عدنان (2012)، ودراسة عبد الباري (2009).

بينما هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين في التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي.

- **من حيث المنهج:**

اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها للمنهج التجريبي، حيث استخدمت جميعها المنهج التجريبي.

- **من حيث العينة:**

تناولت جميع دراسات المحور الثاني العينة من تلاميذ وتلميذات المدارس، حيث تناولت بعض الدراسات طلبة المرحلة الثانوية مثل: دراسة حسن (2011)، ودراسة العذيقي (2009). بينما تناولت بعض الدراسات طلبة المرحلة الإعدادية مثل: دراسة أحمد (2011)، ودراسة زهران (2011)، ودراسة عبد الرحمن (2011) ودراسة عبد الباري (2009)، بينما تناولت باقي الدراسات طلبة المرحلة الأساسية والابتدائية.

وتتفق هذه الدراسة مع غالبية الدراسات السابقة في المحور الثاني والتي تناولت في عينتها تلاميذ المرحلة الأساسية، وبالتحديد تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

- **من حيث الأدوات:**

معظم الدراسات السابقة في هذا المحور استخدمت الاختبار التحصيلي كأداة لها لقياس مهارات الفهم القرائي، كما وعمدت إلى تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لعينة كل دراسة، ومثال ذلك: دراسة الحداد (2013)، والشهري (2012)، ودراسة ابن عدنان (2012)،

وقد استخدمت دراسة البركات (2010) أداة المقابلة بالإضافة للاختبار التحصيلي، بينما استخدمت دراسة السيد (2009) اختبارات الذكاء غير اللفظي.

وتتفق الدراسة الحالية مع غالبية الدراسات السابقة في المحور الثاني من حيث الأدوات المستخدمة والتي تمثلت في، قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي.

ما استفاده الباحث من دراسات المحور الثاني:

- بناء أدوات الدراسة الحالية.
- اختيار الأساليب الاحصائية والتي تتوافق مع عينة الدراسة.
- مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسة مع الدراسات السابقة.
- تفسير النتائج وتحليلها.

ما تميزت به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

- تميزت الدراسة الحالية عن معظم الدراسات السابقة بأنها تناولت تنمية مهارات الفهم القرائي باستراتيجيات التعلم النشط، حيث إنه لا توجد مثل هذه الدراسة على مستوى البيئة التعليمية في قطاع غزة (حسب علم الباحث).
- تميزت الدراسة الحالية بأنها تناولت استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط وهما (التعلم التعاوني ولعب الأدوار)، وذلك لقياس أثر هذه الاستراتيجيات على تنمية مهارات الفهم القرائي.
- تميزت الدراسة الحالية في كونها تناولت عينة من تلامذة المجتمع الفلسطيني، وهم تلميذات الصف الرابع الأساسي؛ التابعين لوكالة الغوث الدولية.
- تميزت الدراسة الحالية بهدفها وهو معرفة أثر استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات الفهم القرائي لمبحث اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.

التعليق العام على فصل الدراسات السابقة:

1. اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة التي سبق ذكرها في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، واختلفت عنها في أن هذه الدراسة تناولت توظيف استراتيجيتين في مادة اللغة العربية للصف الرابع الأساسي.
2. اتفقت معظم الدراسات على استخدام المنهج التجريبي القائم على مجموعتين متكافئتين (تجريبية وضابطة)، وتتفق هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدامها المنهج التجريبي، وتختلف معها في أنها اعتمدت على ثلاث مجموعات متكافئة (تجريبيتين وضابطة).
3. تنوعت أدوات الدراسة في الدراسات السابقة، ولكن اتفق معظمها على أداة الاختبار التحصيلي في الدراسات التي تناولت التعلم النشط، وأداة قائمة مهارات الفهم القرائي في الدراسات التي تناولت الفهم القرائي، هذه الدراسة استخدمت الاختبار، والذي تكون من (30) فقرة، وقائمة مهارات الفهم القرائي التي تم بناؤها بعد عرضها على مجموعة من المحكمين والاختصاصيين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية.
4. شملت الدراسات السابقة عينات مختلفة تنوعت ما بين تلاميذ التعليم الأساسي والإعدادي وحتى الثانوي، بينما تكونت عينة هذه الدراسة من تلميذات الصف الرابع الأساسي بمحافظة خان يونس وبلغ عدد أفرادها (103) تلميذة.
5. توصلت جميع الدراسات السابقة إلى فاعلية استخدام التعلم النشط واستراتيجياته المتنوعة في التدريس، وهدفت هذه الدراسة إلى تنمية مهارات الفهم القرائي في مادة اللغة العربية لتلميذات الصف الرابع الأساسي.
6. تعتبر هذه الدراسة الأولى على مستوى البيئة التعليمية الفلسطينية في قطاع غزة والتي تناولت التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي (حسب علم الباحث).

الفصل الرابع

الطريقة والإجراءات

- ❖ منهج الدراسة
- ❖ مجتمع الدراسة
- ❖ عينة الدراسة
- ❖ أدوات ومواد الدراسة
- ❖ متغيرات الدراسة
- ❖ ضبط متغيرات الدراسة
- ❖ المعالجات الإحصائية
- ❖ خطوات إجراء الدراسة

الفصل الرابع

الطريقة والاجراءات

تناول هذا الفصل من الدراسة عرض الإجراءات التي قام بها الباحث، حيث هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، وقد تم في هذا الفصل تحديد المنهج المستخدم في هذه الدراسة، ومجتمع الدراسة، وعينة الدراسة وكيفية اختيارها، ومتغيرات الدراسة، وكذلك خطوات تطبيق الدراسة ميدانياً، والأساليب الإحصائية المستخدمة، ومعالجتها، وتحليلها.

- **منهج الدراسة:**

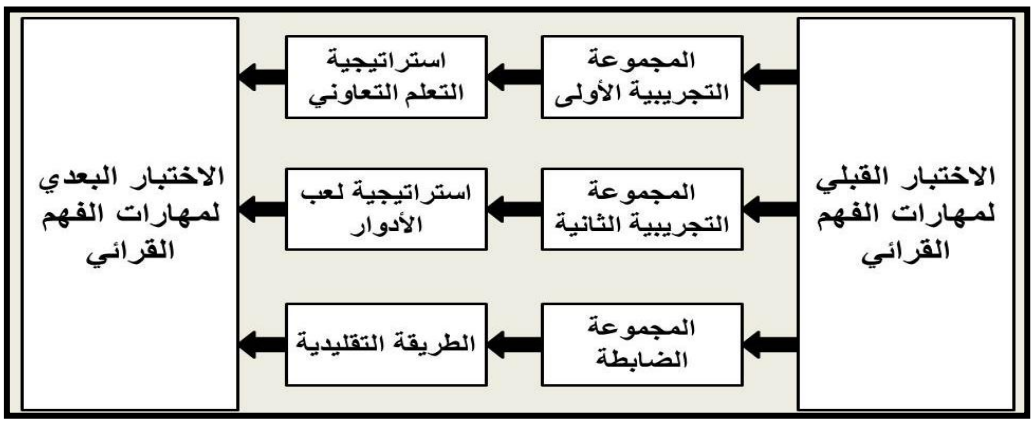
اتبع الباحث في دراسته الحالية "المنهج التجريبي"، ويُعرّف على أنه "منهج يدرس ظاهرة حالية مع إدخال تغيرات في أحد العوامل أو أكثر ورصد نتائج هذا التغير". (الأغا والأستاذ، 2003: 83).

- **تصميم الدراسة الحالية:**

استخدم الباحث التصميم التجريبي (قبلي- بعدي) لمهارات الفهم القرائي لثلاث مجموعات، وذلك بتطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط على مجموعات الدراسة التجريبية، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى باستراتيجية (التعلم التعاوني)، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية باستراتيجية (لعب الأدوار)، فيما استمرت المجموعة الضابطة دراستها بالطريقة الاعتيادية المعتادة، والشكل التالي يوضح مخطط تصميم الدراسة:

شكل رقم (4-1)

التصميم التجريبي للدراسة



- **مجتمع الدراسة:**

شمل مجتمع الدراسة جميع تلميذات الصف الرابع الأساسي، اللواتي يدرسن في مدارس وكالة الغوث الدولية التابعة لمحافظة خان يونس للعام الدراسي 2013– 2014م، والبالغ عددهن (1422) تلميذة.

- **عينة الدراسة:**

قام الباحث باختيار مدرسة معن الاعدادية للبنات بطريقة قصدية، والتي تحتوي على ست شعب للصف الرابع الأساسي، ومن ثم قام باختيار المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة عشوائياً وذلك بنظام القرعة، والجدول التالي يوضح توزيع أفراد العينة على المجموعات المختارة:

جدول رقم (4–1)

توزيع أفراد العينة على المجموعات

التلميذات	المجموعة التجريبية (1)	المجموعة التجريبية (2)	المجموعة الضابطة	المجموع
العدد	38	38	38	114
الشعبة	رابع 4	رابع 3	رابع 5	3

حيث اختار الباحث الصف الرابع (4) كمجموعةٍ تجريبيةٍ أولى درست باستراتيجية التعلم التعاوني، فيما تم اختيار الصف الرابع (3) كمجموعةٍ تجريبيةٍ ثانية درست باستراتيجية لعب الأدوار، بينما اختير الصف الرابع (5) كمجموعةٍ ضابطةٍ درسَت بالطريقة الاعتيادية المعتادة.

- **أدوات ومواد الدراسة:**

أولا: أدوات الدراسة:–

- **قائمة مهارات الفهم القرائي:**

في سبيل الوصول إلى مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي، والتي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ هذا الصف، قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن عدداً من مهارات الفهم القرائي، وتتطلب ذلك القيام بالإجراءات التالية:

1- الهدف من القائمة:

وهدفت إلى التعرف على أهم مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي، تمهيداً لاستخدامها في إعداد اختبار الفهم القرائي.

2- مصادر بناء القائمة:

اعتمد الباحث عند إعداد القائمة على المصادر التالية:

- المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، في مجال طرق تدريس اللغة العربية.
- الدراسات والبحوث السابقة، والتي تناولت مهارات القراءة والفهم والاستيعاب القرائي.
- أهداف تدريس اللغة العربية للمرحلة الأساسية، كما حددتها وزارة التربية والتعليم.
- مقابلة بعض معلمي ومشرفي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية، والاستفادة من آرائهم حول مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي.

3- محتوى القائمة:

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي، وتصنيفها في ثلاث مهارات رئيسة، يندرج تحت كل مهارة منها مجموعة من المهارات الفرعية التي تنتمي لها، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4-2)

قائمة مستويات مهارات الفهم القرائي المبدئية

م	المحور	عدد المهارات
1	مستوى الفهم الحرفي	8
2	مستوى الفهم الاستنتاجي	8
3	مستوى الفهم النقدي	8
	المجموع	24

وقد بلغ عدد هذه المهارات أربعاً وعشرين مهارة، وزعت بداية من مهارات الفهم الحرفي، مروراً بمهارات الفهم الاستنتاجي، وختاماً بمهارات الفهم النقدي، وقد تضمنت المهارات الرئيسية عدداً من المهارات الفرعية المندرجة تحتها، وتم استخدام مقياس التقدير ثنائي الابعاد للسؤال عن مدى مناسبة المهارات لتلميذات الصف الرابع الأساسي (مناسبة- غير مناسبة)، وللسؤال عن مدى

انتماء المهارة لنوع الفهم الذي صنفت فيه استخدم مقياس (منتمية– غير منتمية)، كما استخدم المقياس الثنائي أيضاً للسؤال عن مدى وضوح الصياغة اللغوية (واضحة– غير واضحة)، والمحلق رقم (2) يبين قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها الأولية.

4– صدق قائمة المهارات:

للتأكد من صدق القائمة قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وذلك بعد عرضها على مشرف الرسالة، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء الرأي في القائمة من حيث: "مناسبة المهارة لتلميذة الصف الرابع الأساسي، ومدى انتماء كل مهارة لمستوى الفهم الذي صنّفت فيه، ووضوح صياغة كل مهارة من الناحية اللغوية، وطلب أخيراً من المتخصصين حذف أو تعديل أو حتى إضافة ما يرونه مناسباً من المهارات الفرعية لمستويات الفهم المختلفة".

وفي ضوء ملاحظات المحكمين، تم مراجعة القائمة، وكان للمحكمين الآراء والتوجيهات التي أخذت بعين الاعتبار، منها:

- تعديل في صياغة بعض المهارات لغوياً.
- تقليص عدد المهارات الفرعية في كل مستوى، حتى يتمكن الباحث من اختبارها بشكل كامل.
- حذف بعض المهارات التي لا تتناسب مع مستويات تلميذات الصف الرابع الأساسي مثل (إدراك الترتيب الزماني والمكاني– استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب– تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في النص...).
- إضافة مستوى فهم جديد للقائمة، وهو مستوى الفهم الإبداعي وبمهارات فرعية تناسب قدرات تلميذ الصف الرابع الأساسي.

وبعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي في ضوء آراء السادة المحكمين، تم التوصل إلى قائمة نهائية بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي، كما هي مبينة في الجدول التالي:

جدول رقم (4-3)

قائمة مستويات مهارات الفهم القرائي النهائية

م	المحور	عدد المهارات
1	مستوى الفهم الحرفي	5
2	مستوى الفهم الاستنتاجي	5
3	مستوى الفهم النقدي	4
4	مستوى الفهم الابداعي	3
المجموع		18

وفي ضوء ما تقدم فقد تم اعتماد مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي على النحو التالي:

أ- تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
ب- تحديد مضاد الكلمة.
ت- التمييز بين المفرد والمثنى والجمع.
ث- تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء.
ج- تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء.
ح- استنتاج الفكرة الرئيسة في المقروء.
خ- استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء.
د- استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء.
ذ- استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء.
ر- استنتاج القيم الواردة في المقروء.
ز- التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء.
س- التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
ش- إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء.
ص- الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب.
ض- اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة واحدة.
ط- اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة
ظ- انتقاء أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء.

والمحلق رقم (3) يبين قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية.

- **اختبار مهارات الفهم القرائي:**

يعد الاختبار من أكثر الأدوات استخداماً للحكم على مستوى نجاح العملية التعليمية، ويعرف الاختبار التحصيلي بأنه: "إجراء منظم لقياس ما اكتسبه المتعلمون من حقائق ومفاهيم وتعميمات ومهارات نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة" (علي وعميرة، 2009: 240).

وبما أن الاختبار التحصيلي أداة مناسبة للوصول إلى نتائج يمكن الاعتماد عليها، فقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً (قبلي- بعدي) لقياس مهارات الفهم القرائي لتلميذات الصف الرابع الأساسي وفقاً للخطوات التالية:

1. **الاطلاع على الدراسات السابقة،** والتي استخدمت الاختبار التحصيلي كأداة من أدوات الدراسة.
2. **الهدف من الاختبار:** هدف هذا الاختبار الى قياس مهارات الفهم القرائي المستهدف تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.
3. **صياغة فقرات الاختبار:** صيغت فقرات وبنود الاختبار بحيث كانت:
   - تراعي الدقة اللغوية والدقة العلمية.
   - محددة وواضحة وخالية من الغموض.
   - ممثلة للمهارات المراد قياسها.
   - مناسبة لمستويات التلميذات.

وقد تمت صياغة الفقرات بالاعتماد على الأسئلة الموضوعية، ممثلةً في أحد أنواعها، وهو الاختيار من المتعدد، بحيث تم وضع مقدمة للسؤال، ثم مجموعة من البدائل عددها أربعة بدائل، تختار منها التلميذة بديلاً واحداً.

4. **وضع تعليمات الاختبار:**

بعد تحديد عدد الفقرات وصياغتها قام الباحث بوضع تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح فكرة الاجابة في أبسط صورة ممكنة، وقد راعى الباحث عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:

- بيانات خاصة بالتلميذة (الاسم- المعلمة- الصف).
- تعليمات خاصة بوصف الاختبار.
- تعليمات خاصة بكيفية الإجابة عن الاختبار، وقد كانت هذه التعليمات مكتوبة على ورقة تعليمات الاختبار، ثم تم شرحها شفوياً للتلميذات قبل الاجابة على الاختبار.

5. **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

طبق الباحث الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) تلميذة من تلميذات الصف الرابع الأساسي، وهم من خارج عينة الدراسة، وذلك في معلمة (خان يونس الابتدائية المشتركة أ)، ويهدف هذا الإجراء إلى:

أولاً: تحديد زمن الاختبار: تم حساب زمن تأدية التلميذات للاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي لزمن تقديم طالبات أفراد العينة الاستطلاعية، فكان زمن متوسط المدة الزمنية الذي استغرقها أفراد العينة الاستطلاعية يساوي (40) دقيقة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

$$\text{زمن اجابة الاختبار} = \frac{\text{زمن إجابة الطالب الأول} + \text{زمن إجابة الطالب الأخير}}{2}$$

وقد تم إضافة 5 دقائق أخرى، لتهيئة التلميذات، وتوزيع الأوراق، والتأكيد على تعليمات الاختبار، وبذلك يكون الزمن الكلي لتطبيق الاختبار (45) دقيقة.

ثانياً: حساب صدق الاختبار:

- **صدق الاختبار:** يعرف ملحم (2006: 334) صدق الاختبار على أنه "يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، بمعنى أن الاختبار الصادق اختبار بنفس الوظيفة التي يزعم أن يقيسها ولا يقيس شيء آخر بدلاً منها أو بالإضافة إليها"، وقام الباحث بالتأكد من صدق الاختبار من خلال ما يلي:

أ- **صدق المحكمين:** حيث قام الباحث بعرض اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الآراء والمقترحات حول الأمور والجوانب التالية:

- الصياغة اللغوية السليمة.
- مدى ملاءمة كل سؤال للمهارة المنتسبة إليه.
- حذف وإضافة ما يراه المُحكّم مناسباً.

ومن ثم قام الباحث بالتعديل وفق آراء السادة المحكمين.

ب- **صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):**

ويقصد به "قوة الارتباط بين درجات كل بنود الأداة كل على حدة ودرجة الاختبار الكلي وكذلك بين درجات أبعاد المقياس ودرجة الاختبار الكلي".(الأغا والاستاذ، 2003: 11).

وقد تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي للاختبار عن طريق حساب معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار، وذلك للتعرف على قوة معامل الارتباط، وقام الباحث بحساب صدق الاختبار باستخدام الاتساق الداخلي، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة من فقرات الاختبار؛ والاختبار ككل، والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط النهائية للاختبار:

جدول رقم (4-4)

معاملات الارتباط بين فقرات الاختبار والدرجة الكلية لفقراته ن=30

م.	معامل الارتباط	قيمة (.Sig)	م.	معامل الارتباط	قيمة (.Sig)
1	**0.586	0.001	16	*0.435	0.016
2	*0.439	0.015	17	**0.606	0.000
3	**0.671	0.000	18	**0.565	0.001
4	**0.539	0.002	19	**0.426	0.000
5	*0.438	0.015	20	**0.533	0.002
6	**0.577	0.001	21	*0.415	0.023
7	*0.415	0.023	22	**0.509	0.004
8	**0.590	0.001	23	*0.435	0.016
9	**0.700	0.000	24	**0.585	0.001
10	**0.522	0.003	25	**0.685	0.000
11	**0.559	0.001	26	**0.538	0.002
12	**0.506	0.004	27	**0.485	0.007
13	*0.373	0.042	28	*0.370	0.048
14	**0.522	0.003	29	*0.431	0.017
15	*0.367	0.046	30	*0.447	0.013

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول السابق يتضح لنا بأن جميع قيم (.Sig)، كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أن معاملات الارتباط المقابلة دالة إحصائياً، وعليه فإن جميع فقرات الاختبار تتمتع بصدق اتساق داخلي مناسب.

ت-الصدق البنائي للاختبار (Structure Validity):

يقصد بالصدق البنائي أن تكون مهارات الفهم القرائي متجانسة ومتسقة بالدرجة الكلية للاختبار، وتم التأكد من الصدق البنائي للاختبار من خلال احتساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية لاختبار مهارات الفهم القرائي، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول رقم (4-5)

معاملات الارتباط بين كل بعد من أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لفقراته

م.	البعد	عدد الفقرات	معامل الارتباط	قيمة (.Sig)
1	**الفهم الحرفي**	9	0.782**	0.000
2	**الفهم الاستنتاجي**	9	0.874**	0.000
3	**الفهم النقدي**	5	0.670**	0.000
4	**الفهم الإبداعي**	7	0.856**	0.000

** الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.01$).

* الارتباط دال إحصائيا عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

من خلال الجدول السابق يتضح بأن جميع قيم (.Sig)، كانت أقل من مستوى الدلالة (0.01)، بمعنى أن معاملات الارتباط دالة إحصائياً، وعليه فإن الاختبار يتمتع بصدق بنائي.

ثالثاً: ثبات الاختبار(Test Reliability):

يقصد بالثبات "الاستقرار في النتائج، لو تم إعادة الاختبار عدة مرات على نفس الفئة تحت نفس الظروف والشروط المواتية، ويقصد بالثبات دقة المقياس أو اتساقه حيث يعتبر المقياس ثابتاً إذا حصل نفس الفرد على نفس الدرجة أو درجة قريبة منها في نفس الاختبار أو مجموعة الفقرات المتكافئة عند تطبيقه أكثر من مرة".(أبو علام، 2010: 481). ولحساب ثبات الاختبار قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ- ثبات الاختبار وفقا لطريقة التجزئة النصفية (Spilt Half Method):

حيث تقوم هذه الطريقة على أساس إيجاد معامل ارتباط بيرسون بين معدل الفقرات فردية الرتب ومعدل الفقرات زوجية الرتب من الاختبار، ومن ثم تصحيح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان براون للتصحيح (Spearman-Brown Coefficient)، وذلك باستخدام المعادلة:

$$\left(\frac{2 * ر}{1+ر}\right) \qquad \text{حيث (ر) هو معامل الارتباط}$$

الجدول رقم (4-6)

معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لجميع أبعاد الاختبار والدرجة الكلية لفقراته

أبعاد الاختبار	عدد الفقرات	معامل الارتباط	تصحيح الارتباط
الفهم الحرفي	9	0.461**	0.631
الفهم الاستنتاجي	9	0.486**	0.654
الفهم النقدي	5	0.513**	0.678
الفهم الإبداعي	7	0.573**	0.729
الدرجة الكلية	30	0.663**	0.797

من الجدول السابق يتبين بأن جميع معاملات الارتباط كانت دالة إحصائياً، وعليه فإن فقرات وأبعاد الاختبار تتمتع بثبات مرتفع نسبياً.

ب- ثبات الاختبار وفقا لمعادلة كودر- ريتشاردسون (Kuder-Richardson 21):

حيث تستخدم هذه المعادلة في حالة ايجاد معامل ثبات أي اختبار تحصيلي أو غيره، حيث تعتمد هذه المعادلة على درجة تباين استجابات التلاميذ على فقرات الاختبار ككل، وكذلك على عدد فقراته، فكلما كان عدد الفقرات قليلاً انخفض تجانس الاختبار، وإذا كان عددها كبيراً ارتفع تجانس الاختبار، ولهذا يفضل استخدام معادلة كودر ريتشاردسون في حالة الاختبارات التي يزيد فقراتها عن (20) فقرة، والمعادلة هي:

$$\text{ث} = \frac{\text{ن}}{\text{ن}-1}\left[\frac{\text{م}(\text{ن}-\text{م})}{\text{ن} \times \text{ع}^2} - 1\right]$$

حيث أن ع^2 = تباين درجات التلاميذ على الاختبار.

م = متوسط درجات التلاميذ على الاختبار.

ن = عدد فقرات الاختبار. (المنيزل، 2009: 203).

والجدول التالي يوضح نتائج معادلة كودر ريتشاردسون (Kuder-Richardson 21):

الجدول رقم (4-7)

معامل الثبات بطريقة كودر ريتشاردسون لجميع فقرات الاختبار

اختبار الفهم القرائي	عدد الفقرات	متوسط الدرجات	تباين الدرجات	معامل كودر ريتشاردسون
	30	23.50	21.00	72.40

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن معامل كودر ريتشاردسون بلغ 0.724، أي ما يعادل 72.40% وهو معامل مرتفع نسبياً، ويؤكد ثبات الاختبار.

رابعاً: إيجاد معامل التمييز:

إن الهدف الأساسي من حساب معامل التمييز لفقرات الاختبار وللدرجة الكلية هو التعرف على الفقرات الضعيفة والفقرات القوية، بهدف حذف الضعيف منها، والفقرات الضعيفة هي التي يكون معامل تمييزها أقل من (0.20) (أبو دقة، 2008: 172)، بينما يرى (العساف، 1995: 408) أن معامل التمييز يجب أن لا يقل عن (0.30)، وقام الباحث باحتساب معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار وللدرجة الكلية بناء على الخطوات التالية:

1- ترتيب درجات التلميذات من الأعلى إلى الأدنى.
2- تقسيم الدرجات إلى مجموعتين : (27%) تمثل الدرجات العليا ، (27%) تمثل الدرجات الدنيا.
3- تحديد عدد التلميذات اللواتي أجبن إجابة صحيحة في كل مجموعة عن كل مفردة على حدة.
4- تطبيق المعادلة التالية:

معامل التمييز يساوي: (س ع) – (س د)/(0.5) ن

حيث أن **(س ع)** = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا.

(س د) = عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا.

(0.5)*ن= عدد التلاميذ في إحدى المجموعتين.

(أبو دقة، 2008: 172)

والجدول التالي يبين لنا نتائج معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار:

جدول رقم (4-8)

معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات اختبار الفهم القرائي

م.	معامل التمييز	م.	معامل التمييز
1	0.68	16	0.54
2	0.54	17	0.43
3	0.70	18	0.57
4	0.56	19	0.35
5	0.39	20	0.49
6	0.65	21	0.42
7	0.68	22	0.40
8	0.70	23	0.43
9	0.69	24	0.36
10	0.42	25	0.48
11	0.37	26	0.42
12	0.50	27	0.54
13	0.60	28	0.34
14	0.67	29	0.51
15	0.62	30	0.60

من خلال الجدول السابق يتضح بأن معاملات التمييز كانت محصورة ما بين (0.34 – 0.70)، بمعنى أن جميع فقرات اختبار الفهم القرائي تتمتع بمعامل تمييز قوي.

- **إيجاد معامل السهولة/ والصعوبة**

تم حساب معامل السهولة/ الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار عن طريق حساب المتوسط الحسابي للإجابة الصحيحة، باستخدام المعادلة التالية:

$$\text{معامل السهولة} = \frac{\text{عدد التلاميذ الذين أجابوا عن المفردة إجابة صحيحة}}{\text{عدد التلاميذ الكلي}}$$

(أبو دقة، 2008: 169).

ويتم احتساب معاملات السهولة لفقرات الاختبار بهدف حذف الفقرات التي تزيد سهولتها عن (0.80) أو تقل عن (0.20) (أبو دقة، 2008: 170)، والجدول التالي يبين لنا معاملات السهولة/ الصعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار:

الجدول رقم (4-9)

معاملات الصعوبة لكل فقرة من الاختبار

م.	معامل الصعوبة	م.	معامل الصعوبة
1	0.700	16	0.767
2	0.767	17	0.733
3	0.767	18	0.767
4	0.667	19	0.800
5	0.533	20	0.700
6	0.733	21	0.767
7	0.633	22	0.633
8	0.767	23	0.433
9	0.300	24	0.333
10	0.767	25	0.700
11	0.733	26	0.633
12	0.633	27	0.400
13	0.533	28	0.733
14	0.600	29	0.633
15	0.733	30	0.600

من خلال الجدول السابق يتضح لنا بأن قيم معاملات السهولة/ الصعوبة كانت محصورة ما بين (0.333 – 0.800)، وهي معاملات مناسبة.

6. طريقة التصحيح والترميز:

يعتبر اختبار الفهم القرائي الذي أعده الباحث الأداة الرئيسة في الدراسة الحالية، ويتكون الاختبار من (30) فقرة، وتأخذ كل فقرة الترميز التالي: (الإجابة الصحيحة=1، والاجابة الخطأ=0)، وعليه كان الاختبار عبارة عن (30) درجة. وقد تم تصحيح الاختبار وفق الملحق رقم (5).

والملحق رقم (4) يبين لنا اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية.

ثانيا: المواد التعليمية:

- **دليل المعلم:**

بعد الاطلاع على الأدب التربوي الخاص باستراتيجيات التعلم النشط، وكيفية استخدام استراتيجيتي "التعلم التعاوني ولعب الأدوار"؛ قام الباحث بإعداد دليل المعلم، حيث يعرفه إجرائياً بأنه: "الخطوات المتسلسلة المرتبة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ الدروس المستهدفة وفق استراتيجيات التعلم النشط المناسبة، وذلك بهدف تنمية مهارات الفهم القرائي الخاصة بمقرر لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي".

- **إعداد الدليل:**

لقد قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس الدروس الأربعة وهي **(الديك والثعلب- الغذاء والصحة- حذار من الغرور- باقة ورد)** للصف الرابع الأساسي، معتمداً على استراتيجيات التعلم النشط، ومقتصراً على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار، وذلك في ضوء ما يلي:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الاستراتيجية الخاصة بالتعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار.
- استطلاع الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار.
- إعداد القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي.
- إعداد دليل المعلم بالاستراتيجية المقترحة.

والهدف من ذلك هو تنمية مهارات الفهم القرائي الواردة في القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي (حسب آراء لجنة التحكيم وذوي الاختصاص).

وقد تضمن دليل المعلم المكونات التالية:

- المقدمة.
- التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة.
- الاهداف السلوكية الخاصة بكل درس من الدروس المستهدفة.
- التمهيد والوسائل التعليمية المقترحة في التنفيذ.
- دور كل من التلميذ والمعلم في بيئة التعلم النشط.

- تحديد كيفية الخطوات المتبعة في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني.
- تحديد كيفية الخطوات المتبعة في استخدام استراتيجية لعب الأدوار.
- أوراق العمل ووسائل التقويم المناسبة.

وبعد إعداد دليل المعلم قام الباحث بعرضه على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المناهج وطرق التدريس وفق الملحق رقم (1) في ضوء:

- صحة المادة العلمية التي وردت في الدليل.
- سلامة أسلوب العرض وترتيب وترابط الموضوعات.
- مناسبة الاستراتيجية للموضوع.
- حذف وإضافة ما يراه المحكم مناسباً.
- مدى توافق الزمن المقرر لكل موضوع مع محتواه.

وبعد ذلك قام الباحث بالأخذ بآراء السادة المحكمين لتحسين جودة الدليل التعليمية، ومن هذه الآراء توزيع أسئلة التقويم على أهداف الدرس، لزيادة فاعلية توظيف الاستراتيجيتين.

وبعد إجراء التعديلات التي قام بها السادة المحكمين، أصبح دليل المعلم في صورته النهائية وفق المحلق رقم (7).

- **متغيرات الدراسة:**

وفق شروط المنهج التجريبي فإن الدراسة تحتوي على متغيرين وهما:

المتغير المستقل: استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط وهما استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية لعب الأدوار.

المتغير التابع: مهارات الفهم القرائي في مقرر اللغة العربية.

- **ضبط متغيرات الدراسة:**

قام الباحث بضبط وتحديد عدد من متغيرات الدراسة على النحو التالي:

1- **ضبط متغير العمر:**

قام الباحث بضبط متغير العمر، حيث اختار العينة من مستوى دراسي واحد "الصف الرابع الأساسي"، وقام بالتعرف على متوسط أعمار كل مجموعة، والكشف عن الفروق بين

متوسطات أعمار المجموعات الثلاث، وذلك من خلال اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر، فكانت النتائج كالتالي:

الجدول رقم (4-10)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات لمتغير العمر

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (Sig.)
العمر	بين المجموعات	2.110	2	1.055	1.846	0.163
	داخل المجموعات	57.165	100	0.572		
	الإجمالي	59275	102			

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن مستوى الدلالة كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه يمكن القول بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات أعمار التلميذات عينة الدراسة، والجدير بالذكر أن الجدول التالي يبين لنا متوسطات أعمار التلميذات في المجموعات الثلاث:

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للأعمار	الانحراف المعياري
العمر	ضابطة	35	9.99	0.97654
	تجريبية أولى	32	9.72	0.57034
	تجريبية ثانية	36	9.67	0.64728

2- ضبط متغير التحصيل العام:

قام الباحث بضبط متغير التحصيل العام من خلال عقد مقارنة بين متوسطات درجات التلميذات عينة الدراسة لجميع المواد الدراسية، باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين التحصيل العام بين المجموعات الثلاث، والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول رقم (4-11)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات لمتغير التحصيل العام

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (Sig.)
التحصيل العام	بين المجموعات	59.041	2	29.521	0.615	0.542
	داخل المجموعات	4796.464	100	47.965		
	الإجمالي	4855.505	102			

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن مستوى الدلالة كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه لا توجد فروق في متوسط التحصيل العام للمجموعات الثلاث، وكان الباحث قد تعرف على المتوسط الحسابي لتحصيل التلميذات في كافة المواد الدراسية وكانت النتائج كالتالي:

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للتحصيل	الانحراف المعياري
التحصيل العام	ضابطة	35	27.88	7.6626
	تجريبية أولى	32	29.65	6.5254
	تجريبية ثانية	36	28.192	6.6158

3- ضبط متغير التحصيل في مقرر اللغة العربية:

بعد حصول الباحث على الكشف الخاص بعلامات التلميذات في مقرر اللغة العربية للفصل الدراسي المنصرم، قام الباحث بضبط متغير التحصيل في مقرر اللغة العربية بناءً على نتائج اختبار نهاية الفصل الأول، وباستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين لنا الفروق بين المجموعات الثلاث لمتغير التحصيل في مقرر اللغة العربية:

الجدول رقم (4-12)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات لمتغير التحصيل في مقرر اللغة العربية

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (Sig.)
التحصيل في مقرر اللغة العربية	بين المجموعات	6.514	2	3.257	0.023	0.977
	داخل المجموعات	142286.899	100	142.869		
	الإجمالي	14293.413	102			

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة الاحتمال أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وعليه فإنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات التلميذات في مقرر اللغة العربية.

وتعرف الباحث على المتوسط الكلي لدرجات جميع التلميذات في الصف الرابع الأساسي في مقرر اللغة العربية وفق الجدول التالي:

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للتحصيل	الانحراف المعياري
التحصيل في اللغة العربية	ضابطة	35	23.214	12.473
	تجريبية أولى	32	23.55	12.1552
	تجريبية ثانية	36	23.82	11.235

- **تكافؤ المجموعات:**

قام الباحث بالتأكد من تكافؤ المجموعات في مهارات الفهم القرائي من خلال التعرف على الفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعتين التجريبيتين في الاختبار القبلي، باستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

الجدول رقم (4-13)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات في اختبار الفهم القرائي القبلي

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (Sig.)
اختبار الفهم القرائي القبلي	بين المجموعات	6.585	2	3.293	0.077	0.926
	داخل المجموعات	4256.754	100	42.568		
	الإجمالي	4236.340	102			

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن قيمة الاحتمال كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعات الثلاث في اختبار الفهم القرائي القبلي، وعليه فإن المجموعات متكافئة، والجدول التالي يبين لنا المتوسط الحسابي لدرجات المجموعات الثلاث:

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي للتحصيل	الانحراف المعياري
اختبار الفهم القرائي القبلي	ضابطة	35	14.8571	7.228
	تجريبية أولى	32	14.5938	6.1164
	تجريبية ثانية	36	14.25	6.143

من خلال الجدول السابق نلاحظ بأن متوسطات الدرجات متقاربة، وإن كانت المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة أكبر بقليل؛ إلا أنها فروق غير جوهرية وغير دالة.

- **المعالجات الاحصائية:**

قام الباحث باختيار الاحصائيات التالية وذلك لتوافقها مع الدراسة الحالية وهي:

1. **اختبار تحليل التباين الأحادي One-way-ANOVA:**

يعرف تحليل التباين الأحادي كما يشير الشمراني الوارد في (عبد الواحد، 2013: 99) بأنه "طريقة ذكية لاختبار اختلاف أوساط مجموعتين أو أكثر دفعة واحدة من خلال التباين"، ويعتبر هذا الاختبار أفضل من اختبار T-Test عندما تكون مستويات المتغير المستقل متعددة.(عفانة، 2010: 182).

2. **قيمة مربع ايتا:**

للتعرف على حجم تأثير توظيف استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة (كبير- متوسط- ضعيف).

3. **اختبار T لعينتين مستقلتين:**

وذلك للتأكد من عدم وجود فرق معنوي بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين في الاختبار التحصيلي.

4. **اختبار(L.S.D):**

وهو أحد اختبارات تحديد تجانس التباين والكشف عن اتجاه الفروق.

5. **التكرارات والنسب المئوية (Frequencies and Percentage).**

6. **معاملات الارتباط:**

للتحقق من صدق الاختبار وثبات نتائجه.

7. **طريقة التجزئة النصفية (Split-Half Coefficient):**

للتعرف على ثبات نتائج الاختبار التحصيلي.

8. **المتوسط الحسابي (Mean):**

ويستخدم هذا الأمر للتعرف على متوسط درجات التلميذات على الاختبار التحصيلي.

9. **الانحراف المعياري (Standard Deviation):**

للتعرف على انحرافات إجابات التلميذات على فقرة ما أو الاختبار ككل.

10. **معاملات الصعوبة والتمييز.**

- **خطوات إجراء الدراسة:**

1. الاطلاع على الأدبيات والبحوث التربوية المتعلقة باستراتيجيات التعلم النشط ومهارات الفهم القرائي.
2. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الرابع الأساسي، من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومقرر اللغة العربية للصف الرابع.
3. إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي.
4. إعداد دليل المعلم الذي يعتبر المرشد الذي يستعين به المعلم في تدريس الموضوعات المقررة باستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة.
5. عرض دليل المعلم وأدوات الدراسة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، والمتخصصين في تدريس اللغة العربية، وذلك لمعرفة آرائهم في دليل المعلم وأدوات الدراسة، وبناء على الآراء والملاحظات تم التعديل في كل من الدليل وأدوات الدراسة، ووضعهم في صورهم النهائية.
6. قبل البدء بتنفيذ الدراسة تم التأكد من جاهزية الأدوات والمواد وأوراق العمل اللازمة لتطبيق التجربة.
7. تم ضبط متغيرات التجربة، الموضحة سابقاً، وذلك قبل البدء بتطبيق التجربة.
8. تم تطبيق الاختبار القبلي.
9. قام الباحث بالتطبيق على كل من المجموعتين التجريبيتين التي تدرس باستراتيجيات التعلم النشط، والضابطة التي تدرس بالطريقة المعتادة.
10. تم تطبيق الأنشطة المحددة للدراسة وتنفيذها بالاستعانة بالعديد من الوسائل التعليمية، وأوراق العمل، واستخدام جهاز LCD، وجهاز الحاسوب.
11. تطبيق اختبار مهارات الفهم القرائي بعد الانتهاء من عملية التدريس.
12. تصحيح اختبار المهارات الحياتية بناءً على مفتاح التصحيح المخصص لذلك.
13. تم رصد الدرجات لمعالجتها احصائياً لاستخراج النتائج، ومناقشتها للتحقق من صحة فرضيات الدراسة.

الفصل الخامس

نتائج الدراسة

- نتائج الدراسة – مناقشتها وتفسيرها
- توصيات الدراسة
- مقترحات الدراسة

الفصل الخامس

عرض النتائج ومناقشتها

يعبر هذا الفصل عن أهم النتائج التي تم التوصل إليها بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت على ما تم جمعه وتحليله من بيانات من خلال الاختبار التحصيلي، وذلك من خلال الاجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفروض، وكذلك مناقشة تلك النتائج وتفسيرها، كذلك يحتوي هذا الفصل على التوصيات التي تم استخلاصها والمقترحات الخاصة بتلك الدراسة، وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة:

❖ نتيجة السؤال الرئيس – مناقشته وتفسيره:

ينص السؤال الرئيس للدراسة على ما يلي: "**ما أثر توظيف استراتيجيتين في التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي**"؟.

وللإجابة عن السؤال الرئيس قام الباحث باحتساب مربع إيتا (η^2) لقياس حجم التأثير، وفقاً للمعادلة التالية:

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + d.f}$$

η2= نسبة التباين الكلي في المتغير التابع.

t2= مربع قيم ت المحسوبة.

d.f= درجات الحرية.

فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

جدول رقم (5-1)

قيمة مربع إيتا لأثر الاستراتيجيتين في تنمية مهارات الفهم القرائي

المجموعة	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	قيمة ت	مستوى الدلالة	مربع إيتا
تجريبية أولى	14.59	22.97	6.304	0.000	0.39
تجريبية ثانية	14.25	22.278	6.60	0.000	0.38

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن هناك تطوراً ملحوظاً في أداء التلميذات وفي المجموعتين التجريبيتين، وبلغ حجم الأثر للمجموعة الأولى التي درست بالتعلم التعاوني (0.39)، وهو حجم تأثير كبير، أما حجم التأثير للعب الأدوار فبلغ (0.38)، وهو حجم تأثير كبير، وتم مقارنة نتائج مربع إيتا بالجدول المرجعي التالي:

التأثير	كبير	متوسط	ضعيف
المرجع	0.14	0.06	0.01

وهذا دليل على أن استراتيجيات التعلم النشط لها تأثير كبير وايجابي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل عام لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، ويعزو الباحث هذا الأثر إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تزيد من دافعية التلميذات، وتشد انتباههم نحو التعلم، من خلال القضاء على عوامل الخوف والملل لديهم، وإشاعة جو من التنافس والتشويق والتحدي؛ لاسيما وأن التعلم النشط يقوم على أساس إشراك التلميذات بشكل فاعل وإيجابي في المناقشات الصفية، التي من شأنها أن تعمل على تنمية القدرات العقلية للتلميذات، وتنمية قدرات فهم المقروء لديهن، وقد استخدم الباحث استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم والنشط تمثلت في التعاوني ولعب الأدوار، ويظهر من الجدول أن كلا الاستراتيجيتين لها تأثير ايجابي على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات.

ويرى الباحث بأن التعلم النشط واستراتيجياته تمنح المعلم القدرة على اكتشاف الأخطاء المتكررة والشائعة لدى التلميذات، فيقوم بتنميتها وتعزيزها من خلال آليات ووسائل تناسب قدرات التلاميذ، وتتناسب مع نقاط ضعفهم، وتتيح للمعلم القدرة على إعادة تنظيم وتخطيط العملية التدريسية، كما أن التعلم النشط واستراتيجياته المستخدمة في الدراسة الحالية تعتبر طرائق شيقة في التدريس؛ مما يضفي عامل المتعة أثناء تدريس مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، وهذا له تأثير في ميول واتجاهات التلميذات نحو المقرر الدراسي ونحو القراءة وفهمها.

❖ **نتيجة السؤال الأول – مناقشته وتفسيره:**

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على ما يلي :"**ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضع الدراسة الحالية، وقام أيضاً بالتعرف على موضوعات القراءة المقررة على تلميذات الصف الرابع الأساسي، ثم قام بإعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف المستهدف، وتم عرضها على المشرف وبعد الموافقة عليها، تم عرضها على المتخصصين والخبراء في مناهج وطرق التدريس اللغة العربية، من أساتذة الجامعات والمشرفين التربويين والعاملين في مهنة التدريس، للتأكد من صحتها وسلامتها، ومن أجل التعديل أو الحذف أو الاضافة وإبداء الرأي فيها، وبعد جمعها ورصدها؛ كانت قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية عبارة عن أربعة مستويات فهم رئيسة، وينبثق عنها (17) مهارة فرعية.

والجدول التالي يبين لنا مهارات الفهم القرائي الواجب توفرها، وتنميتها لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي:

قائمة مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الرابع الأساسي

م	المهارات الرئيسية "مستوى الفهم"	المهارات الفرعية
1	**الفهم الحرفي**	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
		تحديد مضاد الكلمة
		التمييز بين المفرد والمثنى والجمع
		تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء
		تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء
2	**الفهم الاستنتاجي**	استنتاج الفكرة الرئيسية في المقروء
		استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء
		استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء
		استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء
		استنتاج القيم الواردة في المقروء
3	**الفهم النقدي**	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء
		التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به
		إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء
		الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب
4	**الفهم الإبداعي**	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة واحدة
		اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة
		انتقاء أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء

❖ **نتيجة السؤال الثاني – مناقشته وتفسيره:**

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على ما يلي :"**ما الصورة العامة لاستراتيجيتين في التعلم النشط المستخدمة في تنمية مهارات الفهم القرائي؟**"

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستطلاع الأدب التربوي والدراسات السابقة وإعداد دليل المعلم، ثم عرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال مناهج وطرق تدريس اللغة العربية؛ وذلك من أجل تقييمه، وتعديله، وتنقيحه، وإبداء الرأي فيه، وحذف ما يجب حذفه، وإضافة ما يرون إن إضافته ضروريا. أنظر المحلق رقم (7) لاستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية لعب الأدوار لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، ضمن مقرر اللغة العربية (الجزء الثاني).

❖ **نتيجة السؤال الثالث – مناقشته وتفسيره– :**

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على ما يلي: "**هل توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة في المستويات (الحرفي– الاستنتاجي– النقدي– الابداعي) لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي؟**" وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة قام الباحث باختبار الفروض التالية:

<u>الفرض الأول</u>: الذي ينص على: "**لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة تعزي لاستراتيجيات التدريس المستخدمة.**

ولاختبار الفرض استُخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (**One Way ANOVA**) للفروق بين ثلاث مجموعات فأكثر، لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية للمهارات الفهم القرائي والجدول التالي يبين لنا النتائج:

الجدول رقم (5–2)

اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين المجموعات في اختبار الفهم القرائي البعدي

البيان	مصدر التباين	مجموع المتوسطات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	قيمة (.Sig)
الفهم الحرفي	بين المجموعات	27.929	2	13.964	3.916	0.023
	داخل المجموعات	356.596	100	3.566		
	الإجمالي	384.524	102			
الفهم الاستنتاجي	بين المجموعات	97.460	2	48.730	13.950	0.000
	داخل المجموعات	349.317	100	3.493		
	الإجمالي	446.777	102			
الفهم النقدي	بين المجموعات	25.285	2	12.642	8.814	0.000
	داخل المجموعات	143.434	100	1.434		
	الإجمالي	168.718	102			
الفهم الابداعي	بين المجموعات	14.622	2	7.311	3.475	0.035
	داخل المجموعات	210.368	100	2.104		
	الإجمالي	224.990	102			
مهارات الفهم القرائي البعدي	بين المجموعات	553.881	2	276.94	10.369	0.000
	داخل المجموعات	2640.877	100	26.709		
	الإجمالي	3224.757	102			

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن قيم الاحتمال كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدلل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة على كافة مستويات الفهم القرائي، وعلى الدرجة الكلية للفهم القرائي، وللتعرف على طبيعة الفروق واتجاهها، قام الباحث باستخدام اختبار (L.S.D) لتجانس التباين وبيان اتجاه الفروق، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

الجدول رقم (5-3)

نتائج اختبار (L.S.D) لتجانس التباين ودلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة للدرجة الكلية

البيان	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي البعدي
اختبار الفهم القرائي القبلي	ضابطة	35	17.7429
	تجريبية أولى	32	22.969
	تجريبية ثانية	36	22.278
الفئة (I)	**الفئة (j)**	**الفروق**	**الدلالة**
تجريبية أولى	ضابطة	*5.226	0.000
تجريبية ثانية	ضابطة	*4.535	0.000
تجريبية أولى	تجريبية ثانية	//0.691	0.583

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($0.05 \geq \alpha$).

// الارتباط غير دال إحصائياً.

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن الفروق في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي كانت لصالح أفراد المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، وعلى حساب أقرانهم في المجموعة الضابطة، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة، التي تعتمد في التعلم على الطالب للحصول على المعرفة المطلوبة، كما أن الاستراتيجيتين المستخدمتين تفعلان دور التلاميذ ومشاركتهم في الأنشطة الصفية المعدّة.

ولم تظهر فروقاً جوهرية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية، ويرى الباحث بأنه لم تظهر فروق كون الاستراتيجيتين تنبعان من التعلم النشط.

وكان الباحث قد تأكد من اتجاه الفروق على كافة مستويات الفهم القرائي: الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، الابداعي، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

الجدول رقم (5-4)

نتائج اختبار (L.S.D) لتجانس التباين ودلالة الفروق بين متوسطات درجات مجموعات الدراسة لكل مهارة

المهارة	الفئة (i)	الفئة (j)	الفروق	الدلالة
الفهم الحرفي	تجريبية أولى	ضابطة	*1.2902	0.006
	تجريبية ثانية	ضابطة	//0.6825	0.131
	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	//0.6076	0.188
الفهم الاستنتاجي	تجريبية أولى	ضابطة	*2.0295	0.000
	تجريبية ثانية	ضابطة	*2.075	0.000
	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	//-0.045	0.921
الفهم النقدي	تجريبية أولى	ضابطة	*1.0795	0.000
	تجريبية ثانية	ضابطة	*1.01349	0.001
	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	//0.06597	0.821
الفهم الإبداعي	تجريبية أولى	ضابطة	*0.82679	0.022
	تجريبية ثانية	ضابطة	*0.7643	0.029
	تجريبية أولى	تجريبية ثانية	//0.0625	0.860

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$).

// الارتباط غير دال إحصائياً.

من خلال الجدول السابق يتبين لنا أن هناك فروق بين متوسطات درجات المجموعات التجريبية والضابطة لصالح المجموعات التجريبية في كل مهارات من مهارات الفهم القرائي، وكانت تلك الفروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.05)، عدا على مستوى الفهم الحرفي، فلم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة، ولعل ذلك يعود إلى أن الفهم الحرفي يكتسبه التلميذ من خلال الصفوف الثلاث الأولى بشكل جوهري، وذلك نتيجة لتركيز المناهج التعليمية على اكسابه للتلاميذ خلال هذه المرحلة.

وهنا يمكن الإشارة بأنه لا توجد فروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين على كافة مستويات الفهم القرائي سواء أكانت حرفي، أو استنتاجي، ونقدي وابداعي، ولعل ذلك يعود إلى أن المجموعة التجريبية الاولى درست بالتعلم التعاوني، والتجريبية الثانية درست بلعب الأدوار وكلتاهما استراتيجيات تعلم نشط، فلم تظهر فروق جوهرية في قدرات ودرجات التلميذات باختلاف استراتيجية التعلم النشط، وهنا يؤكد الباحث بأن استراتيجيات التعلم النشط لها تأثير ايجابي على مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، ولا فروق بين هذه الاستراتيجيات، وعلى المعلم أثناء التخطيط للدروس أن يعمل على توظيف استراتيجيات التعلم النشط بما يتفق مع الموقف

التدريسي، وله الحرية في اختيار الاستراتيجية التي يراها مناسبة، مع ضرورة إثراء الدروس بأوراق عمل تسهم في تنفيذ وتوظيف استراتيجيات التعلم النشط.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (الطيب، 2009)، ودراسة (عبد الواحد، 2013)، ودراسة (محمد، 2013)، ودراسة (الجدي، 2012) التي اتفقت جميع نتائجها على تفوق المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم النشط.

الفرض الثاني: الذي ينص على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α ≤0.05) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة تعزى لاستراتيجية التعلم التعاوني**".

وللإجابة عن الفرض السابق واختباره استخدم الباحث اختبار **ت** للفروق بين مجموعتين مستقلتين فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

الجدول رقم (5-5)

اختبار ت للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الأولى

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة (Sig.)	مربع إيتا
الحرفي	ضابطة	35	6.4286	2.627	-2.593	0.012	0.09
	تجريبية أولى	32	7.7188	1.0545			متوسط
الاستنتاجي	ضابطة	35	5.3134	2.3361	-4.007	0.000	0.198
	تجريبية أولى	32	7.3438	1.7341			كبير
النقدي	ضابطة	35	2.5143	1.3144	-3.55	0.001	0.1624
	تجريبية أولى	32	3.5938	1.1601			كبير
الابداعي	ضابطة	35	3.4857	1.7384	-2.171	0.034	0.06
	تجريبية أولى	32	4.3125	1.3305			متوسط
الفهم القرائي	ضابطة	35	17.7429	6.7228	-3.735	0.000	0.1767
	تجريبية أولى	32	22.969	4.3662			كبير

* ت الجدولية عند درجات حرية 65 ومستوى دلالة 0.05 تساوي (1.997)

من خلال الجدول السابق يتضح أن جميع قيم الاحتمال كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وكانت قيم **ت** المحسوبة أكبر من قيم **ت** الجدولية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، وكانت الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى طريقة

التدريس المستخدمة، حيث درست المجموعة التجريبية الأولى بالتعلم التعاوني التي تعتبر استراتيجية فعالة في تنمية مهارات الفهم القرائي، لاسيما وأنها تراعي مبدأ الفروق الفردية، وتقوم على أساس التفاعل الصفي الجيد، وباستخدام المعززات المختلفة، والجدير بالذكر أن الفروق كانت دالة إحصائية لكل مهارة من مهارات الفهم القرائي وللدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي.

كما نلاحظ من الجدول السابق بأن حجم التأثير للدرجة الكلية كان كبيراً وبلغ مربع إيتا (0.176)، وهو أكبر من (0.14)، وكذلك كان حجم التأثير كبيراً على مستوى مهارة الاستنتاج، ومهارة النقد، بينما كان متوسطاً على مستوى مهارة الفهم الحرفي، والابداعي. وتتفق نتيجة هذا الفرض مع نتائج دراسات سابقة مثل دراسة (العالول 2012)، ودراسة (العنزي، 2010)، ودراسة (الجوابرة، 2011).

الفرض الثالث: والذي ينص على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية الثانية ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة الضابطة تعزى لاستراتيجية لعب الأدوار**".

وللإجابة عن الفرض السابق واختباره استخدم الباحث اختبار **ت** للفروق بين مجموعتين مستقلتين فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

الجدول رقم (5-6)

اختبار ت للفروق بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية الثانية

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة (Sig.)	مربع إيتا
الحرفي	ضابطة	35	6.4286	2.627	-1.331	0.188	0.025
	تجريبية الثانية	36	7.11	1.582			ضعيف
الاستنتاجي	ضابطة	35	5.3134	2.3361	-4.536	0.000	0.2297
	تجريبية الثانية	36	7.389	1.4198			كبير
النقدي	ضابطة	35	2.5143	1.3144	-3.516	0.001	0.152
	تجريبية الثانية	36	3.528	1.1081			كبير
الابداعي	ضابطة	35	3.4857	1.7384	-2.145	0.035	0.063
	تجريبية الثانية	36	4.25	1.2277			متوسط
الفهم القرائي	ضابطة	35	17.7429	6.7228	-3.48	0.001	0.1493
	تجريبية الثانية	36	22.278	3.9396			كبير

* ت الجدولية عند درجات حرية 69 ومستوى دلالة 0.05 تساوي (1.995)

من خلال الجدول السابق يتضح أن جميع قيم الاحتمال كانت أقل من مستوى الدلالة (0.05)، وكانت قيم **ت** المحسوبة أكبر من قيم **ت** الجدولية، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة ومتوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية، ويعزو الباحث هذه الفروق إلى طريقة التدريس، حيث درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، بينما درست المجموعة التجريبية الثانية باستراتيجية لعب الأدوار.

ويرى الباحث بأن لعب الأدوار استراتيجية شيّقة يمكن من خلالها تدريس القراءة وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلميذات، كما أن لعب الأدوار ينمي اتجاهات التلميذات نحو القراءة، وهذا يدفعهم ويحفزهم نحو تعلم وفهم ما يطرح عليهم من مواقف تعليمية، كما أنه يرفع من قدرات التلميذات العقلية؛ بما يؤثر ايجاباً في قدرتهم على الاستنتاج، وربط المفاهيم والأحرف والمركبات، واستغلال فهمهم الحرفي والاستنتاجي والنقدي لخلق أفكار جديدة، وطرح آراء إبداعية.

والجدير بالذكر أن قيمة مربع إيتا للدرجة الكلية لمهارات الفهم القرائي بلغت (0.1493)، وهي أكبر من (0.14)، أي أن حجم التأثير كان كبيراً.

وعلى مستوى المهارات فإن حجم التأثير على المهارة الأولى الفهم الحرفي كان منخفضاً، بينما كان حجم التأثير كبيراً على مهارات الفهم الاستنتاجي، وكان كبيراً على الفهم النقدي، بينما كان حجم التأثير متوسطاً على مهارات الفهم الابداعي.

❖ **نتيجة السؤال الرابع – مناقشته وتفسيره –:**

ينص السؤال الرابع من أسئلة الدراسة على ما يلي: "**هل تختلف متوسطات درجات التلميذات في المجموعتين التجريبيتين باختلاف طريقة التدريس؟**". وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بصياغة الفرض الرابع.

<u>الفرض الرابع</u>: والذي ينص على: "**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات التلميذات في المجموعة التجريبية الأولى ومتوسطات درجات قريناتهن في المجموعة التجريبية الثانية تعزى لاستراتيجية التدريس المستخدمة**".

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام اختبار ت للفروق بين مجموعتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح لنا النتائج:

الجدول رقم (5-7)

اختبار ت للفروق بين المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	قيمة (Sig.)
الحرفي	تجريبية أولى	32	7.7188	1.0545	1.839	0.070
	تجريبية الثانية	36	7.11	1.582		
الاستنتاجي	تجريبية أولى	32	7.3438	1.7341	-0.118	0.906
	تجريبية الثانية	36	7.389	1.4198		
النقدي	تجريبية أولى	32	3.5938	1.1601	0.240	0.811
	تجريبية الثانية	36	3.528	1.1081		
الابداعي	تجريبية أولى	32	4.3125	1.3305	0.201	0.841
	تجريبية الثانية	36	4.25	1.2277		
الفهم القرائي	تجريبية أولى	32	22.969	4.3662	0.686	0.495
	تجريبية الثانية	36	22.278	3.9396		

* ت الجدولية عند درجات حرية 66 ومستوى دلالة 0.05 تساوي (1.996)

من خلال الجدول السابق يتضح بأن قيمة الاحتمال كانت أكبر من مستوى الدلالة (0.05)، وهذا يدلل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى وأقرانهم في المجموعة التجريبية الثانية.

وقد ترجع هذه النتائج إلى تقارب طرق التدريس، حيث أن لعب الأدوار والتعلم التعاوني هي استراتيجيات تدريسية نابعة من التعلم النشط؛ وللتعلم النشط أثر في رفع مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بمستوى ثابت رغم اختلاف الاستراتيجية المستخدمة.

كما يعزو الباحث تقارب متوسطات تلميذات المجموعتين التجريبيتين -رغم اختلاف استراتيجية التدريس المستخدمة- إلى العناية التي أولاها الباحث لكلتا المجموعتين، التي اتسمت بالتكافؤ والمساواة، من حيث الأنشطة التعليمية، وأوراق العمل، والوسائل التعليمية المستخدمة أثناء التنفيذ.

❖ ملخص النتائج:

توصل الباحث بعد إجراء الدراسة إلى النتائج التالية:

1. أن مستويات الفهم القرائي الرئيسة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي عبارة عن أربعة مستويات وهي: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي، وينبثق عنها (17) مهارة فرعية.
2. أن استراتيجيتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي، حيث بلغ حجم الأثر لاستراتيجية التعلم التعاوني (0.39)، بينما بلغ حجم الأثر لاستراتيجية لعب الأدوار (0.38).
3. أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالتعلم التعاوني ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي.
4. أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتيجية لعب الأدوار، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية، في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي.
5. أنه لا توجد فروق في متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بالتعلم التعاوني ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بلعب الأدوار، في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الإبداعي.
6. أظهرت نتائج الدراسة أن متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية الأولى اللاتي درسن باستراتيجية التعلم التعاوني أعلى من متوسطات درجات قريناتهن في المجموعة التجريبية الثانية اللاتي درسن باستراتيجية لعب الأدوار.

❖ التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

1. توظيف استراتيجيات التعلم النشط على مستوى أوسع من عينة الدراسة الحالية، لما لها من تأثير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ.
2. تعاون المعلمون من نفس المادة الدراسية في صياغة برامج قائمة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المقررات الدراسية المختلفة.
3. الاهتمام بتنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الأولى، لما لها من تأثير في أداء التلاميذ في مقرر اللغة العربية بشكل خاص، وكافة المقررات الدراسية الأخرى بشكل عام.
4. تحديد الاعتبارات الأساسية التي ينبغي مراعاتها عند إعداد أنشطة تعليمية تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي.
5. عقد دورات تدريبية للمعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط، بما فيها استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار.
6. الابتعاد عن طرائق التدريس الاعتيادية التي يكون فيها الطالب سلبياً، والاهتمام بطرائق التدريس التي تعتمد على المشاركة الفاعلة للمتعلم مثل: (التعلم التعاوني ولعب الأدوار).

❖ المقترحات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فإنه يقترح ما يلي:

1. دراسة أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط التي استخدمها الباحث (التعلم التعاوني ولعب الأدوار) في تدريس مباحث أخرى وضمن مراحل تعليمية أخرى؛ على تنمية مهارات الفهم القرائي.
2. دراسة مقارنة بين أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار.
3. دراسات للكشف عن فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى التلاميذ.
4. تصميم برامج قائمة على استراتيجيات التعلم النشط المختلفة مصحوبة بدليل استخدامها، ووضعها في أرشيف خاص بوزارة التربية والتعليم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

القرآن الكريم: تنزيل العزيز الحكيم.

1. ابراهيم، عبد العليم (ب. ت) "**الموجه الفني لمعلمي اللغة العربية**"، ط11، دار المعارف: القاهرة.
2. ابن عدنان، هاشم (2012) "**فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
3. أبو جحجوح، يحيي محمد وحمدان، محمد عبد الفتاح (2006) "مهارات القراءة في منهاج لغتنا الجميلة للصف الثالث الاساسي بفلسطين"، **المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة"- من حق كل طفل أن يكون قارئا مميزا-** مجموعة3، ص(94-112) :مصر.
4. أبو دقة، سناء (2008) "**القياس والتقويم الصفي المفاهيم والإجراءات لتعلم فعال**"، ط2، دار آفاق للنشر والتوزيع: غزة.
5. أبو علام، رجاء (2010) "**مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**"، دار النشر للجامعات، القاهرة: مصر.
6. أبو مغلي، سميح (2010) "**مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**"، ط1، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، وسط البلد: الأردن.
7. أبو موسى، لطفي (2008) "**أثر استخدام الدراما على تحسين مستوى بعض المهارات القرائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة.
8. أبو نبعة، عبدالله مطر (2003) "**استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس أفضل**"، ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.
9. أبو هداف، سمية (2008) "**أثر اسلوب التعلم النشط على تحصيل طالبات الصف الرابع الأساسي لبعض المفاهيم العلمية في مادة العلوم وميولهن نحو العلوم في محافظة غزة**"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الأزهر: غزة.

10. أحمد، سناء (2011) " فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي"، بحث منشور، **المجلة التربوية**، العدد29، كلية التربية: جامعة سوهاج.
11. أحمد، محمود وأبو العلا، عبد التواب (2006) "فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس الدراسات الاجتماعية لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية الذكاء الوجداني وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم"، **المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج" – مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي**– المجلد الثالث، ص1057– 1082.
12. أمبوسعيدي، عبدالله والبلوشي، سليمان (2009) "**طرق تدريس العلوم**"، ط1، دار المسيرة، عمان :الأردن.
13. الأغا، احسان والأستاذ، محمود (2003) "**مقدمة في تصميم البحث التربوي**"، ط3، مكتبة الرنتيسي: غزة.
14. الأكلبي، مفلح (2008) "**فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مادة الحديث والثقافة الاسلامية في التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي**"، رسالة دكتوراة منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.
15. البجة، عبد الفتاح (2005) "**أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها**"، ط2، دار الكتاب الجامعي، العين: الإمارات.
16. البركات، أحمد علي (2010) "فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجية القصة في تنمية الاستيعاب القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي واتجاهاتهم نحوه"، بحث منشور، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، مجموعة 2، عدد1: السعودية.
17. التركي، نازك عبد الرحمن (2013) "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت"، بحث منشور، **مجلة الارشاد النفسي– مركز الارشاد النفسي**– العدد34: مصر.
18. الثقفي، مرحومة (2007)" **فعالية استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني واتجاههن نحو مادة النصوص الأدبية**"، رسالة دكتوراة (غير منشورة) ، كلية التربية للبنات –الأقسام الأدبية– جامعة أم القرى: السعودية.
19. الجدي، مروة عدنان (2012) "**أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة**"، رسالة ماجستير (منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.

20. الجلاد، ماجد زكي (2007) "**تعليم القيم وتعلمها تصور نظري تطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم**"، ط2، دار المسيرة، عمان: الأردن.
21. الجوابرة، وفاء فواز (2011) "فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم"، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، مجموعة22، عدد87، جامعة بنها: مصر.
22. الجوجو، ألفت محمد (2004) "**أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس الأساسي بمحافظة شمال غزة**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.
23. الحسن، حسن والغامدي، بثينة (2011) "فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، الجزء1، العدد146: جامعة الأزهر.
24. الحداد، عبد الكريم (2013) "فاعلية استخدام استراتيجية قائمة على المدخل الكلي في تدريس القراءة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي"، بحث منشور، **مجلة دراسات في العلوم التربوية**، مجموعة40: الأردن.
25. الحيلة، محمد محمود (2002) "**الألعاب التربوية وتقنيات انتاجها سيكولوجيا وتعليميا**"، دار المسيرة ، عمان: الأردن.
26. الخليلي وآخرون (2004) "**تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**"، ط2، دار التعلم للطباعة والنشر.
27. الدليمي، طه علي والوائلي، سعاد عبد الكريم (2005) "**اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية**"، عالم الكتب الحديث، إربد: عمان.
28. الركابي، جودت (2005) "**طرق تدريس اللغة العربية**"، ط1، دار الفكر المعاصر، بيروت: لبنان.
29. الزايدي، فاطمة (2009) "**أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: السعودية.
30. الزعبي، بشير راشد (2009) "**تنمية مهارات الاستيعاب لدى طلبة اللغة العربية الناطقين بغيرها**"، دار البداية ودار المستقبل ،ط1، عمان: الأردن.
31. السفاسفة، عبد الرحمن (2012) "**طرائق تدريس اللغة العربية**"، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

32. السليتي، فراس (2008) "**فنون اللغة (المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية)**"، ط1، عالم الكتب الحديث للنشر، إربد: الأردن.
33. السليمان، مها عبدالله (2001) "**أثر برنامج قائم على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي**"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، جامعة الخليج العربي: مملكة البحرين.
34. السيد، أحمد البهي (2009) "أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس العلاجية في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات القراءة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، بحث منشور، **مجلة بحوث التربية النوعية**، العدد13، جامعة المنصورة: مصر.
35. الشقيرات، محمود طافش (2009) "**استراتيجيات التدريس والتقويم مقالات في تطوير التعليم**"، دار الفرقان للنشر والتوزيع.
36. الشهري، محمد (2012) "**فاعلية برنامج قائم على استخدام نشاطات القراءة في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي**"، رسالة دكتوراة (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
37. الطيب، بدري أحمد (2009) " فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، بحث منشور، **مجلة رابطة التربية الحديثة**،مجلد2، العدد5: مصر.
38. الظنحاني، راشد أحمد (2008) "فاعلية برنامج تعليمي لغوي قائم على برنامج الكورت في تنمية مهارات الاستيعاب القرائي والاستماعي لدى طلبة المرحلة الأساسية في دولة الإمارات"، بحث منشور، **اللقاء العربي الثاني لتعليم التفكير وتنمية الابداع-مركز ديبون لتعليم التفكير**: الأردن.
39. العالول، رنا (2012) "**أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
40. العذيقي، ياسين (2009) "**فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
41. العساف، صالح (1995) "**المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**"، مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

42. العلوان، أحمد والتل، شادية (2010) "أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي"، بحث منشور، **مجلة جامعة دمشق**، المجلد26، العدد الثالث: الأردن.
43. العليمات، حمود محمد (2011) "أثر القراءة الاستراتيجية التفاعلية في مستويات الاستيعاب القرائي والتفكير الاستدلالي لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن"، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد33، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت: الأردن.
44. العماوي، جيهان (2008) "**أثر استخدام طريقة لعب الأدوار في تدريس القراءة على تنمية التفكير التأملي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة.
45. العنزي، مريم (2010) "**تطبيق التعلم النشط باستخدام استراتيجيتي المجموعات الثرثارة والأسئلة السابرة على التلميذات المتفوقات في الصف التاسع بدولة الكويت وأثر ذلك في التحصيل بمادة اللغة العربية، والدافعية نحو التعلم**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية العلوم التربوية، قسم المناهج وطرق التدريس: جماعة الشرق الأوسط.
46. العيسوي، جمال والظنحاني، محمد (2006) "تنمية مستويات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف السابع بمرحلة التعليم الأساسي بدولة الامارات العربية المتحدة"، بحث منشور، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد114: مصر.
47. العيوني، صالح (2003)"أثر استخدام اسلوب التعلم التعاوني على التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بنين) بمدينة الرياض"، بحث منشور، **مجلة التربية** ، مجلد 17،عدد66، ص104–144: الكويت.
48. القرش، حسن وعبد الرحمن، احمد (2010) "فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي والتحصيل والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، الجزء الرابع، العدد34.
49. الفرا، معمر وأبو هدروس، ياسرة (2011) "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم "، بحث منشور، **مجلة جامعة الأزهر– سلسلة العلوم الانسانية**– المجلد13، العدد1، ص 89–130.
50. الفليت، جمال والزيان، كامل (2009) "تقويم موضوعات القراءة والنصوص المقررة على طلبة الصف السابع بفلسطين في ضوء مهارات الفهم القرائي والميول القرائية"، بحث منشور، **المؤتمر العلمي السابع –كتب تعليم القراءة في الوطن العربي بين الانقرائية والإخراج**– مجموعة1: مصر.

51. المالكي، حسن محمد (2008) "**تقويم النشاطات التعلمية والتقويمية المتضمنة في كتب القراءة بالمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة للتلاميذ**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
52. المخزومي، ناصر والبطاينة، زياد (2012) "أثر استخدام استراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى كلبة المرحلة الأساسية بالأردن"، بحث منشور، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، الجزء الثاني، العدد26: السعودية.
53. المصري، دينا (2010) "**أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة**"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية: غزة.
54. المطيري، عبد العزيز (2012) "أثر برنامج تدريبي باستخدام التعلم البنائي في تنمية الفهم القرائي لدى ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية بدولة الكويت"، بحث منشور، **مجلة الطفولة والتربية**، مجموعة4، العدد12، جامعة الاسكندرية: مصر.
55. المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2007) "**تقويم تجربة التعلم النشط في المدارس الابتدائية**": جمهورية مصر العربية.
56. المنيزل، عبد الله (2009) "**مبادئ القياس والتقويم في التربية**"، ط1، جامعة الشارقة: الإمارات العربية المتحدة.
57. الهاشمي، عبدالرحمن والدليمي، طه (2008) "**استراتيجيات حديثة في فن التدريس**"، مكتبة الشروق للطباعة والنشر: الأردن.
58. الهرباوي، رائد علي (2013) "**فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر: غزة.
59. بدوي، رمضان مسعد (2010) "**التعلم النشط**"، ط1، دار الفكر للنشر، عمان: الأردن.
60. بدير، كريمان (2008) "**التعلم النشط**"، دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن.
61. جاد، محمد لطفي (2006) "فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الاعدادي"، بحث منشور، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد22: مصر.
62. جبران، وحيد (2002) "**التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي**"، مركز الاعلام والتنسيق: رام الله.

63. حافظ، وحيد السيد (2008) "فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k-w-l) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية"، بحث منشور، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد74، كلية التربية، جامعة بنها.
64. حسن، محمد اسماعيل (2011) "أثر استراتيجية قائمة على التخيل في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي التفسيري والابداعي والتعبير الكتابي لدى طلبة الصف العاشر في دولة الكويت"، بحث منشور، **المجلة التربوية**، مجموعة27، العدد106: الكويت.
65. حلس، داود (2010) "**محاضرات في طرائق تدريس التربية الإسلامية**"، ط3، مكتبة آفاق للنشر: غزة.
66. حماد وآخرون (2012) "**استراتيجيات تدريس اللغة العربية**"، مكتبة سمير منصور للنشر، غزة: فلسطين.
67. حمدي وآخرون (2008) "**تكنولوجيا التربية**"، ط2، جامعة القدس المفتوحة.
68. خطاب، محمد وحمزة، أحمد (2008) "**سيكولوجية العلاج باللعب مع الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة**"، دار الثقافة، عمان: الأردن.
69. دحلان، عمر علي (2010) "**زاد المعلم في التعليم والتعلم**"، ط1، مكتبة آفاق، غزة: فلسطين.
70. دراج، نهى (2009) "فلسفة التعلم النشط كمدخل لجودة المعلقة الطباعية لطلاب كلية التربية النوعية"، **المؤتمر السنوي الدولي الأول–العربي الرابع– الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي الواقع والمأمول.**
71. "**دليل المعلم للغة العربية الصف الرابع الأساسي**" (2012)، مركز المناهج، الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، غزة: فلسطين.
72. رفاعي، عقيل محمود (2012) "**التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**"، دار الجامعة الجديدة للنشر، الاسكندرية: مصر.
73. زامل، مجدي علي (2006) " وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس"، بحث منشور، **مجلة المعلم/التلميذ**، الأونروا، اليونسكو: عمان.
74. زايد، فهد خليل (2006) "**أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة**"، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
75. زقوت، محمد شحادة (1999) "**المرشد في تدريس اللغة العربية**" ط2، مكتبة الجامعة الاسلامية: غزة.

76. زهران، نورا محمد (2011) "فاعلية الأنشطة اللغوية القائمة على النظرية البنائية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية" بحث منشور، **مجلة البحث العلمي في التربية**، العدد12، جزء4: مصر.
77. زيتون، عايش (2007) "**النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**"، دار الشروق، عمان: الأردن.
78. سالم، المهدي (2001) "تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاه نحو تعليم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، بحث منشور، **مجلة التربية العلمية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد الرابع، العدد الثاني، ص107–146.
79. سعادة وآخرون (2006) "**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**"، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
80. سيد، محمد والجمل، عباس (2012) "**أساليب التعلم النشط**"، دار العلم والايمان للطباعة، دسوق: مصر.
81. شاهين، نجاة(2009) "أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"، بحث منشور، **مجلة التربية العلمية**، المجلد الثاني عشر، العدد2، ص127– 160.
82. شهاب، ميسون (2009) "التعلم النشط بين المفهوم والممارسة"، **مجلة قطر الندى**، العدد الرابع عشر، ص6: لبنان.
83. صومان، أحمد ابراهيم (2012) "**أساليب تدريس اللغة العربية**"، زهران للنشر والطباعة: الأردن.
84. عاشور، راتب قاسم والحوامدة، محم فؤاد (2007) "**أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**"، ط2، دار المسيرة، عمان: الأردن.
85. عبد الباري، ماهر (2009) "فاعلية استخدام استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لتلاميذ المرحلة الأساسية الاعدادية"، بحث منشور، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، العدد145، جامعة عين شمس.
86. عبد الباري، ماهر شعبان (2010) "**استراتيجيات فهم المقروء أسسها النظرية وتطبيقاتها العملية**"، دار المسيرة، عمان: الأردن.

87. عبد الرحمن، هدى مصطفى (2011) "فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية"، بحث منشور، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد167، كلية التربية: جامعة سوهاج.

88. عبد الناصر وآخرون (2011) "فعالية استراتيجيات قائمة على مدخل الذكاءات المتعددة لتنمية مستويات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية"، بحث منشور، **مجلة البحث العلمي في التربية**، الجزء3، العدد12: مصر.

89. عبد الهادي، نبيل أحمد (2004) "**نماذج تربوية تعليمية معاصرة**"، دار وائل للنشر: الرياض.

90. عبد الواحد، ابراهيم توفيق (2013) "**فاعلية استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية: غزة.

91. عبيد، وليم (2009) "**استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة**"، ط1، دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن.

92. عرقاوي، إيناس ابراهيم (2008) "**أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي**"، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

93. عطية، جمال سليمان (2006) "فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية"، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، المجلد16، العدد67، جامعة بنها: مصر.

94. عطية، محسن علي (2008) "**الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**"، دار صفاء، عمان: الأردن.

95. عطية، محسن علي (2007) "**تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية**"، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن

96. عفانة، عزو (2010) "**الإحصاء التربوي (الجزء الثاني: الإحصاء الاستدلالي)**"، ط2، مكتبة آفاق: غزة.

97. عفانة، عزو واللوح، أحمد حسن (2008) "**التدريس الممسرح رؤية حديثة في التعلم الصفي**"، دار المسيرة للنشر، عمان: الأردن.

98. علي، محمد السيد وعميرة، إبراهيم (2009) "**التربية العلمية وتدريس العلوم**"، ط2، دار المسيرة: عمان.

99. عواد، يوسف ومجدي، زامل (2009) "**التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة**"، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
100. عيد، أيمن عيد (2007) "معدل سرعة القراءة الجهرية وتنميتها وتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التربوية"، بحث منشور، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد72: مصر.
101. عيد، زهدي محمد (2011) "**مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية**"، دار صفاء للنشر، عمان: الأردن.
102. فاعور، بسمة (2009) "**التعلم النشط بين المفهوم والممارسة**"، مجلة قطر الندى، العدد الرابع عشر، ص14: لبنان.
103. فراج، هاني عبدالله (2010) "فعالية استراتيجية قائمة على نظرية إلماعات السياق في تنمية الثروة اللغوية وبعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي"، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، الجزء الثاني، العدد73، كلية التربية، جامعة المنصورة.
104. فرج، عبد اللطيف بن حسين (2005) "**طرائق التدريس في القرن الواحد والعشرين**"، دار المسيرة ودار الدعوة: مصر.
105. قزامل، سونيا (2012) "**طرق التدريس المعاصرة**"، ط1، عالم الكتب: القاهرة.
106. لافي، سعيد عبدالله (2007)" اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية"، بحث منشور، **المؤتمر العلمي الثامن عشر – مناهج التعليم وبناء الانسان العربي** – مجموعة 3: مصر.
107. محمد، اماني خميس (2013) "فعالية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية استعداد طفل الروضة للقراءة والكتابة" بحث منشور، **مجلة الثقافة والتنمية**، العدد67: مصر.
108. محمود، عبد الرحمن كامل (2007) "أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي"، بحث منشور، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد 34: مصر.
109. مداح، سامية (2009) "أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة" بحث منشور، **مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي**، كلية التربية، المجلد الأول، العدد الأول، جامعة أم القرى: المملكة العربية السعودية.
110. مدكور، علي أحمد (2009) "**تدريس فنون اللغة العربية النظرية والتطبيق**"، ط1، دار المسيرة، عمان: الأردن.

111. مصطفى، رياض (2005) "**مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج**"، الطبعة الأولى.
112. مصطفي، عبدالله علي (2010) "**مهارات اللغة العربية**"، ط3، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
113. ملحم، سامي (2006) "**مناهج البحث في التربية وعلم النفس**"، ط2، دار المسيرة، عمان: الأردن.
114. موسى، مصطفى إسماعيل (2001) "أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين أنماط الفهم القرائي والوعي بما وراء المعرفة وانتاج الاسئلة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية"، بحث منشور، **المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة –دور القراءة في تعلم المواد الدراسية المختلفة**– مجموعة1: مصر.
115. نبهان، يحيى محمد (2008) "**الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم**"، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
116. وزارة التربية والتعليم "**الكتاب التربوي الإحصائي السنوي**"، 2013.
117. وزارة التربية والتعليم المصري (2005) "**الموسوعة المرجعية للتعلم النشط**"– دليل إدارة التعلم النشط– (المفهوم– الأهمية– الأساليب).
118. وزارة التربية والتعليم المصرية بالاشتراك مع اليونيسيف (2006) "**ورشة عمل إعداد دليل تدريب حول تطبيق مهارات التعلم النشط بالمدارس الابتدائية النظامية**".
119. ياركندي، آسيا(2010) "أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تنمية القدرة على توظيف نموذج التلمذة المعرفية في التدريس لدى التلاميذ المعلمة"، بحث منشور، **مجلة كلية التربية**، الجزء الثاني، العدد74، جامعة المنصورة، ص140–178.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

1. Mulongo.G.2013 "Effect of active learning teaching mythology on learner participation" journal of education and practic.4.4
2. Ravi Shankar. A and others 2009 "comparing the impact of active learning in a secondary school with research-led teaching in a medical school. journal. v68 p 823-8
3. Silber man, m (2006) "Active learning" 101 strategies to teach any subject" Boston. Allyn and Bacon.
4. Mckinney, Kathleen (2010) "Active learning" Illinois state university center of teaching , learning and technology.
5. Mathews, L.k. (2006) "Elements of Active learning" available at http://www.libraryinstruction.com 02/01/2010.
6. Chen, J.; Chen, M. and Sun, Y. (2010) A novel approach for enhancing student reading comprehension and assisting teacher assessment of literacy. [Online] Available: www.elsevier.com/locate/compedu
7. Lan, Y.; Sung, Y. and Chang, K. (2009) Let us read together: Development and evaluation of a computer-assisted reciprocal early English reading system. [Online] Computers & Education 53 (2009) 1188–1198. Available: www.elsevier.com/locate/compedu

الملاحق

ملحق رقم (1)

قائمة بأسماء السادة المحكمين لأدوات الدراسة

م	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	مكان العمل
1	عمر علي دحلان	دكتوراة	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأقصى
2	أيمن يوسف حجازي	دكتوراة	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	م. معلمة ذكور خان يونس
3	أحمد حسن اللوح	دكتوراة	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	وكالة الغوث الدولية
4	أيمن اسماعيل الشيخ علي	دكتوراة	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	جامعة الأقصى
5	غادة الفرا	ماجستير	مشرفة المرحلة الأساسية	مديرية خان يونس
6	خالد اللحام	ماجستير	مشرف تربوي	مديرية غرب خان يونس
7	أنور حسن العطار	ماجستير	معلم للصف الرابع	م. ذكور بني سهيلا
8	جميل إبراهيم كلاب	ماجستير	مشرف لغة عربية	مديرية خان يونس
9	سمر الأسطل	ماجستير	مشرفة المرحلة الاساسية	مديرية خان يونس
10	اكتمال عدوان	ماجستير	مشرفة اللغة العربية	مديرية خان يونس
11	خالد عامر	بكالوريوس	معلم للصف الرابع	م. ذكور بني سهيلا
12	سميرة محمد جرغون	بكالوريوس	معلمة للصف الرابع	م. معن الابتدائية للبنات
13	سهير خميس مخيمر	بكالوريوس	معلمة للصف الرابع	م. خان يونس الابتدائية

ملحق رقم (2)

قائمة مهارات الفهم القرائي المبدئية

بسم الله الرحمن الرحيم

السيد الدكتور/ ..... حفظه الله ورعاه

يقوم الباحث بدراسة ماجستير بعنوان " **أثر توظيف استراتيجيتين في التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي** ".

ومن بين متطلبات هذه الدراسة تحديد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الرابع الأساسي، والتي ينبغي تنميتها باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

ويقصد بمهارات الفهم القرائي في الدراسة الحالية: "تلك العملية العقلية المعرفية التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الأساسي، والقائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ومعرفة الجمل المحورية فيه، والتي يعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة (الحرفي- الاستنتاجي- النقدي) والمعدّ لهذه الغاية".

وقد قام الباحث بحصر مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الرابع الأساسي، وتم وضعها في قائمة تحتوي على مستويات الفهم القرائي المستهدفة، وينضوي تحت كل مستوى مجموعة من المهارات الفرعية المرتبطة به.

ومن خلال خبراتكم في هذا المجال يرجى الإفادة حول:

1- **مدى مناسبة المهارة لتلميذة الصف الرابع الأساسي.**
2- **مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه.**
3- **وضوح الصياغة اللغوية لمهارات الفهم القرائي.**
4- **مهارات ترونَ تعديل صياغتها.**
5- **مهارات ترونَ إضافتها.**

وذلك بوضع علامة (/) في المكان المناسب الذي يتفق ورأيكم، وإذا كان لديكم ملاحظات أخرى؛ فيرجى إضافتها في المكان المخصص لذلك في القائمة التي بين يديكم. والباحث يشكركم سلفا على حسن تعاونكم، ويدعو الله أن يوفقكم ويسدد خطاكم، إنه ولي ذلك والقادر عليه.

الباحث

حاتم خالد الغلبان

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الرابع 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:								
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق							
2	تحديد مضاد الكلمة							
3	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع							
4	تصنيف الكلمات المترادفة في مجموعات							
5	تحديد العلاقة بين كلمتين							
6	تحديد أسماء الشخصيات والأماكن الواردة في المقروء							
7	تحديد الفكرة الرئيسية في الفقرة							
8	إدراك الترتيب الزماني والمكاني							
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -								

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الرابع الأساسي		مدى انتماء المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة اللغوية		التعديل المقترح
		مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
ثانياً: مهارات الفهم الاستنتاجي:								
1	استنتاج عنوان مناسب للموضوع							
2	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في الموضوع							
3	استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب							
4	استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع							
5	استنتاج غرض الكاتب							
6	استنتاج خصائص أسلوب الكاتب							
7	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة							
8	ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة							
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -								

م	المهارات	مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الرابع 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 الناقد:								
1	التمييز بين الحقيقة والرأي							
2	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة							
3	الحكم على المقروء							
4	تحديد الأفكار الجديدة في المقروء							
5	تكوين رأي حول الأفكار المطروحة في النص							
6	تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في النص							
7	التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية							
8	التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به							
مهارات أخرى ترون إضافتها: - - -								

ملحق رقم (3)

الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي

م	مستوى الفهم	المهارات الفرعية
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق
		تحديد مضاد الكلمة
		التمييز بين المفرد والمثنى والجمع
		تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء
		تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء
2	الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرئيسية في المقروء
		استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء
		استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء
		استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء
		استنتاج القيم الواردة في المقروء
3	النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء
		التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به
		إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء
		الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب
4	الإبداعي	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة واحدة
		اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة
		انتقاء أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء

ملحق رقم (4)

الصورة النهائية لاختبار مهارات الفهم القرائي

اختبار الفهم القرائي لتلميذات الصف الرابع الأساسي (مبحث لغتنا الجميلة- الجزء الثاني)

اسم التلميذة: .....

المدرسة:.....

الصـــــف: .....

عزيزتي التلميذة:

هذا الاختبار يهدف إلى قياس قدرتك على الفهم القرائي في مهارات الفهم (الحرفي- الاستنتاجي- النقدي- الابداعي)، والذي نطلبه منكِ قراءة التعليمات بدقة قبل البدء بالإجابة.

التعليمات:

1- قراءة كل موضوع قراءة جيدة ومتأنية قبل الإجابة عن الأسئلة.
2- قراءة كل سؤال بدقة وعناية قبل الإجابة عنه.
3- عليك أن تختار إجابة واحدة من بين الاختيارات.
4- لا تبدأ الاجابة قبل أن يؤذن لك بذلك.

زمن الاختبار: (45 دقيقة).

وفي الختام يذكركم الباحث بأن هذا الاختبار لخدمة البحث العلمي، وليس له علاقة في التأثير على درجاتك بالمادة.

المثال التالي يوضح كيفية الاجابة على أسئلة الاختبار

العبارات الأتية تمثل حقائق **ما عدا** عبارة واحدة تمثل رأيا، وهي:

أ: القدس عاصمة فلسطين ب: القدس أجمل مدينة في دولة فلسطين

ج: فتح عمر بن الخطاب مدينة القدس عام 15هـ د: تقبع مدينة القدس الآن تحت الاحتلال الاسرائيلي.

والآن استعن بالله ثم ابدأ بالإجابة

مع أطيب الأماني بالتوفيق

الموضوع الأول

أسْكُنُ مَع عَائِلتيْ فِي بيتٍ قديمٍ، وَرِثه وَالِدي عَن جدّيْ، وهُو يَقعُ فِي وَسطِ القرْية، بِجانبْ الطّريقُ الرّئيسة الضّيقة.

عَزمَتْ البلدَيّة يَومًا عَلى شَقّ الطّريقِ وتَوسِيعَها، فقرّرت هَدمَ بيتِنَا، وَطلبتْ مّنا أنْ نترَكهُ، ودفَعتْ لنَا تَعويضَاً مُناسِبَا.

فِي يومٍ، قَدِمَ فيْه العُمّال، وكنّا قَد أفْرَغنَا البيْتَ مِن الأثاثِ وبَدأوُا يَهدِمونَه، بَدءًا بالسّطِح، ثم الجُدرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ.

وقفْتُ أراقِبَهم، وقلبِي يَخفقُ خَفقاتِ الحُزنْ، هَا هِي الغُرفةُ التّي كنْت أنَام فيهَا تنْهَارُ حجرًا بعدَ حَجرْ، وهنَاكْ الغُرفَة التي وُلدتُ فيهَا، وقَدْ أصْبحَت كومَة مِن تُرابْ، وانْهَارتْ الجُدران كأنّها دُموعٌ تسَيلُ علىْ وجْنتيْ عَجوزٍ.

ومَا هِي إلا سَاعاتٌ مَعدوَدة، حتّى أصْبحَ البيتُ رُكامِاً مِن الحِجَارة والتّرابْ، أتِتْ الجَرّافة، ورَاحَت تُجرّفُ الترابَ وتضَعه فِي الشّاحِنة، لتْنقله إلىْ مَكانٍ بَعيْد.

ترَكتُ المَكانَ، وفِي قلبِي حَسرةٌ، وفِي عينِي دمَعة، على البيْتِ الذيْ تَرعرَعتُ تحتَ سَقفه.

ذهبْتُ إلىْ والِدي بَاكيًا، فضمّنِي إلِى صَدرِه، ثمّ وَعَدنِي أنْ يبنيَ لنَا بيتًا جديدًا، فِي بقعةٍ جميلةٍ مِن بلدَتنا.

اختر الاجابة الصحيحة من البدائل الموجودة على كل سؤال فيما يلي:

1 **" وكنّا قد أفرغنَا البيْتَ مِن الأثاثْ "**، المقصود بكلمة (**أفرغنَا**) هو:

أ. أخلينا ب. حذفنا

ج. أبقينا د. جمعنا

2 **" فقرّرتْ هَدم بِيتنَا "**، مضاد كلمة (**هَدْم**) هو:

أ. توسيع ب. بناء

ج. تحطيم د. تنفيذ

3 **" وبَدأوُا يَهدِمونَه، بَدءًا بالسّطِح، ثم الجُدرانِ والأبْوابِ والنّوافِذ "**، كلمات (**الجدران، الأبواب، والنوافذ**):

أ. مثني ب. مفرد

ج. جمع د. مضاد

4 البيت القديم الذي تم هدمه يقع في:

أ. أطراف القرية، بجانب الطريق الضيقة ب. وسط القرية، بجانب الطريق الضيقة

ج. وسط القرية، بجانب الطريق الرئيسية الواسعة د. أعلى منطقة في القرية

5 من خلال فهمك للنص السابق، فان الفكرة الرئيسية التي يدور حولها النص هي:

أ. بيتنا القديم يهدم ب. تعويض البلدية

ج. العمال والجرافات د. الطريق الرئيسية الضيقة

6 **" وقَفتُ أراقِبهُم، وقِلبيْ يَخفِقُ خفَقاتِ الحُزنْ "**، العاطفة المسيطرة على العبارة السابقة هي عاطفة:

أ. الفرح الشديد ب. الغضب الشديد

ج. الندم د. الألم والحسرة والحزن

7 **" فضمّني إلى صَدرِه، ثمّ وعَدنِي أن يبْنيْ لنَا بيتًا جديدًا، فِي بقعةٍ جميلةٍ من بَلدتَنا "**، الشعور المسيطر على هذه العبارة هو شعور:

أ. التفاؤل والأمل ب. التشاؤم

ج. الألم د. الغضب

8 **القيمة المستفادة من النص هي**:

أ. الالتزام بقوانين البلدية ب. المحافظة على النظام

ج. عدم التخلي عن الحقوق د. كل ما سبق صحيح

9 جميع العبارات التالية تعبر عن حقائق، **ما عدا عبارة واحدة تعبر عن رأي، وهي**:

أ. هُدِمَ البيت لتوسيع الطريق
ب. يقع البيت في وسط القرية
ج. تعاون العمال والجرافات في هدم البيت
د. سنبني بيتًا في بقعة جميلة

10 جميع العبارات التالية تتصل بالموضوع، **ما عدا عبارة واحدة، وهي**:

أ. الحزن على هدم البيت القديم
ب. ذكريات الطفولة في البيت القديم
ج. وعد الأب ببناء بيت جديد
د. فرح العمال بهدم البيت

11 **" ذهبتُ إلىْ والِدي باكيًا، فضمّنِي إلىْ صَدرِه، ثمّ وَعدنِي أنْ يَبنِي لنَا بيتًا جديدًا"**، أحكم على الأب بأنه:

أ. شجاع
ب. عنيد
ج. حنون
د. كريم

12 أنسب عنوان لهذا النص هو:

أ. بيتنا القديم
ب. توسيع الطريق
ج. أبي الحنون
د. جرافات البلدية

13 **" البَيتُ الذي تَرعَرعتُ تَحتَ سَقفِه "**، المرادفات المناسبة لكلمة (**ترعرعت**) فيما يلي، هي:

أ. لعبت- شاركت- أكلت
ب. كبرت- نشأت- تربيت
ج. سهرت- نمت- استيقظت
د. ليس مما سبق

14 **" قامت قوات الاحتلال الاسرائيلي بهدم منازل المواطنين في القدس "**، أعلّق على العبارة التالية بـ:

أ. سلب الحقوق من أصحابها
ب. تهجير الفلسطينيون من مدينة القدس
ج. بناء المستوطنات في القدس
د. جميع ما سبق صحيح

15 **يمكن حل مشكلة البيت القديم الذي تم هدمه من خلال:**

أ. بناء بيت جديد
ب. ايقاف شق
ج. افتعال مشكلة مع البلدية
د. عدم فعل شيء

الموضوع الثانى

فِيْ إحْدَى البُحيْراتِ كانَت هُناكَ سَمكةٌ كبيْرةٌ ومَعهَا ثَلاثُ سَمكاتٍ صِغَار، أطلّت إحداهنَّ مِنْ تَحت المَاء بِرَأسِهَا، وصَعدتْ عَاليًا، فَرأتْهَا الطُّيّور المُحلِقَة فَوق المَاءْ فاختَطفتهَا وتغذّتْ بِهَا !

لمْ يَبقَ مَع الأمِ إلاّ سَمكتَان.

قالتْ إحَداهُمَا: " أينَ نَذهَبُ يَا أختِي؟"

قالتْ الأُخرَى: " ليْسَ أمَامنَا إلّا قَاع البُحيْرة، عَلينَا أنْ نَغوصَ فِي المَاء حتّى نَصلَ إلى القاعِ !".

وغاصَتْ السَمكتان إلىْ قاعِ البُحيْرة ... وفِي الطّريقِ إلىْ القَاعِ وجَدتَا أسْرابَاً مِن السّمكِ الكبْير المفتَرسْ، فهَجمتْ عَليهمَا سَمكةٌ مفترسَةٌ وابْتعلتْ إحَداهُنّ، بْينمَا هَربتْ السّمكَة الثّانِية وأسْرَعتْ إلىْ أمّهَا، وقالتْ لهَا :

" مَاذا أفعلُ يَا أمّي"؟ إذا صَعدتُ اختَطفَنيْ الطّير، وإذِا غُصتُ ابتَلعنِي السّمك الكَبيْر!"

قالتْ الأمُ :" يا ابنَتيْ! إذا أرْدتِ نَصيحَتيْ فَخيْرُ الأمُورِ الوَسطْ ".

اختر الاجابة الصحيحة من البدائل الموجودة على كل سؤال فيما يلي:

16 **" أطلت إحداهنَّ من تَحت المَاء بِرأسِهَا "**، المقصود بكلمة (**أطلّت**) هو:

أ. تأملت ب. نظرت للأعلى

ج. تذكرت د. وقفت

17 **" وصَعدَتْ عَالياً "**، مضاد كلمة (**صعدت**) هو:

أ. قامت ب. ارتفعت

ج. نزلت د. سبحت

18 **"وغَاصَت السّمكتانُ إلى قَاعِ البُحيْرة "**، كلمة (**السمكتان**) فيما يلي:

أ. مفرد ب. جمع

ج. عكس د. مثنى

19 جميع ما يلي من الشخصيات الواردة في النص، **ما عدا**:

أ. الأم وسمكاتها الثلاث ب. الطيور المحلقة

ج. الأسماك الكبيرة المفترسة د. سمكة القرش

20 **دارت أحداث هذه القصة في**:

أ. حوض الأسماك ب. البحيرة

ج. المحيط د. البحر

21 أنسب عنوان لهذا النص هو:

أ. السمكات الثلاث ب. الطيور الجارحة

ج. الأسماك المفترسة د. البحيرة الهادئة

22 **الفكرة الرئيسية التي اشتملت عليها القصة؛ هي**:

أ. القاع والسطح ب. نصيحة الأم

ج. خوف السمكات الثلاث د. خير الأمور الوسط

23 اشتمل النص على الأفكار الفرعية التالية، **ما عدا**:

أ. خطر الطيور الجارحة من السماء ب. خطر الأسماك المفترسة في القاع

ج. لا حياة للسمك إلا في الماء د. خير الأمور أولها

24 **" مَاذا أفعلُ يَا أمّيْ"؟ إذا صَعدتُ اختَطفنِي الطَير، وإذا غَصْتُ ابْتلعَنِي السّمكُ الكَبيْر!"**، العاطفة المسيطرة على هذه العبارة هي:

أ. الخوف والحيرة ب. الأمان

ج. الطمأنينة د. الخجل

25 **" قالت الأم :" يا ابنتي! إذا أردت نصيحتي فخير الأمور الوسط"**، أحكم على شخصية السمكة الأم بـ:

أ. الحكمة ب. الشجاعة

ج. التسامح د. الغضب

26 **" خَيْر الأمُور الوَسطَ "**، القيمة المستفادة من هذه العبارة هي:

أ. المبالغة في الحكم على الأمور ب. الاسلام دين التوازن

ج. عدم الاهتمام بالمشكلات د. كل ما سبق صحيح

27 لو كنت مكان السمكات في البحيرة، سوف:

أ. أخرج من البحيرة كلها ب. غوص إلى الأعماق

ج. أصعد إلى السطح د. التزم بمكاني في الوسط

28 العبارة التي تتصل بالموضوع في ما يلي هي:

أ. خير الأمور آخرها ب. اللجوء للأم لأخذ النصيحة

ج. الاقتراب من المخاطر د. عدم سماع كلام الأم

29 **" فَرأتْهَا الطَيّور المُحلِقَة فَوق المَاءْ "**، مرادفات كلمة (**المُحلّقة**) فيما يلي:

أ. الطائرة في السماء ب. المرتفعة في الجو

ج. المرفرفة بأجنحتها في الهواء د. جميع ما سبق صحيح

30 **" الطيور المحلقة أكلت السمكة الأولى، والأسماك الكبيرة أكلت السمكة الثانية "**، أحكم على حياة الحيوانات بـ :

أ. القوي يأكل الضعيف ب. العدالة والمساواة

ج. الأمن والأمان د. التعاون والمسامحة

ملحق رقم (5)

مفتاح الاجابة عن أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

رقم السؤال	الاجابة	رقم السؤال	الاجابة
1	(أ)	16	(ب)
2	(ب)	17	(ج)
3	(ج)	18	(د)
4	(ب)	19	(د)
5	(أ)	20	(ب)
6	(د)	21	(أ)
7	(أ)	22	(د)
8	(د)	23	(د)
9	(د)	24	(أ)
10	(د)	25	(أ)
11	(ج)	26	(ب)
12	(أ)	27	(د)
13	(ب)	28	(ب)
14	(د)	29	(د)
15	(أ)	30	(أ)

ملحق رقم (6)

جدول توصيف أسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

م	مستوى الفهم	المهارات الفرعية	رقم السؤال
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق	1 و 16
		تحديد مضاد الكلمة	2 و 17
		التمييز بين المفرد والمثنى والجمع	3 و 18
		تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء	19
		تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء	4 و 20
2	الاستنتاجي	استنتاج الفكرة الرئيسية في المقروء	5 و 22
		استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء	23
		استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء	6 و 7 و 24
		استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء	11 و 25
		استنتاج القيم الواردة في المقروء	8 و 26
3	النقدي	التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء	9
		التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به	10 و 28
		إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء	14
		الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب	30
4	الإبداعي	اختيار حل مناسب من عدة بدائل لموقف أو مسألة واحدة	15 و 27
		اختيار أكثر من مرادف لكلمة واحدة	13 و 29
		انتقاء أكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء	12 و 21

ملحق رقم (7)

دليل المعلم وفق استراتيجيات التعلم النشط

الجامعة الإسلامية – غزة

عمادة الدراسات العليا

كلية التربية

قسم المناهج وطرق التدريس

السيد المحترم/ ..... حفظه الله

الموضوع/ تحكيم دليل المعلم

يقوم الباحث بإجراء دراسة بحثية بعنوان **"أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي"**.

والاستراتيجيات المستخدمة في التدريس هي **"التعلم التعاوني ولعب الأدوار"**.

وذلك للحصول على درجة الماجستير في كلية التربية قسم المناهج وطرق التدريس، ولهذا الغرض أعد الباحث دليل المعلم، والذي يتشرف بتحكيمكم له في ضوء خبراتكم في هذا الجانب من النواحي التالية:

- **صحة المادة العلمية التي وردت في الدليل.**
- **سلامة أسلوب العرض وترتيب وترابط الموضوعات.**
- **مناسبة الاستراتيجية للموضوع.**
- **حذف وإضافة ما ترونه مناسبا.**
- **مدى توافق الزمن المقرر لكل موضوع مع محتواه.**

مرفق لكم دليل المعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار.

شاكرين لكم حسن تعاونكم ،،،

الباحث :
حاتم خالد الغلبان

دليل المعلم:

هو الخطوات المتسلسلة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ الدروس وفق الاستراتيجية المناسبة. لقد قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس الدروس الأربعة وهي (الديك والثعلب- الغذاء والصحة- حذار من الغرور- باقة ورد) للصف الرابع الأساسي، معتمدا على استراتيجيات التعلم النشط، ومقتصرا على استخدام استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار، وذلك في ضوء ما يلي:

- مراجعة الأدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الاستراتيجية الخاصة بالتعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار.
- استطلاع الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة استراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية لعب الأدوار.
- إعداد القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلميذات الصف الرابع الأساسي.
- إعداد دليل المعلم بالاستراتيجية المقترحة.

والهدف من ذلك هو تنمية مهارات الفهم القرائي الواردة في القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي (حسب آراء لجنة التحكيم وذوي الاختصاص).

عزيزي المعلم

نضع بين يديك دليلا تدريسيا يساعدك في تدريس الدروس التالية (الديك والثعلب- الغذاء والصحة- حذار من الغرور- باقة ورد) في مبحث لغتنا الجميلة لتلميذات الصف الرابع الأساسي، وذلك باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، لتنمية مهارات الفهم القرائي وفق الأهداف المرجوة من تلك الدروس.

ويشمل الدليل على ما يلي:

- مفهوم التعلم النشط.
- استراتيجيات التعلم النشط وكيفية استخدامها.
- المهارات الحياتية التي تمكن تنميتها في الدروس المستهدفة
- الأهداف السلوكية للدروس المستهدفة.
- التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة.
- الوسائل التعليمية المعينة في تدريس الدروس المستهدفة.
- الخطط التدريسية للدروس المستهدفة.

أولا: استراتيجيات التعلم النشط:

"منظومة تشمل جميع مكونات الموقف التعليمي، تعتمد بالأساس على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، من خلال مشاركته الفاعلة سواء بالإصغاء الايجابي أو بالحوار والمناقشة أو بالتفكير والتأمل، مع وجود معلم مشرف؛ مرشد؛ يمارس دوره في توجيه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة".

ثانيا: دور التلميذ في التعلم النشط:

التلميذ مشارك نشط، يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة التعليمية مثل: طرح الأسئلة، فرض الفروض، مناقشات، بحث وقراءة، كتابة وتجريب، فهو باحث ومشارك.

ثالثا: دور المعلم في التعلم النشط:

موجه ومرشد وميسر، لا يسيطر على الموقف التعليمي بطريقة روتينية، يوجه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المرجوة، حيث يدير الموقف التعليمي بذكاء وفطنة، ويعمل على إدارة الصف وتطويعه لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل المجهودات وأقصر الطرق.

رابعا: فلسفة التعلم النشط:

- يرتبط بواقع واحتياجات واهتمامات التلميذ.
- يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع المجتمع.
- يرتكز على قدرات وسرعة نمو التلميذ.
- يضع التلميذ في مركز العملية التعليمية.
- يحدث التعلم النشط في جميع الأماكن "البيت- المعلمة- النادي- الحي .... إلخ".
- يضمن المبادرات الذاتية من التلميذ.

خامسا: استراتيجيات التعلم النشط:

استخدم الباحث في الدليل استراتيجيتين في التعلم النشط وهما (التعلم التعاوني- لعب الأدوار) وفيما يلي خطوات كل استراتيجية:

خطوات استراتيجية التعلم التعاوني:-

1- قسم التلاميذ إلى مجموعات من 4- 6 أفراد.
2- اطرح عليهم المهمة المراد تنفيذها.
3- قدم الارشادات بوضوح لأداء المهمة وتأكد من استيعاب التلاميذ لهذه الإرشادات.
4- اسمح للتلاميذ بتحديد الأدوار فيما بينهم.
5- اعط التلاميذ الوقت الكافي لإنجاز المهمة.
6- تنقل بين المجموعات في هدوء لتقديم المساعدة، وللتأكد من سير العمل في الطريق الصحيح.

خطوات استراتيجية لعب الأدوار:-

1- حدد الهدف والمدة الزمنية التي سيستغرقها لعب الأدوار.
2- حدد المواد والخامات والوسائل والملابس المطلوبة.
3- اعط التلاميذ الوقت الكافي لممارسة لعب الادوار حسب طبيعة كل موقف.
4- دع التلاميذ يعبرون عن أنفسهم بتلقائية شديدة.
5- اعط تغذية راجعة وشجع التلاميذ واسمح لهم ابداء الرأي في الموقف الذي قاموا به.

سادسا: مهارات الفهم القرائي:

وهي " تلك العملية العقلية المعرفية التي يقوم بها تلميذ الصف الرابع الأساسي والقائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات، وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ومعرفة الجمل المحورية فيه، والتي يعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة **(الحرفي- الاستنتاجي- النقدي- الابداعي)** والمعدّ لهذه الغاية".

وقد قام الباحث ببناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الأساسي، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين وذوي الاختصاص، حيث بيّنت القائمة النهائية 4 مستويات للفهم القرائي وهي مستوى الفهم الحرفي واشتمل على خمس مهارات فرعية هي (تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، تحديد مضاد الكلمة، التمييز بين المفرد والمثنى والجمع، تحديد أسماء الشخصيات الواردة في المقروء، تحديد الأزمنة والأمكنة الواردة في المقروء)، ومستوى الفهم الاستنتاجي واشتمل على خمس مهارات فرعية هي (استنتاج

الفكرة الرئيسية في المقروء، استنتاج الأفكار الفرعية لفقرات المقروء، استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء، استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء، استنتاج القيم الواردة في المقروء)، ومستوى الفهم النقدي واشتمل على 4 مهارات فرعية هي (التمييز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء، التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به، إصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء، الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب)، ومستوى الفهم الإبداعي واشتمل على 3 مهارات فرعية هي (اقتراح عدد من الحلول البديلة لموقف أو مسألة واحدة، سرد أكثر من مرادف لكلمة واحدة، طرح أكبر عدد من العناوين للنص المقروء).

التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة:

تم توزيع موضوعات الدروس الثلاثة في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي (الجزء الثاني) زمنيا بناء على الخطة الزمنية الموضوعة من قبل وزارة التربية والتعليم، كما هي موضحة في الجدول التالي:

الموضوع	عدد الحصص
الدرس الأول:	**2**
الدرس الثاني:	**2**
الدرس الثالث:	**2**
الدرس الرابع:	**2**
المجموع:	**8**

الوسائل التعليمية المعينة على تدريس الدروس المستهدفة:

(تسجيل صوتي- جهاز عرض LCD- اللوحة المكبرة- بطاقات مصورة- فيديو تعليمي).

الدروس المقترحة لتدريسها باستراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار:

1- الديك والثعلب (لعب الأدوار)
2- الغذاء والصحة (التعلم التعاوني)
3- حذار من الغرور (لعب الأدوار)
4- باقة ورد (التعلم التعاوني)

درس تطبيقي في مادة اللغة العربية باستخدام طريقة التعلم التعاوني.

المادة: لغتنا الجميلة. الفصل الدراسي: الثاني. الصف: الرابع الأساسي.

الموضوع: الغذاء والصحة. الدرس: السابع.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذات في نهاية الدرس أن:

1- يقرأن الدرس قراءة معبرة.
2- يستنتجن الفكرة الرئيسة للدرس.
3- يفسرن معاني الكلمات الواردة في الدرس.
4- يستنتجن الأفكار الفرعية لفقرات الدرس.
5- يحددن أسماء الأغذية الواردة في الدرس.
6- يصنفن الأغذية إلى نباتية وحيوانية.
7- يكتسبن بعض العادات والقيم السليمة.
8- يحلن أنشطة التمارين الواردة في ورقة العمل.

الأدوات والوسائل: (تسجيل صوتي- بطاقات مصورة- جهاز عرض LCD).

خطوات التدريس وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني:-

1- التهيئة: يقوم المعلم بتهيئة التلميذات للدرس من خلال نشيد مسجل (أنشودة الفواكه).
2- مناقشة صور الدرس: من خلال جهاز العرض LCD يعرض المعلم صورة الدرس أمام التلاميذ، ويناقشهم فيها، بحيث يعددوا أسماء المغذيات أمامهم (فواكه- خضروات).
3- قراءة الدرس: يطلب المعلم من التلميذات قراءة الدرس قراءة صامتة، ثم يقوم المعلم بقراءة الدرس قراءة جهرية معبرة، ثم يليها قراءة بعض التلميذات لفقرات الدرس.

الأهداف الأدائية التعليمية	دور المعلم أثناء التدريس	دور تلميذات مجموعات العمل التعاوني	الأنشطة والتمارين
يستنتج الفكرة الرئيسة للدرس	مجموعة رقم (1) بعد أن يقوم المعلم بقراءة الدرس قراءة جهرية معبرة، يطلب استنتاج الفكرة الرئيسية للدرس	يتشاور التلاميذ فيما بينهم لاستنتاج الفكرة الرئيسية للدرس. (الغذاء والصحة)	يناقش التلميذات في الفكرة الرئيسية المستنتجة من الدرس
يفسر معاني الكلمات الواردة في الدرس	مجموعة رقم (2) يوزع المعلم معاني الكلمات الجديدة في ورقة خارجية. (يمنحنا- مناعة- يَمُدّ- البدانة)	تتشاور تلميذات المجموعة في تفسير معاني الكلمات الجديدة، التي وردت في الدرس. (يعطينا- وقاية- يزود- السمنة)	حل سؤال رقم (1) و(2) و(3) ضمن روقة العمل الأولى
يستنتج الأفكار الفرعية للدرس	مجموعة رقم (3) يقرأ المعلم الفقرة الأولى للدرس، ثم يطلب منهم استنتاج الفكرة الفرعية منها. مجموعة رقم (4) يقرأ المعلم الفقرة الثانية للدرس، ثم يطلب منهم استنتاج الفكرة الفرعية منها.	تقرأ تلميذات المجموعة الفقرة الأولى للدرس قراءة صامتة، ثم يستنتجون الفكرة الفرعية التي تعبر عنها تلك الفقرة (أهمية الغذاء لجسم الإنسان) يستنتج التلاميذ الفكرة الفرعية للفقرة الثانية (مصادر الغذاء الرئيسية) تستنتج التلميذات الفكرة الفرعية للفقرة الثالثة (فوائد الغذاء لجسم الانسان)	حل سؤال رقم (ا) صفحة (60) ضمن الكتاب حل سؤال (2) و(3) و(4) و(5) صفحة (60) ضمن الكتاب

<table>
<tr><td></td><td>يكرر المعلم ما سبق مع المجموعة رقم (5)،

والمجموعة رقم (6).</td><td>تستنتج التلميذات الفكرة الفرعية للفقرة الرابعة (تناول الطعام بكميات مناسبة)</td><td>حل سؤال رقم (5) ضمن ورقة العمل</td></tr>
<tr><td>يصنف الأغذية إلى نباتية وحيوانية</td><td>مجموعة رقم (1)

يوزع المعلم جدولا يحتوي على أسماء بعض الأغذية وصورها، ويطلب من التلميذات تصنفيها إلى مصدريها الأساسيين (حليب- لحم- فول- قمح- بطاطا- بيض)</td><td><table><tr><td>مصدر حيواني</td><td>مصدر نباتي</td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr><tr><td></td><td></td></tr></table></td><td>حل سؤال رقم (4) ضمن ورقة العمل</td></tr>
<tr><td>يكتسب بعض العادات والقيم السليمة</td><td>مجموعة رقم (2)

يذكر المعلم حديث رسول الله (ص) "بحسب ابن آدم لقيمات يقمن صلبه، فإن كان لا محالة فثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلثه لنفسه"</td><td>تستنتج التلميذات أهمية تناول كميات مناسبة من الطعام، ويستنتجون الأمراض الناتجة عن الإفطار في تناوله،</td><td>حل سؤال (6) و (8) و(10) ضمن ورقة العمل</td></tr>
</table>

ورقة العمل رقم (1)

درس تطبيقي في مادة اللغة العربية باستخدام طريقة التعلم التعاوني

المادة: لغتنا الجميلة. الفصل الدراسي: الثاني. الصف: الرابع الأساسي.

الموضوع: باقة ورد الدرس: العاشر.

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذات في نهاية الدرس أن:

1- يقرأن الدرس قراءة معبرة.
2- يستنتجن الفكرة الرئيسة للدرس.
3- يفسرن معاني الكلمات الواردة في الدرس.
4- يستنتجن الأفكار الفرعية لفقرات الدرس.
5- يحددن أسماء الشخصيات الواردة في الدرس.
6- يستخلصن العاطفة المسيطرة على الدرس.
7- يقدرن دور المعلم في تربية الأجيال.
8- يحلن أنشطة التمارين الواردة في ورقة العمل.

الأدوات والوسائل: (لوحة الدرس المكبرة- بطاقات مصورة- جهاز عرض LCD)

خطوات التدريس وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني:-

1- التهيئة: يقوم المعلم بتهيئة التلاميذ للدرس من خلال نشيد (المعلم).
2- مناقشة صورة الدرس: يعرض المعلم صورة الدرس المكبرة أمام التلميذات مباشرة، حيث تظهر المعلمة بين تلميذاتها القديمات، يعبر التلاميذ شفويا عن ذلك.
3- قراءة الدرس: يطلب المعلم من التلميذات قراءة الدرس قراءة صامتة، ثم يقوم المعلم بقراءة الدرس قراءة جهرية معبرة، ثم يليها قراءة بعض التلميذات لفقرات الدرس.

الأهداف الأدائية التعليمية	دور المعلم أثناء التدريس	دور طلاب مجموعة العمل التعاوني	الأنشطة والتمارين
يستنتج الفكرة الرئيسة للدرس	مجموعة رقم (1) بعد أن يقوم المعلم بقراءة الدرس قراءة جهرية معبرة، يطلب استنتاج الفكرة الرئيسية للدرس	تتشاور التلميذات فيما بينهم لاستنتاج الفكرة الرئيسية للدرس. (باقة ورد)	ما هي الفكرة الرئيسية التي نستنتجها من الدرس؟
يفسر معاني الكلمات الواردة في الدرس	مجموعة رقم (2) يوزع المعلم الكلمات الجديدة على التلميذات في ورقة خارجية. (جهدها- جئنا- انفرجت أسارير- سدى)	تتشاور تلميذات المجموعة في تفسير معاني الكلمات الجديدة، التي وردت في الدرس. (تعبها- أتينا- فرحت- بلا فائدة)	حل سؤال (1) و(2) و(3) ضمن ورقة العمل الثانية
يستنتج الأفكار الفرعية للدرس	مجموعة رقم (3) يقرأ المعلم الفقرة الأولى للدرس، ثم يطلب منهن استنتاج الفكرة الفرعية منها. مجموعة رقم (4) يقرأ المعلم الفقرة الثانية للدرس، ثم يطلب منهن استنتاج الفكرة الفرعية منها. يكرر المعلم ما سبق مع المجموعة رقم (5).	تقرأ تلميذات المجموعة الفقرة الأولى للدرس قراءة صامتة، ثم يستنتجن الفكرة الفرعية التي تعبر عنها تلك الفقرة (زيارة لبيت المعلمة هدى) تستنتج التلميذات الفكرة الفرعية للفقرة الثانية (التلميذات يعرفن عن أنفسهن) تستنتج التلميذات الفكرة الفرعية للفقرة الثالثة (فرحة المعلمة هدى)	حل أسئلة (1) و(2) و(3) و(4) صفحة 85 ضمن الكتاب المعلمي
يحدد أسماء الشخصيات	مجموعة رقم (6) يوزع المعلم ورقة خارجية مجدولة على تلميذات المجموعة بالشكل التالي:	تتشارك تلميذات المجموعة في تحديد أسماء الشخصيات الواردة في الدرس، مثل (المعلمة هدى- ابنتها شهد- الطبيبة	حل سؤال (7)

الواردة في الدرس	**اسم الشخصية** / **العمل** ( ) ( ) ( ) ( ) ( ) ( )	فاطمة- المهندسة إسراء- المعلمة بشرى)	ضمن ورقة العمل
استنتاج العاطفة المسيطرة على الدرس	مجموعة رقم (1) و (2) يوزع المعلم بطاقات خارجية تحتوي على عبارات مقتبسة حرفيا من الدرس، بحيث يطلب من التلميذات استنتاج العاطفة المسيطرة على تلك العبارات	مثال: (ابتسمت المعلمة، ورحبت بهن مرة ثانية، بينما دمعتان سخيتان تترقرقان في عينيها) مثال: (انفرجت أسارير المعلمة، وأحست أن الدنيا تضحك لها، لأن ما قدمته لم يضع سدى).	حل سؤال (4) و(6) ضمن ورقة العمل
يقدر دور المعلم في تربية الأجيال	مجموعة رقم (3) و (4) يعرض المعلم حديث رسول الله (ص) القائل : " إن الله وملائكته وأهل السموات والأرض، حتى النملة في حجرها وحتى الحوت، ليصلون على معلم الناس الخير"	تحدد التلميذات أهمية المعلم في ثلاث نقاط على الأقل.	عبر كتابيا بسطرين عن واجبك تجاه من يعلمك
يكتسب بعض العادات السليمة الواردة في الدرس	مجموعة (5) و (6) الاستئذان قبل الدخول للبيت. والترحيب بالضيوف.	تتقمص التلميذات أدوار الشخصيات في توظيف القيم الواردة في الدرس	حل سؤال (8) و (9) ضمن ورقة العمل

ورقة العمل رقم (2)

درس تطبيقي في مبحث لغتنا الجميلة باستخدام استراتيجية لعب الأدوار:

المادة: لغتنا الجميلة. الفصل الدراسي: الثاني. الصف: الرابع الأساسي.

الموضوع: الديك والثعلب. الدرس: السادس

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذات في نهاية الدرس أن:

1- يقرأن الدرس قراءة معبرة.
2- يستنتجن الفكرة الرئيسة للدرس.
3- يفسرن معاني الكلمات الجديدة.
4- يتقمصن أدوار الشخصيات الواردة في الدرس.
5- يستنتجن صفات الشخصيات الواردة في الدرس.
6- يصدرن حكم على المواقف الواردة في الدرس.

خطوات الدرس:

1- التهيئة:

- تسخين الجماعة.
- عرض صور مكبرة للدرس على جهاز العرض LCD يظهر فيها صورة الثعلب والديك.
- يبدأ المعلم الدرس بعرض سريع يوضح حكاية الثعلب الماكر مع الديك والتي جرت في الغابة، وبعدها ينتقل إلى مكان فسيح لتنفيذ الموقف التعليمي، حيث يتم اختيار طالبين لتمثيل الأدوار: (دور الثعلب- دور الديك).

يقف التلميذ الذي يمثل دور الثعلب ويتكلم مع التلميذ الذي يمثل دور الديك، محاولا إقناعه بالنزول من فوق الشجرة، ويتولى كل طالب في الدور تقمص دور الذي يمثله ويتكلم عن نفسه وفق ما شاهده في الفيلم وما سمعه من المعلم في بداية الدرس. أما بقية التلاميذ فيكلفون بمتابعة المشهد بدقة وملاحظة خصائص كل دور استعدادا للمناقشة التي ستتم بعد انتهاء تمثيل الأدوار.

بعد الانتهاء من تمثيل الدور يناقش المعلم التلميذات بطرح الأسئلة التالية:

- ما هي الشخصيات الواردة في المقطع التمثيلي؟
- أين جرت أحداث القصة؟
- أين كان يقف كل من الثعلب والديك؟
- ما الأمر الذي كان يحاول الثعلب اقناع الديك به؟

سنحاول استخلاص الاجابة على هذه التساؤلات من خلال محاولة تقمص أدوار تلك الشخصيات.

2- ضبط المؤثرات الخارجية:

- تحليل الأدوار وتوصيفها وتوضيح كيفية أداء كل دور.
  - المعلم يمثل دور الراوي.
  - التلميذة الأولى تمثل دور الثعلب.
  - التلميذة الثانية تمثل دور الديك.
- توفير الإمكانات:
  - تجهيز المكان. (خلفية لدرس الديك والثعلب).
  - تجهيز الملابس. (لوحات ورقية تحمل صور الشخصيات المستهدفة "الثعلب والديك").

3- توزيع الأدوار:

- اختيار ممثلات الأدوار.
- اختيار الملاحظات والمشاهدات، وتعيين المهمات.

4- تمثيل الأدوار:

- التمثيل الاستطلاعي ويتم من خلال أداء التلميذات للأدوار تحقيقا لكفاءة الأداء.
- أداء الأدوار.

5- التلخيص والاستخلاص:

- تقويم أداء الأدوار.
- استخلاص المعلومات التي تم عرضها من خلال تمثيل الأدوار، واستخلاص القيم الوجدانية، واستخلاص العناوين والأفكار الرئيسية، واستنتاج صفات الشخصيات، واصدار الأحكام على المواقف الواردة.

6- المتابعة والتقويم:

مناقشة المادة العلمية من خلال الأسئلة:

أ- ما الشعور الذي دفع الثعلب للبحث عن فريسة له في الغابة؟

ب- ما الصفة التي يتصف بها الثعلب حسب ما فهمت؟

ت- ما الحيلة التي لجأ إليها الثعلب؟

ث- كيف حاول الديك التخلص من مكر الثعلب؟

ج- ما الصفة التي يتصف بها الديك حسب ما فهمت؟

7- **وسائل التقويم**: تعددت وتنوعت أساليب التقويم المستخدمة في تقويم الدرس فكانت هناك:

- فردية تمثلت في التقويم الذاتي من قبل التلميذات.
- جماعية وتمثلت في ملاحظة التلميذات المشاهدات لأدوار زميلاتهن الممثلات.
- أسئلة متنوعة ضمن ورقة العمل رقم (3).

درس تطبيقي في مادة لغتنا الجميلة باستخدام طريقة لعب الأدوار:

المادة: لغتنا الجميلة. الفصل الدراسي: الثاني الصف: الرابع الأساسي.

الموضوع: حذار من الغرور. الدرس: التاسع

الأهداف السلوكية:

يتوقع من التلميذات في نهاية الدرس أن:

1- يقرأن الدرس قراءة معبرة.
2- يستنتجن الفكرة الرئيسة للدرس.
3- يفسرن معاني الكلمات الجديدة.
4- يتقمصن أدوار الشخصيات الواردة في الدرس.
5- يستنتجن صفات الشخصيات الواردة في الدرس.
6- يصدرن حكما على بعض المواقف الواردة في الدرس.

خطوات الدرس:

1- التهيئة:

- تسخين الجماعة.
- عرض صورة مكبرة للدرس على جهاز العرض lcd يظهر فيها صورة الطيور في ساحة الغابة، والهدهد واقفا على غصن الشجرة وهو يخاطبهم.
- يبدأ المعلم الدرس بعرض سريع يوضح حكاية الدرس التي جرت بين الطيور في الغابة، وبعدها ينتقل إلى مكان فسيح لتنفيذ الموقف التعليمي، حيث يتم اختيار التلميذات لتمثيل الأدوار التالية (دور الهدهد- دور العصفور- دور الببغاء- دور الطاووس- دور الحجل- دور الشحرور).

يطلب المعلم من التلميذات تمثيل الأدوار بتلقائية، حيث تظهر الطيور في الاجتماع الطارئ الذي دعا إليه الهدهد، وتتولى كل تلميذة في الدور تقمص دور الشخصية التي تمثلها، وتتكلم عن نفسها وفق ما شاهدته في الفيلم وما سمعته من المعلم في

بداية الدرس. أما بقية التلميذات فيكتفين بمتابعة المشهد بدقة وملاحظة خصائص كل دور استعدادا للمناقشة التي ستتم بعد تمثيل الأدوار.

بعد الانتهاء من تمثيل الدور يناقش المعلم تلميذاته بطرح الأسئلة التالية:

- ما هي أسماء الشخصيات الواردة في المقطع التمثيلي؟
- في أي مكان جرت أحداث القصة؟
- لماذا دعا الهدهد طيور الغابة إلى الاجتماع الطارئ؟
- ما موقف الطاووس من الاجتماع، وكيف رد عليه الهدهد؟

سنحاول استخلاص الاجابة على هذه التساؤلات من خلال محاولة تقمص أدوار تلك الشخصيات.

2- ضبط المؤثرات الخارجية:

- تحليل الأدوار وتوصيفها وتوضيح كيفية أدائها.
  - المعلم يؤدي دور الراوي.
  - التلميذة الأولى تمثل دور الهدهد.
  - التلميذة الثانية تمثل دور العصفور الصغير.
  - التلميذة الثالثة تمثل دور الببغاء.
  - التلميذة الرابعة تمثل دور الطاووس.
  - التلميذة الخامسة تمثل دور الحجل.
  - التلميذة السادسة تمثل دور الشحرور.
- توفير الإمكانات:
  - تجهيز المكان: (خلفية لدرس حذار من الغرور).
  - تجهيز الملابس: (لوحات ورقية تحمل صور الشخصيات المستهدفة).

3- توزيع الأدوار:

- اختيار ممثلات الأدوار.
- اختيار الملاحظات والمشاهدات، وتعيين المهمات.

4- تمثيل الأدوار:

- التمثيل الاستطلاعي ويتم من خلال أداء التلميذات للأدوار تحقيقا لكفاء الأداء.
- أداء الأدوار.

5- التلخيص والاستخلاص:

- تقويم أداء الأدوار.
- استخلاص المعلومات التي تم عرضها من خلال تمثيل الأدوار، واستخلاص القيم الوجدانية، واستخلاص العناوين والأفكار الفرعية، واستنتاج صفات الشخصيات، واصدار الأحكام على المواقف الواردة.

6- المتابعة والتقويم:

مناقشة المادة العلمية من خلال الأسئلة:

أ- ما الهدف من وراء دعوة الهدهد لطيور الغابة لعقد اجتماع طارئ؟

ب- ما هي الطيور الواردة في القصة والتي يصطادها الانسان دائما؟

ت- ماذا قال الطاووس للهدهد؟

ث- لماذا حاول الطاووس أن يضرب الحجل؟

ج- كيف انتهي اجتماع الطيور في الغابة؟

7- **وسائل التقويم:** تعددت وتنوعت تعددت وتنوعت أساليب التقويم المستخدمة في تقويم الدرس فكانت هناك:

- فردية تمثلت في التقويم الذاتي من قبل التلميذات.
- جماعية وتمثلت في ملاحظة التلميذات المشاهدات لأدوار زميلاتهن الممثلات.
- أسئلة متنوعة ضمن ورقة العمل رقم (4).

أوراق العمل:

☒ ورقة عمل رقم (1)

اختر الاجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يلي:

1- " فالغذاء يمنحنا الطاقة اللازمة لنقوم بأعمالنا " المقصود بكلمة " يمنحنا " :

أ- يعطينا

ب- يمنعنا

ت- يجازينا

ث- أ و ب

2- " ويصبح بعد فترة عاجزا عن الحركة والعمل " مضاد كلمة " عاجزا " :

أ- ضعيفا

ب- متكاسلا

ت- قادرا

ث- كل ما ذكر صحيح

3- " يحصل الانسان على غذائه من مصدرين رئيسيين " كلمة "مصدرين وكلمة رئيسيين " :

أ- جمع

ب- مثنى

ت- مفرد

ث- ليس مما سبق

4- كل ما يلي من الأغذية التي تندرج تحت المصدر الحيواني ما عدا :

أ- الحليب

ب- البيض

ت- اللحم

ث- الذرة

5- اشتمل الموضوع على الأفكار الفرعية الآتية ما عدا :

أ- أهمية الغذاء لجسم الإنسان.

ب- أهمية ممارسة الرياضة

ت- تناول الطعام بكميات مناسبة

ث- التدخين يؤدي إلى السمنة

6- " علينا أن نتناول الطعام بكميات مناسبة " يهدف الكاتب من وراء هذه العبارة إلى :

أ- التأكيد على أهمية الرياضة
ب- التأكيد على تناول الطعام بشراهة واسراف
ت- التأكيد على التوازن في تناول الطعام
ث- ليس مما سبق

7- الجمل التالية تعبر عن آراء، ما عدا واحدة فإنها تعبر عن حقيقة وهي :
أ- الغذاء ضروري جدا لحياة الإنسان
ب- عليك بممارسة الرياضة كل يوم صباحا ومساء
ت- لا تأكل السكريات بتاتا
ث- كل ما سبق صحيح

8- قال رسول الله صلَّ الله عليه وسلم " ثلث لطعامه، وثلث لشرابه، وثلثه لنفسه " في ضوء فهمي لهذا الحديث فإنه يحث على :
أ- ضرورة ممارسة الرياضة
ب- الإكثار من تناول الطعام بكميات كبيرة
ت- تناول الطعام والشراب بكميات متوازنة
ث- عدم تناول الماء لأنه ضار بالصحة

9- العبارات التالية تتصل بالموضوع ما عدا عبارة واحدة وهي :
أ- مصدري الغذاء (نباتي وحيواني)
ب- الأملاح المعدنية تكسب الجسم المناعة ضد الأمراض
ت- نحصل على الفيتامينات والبروتينات من الغذاء
ث- تناول الغذاء قبل النوم مباشرة مفيد للصحة

10- للتغلب على السمنة، لا بد لنا من :
أ- ممارسة الرياضة
ب- التوقف عن التدخين
ت- تناول الفواكه والخضروات الطازجة
ث- جميع ما سبق صحيح

☒ ورقة عمل رقم (2)

اختر الاجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يلي:

1- " تترقرقان في عينيها " ، المقصود بكلمة " تترقرقان " هو :

أ- تلمعان

ب- تختفيان

ت- تنهمران

ث- ليس مما سبق

2- " فقامت ابنتها شهد، وفتحت الباب "، مضاد كلمة " فتحت " هو :

أ- كسرت

ب- جمعت

ت- أغلقت

ث- رفعت

3- " دمعتان سخيتان "، كلمتان فيهما :

أ- جمع

ب- مفرد

ت- مثنى

ث- ليس مما سبق

4- " انفرت أسارير المعلمة، وأحست ان الدنيا تضحك لها "، هذه العبارة توحي بـ :

أ- التفاؤل

ب- الفرح والسعادة

ت- الحزن والكآبة

ث- الندم والحسرة

5- لماذا شعرت المعلمة هدى بأن ما قدمته لم يضع سدى ؟

أ- بسبب زيارة تلميذاتها القديمات

ب- بسبب نجاح تلميذاتها القديمات

ت- لأنها كانت حزينة

ث- لأن بنتها شهد استقبلت السيدات الثلاث

6- " تذكرناك في هذا اليوم، يوم المعلم الفلسطيني، فجئنا لزيارتك، لما لك علينا من فضل كبير"، يهدف الكاتب من هذه العبارة :

أ- تقدير دور المعلم

ب- ضرورة الاهتمام بالمعلم ودوره

ت- بيان فضل المعلم في تربية الأجيال

ث- كل ما ذكر صحيح

7- جميع ما يلي من الشخصيات الواردة في الدرس <u>ما عدا</u> :

أ- المعلمة هدى- شهد- الطبيبة فاطمة

ب- المعلمة بشرى- المهندسة إسراء- الطبيبة فاطمة

ت- شهد- المعلمة هدى- المعلمة بشرى

ث- إسراء- إيمان- إسلام

8- " رحبت المعلمة هدى بهن، بعد أن سَلمن عليها بحرارة، ودعتهن للجلوس، وهي لا تعرف من هن"، القيمة المستفادة من هذه العبارة:

أ- احترام الضيف

ب- الترحيب بالضيف وتقديره

ت- عدم استقبال الناس في البيت

ث- (أ) و (ب)

9- ما المناسبة التي حدثت فيها الزيارة لبيت المعلمة هدى؟ :

أ- يوم العامل الفلسطيني

ب- يوم المعلم الفلسطيني

ت- يوم الأرض العالمي

ث- يوم التلميذ الفلسطيني

10- جميع ما يلي يتصل بالموضوع <u>ما عدا</u> :

أ- المعلم هو مربي الأجيال

ب- استقبال الضيوف وتقديرهم

ت- الاستئذان وطرق الباب قبل الدخول

ث- باقة الورد غير جميلة

☒ ورقة عمل رقم (3)

اختر الاجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يلي:

1- " فانطلق يبحث عن فريسة له في الغابة "، المقصود بكلمة " فريسة " :

أ- مكيدة

ب- خدعة

ت- صَيْد

ث- مكان للراحة

2- " لم يكن الثعلب قادرا على تسلق الشجرة"، مضاد كلمة " تسلق " :

أ- صعود

ب- ركض

ت- ارتفاع

ث- نزول

3- " فأحكي لك القصص المسلية "، كلمة " القصص " :

أ- جمع

ب- مثنى

ت- مفرد

ث- ليس مما سبق

4- الشخصيات الواردة في الدرس هي:

أ- الديك والدجاجة

ب- الثعلب والذئب

ت- الديك والثعلب

ث- الثعلب والكلب

5- دار الحوار بين الديك والثعلب في :

أ- حديقة المنزل

ب- باحة المعلمة

ت- الغابة

ث- أ و ب

6- أحكم على شخصية الثعلب بأنها تتصف بـ :

أ- الصدق

ب- الأمانة

ت- المكر والخداع

ث- جميع ما سبق صحيح

7- في ضوء فهمي للدرس، فإن حكمي على الحيلة التي استخدمها الديك للتخلص من مكر الثعلب وأسنانه الحادة، كانت فكرة تتصف بـ :

أ- الذكاء والفطنة

ب- التشاؤم

ت- التخيل

ث- السذاجة

8- لو كنت مكان الديك، فما الحل المناسب الذي سوف تستخدمه للتخلص من مكر الثعلب هو :

أ- النزول إلى الأرض

ب- تصديق كلام الثعلب

ت- البقاء فوق الشجرة وعدم النزول مطلقا

ث- جميع ما سبق صحيح

9- جميع العناوين التالية تصلح لدرس (الديك والثعلب) ما عدا عنوان واحد وهو :

أ- مكر الثعلب

ب- ذكاء الديك

ت- قصة الديك الذكي والثعلب الماكر

ث- الثعلب والكلاب

10- " ولم يكد ينتهي الديك من كلامه، حتى انطلق الثعلب بأقصى سرعة هاربا من الكلاب القادمة"، توحي هذه العبارة بشعور الثعلب بـ :

أ- الطمأنينة

ب- السعادة والفرح

ت- الخوف

ث- الغضب

☒ ورقة عمل رقم (4)

اختر الاجابة الصحيحة من بين البدائل المذكورة عقب كل سؤال فيما يلي:

1- " إلى اجتماع طارئ "، المقصود بكملة " طارئ" :

أ- مفاجئ

ب- سريع

ت- غير مهم

ث- كل ما ذكر صحيح

2- " ولكن الأمور بدأت تسوء منذ ان استطاعت بندقية الصياد الوصول إلى هنا "، مضاد كلمة " تسوء " :

أ- تزداد صعوبة

ب- تتحسن

ت- تتلاشى

ث- تفشل

3- **" أيها الأعزاء "، كلمة " الأعزّاء " :**

أ- مفرد

ب- مثنى

ت- جمع

ث- مصدر

4- **جميع ما يلي من شخصيات الدرس ما عدا شخصية واحدة هي :**

أ- الشحرور

ب- الحجل

ت- الديك

ث- الطاووس

5- " وقف الطاووس مختالا، فاردا ريشه الملون "، هذه العبارة تدل على :

أ- تواضع الطاووس

ب- خوف الطاووس

ت- غرور الطاووس بنفسه

ث- ذكاء الطاووس

6- حسب فهمي للدرس، فإنني أحكم على شخصية الهدهد بـ :

أ- الحكمة

ب- التواضع

ت- القيادة

ث- (أ و ت)

7- القيمة المستفادة من قصة (حذار من الغرور) هي :

أ- الاتحاد بين الطيور

ب- التواضع

ت- الابتعاد عن الغرور

ث- (ب و ت) صحيحان

8- جميع ما يلي تصلح عناوين لقصة (حذار من الغرور) <u>ما عدا</u> :

أ- الهدهد الحكيم

ب- الطاووس المغرور

ت- اجتماع الطيور

ث- صياد الغابة

9- لحل مشكلة تناقص أعداد الطيور يجب على الطيور أن :

أ- تهرب داخل الغابة

ب- تبتعد عن بندقية الصياد

ت- تتحد فيما بينها لتواجه خطر اصطيادها

ث- جميع ما سبق صحيح

10- " وقف الطاووس مختالا " ، مترادفات كلمة <u>" مختالا "</u> :

أ- متكبرا، مغرورا، متباهيا

ب- متواضعا، خجولا، طيّبا

ت- غاضبا، متألما، حزينا

ث- شجاعا، مقداما، جسورا

ملحق رقم (8)

كتاب تسهيل المهمة

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة الإسلامية – غزة
The Islamic University - Gaza

مكتب نائب الرئيس للبحث العلمي والدراسات العليا
هاتف داخلي: 1150

الرقم: ج ن ن غ/35/ ..... Ref
التاريخ: 2014/02/18 ..... Date

الأستاذ الفاضل / رئيس برنامج التربية والتعليم بوكالة الغوث حفظه الله،،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،

الموضوع/ تسهيل مهمة طالب ماجستير

تهديكم شئون البحث العلمي والدراسات العليا أعطر تحياتها، وترجو من سيادتكم التكرم بتسهيل مهمة الطالب/ **حاتم خالد صالح الغلبان** يحمل برقم جامعي **120120076** المسجل في برنامج الماجستير بكلية **التربية** تخصص **مناهج وطرق تدريس** وذلك بهدف تطبيق أدوات دراسته والحصول على المعلومات التي تساعده في إعداد رسالة الماجستير والتي بعنوان:

أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي

والله ولي التوفيق،،،

مساعد نائب الرئيس للبحث العلمي وللدراسات العليا

أ.د. فؤاد علي العاجز

صورة إلى:
الملف

ص.ب. 108 الرمال، غزة، فلسطين هاتف Tel: +970 (8) 286 0700 فاكس fax: +970 (8) 286 0800
public@iugaza.edu.ps www.iugaza.edu.ps
P.O. Box 108 Rimal, Gaza, Palestine

The Islamic University-Gaza

Faculty of Education

Deanery of Graduate Studies

Department of Curricula and Methodology

The Impact of Employing Two Active Learning Strategies on Developing The Reading Comprehension Skills For The Fourth Graders

Prepared by:

Hatem Khalid Saleh AL ghalban

Supervised by
Dr. Mohammad SH, Zakkot

A Thesis Submitted to the Faculty of Education in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master Degree in Education

2014