الرقم الدولي المعياري للمؤتمر (معتمد ومصنف دوليًا) ISBN 978 - 9953 - 0 - 2970 - 2

المؤتمر الدولي الحادي عشر للغة العربية

22 - 24 أكتوبر 2025م الموافق 30 ربيع الآخر - 2 جمادى الأولى 1447هـ

دبي - الإمارات العربية المتحدة

الهيئات العربية والدولية أعضاء المجلس الدولي للغة العربية

د. محمد سيد احمد محمد عثمان

دراسة علمية عن أثر استخدام استراتيجة التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) في تنمية مهارات فهم المكتوب لتلاميذ الصف الثاني متوسط محلية البرقيق

الملخص:

هدفت الدراسة إلى أثر تطبيق استراتيجية التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) في تنمية مهارات فهم المكتوب لتلاميذ الصف الثاني في المرحلة المتوسطة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التجريبي، وتكونت من الإطار العام الذي اشتمل على المقدمة ومشكلة الدراسة وأسئلتها، والأهداف وأهمية الدراسة والمفاهيم والدراسات السابقة. ثم يلي ذلك عرض الإطار الفكري للتعلم النشط من حيث مفهومه ومن استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) من حيث مفهومها وخطوات تنفيذها ومميزاتها.ثم تناولت الدراسة تعريف فهم المكتوب ومهاراته. ثم عرض اجراءات التجربة الميدانية وتحليل النتائج وختمت الدراسة بتوصيات ثم قائمة المراجع.

مقدمة:

تستمد اللغة العربية أهميتها ومكانتها في حياة المتعلم باعتبارها أداة الاتصال والتواصل ووسيلة التفكير والتعبير والفهم والإفهام.

ويمكن القول أن مهارة فهم المادة التعليمية المكتوبة أهم ما تركز عليه التربية الحديثة في المراحل الأولى من حياة الفرد التعليمية ويشغل بال المدرسة الإبتدائية كونها سبيل المتعلم إلى المعرفة وأداته في التطور الفكري والاجتماعي واكتساب الخبرات المختلفة وأساس تعلمه.

ويعتبر "الفهم" هو الهدف الأساس لعملية قراءة النصوص المكتوبة، فمن خلاله يستطيع المتعلم أن يكتسب المعارف والخبرات، ويوظف ما فهمه من معاني المفردات والتراكيب والأفكار وأساليب التعبير، في التخاطب والتواصل الاجتماعي.

ولمساعدة المتعلم على امتلاك مهارات الفهم للمكتوب، ينبغي انتهاج استراتيجية تحول المتعلم من متلقٍ سلبيٍ للمعلومة، إلى مشارك وبفاعلية في عملية التعلم وبناء المعارف بنفسه، وتتم ترجمة ذلك باعتماد استراتيجيات التعلم النشط،ومنها استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) ذات التأثير الإيجابي الكبير داخل الصف، حيث أنها تضع المتعلمين في مواقف تعليمية غنية بالأنشطة العقلية؛ فيقرؤون، ويكتبون، ويتحدثون، ويستمعون، ويفكرون بعمق، ويشتركون في عمل أشياء تحفزهم على التفكير فيما يتعلمونه.

وقد أكدت الكتابات التربوية الحديثة على أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية فهم المكتوب وتمكين المتعلمين من تحقيق مستويات متقدمة في فهم النصوص المكتوبة والتفاعل معها.

مشكلة الدراسة:

وتأسيساً على ما سبق ومن خلال عمل الباحث مدرساً فإنه قد وجد أن التلاميذ يعانون من ضعف واضح في تمكنهم من مهارات فهم المكتوب خاصة الفهم الظاهري للنص في المراحل الدراسية المختلفة ولا سيما في المرحلة المتوسطة.

كل ذلك قد شكل دافعاً قوياً لدى الباحث للإسهام في معالجة هذا الضعف من خلال القيام بدراسة علمية تستخدم إحدى استراتيجيات استراتيجيات التعلم النشط وهي استراتيجية (فكر- زاوج - شارك). والكشف عن أثرها في تنمية مهارات فهم المكتوب المناسبة لتلاميذ الصف الثاني من مرحلة التعليم المتوسط.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما أثر استخدام استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) في تنمية مهارات فهم المكتوب لتلاميذ الصف الثاني متوسط؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

1- ما مهارات فهم المكتوب المناسبة لتلاميذ الصف الثاني متوسط؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمدى تحقق مستويات فهم المكتوب بصورة عامة تعزى لأثر المتغير المستقل (استراتيجيات التعلم النشط)؟

3- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الإختبارين القبلي والبعدي، لصالح الإختبار البعدي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة الى التالي:

1- تحديد مهارات فهم المكتوب (الفهم الظاهري) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني متوسط.

2- تنمية مهارات فهم المكتوب لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

3- التحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستويات فهم المكتوب بصورة عامة.

4- التحقق من وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مستوى الفهم الظاهري .

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية :

1- يتوقع أن تفيد الدراسة معلمي اللغة العربية من خلال اطلاعهم على قائمة مهارات فهم المكتوب التي ينبغي تنميتها لدي تلاميذ الصف الثاني متوسط.

2- قد تفيد الدراسة موجهي اللغة العربية في تنمية اتجاهات ايجابية لدي المعلمين نحو استخدام التعلم النشط في التدريس.

3- توفر الدراسة اختبارا مقننا لمهارات فهم المكتوب قد يفيد منه طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في اعداد قوائم البحث.

4- ستساعد الدراسة معلم اللغة العربية في تدريس موضوعات المقرر باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لا سيما استراتيجية (فكر- زاوج - شارك).

5- ينتظر أن تفتح هذه الدراسة مجالات جديدة للبحث في استراتيجيات التعلم النشط.

منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهجين التاليين:

1- المنهج الوصفي: في تحديد منهج البحث وعينته وإعداد أدوات الدراسة.

2- المنهج التجريبي: في ضبط المتغيرات واختيار التصميم التجريبي المناسب وتنفيذ التجربة الميدانية للبحث.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الثاني متوسط بمدارس المرحلة المتوسطة بمحلية البرقيق.

عينة الدراسة:

سيتم اختيار عينة الدراسة من تلاميذ الصف الثاني بمدرسة كمنار المتوسطة (مجموعة ضابطة) ومدرسة بيوض المتوسطة(مجموعة تجريبية) - وحدة ارقو . محلية البرقيق.

أدوات الدراسة:

1- قائمة بمهارات فهم المكتوب،(الفهم الظاهري) المناسبة لتلاميذ الصف الثاني بالمرحلة المتوسطة.

2- اختبار فهم المكتوب.

مفاهيم الدراسة:

1- الأثر:

الاثر لغة: عرفه الفيروز أبادي (2005،ص341) بأنه: "بقية الشئ وجمعه آثار وأثور. وأثر فيه تأثيراً: ترك فيه أثراً."

2- وفي الاصطلاح التربوي عرفه شحاتة، و النجار (2003م،ص22) بأنه: "هو محصلة تغيير مرغوب أو غير مرغوب فيه يحدث في المتعلم نتيجة لعملية التعليم."

ويعرفه الباحث إجرائياً:

بأنه: "التغيرات المعرفية والمهارية المتوقع حدوثها في مستويات فهم المكتوب لدى عينة البحث بعد تدريسهم بأستراتيجية التعلم النشط."

2- الاستراتيجية التدريسية :

عرفها الزاير، وعايز (2014م، ص227) بأنها: " هي مجموعة الإجراءات والوسائل التي تستخدم من المعلم ويؤدي استخدامها الى تمكين الطلبة من الإفادة من الخبرات التعليمية المخططة وبالأهداف التربوية المنشودة."

وعرفتها الجهوية (2009م، ص128) بأنها "هي مجموعة من الإجراءات، يتبعها المعلم داخل الصف، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، تتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف."

وعرف عطية (2008م،ص30) استراتيجية التدريس بأنها تعني: "خط السير الموصل الى الهدف، وتشمل الخطوات الأساسية التي خطط لها المعلم لغرض تحقيق أهداف المنهج، فيدخل فيها كل فعل أو إجراء له غاية أو غرض."

ويعرفها الباحث إجرائياً :

بأنها: "مجموعة الخطوات والطرق والأساليب والإجراءات والوسائل والأنشطة التدريسية التي يتبعها الباحث عند تدريسه لموضوعات القراءة لعينة البحث باستخدام استراتيجيات التعلم النشط."

3- التعلم النشط:

عرفه شحاتة، والنجار (2003م، ص115) بأنه :"ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم، عن طريق التفاعل مع ما يسمعونه، أو يشاهدونه، أو يقرءونه، في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسره."

كما عرفته الجهوية (2009م، ص10) بأنه: " تعلم يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، إلى جانب مشاركته كذلك في النشاطات داخل الصف وخارجه، ويكون فيه المعلم موجهاً مرشداً لعملية التعلم."

ويعرفه الباحث إجرائياً:

بأنه: "مجموعة الأنشطة التعليمية التي تنفذها عينة البحث بالتفاعل مع دروس القراءة بالاستماع والقراءة والكتابة وحل المشكلات من خلال العمل الفردي والمجموعات بإرشاد وتوجيه المعلم."

4- تنمية :

عرفها شحاتة، والنجار (2003م، ص157) بأنها هي: "رفع مستوى أداء الطلاب في مواقف تعليمية/تعلمية مختلفة، وتتحدد التنمية على سبيل المثال بزيادة متوسط الدرجات التي يحصلون عليها بعد تدريبهم على برنامج محدد."

ويعرفها زاير، وداخل (2015م، ص135) بأنها: " التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه الى متغيرات تعليمية فاعلة."

ويعرفها الباحث إجرائياً:

بأنها: " زيادة معدل اكتساب التلاميذ لمهارات فهم المكتوب والمتوقع ظهوره من واقع درجاتهم في اختبار فهم المكتوب البعدي، في موضوعات القراءة التي درسوها باستراتيجيات التعلم النشط ".

5- مهارة :

المهارة في اللغة: حيث عرف الفيروز أبادي (2005م، ص478): الماهر: الحاذق بكل عمل، والسابح المجيد، وجمعه: مهرة. وقد مهر الشئ، وفيه، وبه، مهراً، ومهاراً، ومهارةً. والمتهمر: الأسد الحاذق بالإفتراس. وتمهر: حذق.

المهارة بالمعنى العام عرفها عمار (2002م، ص56) بأنها: "استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط معين." والمهارة اللغوية: " استعداد موروث أو مكتسب للقيام بنشاط لغوي معين."

والمهارات المعرفية عرفها عطية (2008م، ص71) بأنها تعني: "الأداءات الذهنية أو التي يغلب عليها الطابع الذهني التي يبديها الفرد عند مواجهة موقف أو مشكلة بحاجة إلى حل."

يعرفها الباحث إجرائياً:

بأنها: " قدرة التلاميذ على القيام بنشاط عقلي بسرعة وإتقان عند ممارستهم للأنشطة اللغوية مثل التفسير والاستنتاج والتحليل والنقد والتذوق."

فهم المكتوب:

الفهم عرفه الفيروز أبادي (2005م، ص 1146) لغةً: فَهِمه فهماً، ويحرك وهي أفصح، وفهامةً: علمه، وعرفه. وهو فهم: سريع الفهم. واستفهمني فأفهمته، وفهمته. وتفهمه: فهمه شئياً بعد شئ.

الفهم اصطلاحا عرفه القيسي (2006م، ص47) بأنه: "عملية تتضمن تمثل الأحداث الجديدة أو استيعابها أو فهمها، وتحديد علاقتها بما سبق اكتسابه من معرفة، كما تتضمن الخبرات الحالية في ضوء الخبرات السابقة."

يعرفه الباحث إجرائياً:

بأنه: "العمليات العقلية التي يقوم بها التلاميذ عينة الدراسة أثناء دراستهم لموضوعات القراءة واستخدامهم لخبراتهم لفهم الموضوع، ويستدل على ذلك عبر نتائج الاختبار البعدي الذي يتم إعداده لأغراض هذا البحث."

الدراسات السابقة:

. دراسة ماهر شعبان (2009م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من: قائمة مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية، واختبار الفهم القرائي، ودليل المعلم، وقد طبقت التجربة على عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بلغ عددهم (83) تلميذاً وتلميذة، وجرى تقسيمهم إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وتكونت من (41) تلميذاً وتلميذة، والمجموعة التجريبية وتكونت من (42) تلميذاً وتلميذة.

أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطات درجات تلامذة الصف الثاني الإعدادي في اختبار الفهم القرائي ولصالح المجموعة التجريبية، ويعزى إلى أثر استراتيجية التصور الذهني في تنمية مهارات الفهم القرائي.

. دراسة أحمد صومان، وزهرية عبدالحق (2016م)

هدفت الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية ما وراء المعرفة في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مدينة عمان مقارنة بالطريقة الاعتيادية. تكونت عينة الدراسة من (144) طالباً وطالبة

موزعين على أربع مجموعات: مجموعتين تجريبيتين ومجموعهما (72) طالباً وطالبة، ومجموعتين ضابطتين ومجموعهما (72) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر من مديرية تربية عمان الثانية، للعام 2013/2014م.

ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، والبرنامج التعليمي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي.

أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية ما وراء المعرفة.

دراسة نجمة العبدلي (2021م)

هدفت الدراسة على معرفة فاعلية مدخل قراءة الصور في تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية في مقرر لغتي الجميلة لتلميذات الصف السادس في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية. ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي لمعرفة أثر العامل التجريبي (فاعلية مدخل قراءة الصورة) على تنمية الفهم القرائي والمهارات الحياتية. وتمثلت أداة الدراسة في الاختبار التحصيلي. تكونت عينة الدراسة من (74) تلميذة من تلميذات الصف السادس، وقامت الباحثة بتقسيمهن إلى مجموعتين: المجموعة التجريبية وتكونت من (37) تلميذة جرى تطبيق التجربة عليها، والمجموعة الضابطة وتكونت من (37) تلميذة.

أظهرت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الفهم القرائي، ومهارات الحياة في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

توصلت الدراسة إلى (23) مهارة من مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلامذة الصف السادس في مقرر لغتي الجميلة، تم إدرجاها في خمسة مستويات: (مهارات الفهم الحرفي، ومهارات الفهم الاستنتاجي، ومهارات الفهم النقدي، ومهارات الفهم التذوقي، ومهارات الفهم الإبداعي).

التعليق على الدراسات السابقة:

1. استهدفت الدراسات السابقة في محاورها الثلاثة تقصي أثر استراتيجيات التدريس الحديثة لا سيما استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات المختلفة والتحصيل الدراسي.

2. اتفقت الدراسات السابقة على أثر استراتيجيات التدريس الحديثة في مختلف المراحل الدراسية الإبتدائية، أوالمتوسطة.

3. اتفقت نتائج الدراسات السابقة على فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة - لا سيما استراتيجيات التعلم النشط - في تنمية المعارف والاتجاهات الإيجابية لدى التلاميذ.

4. أوصت الدراسات السابقة بتبني استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس المواد المختلفة خاصة اللغة العربية، وإعادة بناء المناهج وتطويرها في ضوء استراتيجيات التدريس الحديثة.

5. أثبتت نتائج الدراسات السابقة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجيات التدريس الحديثة ومن بينها استراتيجيات التعلم النشط، والمجموعات الضابطة التي درست بالطريق التقليدية العادية في التدريس لصالح المجموعات التجريبية.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة من عدة وجوه، أهمها ما يلي:

1. بلورة مشكلة البحث وأهميتها من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومعرفة الفجوة البحثية التي من الممكن أن يغطيها البحث الحالي.

2. إثراء الجانب النظري للبحث.

3. كيفية بناء وتصميم أدوات البحث وضبطها.

4. كيفية تنفيذ التجربة الميدانية.

5. اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث.

6. الاستفادة من بعض المراجع التي وردت في الدراسات السابقة.

وأبرز ما يميز الدراسة الحالية أنها تناولت مهارة فهم المكتوب بتحديدمهارات الفهم الظاهري فقط ، بما يعزز دقة وتخصصية الدراسة.

كما توصلت الدراسة إلى نتائج إيجابية تثبت فاعلية استرتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية مهارات فهم المكتوب لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط.

مفهوم التعلم النشط:

إن التربية الحديثة تسعى الى زيادة فعالية عملية التدريس عبر استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة، تعمل عل تنمية مهارات وقدرات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية والنفس حركية، وتقوم دافعيتهم وتحثهم على المشاركة الإيجابية في ظل بيئة تعليمية نشطة، تساعد على اكتساب التحصيل وتنمية المهارات. (الشوكاني،2018،ص16)

والمعلوم أن طريقة المحاضرة المتبعة في التدريس التقليدي، والتي يبرز فيها دور المعلم كمحور لإلقاء المادة التعليمية على المتعلمين ويقتصر دورهم على التلقي فقط؛ لا تحقق تعليم فعال ذو أثر باقٍ، عليه تكررت الدعوات إلى تطوير طرق للتدريس تجعل من المتعلم مشاركاً في بناء المعرفة.

مفهوم التعلم النشط:

إن التعلم النشط من المصطلحات التربوية التي ظهرت حديثاً ولأهميته وانتشاره في الأوساط التربوية نجد أنه حُظي بالعديد من التعريفات، يقوم الباحث بإيراد بعضها والتعليق عليها ومن خلالها يستنبط أهم سمات التعلم النشط، وذلك على النحو التالي:

يعرف شحاتة، والنجار (2003م، ص115) التعلم النشط بأنه: "ممارسة الطلبة لدور فاعل في عملية التعلم عن طريق التفاعل مع ما يسمعونه، أو يشاهدونه، أو يقرؤونه، في الصف، ويقومون بالملاحظة، والمقارنة، والتفسير، وتوليد الأفكار، وفحص الفرضيات، وإصدار الأحكام، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع زملائهم ومعلمهم بصورة ميسرة."

يفسر تعريف (شحاتة، والنجار) دور المتعلمين خلال عملية التعلم النشط والعلاقة مع بعضهم البعض ومع معلمهم داخل الصف.

يورد جلاسكو ((Glasgow تعريف للمتعلم النشط على أنه الطالب الذي يمثل محوراً للعملية التعليمية ويعمل على أنه يعلم نفسه، بحيث يقوم بدور أكثر حيوية في تحديد حاجاته التعليمية من معارف وخبرات، وطرق وأساليب؛ للحصول عليها وكيفية تطبيقها والاستفادة منها، بحيث يزداد دور المتعلم هنا ليكون فعالاً ويعمل على إدارة نفسه بنجاح ويشجع نفسه دوماً على التعلم.(سعادة، وآخرون، 2011م، ص30)

ويعرف الباحث التعلم النشط بأنه: "استراتيجية للتعليم والتعلم يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية والتعلمية، ويحدث التعلم من خلال ممارسة المتعلم لأنشطة تدفعه للتفكير والتأمل فيما يتلقاه من معلومات، وكيفية توظيفها في حياته العملية. ويتم ذلك في بيئة تعليمية تحفز أنشطة التعلم، ومعلم مدرك لدوره في مساعدة المتعلم على تحصيل المعارف وتكوين الاتجاهات واكتساب المهارات وتنميتها."

الإستراتيجية المستخدمة في هذه الدراسة:

استراتيجية (فكر، زاوج، شاركْ):

وهي طريقة للمناقشة التعاونية، تم اقتراحها في بداية الأمر من قبل فرانك ليمان (Frank Lyman) عام 1981م، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند (Mary Land) عام 1985م، وكان الهدف الذي دفعه للكشف عن هذه الطريقة هو دراسة كيفية طرح الأسئلة أثناء التدريس بشكل تعاوني، حيث وجد أن الفصول الدراسية التي طبقت هذه الطريقة بشكل صحيح تثير مستوًى أعمق من التفكير، وتزيد من إجابات المتعلمين وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم، وتؤدي إلى تقليل مستوى الرهبة والخوف والحرج فيما بينهم. وتكتسب هذه الطريقة اسمها من مراحلها الثلاث (التفكير، المزاوجة، المشاركة) لتفاعل الطلاب وتعاونهم. (جابر، 1999م، ص91.)

وتتميز هذه الطريقة بأنها ذات تسلسل منطقي متتالٍ ومتتابع، وأنها تعتمد على عدة مراحل بحيث لا تبدأ خطوة إلا بإنتهاء الخطوة السابقة لها. فلا يمكن (المزاوجة) قبل الإنتهاء من (التفكير)؛ وتبدأ (المشاركة) بالإنتهاء من (المزاوجة).

الشكل (2) يبين مراحل استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)

فكر: زاوج:

شارك:

مفهوم استراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

يرى (Zwiers): أنها عبارة عن تفاعل لفظي بين متعلمَيْن أو أكثر، تتيح لهم معالجة سريعة للمحتوى الدراسي الذي سيتعلمونه، وهي ليست مجرد تنشيط للمعلومات السابقة، بل كذلك الاحتفاظ بها في العقل لبناء عادات أخرى أثناء الدرس وبعده. (خيري، 2018، ص203،202)

كما عرفها برنامج (تبادل المعلمين المتميزين بين مصر وأمريكا) أنها عبارة عن إحدى استراتيجيات التعلم التعاوني النشط، التي تستخدم لتنشيط ما لدى الأفراد من معرفة سابقة للموقف التعليمي أو لإحداث رد فعل حول فكرة ما، فبعد أن يتم تأمل فكرة ما في صمت لبضع دقائق يقوم كل زوج من الطلاب بمناقشة ما توصلا إليه حتى يجدوا حلاً للسؤال المطروح.

الأسماء المختلفة لاستراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

أُطلقت عدة أسماء على استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)؛ استناداً إلى بعض خصائصها أو خطوات تنفيذها، ومن هذه الأسماء ما يلي: (خيري، 2018م، ص204)

1. استراتيجية الحوار ذات الخطوات الثلاث: تسمى استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) باستراتيجية الحوار ذات الخطوات الثلاث؛ لأنها تتضمن حواراً يتم في ثلاث خطوات:

الخطوة الأولى (خطوة التفكير): تتضمن حواراً فردياً بين كل تلميذ ونفسه، للتفكير في حل المسألة أو المشكلة المطروحة.

الخطوة الثانية (خطوة المزاوجة): تتضمن حواراً ثنائياً بين كل زوج من التلاميذ للوصول إلى حل مشترك لهذه المشكلة.

الخطوة الثالثة (خطوة المشاركة): تتضمن حواراً مشتركاً بين كل زوج من التلاميذ مع زوج آخر للوصول إلى الحل النهائي الذي يوافق عليه جميع التلاميذ.

2. استراتيجية الحل التعاوني المتعارض: يذكر (مانارون) إن في استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) يتم حل المشكلات المطروحة على التلاميذ من خلال تبادل الآراء والأفكار المتعارضة ووجهات النظر المختلفة للتلاميذ، في محاولة للإتفاق والوصول إلى الحل الأمثل للمشكلة، وذلك من خلال المناقشة الزوجية والجماعية بعد توليد هذه الأفكار ووجهات النظر المختلفة في خطوة التفكير.

3. استراتيجية حل المشكلات الثنائية: تسمى بهذا الاسم، حيث أنه في خطوة المزاوجة يقوم كل زوج من الطلاب معاً بحل المشكلة عن طريق تبادل الآراء والأفكار التي تدور في أذهانهم، وعرض وجهة نظر كليهما واقتراحاته عن حل المشكلة واستماع كل منهما للآخر حتى يصلوا معاً الى الإتفاق على فكرة واحدة لحل المشكلة المطروحة.

4. استراتيجية الفرق المساعدة: تسمى استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) بالفرق المساعدة؛ لأنه في خطوة المشاركة تقوم المجموعات (الفرق) بمساعدة بعضها البعض في تبادل الآراء والأفكار والمناقشات الجماعية للوصول إلى حل نهائي مشترك تتفق عليه المجموعة.

5. استراتيجية الهرم: تسمى استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) باستراتيجية الهرم؛ حيث أنها تمثل الهرم في قاعدته أولى خطواتها وهي التفكير، ثم المزاوجة، وفي قمته تكون المشاركة.

وصف الاستراتيجية وخطوات تنفيذها: (أمبوسعيدي، والحوسنية، 2016م، ص192)

وصف الاستراتيجية الهدف من الاستراتيجية وقت التنفيذ

تقوم فكرة الاستراتيجية على مبدأ (فكر بمفردك ـ شارك التفكير مع زميلك ـ شارك الفكرة مع المجموعة بأكملها.)
تهدف الاستراتيجية إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلبة للمشاركة، حيث تتيح للجميع فرصة المشاركة في المناقشات الصفية.

خلال تنفيذ الحصة، أو بعد الانتهاء من الحصة كتقويم ختامي للدرس

ويرى الباحث أن استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) تقوم على مبدأين مهمين هما:

المبدأ الأول: التفكير، حيث أن المعلم يعرض على المتعلمين محفزاً بصرياً؛ صورة مثلاً، أو يضع بين أيديهم مشكلة، أو يطرح سؤالاً، ثم يعطيهم فرصة للتفكير والتأمل الفردي في الصورة أو المشكلة أو السؤال.

وهذه الاستراتيجية نمت ضمن استراتيجية زمن الانتظار التي تمنح التلميذ فرصة أن يفكر ثم ينتظره المعلم حتى يكتب إجابته، ثم انتظار الإجابة الشفوية، ثم انتظار الحوار الثنائي، ثم انتظار الحوار ضمن المجموعة. (زاير، وجاسم، وحسين، 2020م، ص180)

المبدأ الثاني: الحوار، حيث يمارس التلميذ الحوار أولاً مع نفسه أثناء التفكير، ومع زميله كحوار ثنائي، ثم مع المجموعة.

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

1. يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ثم يقوم المعلم بشرح فكرة الاستراتيجية.

2. يوجه المعلم سؤالاً للمتعلمين ثم يطلب منهم التفكير بصورة فردية. ويمكن للمتعلم أن يحتفظ بالفكرة في ذهنه أو تسجيلها في كراسته.

3. بعد مرور دقيقة من الوقت، يطلب المعلم منهم مناقشة الفكرة بصورة ثنائية.

4. بعد انتهاء الدقيقة، يطلب منهم مناقشة الفكرة بصورة جماعية.

5. يقوم المعلم بمناقشة الأفكار مع جميع الطلبة بعد الانتهاء من مناقشة الفكرة.

ممكن أن يستخدم الطلبة الجدول التالي أثناء تنفيذ النشاط:

أفكاري أفكار زميلي أفكار مجموعتي

.....

....

....

.....

دور المعلم في استراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

يُعتبر المعلم هو العامل الرئيس لنجاح العملية التعليمية، ويمتثل دوره في هذه الاستراتيجية (فكر، زاوج، شارك) في التوجيه والإرشاد وتيسير عملية التعلم.

ويرى (Pearl) و (Marilyn et al) أن هناك مجموعة من الأدوار لابد أن يقوم بها المعلم، ومنها مايلي: (خيري، 2018م، ص208)

أولاً: قبل الدرس:

1. تحديد الأهداف المرجوة من الدرس بوضوح، وذلك بهدف معرفة السلوك الذي ينبغي أن يكون كل طالب قادر على أدائه في نهاية الدرس.

2. إعداد الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة للدرس.

3. يقوم المعلم بتقسيم الطلاب على مجموعات غير متجانسة، أي أن كل مجموعة تحتوي على مستويات مختلفة من الطلاب، بحيث تضم كل مجموعة أربعة طلاب، يمثلون المستويات الأربعة، ثم يتم تقسيم أفراد المجموعة إلى زوجين يتكون الزوج الأول من طالب في المستوى الأول وطالب في المستوى الرابع، ويتكون الزوج الثاني من طالب في المستوى الثاني وطالب في المستوى الثالث.

4. إعداد حجرة الدراسة: بحيث يجلس أفراد كل مجموعة في مواجهة بعضهم بعضاً، ليحدث أكبر قدر من التفاعل بينهم، وحتى يتمكنوا من تبادل المعلومات، ولابد أن يكون كل زوج من الأزواج متجاورين؛ وذلك ليسهل عليهم تنفيذ خطوة المزاوجة.

5. تحديد الأسئلة أو المشكلات أو القضايا التي سيتم طرحها على المجموعات لمناقشتها وتقديم الحلول لها، وتحديد الوقت الخاص بكل مرحلة.

ثانياً: أثناء الدرس:

1. يطرح المعلم على الطلاب السؤال أو المشكلة موضوع النقاش، ثم يحدد لهم الوقت الذي يفكر فيه كل طالب بمفرده، ووقت المناقشة الثنائية، ثم وقت المناقشة الجماعية، في كل خطوة من الخطوات بالتسلسل.

2. من الممكن أن يساعد المعلم الطلاب ويقدم لهم العون في أبسط الحدود، كأن يطرح عليهم بعض الأفكار التي تساعدهم في فهم بعض جوانب المشكلة بحيث تكون هذه الأفكار بمثابة مفاتيح للحل؛ حتى يوجه طلابه نحو الحل الأمثل والصحيح للمشكلة.

3. يوزع المعلم بطاقات للطلاب؛ حيث يكتب كل طالب الحل الفردي وحلول المجموعة على البطاقة. فيستطيع المعلم التقييم بشكل فردي وتقييم طريقة تفكير كل طالب داخل المجموعة، كما يمكنه تقييم المجموعة كلها.

4. مراقبة أداء الطلاب أثناء تنفيذهم للمهام المطلوبة منهم، لضمان سير الخطوات الثلاثة على أكمل وجه، والتأكد من أنهم يتبادلون الأفكار والآراء وأن الكل يشارك.

5. حل أي نزاع أو خلاف قد ينشأ بين الطلاب نظراً للإختلاف في وجهات النظر، وحثهم على احترام آراء الآخرين، وتقبل النقد البناء.

6. التأكيد على كل أفراد المجموعة بضرورة العمل والتعاون معاً، وذلك حتى يستطيعوا انجاز مهمتهم بسرعة، مع التأكيد على تحقيق أفضل النتائج والحلول الممكنة للمشكلة محل النقاش، كما يوضح لهم أن هناك درجات ستمنح لكل مجموعة. حتى يتعلم الطلاب ضرورة مساعدة بعضهم البعض لإنجاز المهام المطلوبة منهم.

7. عند الوصول إلى الخطوة الأخيرة وهي (المشاركة) يطلب المعلم من طلاب كل مجموعة عرض ما توصلوا إليه بالتتابع؛ أي أن كل فرد من أفراد المجموعة سيشترك في عرض آرائهم وأفكارهم، ويجوز لباقي مجموعات الصف أن يوجهوا الأسئلة والاستفسارات حول ما تم عرضه، ويقوم المعلم بتحديد درجة لكل مجموعة.

بعد الدرس:

1. يقوم المعلم بتلخيص النقاط الأساسية في الدرس، وما تم التوصل إليه من قبل الطلاب.

2. يقوم المعلم بالتعليق بموضوعية وحيادية تامة، عما لاحظه حول أداء المجموعات، والتعديلات المطلوبة في سلوكياتهم لمراعاتها في المرات القادمة، ثم يقوم بعرض تقييمه لأداء كل المجموعات.

3. يقوم المعلم بإعلان نتيجة كل مجموعة، وإعلان المجموعة الفائزة وتقديم التعزيز المناسب لها.

دور المتعلم في استراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

إن دور المتعلم في هذه الاستراتيجية دور إيجابي ونشط، حيث يمتاز بالتفاعل، والنشاط، وروح المبادرة، والمشاركة الإيجابية في عملية التعلم، فهو يناقش ويحاور زملائه ومعلمه داخل الصف. وأهم الأدوار التي يقوم بها المتعلم في هذه الاستراتيجية تتمثل في التالي: (خيري،2018م، ص210)

1. المتعلم له دور إيجابي في العملية التعليمية، فهو يبادر بالتعلم ويبحث عن المعلومة بنفسه، ويحلل ويفسر الظواهر، ويبين الأسباب الخاصة بأي مشكلة.

2. التفكير الفردي فيما يطرح عليه من مشكلات أو قضايا داخل حجرة الدراسة، فهو مطالب بتنشيط بنيته المعرفية واسترجاع ما لديه من معلومات، والبحث عن المعلومات التي تفيد في حل تلك المشكلات المطروحة عليه من قبل المعلم.

3. المشاركة بفاعلية ونشاط وإيجابية سواء في المناقشات الثنائية أو الجماعية؛ حتى يتم التوصل إلى حل نهائي للمشكلة أو القضية المطروحة.

4. العرض الجيد لأفكاره وآرائه ومقترحاته في التغلب على المشكلة، وتوضيح دور زملائه داخل المجموعة.

5. القدرة على إدارة الحوار بينه وبين زملائه في هدوء وانضباط داخل حجرة الدارسة، وقدرته على الاستماع الجيد لتعليقات زملائه والالتزام بتعليمات وتوجيهات المعلم.

مميزات استراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

أوردت وزارة التربية والتعليم باليمن (2013، ص68) من مميزات استراتيجية (فكر، زاوج، شارك) ما يلي:

1. تعطي هذه الاستراتيجية لجميع التلاميذ الفرصة للتفكير في السؤال المطروح من المعلم، ومناقشة أفكارهم بغض النظر عن العدد.

2. تتيح الفرصة للتلاميذ لتبادل الأفكار وتلقي الدعم والاستكشاف في بيئة آمنة لا تحمل أي تهديد.

3. تعزز الاتصال الشخصي والتفاهم، من خلال مناقشة التلاميذ مع بعضهم البعض.

4. تتيح للتلاميذ فرصة تعلم طرق وأساليب مختلفة لحل نفس المشكلة.

5. يصبح التلاميذ لديهم الاستعداد والرغبة للإجابة أمام جميع التلاميذ في الصف الدراسي ومناقشة أفكارهم مع زملائهم، حتى لو كان خطأ فإنهم يتقاسمون الإحراج.

6. يعطي التلاميذ الاستجابات التي غالباً ما تكون أكثر تطوراً بعد أن كان لديهم فرصة للتفكير في أفكارهم.

7. تهيئ مناخاً صحياً مفعماً بالنشاط والفاعلية، مما يساعد على جعل الدراسة ممتعة.

8. تتيح الفرصة أمام المتعلمين للوصول إلى المعلومة بأنفسهم، بالإضافة إلى تنمية قدراتهم على الوصول إلى حل للمشكلة بطريقة إبداعية.

ويرى الباحث أن من مميزات استراتيجية (فكر، زاوج، شارك)، مايلي:

1. تمكن هذه الاستراتيجية كل المتعلمين من التفكير في حل السؤال المطروح.

2. تعطي فرصة للمتعلمين لتبادل الآراء في بيئة ملؤها الأمان والنشاط والاحترام المتبادل.

3. تنمي في المتعلمين روح الانتماء والعمل الجماعي.

4. تدرب المتعلمين على كيفية بناء وبلورة الأفكار بجمع النقاط المشتركة في مختلف آراء المجموعة الواحدة.

5. تدرب المتعلمين على الشجاعة في إبداء الرأي والدفاع عن وجهات النظر الشخصية.

6. تدرب المتعلمين على إدارة الحوار، والإصغاء واستماع الآخرين وعدم المقاطعة.

7. تزيد من دافعية المتعلمين نحو التعلم عند الشعور بالمتعة لدى إنجاز المهام التعليمية.

8. تعمل على تنشيط المعارف السابقة التي توظف في المساعدة على حل المشكلة وتعلم مفاهيم جديدة.

9. ترسخ المعرفة المكتسبة من خلال الممارسة العملية لأنشطة التعلم.

10. تدرب المعلمين على تدعيم الثقة بين المتحاورين وإشاعة روح العدالة بين المجموعات وبناء العلاقات.

مفهوم "فهم المكتوب":

الفهم في اللغة يعني معرفتك الشيء بالقلب. فيقال: فهمه فهْماً وفهَماً وفهامة. وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وفهمت فلان وأفهمته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ولذلك يقال رجل فهيم؛ أي سريع الفهم. (ابن منظور، 1994م، ص1141)

وفي المعجم الوسيط: الفهم حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط. (مصطفى، وآخرون، 2004م، ص704)

ومن خلال التعريف اللغوي للفهم يستنتج الباحث أن الفهم مهارة عقلية واستعداد ذهني يساعد في حسن التصور والاستنباط، كما أنه لا يأتي دفعة واحدة حيث يمر بمراحل ومستويات.

والفهم في الاصطلاح التربوي يشمل الربط بين الرمز والمعنى، وايجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها، ويعتمد النجاح في الفهم على دافعية القارئ، وعلى خلفيته من المعلومات، وعلى مهارة إدراك الكلمات. (شحاتة، والنجار، 2003م، ص123)

يتكون التعريف السابق للفهم من جانبين: الجانب الأول: الحصول على المعاني من خلال السياق وخلفية القارئ حول النص، والجانب الآخر: الاحتفاظ بأفكار النص واستخدامها في الحديث والكتابة.

ويعرفه "فتحي يونس" بأنه عبارة عن ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي، وتنظيم الأفكار المقروءة، واختيار المعنى المناسب. (اسماعيل، 2011م، ص92)

يركز تعريف (يونس) على أن عملية الفهم تتم في ضوء خبرة القارئ بالرموز، والسياق اللغوي للنص، وهذا ما نجده أيضاً في التعريف التالي للديلمي، والوائلي.

ويرى (الديلمي، والوائلي) أن الفهم في القراءة يشتمل على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في أنشطة الحاضر والمستقبل. (الديلمي، والوائلي، 2009م، ص5)

يرى جودمان (Goodman) أن الفهم المرتبط بالقراءة عبارة عن عملية اقتباس المعنى الصريح للمادة المكتوبة أو المنطوقة، إذ أن الاهتمام الرئيس للقارئ يكون منصباً على تضييق الفجوة بين المعرفة السابقة التي يمتلكها، وبين معلومات النص. (صومان، وعبد الحق، 2016م، ص234)

ويستنتج الباحث من خلال التعريفات السابقة عناصر الفهم الأساسية كما يلي:

1. إن النشاط العقلي عامل أساس في فهم المكتوب.
2. يقوم الفهم على ربط الرمز المكتوب بمعناه.
3. يعتمد فهم المكتوب على معلومات وخبرات المتعلم السابقة.
4. يقاس فهم المكتوب على استخدام المتعلم مهاراته لتكوين المعنى.
5. فهم المكتوب يترك أثراً في سلوك القارئ.
6. فهم المكتوب يشمل المعاني الصريحة والضمنية.
7. القدرة على استدعاء المعاني المحفوظة في الذاكرة واستخدامها في فهم النص المكتوب.
8. المعاني ليست كامنة في الألفاظ بل موجودة ضمن خبرة القارئ.

ويعرف الباحث فهم المكتوب على أنه: " نشاط عقلي يتم عبره ربط الرموز المكتوبة بمعانيها، وفهم مدلولاتها الصريحة والضمنية، والتنبؤ بالمعاني وتفسيرها تفسيراً صحيحاً، من خلال خبرة القارئ والسياق اللغوي للنص المكتوب. ويحدث الفهم إذا استطاع القارئ استدعاء المعاني المخزنة في ذاكرته وربطها بالمعاني الواردة في النص المكتوب، واستخدام ذلك في حياته العملية."

مهارات فهم المكتوب:

وأشار "فتحي يونس" إلى أن هناك تصنيفين رئيسيين لمهارات فهم المكتوب يمكن ايجازهما فيما يلي: (عبد الإله، 2007م، ص69)

1. المستوى الأفقي لمهارات فهم المكتوب، وأهم مهاراته هي:

أ. فهم معنى الكلمة.

ب. فهم معنى الجملة.

ت. فهم معنى الفقرة.

ث. فهم معنى الموضوع.

2. المستوى الرأسي لمهارات فهم المكتوب، وأهم مهاراته هي:

أ. الفهم المباشر.

ب. الفهم الاستنتاجي.

ت. الفهم النقدي.

ث. الفهم التذوقي.

ج. الفهم الإبداعي.

وصنف "ستراين" مهارات استيعاب المكتوب بحسب مستوياته إلى: (الديلمي، والوائلي، 2009م، ص13)

1. مهارات المستوى الحرفي، وتشمل: تعريف المعاني الملائمة للكلمات مثلما تظهر في القطعة المختارة، وتتبع الاتجاهات، واسترجاع تسلسل الأحداث والأفكار، وايجاد الأجوبة لأسئلة معينة، وملاحظة المفاتيح الرمزية للمعنى (علامات الترقيم)، وتلخيص الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل المهمة، وربط النص ذهنياً مع التوضيحات الوثيقة الصلة بالموضوع، وتتبع تسلسل العقدة، وتحديد الكلمات أو الأفكار الرئيسة.

2. مهارات المستوى التفسيري، وتشمل: رسم استنتاجات منطقية، والتنبؤ بالنتائج، ووصف العلاقات، واقتراح عنوان آخر للنص، وتفسير المعنى بلغة حرفية، وتحديد الخبرات الضمنية للنص.

3. مهارات المستوى التطبيقي، وتشمل: تعيين القيمة ذات العلاقة مع الأفكار، ومقارنة الأفكار الموجودة في قطعة مختارة مع تلك الموجودة في الأفكار الأخرى الجديدة المشتقة، وإيجاد فكرة رئيسة أو نتيجة أخرى، واستخدام الأفكار المتطورة في القراءة لحل مشكلة معروفة، وتوضيح الحكم بالاهتمام بميزة الأفكار.

ويقترح الباحث فهم المكتوب يبدأ بالمستوى الظاهري على النحو التالي:

مستوى الفهم الظاهري:

وهو مستوى أولي يُعنى بالتقاط المعنى الحرفي الرئيس والمباشر للكلمة أو الجملة أو الفقرة؛ من السياق. وفهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها صراحةً في النص المكتوب، على أن يمارس المتعلم في هذا المستوى المهارات التالية:

1. استخراج الفكرة الرئيسة من النص.

2. استخراج الأفكار الفرعية من النص.

3. تحديد معاني بعض المفردات بذكر المرادف لها.

4. تحديد معاني بعض المفردات بذكر ضدها.

5. اختيار المعنى الصحيح للكلمة من عدة خيارات معطاة.

6. استخدام الكلمات الجديدة في جمل من إنشائه.

7. يرتب الأفكار حسبما وردت في النص.

الاجراءات الميدانية للدراسة:

اختار الباحث عينة الدراسة وهم تلاميذ الصف الثاني بمدرسة بيوض المتوسطة كمجموعة تجريبية، وعددهم (16) تلميذا. وتلاميذ الصف الثاني بمدرسة كمنار المتوسطة كمجموعة ضابطة، وعددهم (16). علماً بأن المدرستين تفصلهما مسافة 4كلم فقط، وتتبعان إدارياً لمكتب التعليم بوحدة أرقو الإدارية – محلية البرقيق. وتتوفر فيهما ذات البيئة الاقتصادية والاجتماعية.

متغيرات البحث:

1. المتغير المستقل هو العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على المتغير التابع، ويسمى العامل التجريبي، أو المتغير التجريبي.

والمنهج التجريبي يقوم على استخدام التجربة في اختبار فرض معين، وتقرير العلاقة بين متغيرين. (الدريج، وآخرون، 2011م، ص150)

ويتمثل المتغير المستقل في هذا البحث في طريقة التدريس، وله مستويان: التدريس باستراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية: فكر- زاوج – شارك)، والتدريس بالطريقة التقليدية الاعتيادية.

2. المتغير التابع: هو المتغير الذي يسعى الباحث إلى تفسيره. (فرانكفورت، وناشيماز، 2004م، ص72) وفي هذه الدراسة تمثل مهارات فهم المكتوب المناسبة لتلاميذ الصف الثاني متوسط. المتغير التابع.

أدوات البحث:

تمثلت أدوات البحث في نوعين من الأدوات: قائمة بمهارات فهم المكتوب المناسبة لتلاميذ الصف الثاني متوسط وهي:

أولاً: مستوى الفهم الظاهري:

وهو مستوى يُعنى بالتقاط المعنى الحرفي الرئيس والمباشر للكلمة أو الجملة أو الفقرة؛ من السياق. وفهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها صراحةً في النص المكتوب، على أن يمارس المتعلم في هذا المستوى المهارات التالية:

1. استخراج الفكرة الرئيسة من النص.

2. استخراج الأفكار الفرعية من النص.

3. تحديد معاني بعض المفردات بذكر المرادف لها.

4. تحديد معاني بعض المفردات بذكر ضدها.

5. اختيار المعنى الصحيح للكلمة من عدة خيارات معطاة.

6. استخدام الكلمات الجديدة في جمل من إنشائه.

7. يرتب الأفكار حسبما وردت في النص.

واختبار فهم المكتوب.

حيث تم إعداد اختبار قبلي/ بعدي، لمجموعتي الدراسة، لمعرفة أثر المتغير المستقل (استراتيجية التعلم النشط) في المتغير التابع (مهارات فهم المكتوب) لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بالمجموعة الضابطة، فقد أعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس مهارات فهم المكتوب لتلاميذ الصف الثاني متوسط؛ وفقاً للخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس أمرين:

أ. قياس مستوى تمكن تلاميذ الصف الثاني متوسط من مهارات فهم المكتوب، وذلك من خلال الاختبار القبلي.

ب. قياس أثر استراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) في تنمية مهارات فهم المكتوب لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط (عينة البحث)، وذلك من خلال الاختبار البعدي.

ثانياً: إجراءات تنفيذ التجربة:

تم تنفيذ التجربة الميدانية، من خلال الخطوات التالية:

1. خصص الباحث الحصة الأولى لتعريف التلاميذ بمفهوم التعلم النشط، واستراتيجية (فكر- زاوج- شارك)، وشرح خطواتها، وكيفية تنفيذها، ثم تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تتكون المجموعة من (4) أفراد، كل مجموعة تتضمن المستويات المختلفة من التلاميذ حيث تم ذلك بالتشاور مع معلم اللغة العربية في المدرسة، وتوزيع المهام لكل مجموعة حسب مقتضى الاستراتيجية التعليمية (فكر- زاوج- شارك).

2. بدأ الباحث بتدريس موضوعات القراءة المحددة باستراتيجية (فكر- زاوج- شارك). مع المجموعة التجريبية بمدرسة بيوض المتوسطة المشتركة بواقع حصتين في الاسبوع.

3. استغرقت فترة التطبيق (6) أسابيع، وبعدها تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء التحليلات الإحصائية والنتائج

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحث الإجراءات الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات بعد إدخالها في البرنامج الإحصائي (Spss) وتمثلت في التالي:

1. استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية.

2. اختبار (T.Test) لنتائج التحصيل القبلي والبعدي لعينتين مستقلتين، ولأعمار التلاميذ.

3. استخدام معامل ألفا كرونباخ للتأكد من ثبات الاختبار.

فرضيات الدراسة التطبيقية:

تنطلق فرضيات الدراسة التطبيقية من محاولة الإجابة على التساؤلات التي وردت في مشكلة الدراسة، ومنسجمة مع الأطروحات النظرية لها، ومفسرة لسلوكيات متغيراتها، واتساقاً مع مشكلة الدراسة وأسئلتها تم صياغة فرضيات الدراسة على أساس الفرضية البديلة Alternative Hypotheses، وهذا يعني في حالة قبول الفرضية البديلة (فرضية الدراسة) ترفض العدمية (الصفرية)، والعكس صحيح، أي في حالة رفض الفرضية البديلة تقبل بديلاً عنها فرضية العدم Null Hypotheses، وتتبلور فرضيات الدراسة في:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل.

2.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي.

3.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل.

4.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى الفهم الظاهري.

اختبار فرضيات الدراسة التطبيقية:

أولاً: مقدمة:

عمل الباحث في هذا الجانب على اختبار فرضيات الدراسة التطبيقية، حيث تركزت مهمة هذه الفقرة على اختبار مدى قبول أو رفض تلك الفرضيات، وذلك بعرض نتائج استخدام بعض الأساليب الإحصائية لاختبار تلك الفرضيات، وتم استخدام اختبار (T) لعينتين مستقلتين (للبيانات المزدوجة) لاختبار فرضيات الدراسة التطبيقية.

يستخدم اختبار (T) للبيانات المزدوجة Paired – Sample T Test لاختبار الفروق بين متغيرين كميين، ويقوم هذا الاختبار باختبار عدم وجود فروق بين متوسطات المتغيرين، أو بعبارة أخرى فإن الاختبار يختبر إذا كان متوسط الفرق بين المشاهدات المتقابلة لا يختلف عن الصفر؛ لذلك فإن اختبار T للبيانات المزدوجة يقوم بحساب الفروق بين المتغيرين، وذلك بطرح أحد المتغيرين من الآخر ثم استخدام النتائج لاختبار أن متوسط الفروق يختلف عن الصفر.

ثانياً: اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test):

تم استخدامه لاختبار فرضيات الدراسة التطبيقية الأربعة، وكما يلي:

أ. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل:

باستخدام اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test) تم اختبار الفرضية العدمية التي تفترض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل، مقابل الفرضية البديلة التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل، موضحة بالجدولين التاليين:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل

أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدراسة لمدى تحقق فهم المكتوب ككل في الاختبار البعدي	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التجريبية	16	10.38	2.872
	الضابطة	16	8.25	2.543

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمستوى مهارات فهم المكتوب ككل في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط كان الأعلى إذ بلغ (10.38)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى مهارات فهم المكتوب ككل في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة والتي تعلمت بالطريقة الاعتيادية (8.55)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمعرفة مستوى مهارات فهم المكتوب ككل ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحث بتطبيق اختبار (Paired – Sample T Test)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي.

نتائج اختبار (Paired – Sample T Test) للفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل

بيانات الاختبار البعدي للمجموعتين	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T الجدولية	T المحسوبة	DF	Sig. مستوى الدلالة	نتيجة الاختبار
التجريبية – الضابطة	2.125	4.365	1.9719	1.947	15	0.070	لا توجد فروق

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يوضح الجدول رقم (4/2/4) الفرق في مستوى فهم المكتوب ككل بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (1.947) وهي ليست دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة (T) الجدولية البالغة (1.9719)، وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الرئيسة الأولى، وعليه تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل.

وللتحقق من مستوى الفهم المراد قياسه (الظاهري، الاستنتاجي، التذوقي) في الاختبار البعدي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، قام الباحث بتجزئة الفرضية الرئيسة الأولى إلى ثلاثة فرضيات فرعية، وتم استخدام اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test) لاختبار تلك الفرضيات على حده، وكما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي:

باستخدام اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test) تم اختبار الفرضية العدمية التي تفترض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي، مقابل الفرضية البديلة التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي، موضحة بالجدولين التاليين:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي

أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدراسة لمستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعديالمجموعة عدد التلاميذ المتوسط الحسابي الانحراف المعياري

التجريبية	16	4.31	1.014
الضابطة	16	3.25	1.183

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية كان الأعلى إذ بلغ (4.31)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة (3.25)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحث بتطبيق اختبار (Paired – Sample T Test)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي.

نتائج اختبار (Paired – Sample T Test) للفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي

بيانات مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة المتوسط الحسابي الانحراف المعياري T الجدوليةT المحسوبة DF

درجات الحرية Sig. مستوى الدلالة نتيجة الاختبار

التجريبية – الضابطة	1.063	1.482	1.9719	2.868	15	0.012	توجد فروق

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يوضح الجدول الفرق في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا بالطريقة الاعتيادية، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (2.868) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة (T) الجدولية البالغة (1.9719)، وهذا يؤكد صحة قبول الفرضية الفرعية الأولى، وعليه ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة التي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي، ولمعرفة موقع الفرق تم الرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري بالجدول رقم (4/2/5)، والذي يوضح أن قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لمستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية أكبر من نظيرتها في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة، وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين

متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

د. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة المعنوية ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل:

باستخدام اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test) تم اختبار الفرضية العدمية التي تفترض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل، مقابل الفرضية البديلة التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى فهم المكتوب ككل، موضحة بالجدولين التاليين:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل

أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمدى تحقق فهم المكتوب ككل في الاختبارين القبلي والبعدي	الاختبار	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	القبلي	16	6.38	3.481
	البعدي	16	10.38	2.872

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمستوى مهارات فهم المكتوب ككل في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط كان الأعلى إذ بلغ (10.38)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى مهارات فهم المكتوب ككل في الاختبار القبلي لنفس المجموعة (6.38)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وبعدها لمعرفة مستوى مهارات فهم المكتوب ككل ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحث بتطبيق اختبار (Paired – Sample T Test)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي.

نتائج اختبار (Paired – Sample T Test) للفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وبعدها في الاختبار البعدي لمعرفة مستوى مهارات فهم المكتوب ككل

بيانات الاختبار للمجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T الجدولية	T المحسوبة	DF	Sig. مستوى الدلالة	نتيجة الاختبار
					درجات الحرية		
القبلي – البعدي	4.000-	1.366	1.9719	11.711-	15	0.000	توجد فروق

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يوضح الجدول الفرق في مستوى فهم المكتوب ككل بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات فهم المكتوب ككل بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (11.711-) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة (T) الجدولية البالغة (1.9719)، وهذا يؤكد صحة قبول الفرضية الرئيسة الرابعة، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل، ولمعرفة موقع الفروق في مستوى مهارات فهم المكتوب ككل بين الاختبارين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية تم الرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري بالجدول رقم (4/2/27)، والذي يوضح أن قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للاختبار البعدي أكبر من نظيرتها في الاختبار القبلي، وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل، ولصالح الاختبار البعدي.

وللتحقق من مستوى الفهم المراد قياسه (الظاهري، الاستنتاجي، التذوقي) في الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، قام الباحث بتجزئة الفرضية الرئيسة الرابعة إلى ثلاثة فرضيات فرعية، وتم استخدام اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test) لاختبار تلك الفرضيات على حده، وكما يلي:

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى الفهم الظاهري:

باستخدام اختبار (T) للبيانات المزدوجة (Paired – Sample T Test) تم اختبار الفرضية العدمية التي تفترض عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى مهارات الفهم الظاهري، مقابل الفرضية البديلة التي تفترض وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى مهارات الفهم الظاهري، موضحة بالجدولين التاليين:

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية على الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى مهارات الفهم الظاهري

أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الفهم الظاهري في الاختبارين القبلي والبعدي الاختبار عدد التلاميذ المتوسط الحسابي الانحراف المعياري

القبلي	16	3.06	1.569
البعدي	16	4.31	1.014

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يلاحظ من الجدول السابق أن المتوسط الحسابي لمستوى مهارات الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط كان الأعلى إذ بلغ (4.31)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لمستوى مهارات الفهم الظاهري في الاختبار القبلي لنفس المجموعة (3.06)، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وبعدها لمعرفة مستوى مهارات الفهم الظاهري ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) قام الباحث بتطبيق اختبار (Paired – Sample T Test)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول التالي.

نتائج اختبار (Paired – Sample T Test) للفروق بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية قبل التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وبعدها في الاختبار البعدي لمعرفة مستوى مهارات الفهم الظاهري

بيانات الاختبار للمجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T الجدولية	T المحسوبة	DF	درجات الحرية	Sig. مستوى الدلالة	نتيجة الاختبار
القبلي – البعدي	-1.250	1.125	1.9719	-4.443	15		0.000	توجد فروق

المصدر: من إعداد الباحث من نتائج تحليل برنامج (SPSS، 2024)، البرقيق.

يوضح الجدول الفرق في مستوى مهارات الفهم الظاهري بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مهارات الفهم الظاهري بين الاختبارين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية، إذ بلغت قيمة (T) المحسوبة (-4.443) وهي دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة (T) الجدولية البالغة (1.9719)، وهذا يؤكد صحة قبول الفرضية الفرعية الأولى، وعليه ترفض الفرضية الصفرية، وتقبل الفرضية البديلة التي نصت على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى مهارات الفهم الظاهري، ولمعرفة موقع الفروق في مستوى مهارات الفهم الظاهري بين الاختبارين القبلي، والبعدي للمجموعة التجريبية تم الرجوع إلى قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري بالجدول رقم (4/2/29)، والذي يوضح أن قيمة المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري للاختبار البعدي أكبر من نظيرتها في الاختبار القبلي، وعليه فإنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى مهارات الفهم الظاهري، ولصالح الاختبار البعدي.

ثالثاً: النتائج:

- يحث التعلم النشط التلميذ على التفكير بنفسه، والتعاون القائم على الحوار مع زملائه ومعلمه؛ وذلك لحل المشكلات وممارسة الأعمال الاستقصائية والاستنباطية وصولاً للأهداف المنشودة.

- يعد فهم المكتوب أكثر مهارات اللغة أهمية، فالقارئ الذي يتمكن من فهم المكتوب يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها، فتتوسع خبراته، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية.

- أثبتت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي لتنمية مهارات فهم المكتوب ككل.

- أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم الظاهري في الاختبار البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.

- أثبتت النتائج توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسط درجات المجموعة الضابطة في كل من الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية مهارات فهم المكتوب ككل، ولصالح الاختبار البعدي.

- أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية مهارات فهم المكتوب ككل، ولصالح الاختبار البعدي.

- أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية مهارات الفهم الظاهري، ولصالح الاختبار البعدي.

ثالثاً: التوصيات:

- توصي الدراسة إدارة المرحلة المتوسطة بمحلية البرقيق بتعميم استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر اللغة العربية لجعل العملية التعليمية أكثر إمتاعاً، وتشويقاً، وجذباً لتلاميذ تلك المرحلة.

- تدريب المعلمين بمحلية البرقيق على استخدام استراتيجيات التعلم النشط خاصة استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) أثناء عملية التعلم كاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس، وذلك لأن معرفة المعلم بتلك الاستراتيجيات يسهل عليه التعليم بها.

- ضرورة تشجيع إدارات مدارس المرحلة المتوسطة بمحلية البرقيق لمعلميها باستخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة في التدريس، وبالأخص استخدام استراتيجيات التعلم النشط لمعلمي اللغة العربية.

- توصي الدراسة واضعي المناهج التربوية بوزارة التربية والتعليم الاتحادية إيلاء تنمية مهارات فهم المكتوب) لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة مزيداً من الاهتمام في المناهج التربوية الجديدة، وتقويم المناهج الحالية لما لها من قصور في هذا الجانب.

- تشجيع الباحثين على الاستمرار في القيام بالبحوث المتعلقة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، واستخداماتها في العملية التعليمية في مجالات أخرى غير مقرر اللغة العربية.

المراجع:

1. أحمد حسين اللقاني، و علي الجمل. (2009م). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط2، القاهرة: عالم الكتب.

2. أسامة محمد سيد، و عباس حلمي الجمل. (2011م). أساليب التعليم والتعلم النشط، ط1، دسوق، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

3. آمنة بنت محمد الغامدي. (2018م). "معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

4. ثناء ياسين. (2013م). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 44، ص49- 105.

5. جابر عبدالحميد جابر. (1999م). استراتيجيات التدريس والتعلم، القاهرة: دار الفكر العربي.

6. جمعان الزهراني. (2012م). "دراسة واقع تدريس التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف.

7. جودت سعادة، وآخرون. (2006م). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق.

8. خليل يوسف الخليلي، وآخرون. (2000م). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. ط2، دبي: دار القلم.

9. رمضان بدوي. (2010م). التعلم النشط. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

10. زبيدة قرني. (2013م). استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب، وتطبيقاتها في المواقف التعليمية. القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

11. سالم عويس. (2000م). تجارب تربوية عالمية في التعلم النشط، ط2، البيرة، رام الله، فلسطين: مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

12. عبدالله نعمة الشمري. (2010م). تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

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

14. فريال أبو عواد، وانتصارعشا. (2012م). "أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية". مجلة جامعة دمشق. المجلد 28- العدد الأول.

15. فهد بن عبدالكريم البكر. (2008م). التدريس باستخدام التعلم النشط (حقيبة متدرب)، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، ص4-57.

16. كريمان محمد بدير. (2008م). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

17. كمال عبدالحميد زيتون. (2003م). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.

18. كوثر كوجك، وآخرون. (2005م). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.

19. ماجدة حبشي سليمان، وعبدالقادر، أيمن مصطفى. (2006م). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول (التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة). مارس،2006م، ص420-442.

20. محمد أحمد شاهين. (2010م). " مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين". مجلة جامعة القدس المفتوحة، كانون الثاني، العدد الرابع.

21. محمد محمود الحيلة. (2003م). طرائق التدريس واستراتيجياته، العين: دار الكتاب الجامعي.

22. محمد هندي. (2002م). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشطفي تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الإعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، أبريل، العدد (79)، ص185- 237.

23. محمود سالم المهدي. (2001م). أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، يونيو، العدد الثاني، ص107- 147.

24. هدى العنزي. (2010م). " أهم صعوبات التعلم النشط في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود.

25. هدى هلالي. (2010م). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والملل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، يوليو، العدد144، ص515- 555.

26. وحيد جبران. (2002م). التعلم النشط في الصف كمركز تعليم حقيقي، فلسطين، رام الله، منشورات مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

27. يحي بن عامر يحي حمدي. (1437هـ). برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الإبتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمدبن سعود الإسلامية.