



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة
العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر
كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين

إعداد

عائشة محمد عبدربه

إشراف

أ.د. أفنان نظير دروزة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراة في التعلم والتعليم بكلية الدراسات العليا في
جامعة النجاح الوطنية في نابلس، فلسطين.

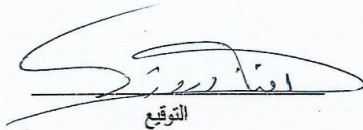
2022

توظيف استراتيجيّة التعلم التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى
طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس
مديرية نابلس الحكومية في فلسطين

إعداد

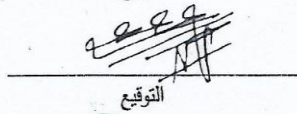
عائشة محمد قاسم عديريه

نوقشت هذه الرسالة بتاريخ 12 / 12 / 2022م، وأجيزت:


التوقيع

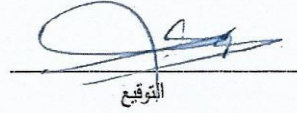
أ.د. أفنان نظير دروزة

المشرف الرئيسي


التوقيع

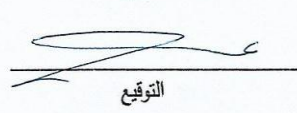
د. نهى عطير

الممتحن الخارجي


التوقيع

أ.د. يحيى جبر

الممتحن الداخلي


التوقيع

د. عبد الكريم أيوب

الممتحن الداخلي



جامعة النجاح الوطنية
كلية الدراسات العليا

توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة
العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر
كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين

إعداد

عائشة محمد عبدربه

إشراف

أ.د. أفنان نظير دروزه

بناء على تعليمات منح درجة الدكتوراة الصادرة عن مجلس عمداء جامعة النجاح فقد تم نشر البحث التالي

المستل من الأطروحة:

عبدربه ، عائشة محمد، دروزه ، أفنان نظير (2023). أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات
التفكير لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية.
المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية: 12 (2)، 269-284.

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي هذا
إلى من سهروا وتعبوا... إلى من تألموا لألمي... وفرحوا لفرحي... إلى أبي العزيز وأمي الغالية وأسرتي
جميعاً.

إلى كل من علمني حرفاً، وأنار دربي بالعلم والمعرفة... أساتذتي الأفاضل
إلى من هم أكرم منا جميعاً... شهداء الوطن
إلى كل من ساندني وأزرنني في دربي...
فجزاهم الله عني كل خير
راجية من الله المولى عز وجل أن يتقبله مني خالصاً لوجهه الكريم وأن ينفع به

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي جعلنا خير أمة أخرجت للناس، أحمدته حمدا يليق بجلال وجهه وعظيم سلطانه، وأصلي وأسلم وأبارك على أعظم الخلق سيدنا محمد؛ الذي حث على العلم ورغب فيه، وفرق بين سائر الخلق وبين سالكيه أما بعد؛

فلو أنني أوتيت كل بلاغة وأفنيت بحر النطق في النظم والنثر

لما كنت بعد القول إلا مقصراً ومعتزلاً بالعجز عن واجب الشكر

تتسابق الكلمات وتتزاحم العبارات لتنظم عقد الشكر لكل من أسهم في إنجاز هذه الأطروحة ...

وانطلاقاً من العرفان بالجميل، فإنه يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان العظيم إلى جامعتي الحبيبة لما قدمته لي من المساندة والمساعدة لإتمام مسيرتي العلمية، وإلى عمادة الدراسات العليا وكلية العلوم التربوية واعداد المعلمين في جامعة النجاح الوطنية.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والامتنان العميق إلى مشرفتي الفاضلة الأستاذة الدكتورة "أفنان دروزة" التي اقتصتني بالنصح وتفضلت بقبول الاشراف على رسالتي، وأحمد الله أن يسرّها في دربي ويسر بها أمري، فقد أفاضت علي من علمها وجهدها، ولم تبخل علي بأي مشورة علمية أو نصح، فلها مني كل الشكر والامتنان، وادعو الله أن يحفظها ويرعاها في خدمة العلم وطلابه، وجزاها الله عني خير الجزاء.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أساتذتي الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الدكتور يحيى جبر، والدكتورة نهى عطير، والدكتور عبد الكريم أيوب، لتفضلهم بمناقشة هذه الأطروحة وتنقيحها وتقييمها وتدقيقها حتى تصبح في أكمل وجه وأبهى صورة، فجزاهم الله عني خير الجزاء.

كما وأقدم شكري وامتناني لكل من ساعدني على إنجاز هذا العمل من محكمين ومدراء مدارس ومعلمين ومدققين لغويين وأخص بالذكر: أ. محمود يدك، وأ. ياسر جوابرة، و أ. محمد حنني، و أ. نهيل يدك، و أ.أمل صوالحة، و أ. سفيان جوابرة، و أ.الهام زيدان، وأ.غدير عطا الله، و أ. ايمان علي، ود. صفاء الترك.

فلهم جميعاً مني خالص الشكر والتقدير

الطالبة: عائشة عبدربه

الإقرار

أنا الموقعة أدناه مقدمة الرسالة التي تحمل عنوان:

توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين

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

اسم الطالب: عائشة محمد قاسم عيسى

التوقيع: عائشة عيسى

التاريخ: 2022/12/12

فهرس المحتويات

الإهداء	د.
الشكر والتقدير	هـ.
الإقرار	و.
فهرس المحتويات	ز.
فهرس الجداول	ي.
فهرس الأشكال	م.
فهرس الملاحق	ن.
ملخص الدراسة باللغة العربية	س.
الفصل الأول: سياق الدراسة وإطارها النظري	1
مقدمة	1
الخلفية النظرية والدرسات السابقة	5
مفهوم عملية التدريس	5
فئات طرائق التدريس	7
طرائق التدريس المعتمدة على المعلم	7
طرائق التدريس المعتمدة على الطالب	7
طرائق التدريس المعتمدة على التجارب المخبرية بإشراف المعلم	8
طرائق التدريس التفاعلية	8
طريقة المناقشة الصفية	8
طريقة المجموعات الصغيرة	9
الطريقة الحوارية	9
طريقة المشاريع الميدانية	9
التعليم الخصوصي	10
مفهوم التعلم التفاعلي	11

14	أنماط التعلم التفاعلي
14	تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي
14	تفاعل الطالب مع المعلم
16	تفاعل الطالب مع أقرانه الطلبة
17	تفاعل الطلبة مع البيئة المحلية
18	تفاعل الطالب مع الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية
19	التعلم التفاعلي وتنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية
21	إيجابيات التعلم التفاعلي
22	دور المعلم في استراتيجيات التعلم التفاعلي
24	دور الطالب في استراتيجيات التعلم التفاعلي
25	الدراسات السابقة باستخدام طرائق التعلم التفاعلي
25	الدراسات السابقة باستخدام المناقشة والحوار
29	الدراسات السابقة باستخدام العصف الذهني
31	الدراسات السابقة باستخدام التعلم النشط
33	الدراسات السابقة باستخدام الاستقصاء
34	الدراسات السابقة باستخدام التلخيص
37	الدراسات السابقة باستخدام التعلم التعاوني
42	الدراسات السابقة باستخدام المشروع
43	التعقيب على الدراسات السابقة
47	مصطلحات الدراسة
49	مشكلة الدراسة
53	أسئلة الدراسة وفرضياتها
56	أهداف الدراسة
57	أهمية الدراسة
58	حدود الدراسة

60	 الفصل الثاني: الطريقة والإجراءات
60	 مجتمع الدراسة
60	 عينة الدراسة
61	 التصميم التجريبي (منهج الدراسة)
62	 متغيرات الدراسة
62	 المتغيرات المستقلة
63	 المتغيرات التابعة
63	 التصميم الإحصائي
64	 ضبط المتغيرات الدخيلة
67	 المواد التعليمية وتدريبها
69	 أدوات القياس: الاختبارات التحصيلية
70	 اختبار الصف السادس الأساسي
70	 اختبار الصف العاشر الأكاديمي
71	 صدق الاختبارات التحصيلية
71	 الصدق البنائي
71	 صدق المحتوى
72	 ثبات الاداة
73	 إجراءات تصحيح الاختبار
76	 الاجراءات الاخلاقية في الدراسة
77	 الفصل الثالث: نتائج الدراسة
77	 أولاً: نتائج أسئلة المجموعة الأولى المتعلقة بالصف السادس الأساسي
77	 نتائج السؤال الأول
79	 نتائج السؤال الثاني
81	 نتائج السؤال الثالث

83	نتائج السؤال الرابع
85	ثانيا: نتائج أسئلة المجموعة الأولى المتعلقة بالصف العاشر الأكاديمي
85	نتائج السؤال الأول
86	نتائج السؤال الثاني
89	نتائج السؤال الثالث
92	نتائج السؤال الرابع
95	نتائج السؤال المتعلق بالمقارنة بين طلبة الصف السادس الأساسي وطلبة الصف العاشر الأكاديمي....
98	الفصل الرابع: مناقشة النتائج والتوصيات
98	مناقشة النتائج
107	التوصيات
108	المصادر والمراجع
118	الملاحق
b	Abstract

فهرس الجداول

جدول 1: مجتمع الدراسة وعينة الدراسة موزعة وفق الصف الدراسي والنوع الاجتماعي وعدد الطلبة في مجتمع الدراسة وعينة الدراسة 61

جدول 2: ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي (1×2) باستخدام اختبار "ف" لهتوسطات المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بمتوسط المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي لمهارات التفكير، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ت"، ومستوى الدلالة الإحصائية للصف السادس الأساسي 78

جدول 3: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة للطلاب (عليا مقابل دنيا) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف السادس الأساسي 79

جدول 4: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة للطلاب (عليا مقابل دنيا) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف السادس الأساسي 81

جدول 5: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر مقابل أنثى) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف السادس الأساسي 83

جدول 6: ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي (2×1) باستخدام اختبار "ف" لمتوسطات المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بمتوسط المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي لمهارات التفكير، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ف"، ومستوى الدلالة الإحصائية للصف العاشر الأكاديمي 85

جدول 7: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة للطلاب (عليا مقابل دنيا) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف العاشر الأكاديمي.....87

جدول 8: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية ال خاصة للطلاب (عليا مقابل دنيا) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف العاشر الأكاديمي.....90

جدول 9: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغيرالنوع الاجتماعي للطلاب (ذكر مقابل أنثى) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف العاشر الأكاديمي.....93

جدول 10: نتائج تحليل التباين الثنائي بين نمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة الاعتيادية) ومتغير الصف (سادس مقابل عاشر) والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي من حيث المتوسط م، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) ودرجات الحرية (دح) واختبار ف ومستوى الدلالة للصف العاشر الأكاديمي.....96

فهرس الأشكال

شكل 1: التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والقدرة الأكاديمية العامة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير

للفف العاشر الأكاديمي. 89

شكل 2: التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة على الاختبار الكلي لمهارات

التفكير للفف العاشر الأكاديمي. 92

شكل 3: التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والنوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير لدى

طلبة الصف العاشر الأكاديمي. 95

فهرس الملاحق

- ملحق أ:** عنوان الوحدة السادسة من مبحث اللغة العربية للصف السادس الأساسي: النباتات العطرية في فلسطين 118
- ملحق ب:** عنوان الوحدة السادسة من مبحث اللغة العربية للصف العاشر الأكاديمي: هكذا لقي الله عمر 119
- ملحق ج:** أنماط الاستراتيجيات التفاعلية المستخدمة كإجراءات تدريسية للصف السادس الأساسي .. 120
- ملحق د:** أنماط الاستراتيجيات التفاعلية المستخدمة كإجراءات تدريسية للصف العاشر الأكاديمي ... 131
- ملحق هـ:** تصنيف دروزة (2020) للأهداف التعليمية 140
- ملحق و:** الاختبار التحصيلي في الوحدة المستخدمة في تجربة الدراسة للصف السادس الأساسي .. 141
- ملحق ز:** الاختبار التحصيلي في الوحدة المستخدمة في تجربة الدراسة للصف العاشر الأكاديمي .. 145
- ملحق ح :** جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي المستخدم في التجربة للصف السادس الأساسي في موضوع اللغة العربية للوحدة السادسة (النباتات العطرية في فلسطين) 149
- ملحق ط:** جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي المستخدم في التجربة للصف العاشر الأكاديمي في موضوع اللغة العربية للوحدة السادسة (هكذا لقي الله عمر) 150
- ملحق ي:** شهادة قبول البحث المسئل من الاطروحة..... 151

توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين

إعداد

عائشة محمد عبدربه

إشراف

أ.د. أفنان دروزة

الملخص

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف إلى أثر توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس الأساسي في مبحث اللغة العربية مقارنة بطلبة الصف العاشر الأكاديمي، وما إذا كان لمتغير القدرة الأكاديمية العامة المتمثل في المعدل العام للصف السابق، والقدرة الأكاديمية الخاصة المتمثل في المعدل العام في مبحث اللغة العربية في الصف السابق، ومتغير النوع الاجتماعي أثر على التعلم بهذه الاستراتيجية التفاعلية.

ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة متيسرة من مجتمع الدراسة من مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين، جاءت عشوائياً بطريقة غير مقصودة في ثمانية صفوف بلغ عددها (273) طالبا وطالبة، وزعت وفق المنهج شبه التجريبي المعروف بـ (static-group comparison design) إلى مجموعات تجريبية تم تدريسها بطريقة التعلم التفاعلي، وأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، تشتمل على أربع صفوف من الصف السادس: صف ذكور، صف استخدم كمجموعة تجريبية، والصف الآخر كمجموعة ضابطة؛ و صفي إناث: صف استخدم كمجموعة تجريبية والصف الآخر كمجموعة ضابطة. أما الصفوف الأربعة الأخرى فكانت من طلبة الصف العاشر الأكاديمي ووزعت بالطريقة نفسها التي وزعت بها صفوف الصف السادس الأساسي.

وبعد تطبيق التجربة تم قياس الأثر من خلال تطبيق اختبار ر تحصيلي للاحق قاس مهارات التفكير في الوحدة المدروسة في مادة اللغة العربية وفق تصنيف "دروزة" للأهداف التعليمية لكل من الصف السادس والصف العاشر، وباستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) باستخدام اختبار "ف" فقد ظهر أداء المجموعات التجريبية التي درست بطريقة استراتيجيات التعلم التفاعلي فاق أدائها، وبفرق له دلالة إحصائية، عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) أداء نظيراتها في المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ، سواء أكان ذلك في الصف السادس ($p=0.030$) أو في الصف العاشر ($p=0.026$).

وباستخدام تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance) فقد أظهر اختبار "ف" العام، فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) في كلا الصفين تفيد أن أداء المجموعة التي درست باستراتيجية التعلم التفاعلي تفوق على أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية؛ وأن أداء الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية العليا سواء أكانت قدرة أكاديمية عامة أو قدرة أكاديمية خاصة تفوق على أداء الطلبة من ذوي القدرات الدنيا؛ وأن أداء الذكور من الصف العاشر فقط كان أعلى من أداء الإناث وبفرق إحصائي ($p=0.008$)، ولم يظهر مثل هذا الفرق بين الذكور والإناث في الصف السادس ($p=0.81$).

أما بالنسبة للتفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والمتغيرات المستقلة المدروسة، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي فروقا لها دلالة إحصائية عن مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على التفاعل بين متغير نمط الاستراتيجية وكل من القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة لدى طلبة الصف العاشر، مفاده أن أداء الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا سواء أكانت عامة أم خاصة كان قد تحسن عندما درسوا باستراتيجية التعلم التفاعلي على الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، ولم يظهر مثل هذا الفرق لدى الطلبة من ذوي القدرات العليا سواء درسوا بالطريقة التفاعلية أو بالطريقة الاعتيادية. كما أظه ر تحليل التباين الثنائي عند مستوى ثقة ($\alpha=0.01$) فرقا له دلالة إحصائية ($p=0.000$) على التفاعل بين متغير الطريقة

والنوع الاجتماعي في هذا الصف العاشر، مفاده أن الإناث اللواتي درسن بالطريقة التفاعلية كان تحصيلهن أعلى من نظائرن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية، ولم يظهر مثل هذا الفرق ($p=0.096$) لدى الذكور الذين درسوا بالطريقة التفاعلية أو الطريقة الاعتيادية.

أما بالنسبة للصف السادس الأساسي فلم يظهر تحليل التباين الثنائي عن د مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) أي فرق له دلالة إحصائية على التفاعل بين نمط الطريقة وكل من متغير القدرة الأكاديمية العامة ($p=0.83$)، أو القدرة الأكاديمية الخاصة ($p=0.99$)، أو النوع الاجتماعي ($p=0.25$).

وفي تحليل لاحق لمعرفة أي الصفين كانت الطريقة التفاعلية معه أكثر فعالية مقابل التقليدية (السادس أم العاشر)، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي فرقا إحصائيا عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على الشق المتعلق بطريقة التدريس ($p=0.003$) مفاده أن الطلبة الذين درسوا بطريقة التعلم التفاعلي سواء أكانوا من الصف السادس أم الصف العاشر كان أعلى من نظائره الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، في حين لم يكن هناك فرق إحصائي على الشق المتعلق بمتغير الصف (السادس، والعاشر) ($p=0.716$)، أو التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم ومتغير الصف ($p=0.784$)

وبناء على هذه النتائج أوصت الباحثة بضرورة تبني استراتيجية التعلم التفاعلي في التدريس سواء أكان مع طلبة المرحلة الأساسية المتمثلة في الصف السادس أم المرحلة الثانوية المتمثلة في الصف العاشر، وخاصة مع ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا، ومع الإناث، وذلك لما لهذه الطريقة التفاعلية من أثر في تحسين مستوى التحصيل الأكاديمي وخاصة في هذا العصر التقني الذي يعتمد فيه كل شيء على التفاعل.

كلمات مفتاحية: استراتيجية التعلم التفاعلي، مهارات التفكير، المدارس الحكومية، الصف السادس الأساسي، الصف العاشر الأكاديمي

الفصل الأول

سياق الدراسة والإطار النظري

مقدمة

يعيش العالم تحولات كثيرة في العصر الحاضر؛ عصر والتكنولوجيا. وقد أثرت هذه التحولات جميع نواحي الحياة بما فيها جهاز التربية والتعليم وما يتعلق به من استراتيجيات تعليم ومهارات المدرس التعليمية، واستراتيجيات التعلم ومهارات الطالب الدراسية . ولأن النظم التعليمية هي دائما وسيلة التغيير في أي مجتمع، فقد سارع كثير من الدول إلى تقويم نظمها التعليمية وتطويرها، لاعتقادها أنها أمثل الطرق وأقصرها القدرة على رفد المجتمع بالكفاءات البشرية و الأفراد المفكرين والمهرة القادرين على القيام بمهمة التنمية والتطوير؛ إذ أن حقل التعليم والتعلم هو حقل ديناميكي متجدد، ويحمل في ثناياه كثيرا من عوامل الإثارة والتنوع والتغيير (الدوسري، 2017)

وحتى تكون عملية التدريس وخاصة في المدارس من الصف الأول وحتى الثاني عشر فعالة أكثر في تنشيط عملية إدماج الطالب في عمليتي التعليم والتعلم، بهدف إعداد فرد مؤهل علميا ومهنيا على مواكبة التقدم في كل مناحي الحياة؛ فقد كان لزاما على نظم التربية والتعليم رفع فاعلية استراتيجياتها التدريسية وتحسين كفاية معلميه من خلال تفعيل عملية التفاعل بين كل الأطراف المشاركين في العملية التعليمية من مدرسين، وطلبة، ومدرء، وحتى أفراد في البيئة المحلية إن لزم الأمر؛ (دروزة أ.، 2020، صفحة 163)(عبد الله، 2021)، انطلاقا من فرضية تقول بأن مشاركة الطالب في العملية التعليمية وادماجه فيها يجعله طالبا نشطا مندفعاً للتعلم، مساهما فيها، مستخدما لجميع حواسه في تعلمها، معتمدا على نفسه في استيعابها. علاوة على أن الطريقة التفاعلية تبعد الطالب عن الكسل والشعور بالملل الذي قد يحصل عندما يستفرد المعلم بالشرح والإلقاء كما يحصل في الطرق الاعتيادية. كما أنها تجعل للمادة الدراسية قيمة ومعنى عند الطلبة، وتشبع حاجاتهم الحياتية نظرا لنشاطهم في تعلمها، وتوظيفهم لما يتعلمون نه على أرض

الواقع، مما يجعلها مادة حية في ذاكرتهم لفترة طويلة بحيث يستطيعون استرجاعها كلما احتاجوا لها. والطريقة التفاعلية أصبحت من الطرق التعليمية الضرورية في النظام التعليمي وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح في يعتمد كل شيء فيه على التفاعل والتواصل، سواء أكان عن طريق الأدوات التقنية والحاسوب، أم عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي وشبكة الإنترنت، أو عن طريق اللقاء وجها لوجه (العنزي، كفاي، و صلاح، 2017)؛ (السيد و الجمل، 2016)

وهذا ما أكدته علماء التعليم والتعلم أمثال المربي روبرت جانيه (Gagne, 1977)، وبرونر (Bruner, 1966)، وميريل (Merrill D. , 1983) (Merrill, 2009) وروثكوف (Rothkopf, 1966)، ووتروك (Wittrock, 1974)، (Wittrock, 1990) و(دروزة أ.، منشطات استراتيجيات الادراك (مهارات التفكير والتعلم، 2020)، و (دروزة أ.، 2019)، وهاف ونيثفيلد (Huff & Nietfeld, 2009)، أن عملية التعلم حتى تحصل بطريقة ناجحة وصحيحة، تحتاج الى تفاعل الطالب مع كل الأطراف المشاركة في العملية التعليمية: المعلم، والمادة الدراسية، والزملاء في الصف، وأفراد في البيئة المحلية (دروزة، 2019، صفحة 177) هذا التفاعل التعليمي قد يتم من خلال عدة طرق واستراتيجيات تعليمية منها: طريقة الحوار، والمناقشة، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، وعرض المادة الدراسية وشرحها باستخدام الأدوات الإلكترونية، وعصف الدماغ وإثارته، واستراتيجية التعلم التعاوني، و طريقة التعلم التبادلي بين المتعلم والمعلم، أو بين الطالب والطالب، والتفاعل باستخدام شبكة الإنترنت والحاسوب ومواقع التواصل الاجتماعي وكل ما من شأنه أن يجعل الطالب يتصل بغيره ويتفاعل معه بهدف التعلم والتعليم بطريقة أفضل (دروزة أ.، 2020، صفحة 129)؛ (فريانتي، 2020)؛ (عبد الله، 2021). إن عملية التعلم والتعليم والتعلم ما هي إلا عملية اجتماعية تعاونية ولا يمكن أن تحدث إلا من خلال الاندماج في العملية التعليمية والمشاركة فيها. من هنا كان لا بد للمعلم من أن يؤمن سبل التفاعل الإيجابي والجيد في غرفة الصف سواء كان ذلك بين الطلبة و بين المعلم، أو بين الطلبة بعضهم البعض، أو بين الطلبة والمحيط المحلي، أو التفاعل الذي يحدث مع شبكة الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي أو الحاسوب، والوسائل التعليمية المتعددة سواء أكانت الإلكترونية أو

غير الإلكترونية، والكتاب المدرسي، وإجراء التجارب في المختبرات العلمية، وتنظيم الزيارات الميدانية، والمقابلات، والقيام بالدراسات والأبحاث العلمية، والمشاركة بالمهرجانات والندوات وغيرها من الأساليب والطرق التي تساعد الطالب على التعلم، ليس فقط على مستوى الحفظ والتذكر والفهم، وإنما على المستويات العليا التي تحتاج إلى التحليل و عملية التنظيم والترتيب والتطبيق والتقييم والإبداع وإدراك الإدراك، أي التعلم الذي يجعل منه فردا مفكرا واعيا وناقدا و ماهرا ومبدعا و ذا شخصية قوية عقليا وجسميا واجتماعيا وخلقيا(دروزة أ.، 2020).

من هنا جاءت استراتيجية التدريس لتعبر عن أهم عنصر من عناصر العملية التعليمية، لأنها تعد حلقة وصل بين الطالب والمعلم، والطالب والمنهاج، والطلبة أنفسهم. كما أنه يتم عن طريقها تقييم تعلم الطالب والوقوف على نواحي القصور في تحصيله والعمل على معالجتها، وتحديد نواحي القوة والعمل على تدعيمها(Senthamarai, 2018).

ولأن التعليم في حقيقته لا يعتمد على شخص بعينه كالمعلم أو الطالب، ولا يعتمد على التعليم الوجيه أو عن بعد، ولا يقتصر على التزويد بالمعرفة النظرية وحدها، فقد أصبح من المهم تبني الاستراتيجية التعليمية التي تناسب الموقف التعليمي، وخاصة تلك الاستراتيجية التي تدرب عقول الطلاب على ممارسة مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة من عليا ومتوسطة ودنيا، وتجعلهم ينخرطون بكل طاقاتهم في العملية التعليمية، وذلك حتى تؤدي عملية التعليم أكلها وتخرج متعلمين على مستوى عال من العلم والمعرفة والمهارة والإبداع والتفكير الناقد. من هنا فقد ظهرت فكرة التعلم التفاعلي (Active Learning) في الآونة الأخيرة، تلك الفكرة التي تدمج بين التعليم النظري والعمل المعتمد على الطالب وإشراف المعلم ووفق إرشاداته(Türkben, 2019).

لذا يعد استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي طريقة تدريسية مثلى وخاصة في عصر التكنولوجيا والاتصالات والتفاعل مع الآلة، حيث تؤدي هذه الطريقة لنقل ما يتضمنه المنهاج الدراسي من معرفة ومعلومات

ومهارات للطلاب، وترجمتها بطريقة تكفل للطلاب التفاعل مع المادة الدراسة، والأنشطة المنهجية والمعلمين، والطلاب، وأفراد المجتمع المحلي (دروزة، 2019).

واستراتيجية التعلم التفاعلي هذه عرفها بعض الدارسين أمثال (عبد الله، 2021)، (المطيري، 2021)؛ (شنتير، 2018)؛ (نوري، 2018) بأنها أسلوب تربوي يقوم على إشراك الطالب وإدماجه في العملية التعليمية، وذلك باستخدام استراتيجيات وتقنيات تستثير في المتعلمين حب الاستطلاع والانخراط في التعلم مثل المناقشة للموضوع المدروس، والحوار، والتعلم التعاوني في مجموعات مع رفاق صفه، والعصف الذهني والنقد البناء. في حين عرفه (العنزي، كفاي، و صلاح، 2017) بأنه عبارة عن مجموعة من الأنشطة والأساليب المستخدمة داخل غرفة الصف، التي توفر جوا تفاعليا يسمح لجميع الطلبة بالالتعلم بأسلوب سلس يساهم في توضيح المفاهيم المجردة والمعلومات وتحسين نشاط المتعلمين. فهو عملية يتشارك فيها المعلم والطالب بحيث تجعل الطالب مساهما ومشاركا في العملية التعليمية. وعرفه كوتبيدينوفا وآخرون (2016, Kutbiddinova, Eromasova, & Romanova) بأنه أسلوب تشاركي بين المعلم والمتعلم والمادة المراد تعلمها، يتم في بيئة تعليمية تستخدم مجموعة متنوعة من الأساليب التدريسية والوسائل التقنية. وهذا النوع من التعلم ينسجم مع ما أظهرته الدراسات التربوية أمثال (فريانتي، 2020)؛ (الأنصاري، 2017) في أن التعلم التفاعلي يوسع مدارك الطلاب وقدراتهم وإمكاناتهم التعليمية، ويتيح لهم فرص استخدام الأدوات اللازمة لتحقيق تعلم أعمق، وذلك من خلال إشراكهم في عملية التعلم بطريقة مباشرة، مما يجعلهم أكثر دافعية وانتباها لما يراد تعلمه، وأكثر قدرة على فهم الموضوع المدروس وتحليله وتطبيقه بشكل أعمق، مع تعزيز العمل بطريقة جماعية ومهارات التواصل مع الآخرين في الوقت نفسه.

ولما كان توظيف مثل هذا النوع من الاستراتيجيات التفاعلية في التعليم ما زال ينقصه الكثير من المهارات التدريسية، وما زال أيضا بعيدا عن تطبيقه بالشكل الصحيح، فقد ارتأت الباحثة أن تدرس استراتيجية التعلم

التفاعلي في الغرفة الصفية والقيام بالتحقق من أثرها على تنمية مهارات التفكير للطالب بمستوياتها كافة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا وفق تصنيف "دروز" للأهداف التعليمية (دروزة أ.، 2020)، وذلك لما لهذه الاستراتيجية من أهمية وأثر إيجابي متوقع على أداء الطالب ودمجه في بيئة التعلم، وتفعيل دوره وجعله أكثر تفاعلا مع أقرانه، وخاصة في هذا العصر الذي أصبح فيه كل شيء يعتمد على التواصل والتفاعل مع الإنسان التكنولوجيا والإنسان، ومن ثم الوصول بالطالب وخاصة في المدارس إلى المستويات العليا من التفكير والتحليل والتطبيق والإبداع وصناعة القرار وإدراك الإدراك.

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

الخلفية النظرية:

مفهوم عملية التدريس:

إن مفهوم عملية التدريس قد تطور بشكل دراماتيكي بتطور البحوث والدراسات والنظريات التربوية المتعلقة بعلم التربية وعلم التعليم، حيث كان يعرف قديما بما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من نقل للمعلومات عن طريق التلقين والإلقاء والشرح وال تحفيظ، ومن ثم حفظ ما يلقيه المعلم على الطلبة من معلومات (الحساني، 2010). أما الآن فقد أصبح ينظر إليه بأنه عملية تعليمية شاملة تقوم على أساس التخطيط والتصميم والتدريس والتفاعل والتقويم والإدارة والإشراف والمتابعة وكل ما يتعلق بالعملية التعليمية منذ البدء بتصميمها والإعداد لها حتى انتهائها؛ ابتداء من وضع الأهداف التعليمية، إلى العمل على إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم، فمشاركتهم في التحضير لها وجمع المعلومات حولها، إلى عرض المادة الدراسية بتسلسل يتقدم من المتطلب السابق إلى اللاحق، ثم شرحها بطريقة تفاعلية مع الطلبة، وانتهاء بإعطاء المعلم فقرات للممارسة والتدريب، فالتقويم، ثم التغذية الراجعة (دروزة، 2019).

ومع هذا فقد اختلف التربويون في تعريفهم لطريقة التدريس، مع أن هذه العملية في جوهرها تبقى واحدة. فعلى سبيل المثال لا الحصر عرفها رايجلوث وكرافنل (Reigeluth & Garfinkle, 1994) بأنها تلك

الاستراتيجية التي تستخدم لمساعدة فرد ما في أن يتعلم، وقد تكون طريقة التدريس ذاتية أي يعتمد فيها المتعلم على نفسه في التعليم، وقد تتم عملية التدريس من خلال معلم بحيث يقوم فيها بتعليم مجموعة من الأشخاص الآخرين، وهي بهذا مرادفة لطريقة التدريس المقصودة التي تجري في موقف تعليمي مدروس ومنظم كغرفة الصف. أما دروزة وتكملة لما جاء أعلاه (دروزة أ.، 2019، صفحة 29) فتري أن طريقة التدريس هي جميع الإجراءات التعليمية التي يقوم بها المدرس داخل الفصل الدراسي بطريقة منظمة ومدرسة ومخطط لها بحيث تساعد الطالب على اكتساب المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات الإيجابية والسلوكيات المرغوبة بطريقة تضمن عملية التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين الطالب أنفسهم، وبين الطالب والمحتوى الدراسي، وبين الطالب والوسائل التعليمية المستخدمة والأدوات التقنية، وبين الطالب وأفراد البيئة المحلية. في حين نظر إليها (فضل الله، 2014) على أنها عملية تصميم الدروس التي ينفذها المعلم داخل غرفة الصف من أجل الوصول إلى الأهداف التعليمية المرغوبة. ويرى (نحاس، 2005) بأنها كل ما ينتهجه المعلم داخل غرفة الصف من عمليات وإجراءات وأنشطة، وما يستخدمه من وسائل ومعينات ومواقف تعليمية مبنية على تخطيط مُحكم يراعي فيها مستوى المتعلمين وقدراتهم والفروق الفردية بينهم؛ وذلك من أجل إكسابهم المعارف والاتجاهات والكفايات والمهارات التي تحقق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في نهاية الدرس. أما (أبو رياش، شريف، و الصافي، 2014) فعرفوها بأنها النهج الذي يسلكه المعلم في الموقف الصفّي لمعالجة ما جاء في الكتاب المدرسي من معلومات ومعارف، ومهارات، ونشاطات بهدف تحقيق الأهداف المرجوة. أما بورش (Borich, 2017) فقد عرفها بأنها مجموعة من الإجراءات المتتابعة في تسلسل منطقي يقوم بها المعلم ليصل بطلابه إلى مخرجات متوقعة من عملية التدريس.

وبالتالي يمكن القول ان طرائق التدريس في جوهرها واحدة ، ولكنها تختلف باختلاف الظروف والشروط التعليمية والتي منها الهدف التربوي المراد تحقيقه، ونمط المحتوى التعليمي المراد تدريسه، وخصائص الطلبة العقلية وقدراتهم، و كفايات المدرسين التعليمية، و كافة الشروط المادية المتوافرة في البيئة الصفية،

وحجم الصف، وزمن الحصة وغيرها من الشروط والخصائص التي تؤكد على أنه لا يوجد طريقة واحدة مثلى في التدريس وإن كان الهدف واحد هو تعليم الطلبة.

فئات طرائق التدريس

واستراتيجيات التعليم أو ما يعرف بطرائق التدريس كما صنفها وستون وكرانتن (Weston & Cranton, 1986) تتدرج في أربع فئات رئيسة:

الفئة الأولى: طرائق التدريس المعتمدة على المعلم: Teacher-Centered Approach

وهي الفئة التي يكون للمعلم فيها الدور الأكبر في عملية التدريس ، فالمعلم يقوم بتحضير المعلومات وشرحها وتوضيحها واستخدام ما يلزم من الوسائل التعليمية فيها دون أن يشرك الطالب في ذلك، في حين يكون الطالب فيها سلبيا متلقيا للمعلومات ومستقبلا لها ومعتمدا بالكلية في فهمها على المعلم. ومن الأمثلة على هذه الطريقة: الإلقاء، والمحاضرة، والشرح، والوصف، والقصة، والعرض العملي أمام الطلاب وغيرها من الأساليب.

– الفئة الثانية: طرائق التدريس المعتمدة على الطالب: Student-Centered Approach

وهي الفئة التي يكون للطالب فيها الدور الأكبر في عملية التعلم، حيث يقوم الطالب بتعليم نفسه بنفسه والاعتماد على نفسه مع عدم إلغاء دور المعلم الذي أكثر ما يتجلى في التخطيط لعملية التعلم وتصميمها والإشراف عليها وتقويمها ومتابعته. وتسمى هذه الطريقة أحيانا بالتعليم المبرمج ، كما يحدث في التعليم المفتوح، أو ما يسمى بللتعليم عن بعد. ومن هذه الطرق: الكتاب المبرمج، والأقراص المضغوطة، والحقيبة (أو الرزمة) التعليمية المبرمجة، وكذلك الحاسوب التعليمي والإنترنت، والدراسات المستقلة، وإجراء الأبحاث والرسائل الجامعية وكتابة التقارير والمشاريع الدراسية وغيرها من الطرق.

- الفئة الثالثة: طرائق التدريس التي تعتمد على قيام المتعلم بالتجارب المخبرية مع وجود إشراف من

قبل المعلم: Experiential Method of Teaching

وهي طريقة تشرك الطالب في العملية التعليمية وتجعله يتفاعل معها من خلال إجراء التجارب في المختبر المضبوط، أو إجراء التجارب في البيئة الخارجية، أو في الموقف التعليمي الزائف عن طريق المحاكاة، أو على المسرح الحيائي الذي يعرف بلعب الأدوار (دروزة، 2019). وغالبا ما تستخدم هذه الطريقة في المواد العلمية.

- الفئة الرابعة: طرائق التدريس التفاعلية: Interactive Method of Teaching

وهي الفئة التي يتفاعل فيها الطالب مع المعلم ويتقاسم معه الأدوار في التعليم، ويدمج في العملية التعليمية التعليمية وفق الهدف التعليمي المنشود، مع بقاء دور المعلم هو الأساس ،لأنه فارس العملية التعليمية والمخطط لها. وهذه الفئة تندرج تحتها عدة طرائق تدريسية تقوم على إشراك الطالب في العملية التعليمية، ومنها:

• طريقة المناقشة الصفية: Classroom Discussion

وهي عبارة عن موقف يحدث فيه تبادل لفظي منظم للآراء والأفكار بين الطلاب والمعلم، أو بين المتعلمين أنفسهم، بحيث يقوم المعلم باستخدام الأسئلة التي تكون على مستوى معرفي عال يثير التفكير (عينو و عبدلي، 2020). أما (دروزة أ.، 2019) فتعرفها بأنها الطريقة التي يقوم المعلم بطرح موضوعا، أو سؤالاً، أو مشكلة، أو فكرة معينة تتعلق بموضوع الدرس ويطلب من طلابه مناقشتها وابداء الرأي فيها، بهدف التوصل الى حلول لها. وهي بهذا عبارة عن موقف تفاعلي مخطط ومقصود، يشترك فيه المعلم مع طلبته في تحديد ووضع أهداف المناقشة الصفية، وفي توزيع الأدوار فيها، تحت إشراف المعلم وتوجيهه بهدف مساعدة الطالب وتشجيعه على الانخراط الفعلي في الموقف التعليمي، وتنمي العلاقات الاجتماعية بين الطلاب، وتنمي ثقة الطالب بنفسه وبقدراته، وتعمل على إثارة العمليات العقلية الأكثر تعقيدا كالتحليل والتنظيم والتركيب والتقويم وحل المشكلات (شننير، 2018).

• طريقة المجموعات الصغيرة أو ما يعرف بالطريقة التعاونية: Small Group Discussion

وهي طريقة يقوم بها المعلم بتقسيم الطلبة إلى عدد من المجموعات الصغيرة تضم مستويات تعليمية مختلفة، يتراوح عددها عادة ما بين 4-6 طلاب، يُطرح على كل مجموعة موضوع للعمل عليه بحيث يتعاونون فيما بينهم في تحقيق الهدف التعليمي المراد تحقيقه، أو يطرح على جميع المجموعات الموضوع نفسه بحيث تعمل كل مجموعة على تحقيق الهدف المنشود، حيث يعرض قائد كل مجموعة ما توصلت له مجموعته من معلومات وحلول ونتائج في نهاية المناقشة الصفية. وفي هذه الطريقة يقيم أداء الطلبة كما يرى (السيد و الجمل، 2016) بناء على محكات ومعايير يتم اعدادها مسبقا من قبل المعلم، تقيس من خلالها مدى تقدم افراد المجموعة في تحقيق المهمات الموكلة إليها.

• الطريقة الحوارية: Dialogue Method

تعتمد الطريقة الحوارية على قيام المعلم بإدارة حوار شفوي حول موضوع الدرس بهدف جعل الطالب يصل إلى المعلومات المتعلقة به والإجابات الشافية لقضاياها بطريقة مقنعة تنقله من حالة الشك إلى اليقين. فالمعلم هنا يقوم بطرح عدد من الأسئلة على الطلبة ويسمع منهم الإجابات بحيث يستقر بهم إلى الإجابات الصحيحة التي تساعدهم على الوصول إلى المعلومات الصحيحة (عينو و عبدلي، 2020)؛ (شنتير، 2018). وترى (دروزة أ.، 2019) فهذه الطريقة هي الطريقة التي يقوم فيها المعلم بإثارة موضوع ما، ثم يعمل على توليد الأفكار واسترجار استجابات المتعلمين عن طريق طرح السؤال وأخذ الجواب، وتستمر العملية إلى أن تحدث عملية التعلم. فهي أسلوب يقوم بتحويل المادة المتعلمة إلى مجموعة من الأسئلة والاستجابات التي تستجر بعضها بعضا إلى أن يحصل المعلم من الطلبة على المعلومات الصحيحة حول موضوع الدرس المثار بالاستنتاج.

• طريقة المشاريع الميدانية: Field Studies

وهي طريقة تقوم على تكليف الط لاء بالقيام بمشاريع ميدانية، حيث يطلب المعلم من الطلبة ذوي الاهتمامات المشتركة القيام بمشروع معين يتم إنجازه في وقت محدد. والمشروع قد يكون عبارة عن بحث

علمي، أو تجربة عملية، أو تحضير وسيلة تعليمية، أو صنع جهاز أو أداة معينة، أو زراعة أرض وغيرها من المشاريع التي تجعل الطالب يكتسب خبرة في موضوع معين. وقد يكون هذا المشروع فرديا حيث يطلب المعلم من كل طالب تنفيذ المشروع نفسه بمفرده، أو يتم توزيع الطلاب في مجموعات لتقوم كل مجموعة باختيار وتنفيذ مشروع معين من مجموعة مشروعات مختلفة يحددها المعلم أو الطلاب أو الطرفان معاً (السيد و الجمل، 2016)؛ (هنية و الحداد، 2019).

• التعليم الخصوصي: Tottering Method

وهي طريقة تفاعلية تتم بين شخصين أحدهما يأخذ دور المعلم والآخر يأخذ دور الطالب، وقد يقوم المعلم بتدريس طالب واحد أو اثنين أو ثلاثة على الأكثر، وقد يتم تدريس مجموعة في مركز أو معهد خصوصي لهذا الغرض. ويعتبر البعض أن هذه الطريقة تساعد على تلافي القصور الأكاديمي لدى بعض الطلاب، أو بعض تلافي بعض المشكلات الاجتماعية كالعزلة والانطواء، أو تستخدم لتنمية مواهب خاصة كالموسيقى، أو للمحافظة على الخصوصية كما يحدث عند أولاد بعض الملوك والفئة الحرة (هنية و الحداد، 2019).

هذه الفئات الأربعة للطرائق التدريسية وما يندرج تحتها من طرائق فرعية، لكل منها حسناتها وسيئاتها. وبالتالي ما يصلح في موقف تعليمي معين قد لا يصلح في موقف تعليمي آخر، وهذا يعني أنه لا يوجد طريقة مثلى في التدريس، حيث أن الطريقة التي تعتبر مثلى في التدريس هي الطريقة التي تتوفر فيها شروط ومواصفات محددة، كأن يكون لها هدف تعليمي محدد قابل للتحقق، ووسائل تعليمية وتكنولوجية محددة، وأنشطة تعليمية وتربوية، ووسائل قياس وتقويم واضحة، وفرص للممارسة والتدريب، وتزود الطالب بالتغذية الراجعة (دروزة أ.، 2019).

سوف تتبنى هذه الدراسة استراتيجية التعلم التفاعلي، وذلك لأن لها أثر جلي وواضح في التعلم، وخاصة في هذا العصر التكنولوجي الذي أصبح فيه المتعلم يعتبر محورا مهما وأساسيا في العملية التعليمية، يعتمد على نفسه في تعلمه أكثر من اعتماده على المعلم، ومن ثم توظيف مهاراته الذهنية على المستويات

العقلية كافة، وخاصة العليا من تحليل وتركيب وتطبيق وتقويم وإبداع وتفكير ناقد كما جاءت في تصنيف دروزه للأهداف التعليمية (دروزة أ.، 2020). وهذا ما أكدته بورش (Borich, 2017) أن التدريس في القرن الحادي والعشرين وعصر التكنولوجيا يجب أن يلائم التنوع والشمولية في حاجات المتعلم من جهة، و يساعد في التطور المهني للمعلم من جهة أخرى.

مفهوم التعلم التفاعلي:

من المعروف أن استراتيجيات التعلم التفاعلي (Active Learning) هي التي تقوم أساساً على إخرائط الطالب في العملية التعليمية، ودمجه فيها، وجعله عنصراً فعالاً إيجابياً مساهماً بها عن طريق التفاعل سواء مع معلمه أن أقرانه الطلبة أو مع المادة الدراسية، أو أدواتها التكنولوجية ووسائلها التعليمية، أو أفراد في البيئة المحلية إلى غير ذلك من المواد والموضوعات التي يجب أن يتفاعل معها الطالب لتحقيق أهداف التعلم.

وقد تم تناول مفهوم استراتيجيات التعلم التفاعلي على نطاق واسع في الأدبيات البحثية (Altinyelken & Hoeksma, 2021) (دروزة أ.، 2020)؛ (فريانتى، 2020)؛ (عينو و عبدلي، 2020)؛ (دروزة أ.، 2019)؛ (هنية و الحداد، 2019)؛ (Senthamarai, 2018) (Türkben, 2019) (الأنصاري، 2017)؛ (السيد و الجمل، 2016)؛ (Kutbiddinova, Eromasova, & Romanova, 2016)؛ (الحسنات، 2012)، (نحاس، 2005) وذلك للتعرف على مدى فاعلية استخدام هذا النوع من التعليم؛ الذي يعتمد على تنمية المدارك والعمليات العقلية لدى الطالب وخاصة بعد أن أصبح هناك تحول من التركيز على مفاهيم المدرسة السلوكية في التعلم والتعليم إلى مفاهيم المدرسة الإدراكية، وما تبعه من تغير كبير على نظرتهم إلى دور كل من المعلم والطالب فيها (دروزة أ.، 2021). حيث كانت عملية التعليم في الماضي تركز على تنظيم المثيرات التعليمية بطريقة معينة تؤدي بالطالب إلى إظهار الاستجابات المطلوبة بشكل مدروس وتدرجي، أما الآن فقد أصبحت عملية التعليم تهتم بهندسة الموقف التعليمي، بحيث يطلب من الطالب التفكير في هذا الموقف، وتجعله يستخدم عملياته العقلية في فهمه وتنظيمه ومن ثم تبويبه في أنماط معرفية لها معنى (هنية و الحداد، 2019)، وكذلك التغير في دور الطالب؛ حيث أصبح ينظر إليه على

أنه فرد نشيط إيجابي معالج للمعلومات ومنظم لها، وموظف لعملياته العقلية ومهاراته الدراسية بشكل إيجابي وفعال، بعد أن كان ينظر إليه على أنه سلبي يستجيب لما يمليه عليه المعلم من أسئلة ومواقف عن طريق قيامه باستجابات فردية ملاحظة وقابلة للقياس كدلالة على تعلمه. أما دور المعلم فقد أصبح مصمما للعملية التعليمية مخططا لها ومساعدة للطالب على البحث والدراسة، كما أنه يعمل على إرشاده وتدريبه على كيفية استخدام عملياته العقلية الإدراكية، ومهاراته الدراسية والذهنية بشكل إيجابي وفعال يصل به الى تعلم أفضل (دروزة أ.، 2020).

وعلى الرغم من أن الاستراتيجية التفاعلية تعد من الأساليب التعليمية المتطورة، إلا أن ظهورها ليس حديث العهد، حيث إن تاريخ نشأتها يعود إلى القرن العشرين وتحديدا إلى عام 1984، عندما نادى بها كل من بالينسر وبراون (Palincsar & Brown, 1984) وتطبيقها في المدارس للعمل على مواجهة المعوقات التي قد تواجه المعلم في تدريس اللغة التي تكمن في صعوبة فهم الطالب لما يشرحه المعلم وخاصة ما يتعلق ببعض الجمل والكلمات. هذه الاستراتيجية التفاعلية تقوم أساسا على النظرية البنائية في التعليم والتعلم التي تؤمن بأن إتاحة الفرصة للطلبة لبناء عملياتهم الإدراكية هي الهدف الأساسي وليس زيادة معلوماتهم ومعارفهم النظرية، وهذا الذي يجعل للتعلم عندهم معنى وفائدة؛ إذ أن النظرية البنائية تؤمن بأن المعرفة تبنى من الخبرة في موقف تعليمي تفاعلي، وهي التي تساعد الطالب على اكتساب المعرفة وفهمها والأهم توظيفها واستخدامها في مواقف لاحقة في حياته (الدوسري، 2017).

ومصطلح التعلم التفاعلي لغة ، يأتي من معنى كلمة تفاعل، وهي مستمدة من الفعل تفاعلَ تفاعلاً، فهو متفاعل، وتفاعل الشيئان، أي أثر كل منهما في الآخر . ويقال تفاعل مع الحدث أي تأثر به، بمعنى أثاره فدفعه إلى تصرف ما . والتفاعل بين شيئين يعني أنه أصبح بينهما تأثير وتفاعل متبادل (المعجم الوجيز، 1994). وبهذا المعنى، عرف (نحاس، 2005) التعلم التفاعلي بأنه أسلوب يستخدم في التعليم والتدريب يعتمد على التفاعل بين الطلاب والمعلم، والتفاعل بين الطالب والمحتوى الدراسي، والتفاعل بين

الطلاب مع بعضهم بعضاً، وذلك لتحويل البيئة التعليمية من بيئة سلبية (Passive) إلى بيئة تفاعلية وإيجابية (Active). وعرف غزال (Khazaal, 2019) التعليم التفاعلي بأنه مجموعة من الطرق والأساليب المستخدمة داخل غرفة الصف من أجل توضيح وإيصال المعلومات للمتعلمين بأقل وقت وجهد مبذول عن طريق استخدام مثيرات ومواقف تعليمية تعمل على زيادة نشاط المتعلمين وتؤدي إلى نقل المعلومة لهم بسهولة وبيسر. أما (الحسان، 2012) فقد عرفت التعلم التفاعلي في التعليم بأنه التفاعل النشط في الدرس والتحكم في التتابع التعليمي للمحتوى الدراسي، وذلك من خلال الاستجابات الصادرة من المتعلم نحو المعلومات المعطاة، وتأثير متبادل بين المتعلم والمعلم والمحتوى؛ مما يساعد على التكيف مع حاجات المتعلمين والاستجابة لهم، وإعطائهم درجة من الحرية المناسبة للتحكم في تعلمهم والمشاركة النشطة في التعليم وبناء المعلومات اللازمة لتعلمهم. وأشار كل من (الدوسري، 2017)، (السيد و الجمل، 2016)، وسينثاماريا (Senthamarai, 2018) إلى أن التدريس باستخدام الاستراتيجيات التفاعلية يعتبر مدخلا للتدريس الحديث وتحسين ممارسات الطلبة التعليمية. كما تساعدهم هذه الاستراتيجية على اتخاذ قرار المناسب حول تعلمهم، وتوفر لهم التغذية الراجعة لتعديل ممارساتهم، وهذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات الحديثة التي تجعل دور المتعلم أكثر فاعلية في عملية التعليم، وتحمل المتعلم مسؤولية تعلمه، وتجعله يعتمد على نفسه أثناء التعلم؛ حيث تنطلق هذه الاستراتيجية من فلسفة تقوم على أن التعلم الذي يبذل فيه المتعلم جهدا يكون أكثر فعالية من التعلم الذي يعتمد على المعلم فقط (Türkben, 2019)، وبالتالي ما فعالية هذه الطريقة في التدريس إلا لأنها تجعل الطالب ينخرط في العملية التعليمية، وتزيد من نشاطه وتفاعله، وترفع من مستوى دافعيته للتعلم، وتجعله يعتمد على نفسه أكثر مما يعتمد على المعلم، مما يساعده على تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، واسترجاعها عند الحاجة بكل سهولة ويسر (الحساني، 2010).

أنماط التعلم التفاعلي

رأى كل من ألتينكين وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma, 2021)، (فريانتي، 2020) وسينثاماري (Senthamarai, 2018)، (الدوسري، 2017) بأن هناك أنماطا ومستويات للتعلم التفاعلي يمكن إيجازها بالنقاط التالية:

أولا: تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي:

وهذا يشير الى تفاعل الطالب مع المحتوى التعليمي اثناء التعلم وفهمها واستيعابه لمفاهيمها، ومشاركته الفاعلة في التعلم من خلال تنظيم المعرفة وتبويبها وتخزينها عن طريق تلخيصها أو التخطيط تحت الأفكار المهمة في أثناء قراءتها، أو وضع أسئلة عليها، أو إعادة صياغتها بلغته الخاصة، أو وضع رؤوس أقلام لها، أو رسم أشكال تعبر عنها إلى غير ذلك من مهارات التفكير التي يوظفها المتعلم في أثناء تفاعله مع ما هو مدروس ليفهمه (دروزة أ.، 2021، صفحة 268). ويكاد يكون هذا النوع من التفاعل أهم العمليات على الإطلاق في التعليم التفاعلي، وخاصة أن التعليم التفاعلي يسعى أن الى ان يكون الطالب إيجابيا دائما، قائما على تعميق فهمه وإدراكه لمكونات هذه المادة والعلاقة بين أجزائها. ويجب أن يؤدي تفاعل الطالب مع المادة التعليمية الى إعطاء الطالب فرصة أكبر لزيادة الاستفادة من التعلم، ويجب على المعلم أن يقوم بعرض المحتوى التعليمي بطرق مختلفة، بحيث يعرضه شفويا وسمعيًا وبصريًا وبطريقة مرئية أو مطبوعة وذلك ليتناسب مع كل الطلبة وبشبع حاجاتهم المتنوعة.

ثانيا: تفاعل الطالب مع المعلم:

يحدث التفاعل بين الطالب والمعلم من خلال عملية التبادل اللفظي المدروس والمنظم للأراء والأفكار أثناء عملية التعلم (نحاس، 2005)، وهذا قد يتم ذلك من خلال الأسئلة التي تستخدم لإثارة النقاش كما في استراتيجية المناقشة الصفية، فمن خلال هذه الاستراتيجية يقوم المعلم بطرح موضوع أو سؤال أو مشكلة ويطلب المعلم من الطلاب مناقشتها وابداء الرأي فيها، ثم محاولة التوصل الى حلها، فعملية التعليم تصبح موقفة تفاعلية مخططة ومقصودا، يشترك المعلم فيه مع الطلاب في تحديد أهدافه، وتوزيع الأدوار بإشراف

المعلم وتوجيهه (نوري، 2018)، إن عملية التفاعل تعتبر عملية تربوية يعتمد فيها المعلم على معارف الطلاب وخبراتهم السابقة بغية فهم القضية الجديدة مستخدماً الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلاب لتحقيق أهداف الدرس. وقد يعمل المعلم على توليد الأفكار واستجوابات المتعلمين كما في الطريقة الحوارية عن طريق طرح سؤال وأخذ جواب إلى أن يصل المعلم بالطلبة إلى مرحلة اليقين بعد الشك (هنية و الحداد، 2019)؛ أوقد يطلب المعلم من الطلاب ذوي الاهتمامات المشتركة المشاركة في مشروع معين يتم إنجازه في وقت محدد كما في طريقة المجموعات الصغيرة، فالطلاب يتعرف من خلاله هذه الطريقة التفاعلية على طبيعة الصعوبات والعقبات الحقيقية في البيئة المحيطة به، وتكسب خبرة عملية مباشرة (المدني، 2020) ويتطلب التفاعل أن يقدم المعلم العون والمساعدة للتعلم في أثناء انخراطه في التعلم، ويعتبر دور المعلم دوراً محدوداً في عملية التفاعل، ولكنه فاعل وهام ولا يستغني عنه الطلاب أثناء تعلمهم (تويج، 2017). كما أن عملية إشراك الطالب في التعلم تؤدي إلى ارتفاع العلاقة بين المعلم والطالب، واعتبارها علاقة قائمة على احترام شخصية المتعلم فهي علاقة مبنية على الاحترام المتبادل، فالطالب يقبل على معلمه دون خوف أو خجل، مما يزيد من ثقته بذاته، كما أن دور المعلم لا يقوم على إعطاء الطالب المعلومة دون جهد منه، ولكنه يرشده إلى كيفية الوصول إلى هذه المعلومة، وهذا يمنح الطالب الاستقلالية في التفكير واتخاذ القرارات (نوري، 2018)

وقد استحوذ موضوع التفاعل بين المعلم و الطالب على اهتمام كثير من التربويين، وقد قاموا بالعديد من الدراسات التي كان من أشهرها دراسات فلاندرز في 1963 (Amatari, 2015) التي تقوم على أساس رصد سلوك المعلم والطالب داخل الغرفة الصفية، وتحليل نتائج هذا التفاعل، ومقارنة طبيعة التفاعل الذي بين أطراف التعليم المختلفة سواء في التعليم التقليدي والتعليم التفاعلي؛ وتوصلت هذه الدراسات إلى أن المعلم في التعليم التقليدي يأخذ معظم وقت الحصة بالشرح من دون أن يكون هناك دور فاعل للطلاب أثناء الحصة، وأوضحت نتائج الدراسة أن كلام المعلم في أثناء الحصة الصفية يكون على هيئة تعليمات أو على صورة أسئلة أو توجيهات أو توبيخ لتوجيه سلوك الطلاب في الصف، كما وجدت هذه الدراسات

أن نسبة كلام الطلاب في الحصّة منخفضة للغاية، وأن نسبة الحوار الذي يتم بين الطلاب بعضهم بعضا هي نسبة منخفضة للغاية، كما وجدت هذه الدراسات أنه كلما كان للطلاب دور إيجابي في الموقف التعليمي زاد ذلك من نسبة تعلمه ، وأدى ذلك إلى تحقيق الأهداف المنشودة، وأدى ذلك إلى زيادة العمل بروح الفريق والتعاون والتنافس الحر الموجه لدى الطلاب، وساعدهم على تحمل المسؤولية لتحقيق الأهداف الموضوعّة، كما أظهرت النتائج أهمية هذا التفاعل في عملية تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، والكشف عن قدرات وإبداعات الطلاب . فكلما كان الطالب متفاعلا ومشارك ا في عملية التعليم أدى ذلك إلى إعداد الطالب بصورة أفضل وتهيئته للحياة خارج أسوار المدرسة (البلوشي و عبد الحميد ، 2018).

ثالثا: تفاعل الطالب مع أقرانه من الطلبة

توفر الاستراتيجيات التفاعلية فرصة هامة للتفاعل بين المتعلمين ونعني بالتفاعل بين الطلبة في التعلم الاتصال الذي يحدث بين الطلاب بعضهم مع بعض للاستفسار عن معلومة ما أو القيام بواجب مدرسي، أو القيام ببحث مشترك، أو لدى القيام بمهارة مشتركة، كاستخدام الحاسوب (نوري، 2018). كما يحدث التفاعل بين الطلاب أنفسهم في العالم الافتراضي من خلال المجموعات التي يقوم بإنشائها الطلاب بعضهم البعض على مواقع التواصل الاجتماعي من أجل التواصل فيما بينهم وتبادل الخبرات، أو عمل الفيديوهات التعليمية وخاصة إذا كان ملطالب الصفوف العليا أو من خلال تصميم الوسائل التعليمية بشكل جماعي، أو لدى استخدام المختبر العلمي وغيرها من المهارات التعليمية المدرسية التي تحتاج لتفاعل الطلبة بعضهم مع بعض (المدني، 2020). ولأن التفاعل مع الأقران في الموقف الصفّي يسوده الصراحة المطلقة والوضوح وكسر عامل الخجل بين المتعلمين، لذلك نجد النوع من التفاعل أكثر في تحسين عملية التعلم لديهم، نظرا لنقارب العمر الزمني فيما بينهم، الذي قد يفوق تأثير الوالدين والمعلمين عليهم (البلوشي والتعلم، 2020). إن تفاعل الطلاب فيما بينهم يعتبر إحدى طرق التعلم الجيّدة التي تساهم بشكل كبير في تنمية مهارات الطالب أكاديميا واجتماعيا وعمليا ونفسيا، كما تساعده على تعزيز مهارات الاتصال الشفوي لديهم في بيئة تعليمية نشطة وتفاعلية أثناء (الحميد و الجمل، 2016)، وهذا التفاعل يمكن استخدامه داخل قاعات الدراسة بين (one to one learning) أو في مجموعات صغيرة. ناهيك

عن أن التفاعل بين الأقران يعمل على إشراك الطالب الضعيف في التعلم كما أنها تساعد في تحفيز الطالب الخجول (هنية و الحداد 2019). وبما أن الطلبة عندما يتفاعلون فيما بينهم يبنون دور المعلم في تعليم بعضهم وإرشاد بعضهم بعضه فإن ذلك يعزز لديهم الرضا عن النفس وزيادة المشاركة والدافعية فيتعلمون المعلم في هلولوع من التعلم في ملاحظة أداء الطالفا بينهم متابعتهم وتوجيههم وإرشادهم كلما لزم (Khazaal, 2019).

رابعاً: تفاعل الطلبة مع البيئة المحلية

تعرف البيئة المحلية بأنها البقعة الطبوغرافية التي يعيش فيها الطالب، التي تتميز بوحدة الثقافة، وتعبر عن تراث واحد وقيم مشتركة تربط أبناءها بعضهم ببعض، وتتميز بوحدة مظاهرها الاقتصادية والاجتماعية والحياتية (الأنصاري، 2017) وهذا يحتم على المسؤولين عن المؤسسات التربوية دراسة البيئة المحلية، والعمل على الاستفادة القصوى من مصادرها التعليمية من أجل تحقيق ما يسعى المجتمع والنظام التربوي لتحقيقه من أهداف تربوية. و يحتوي المجتمع المحلي على كل من أولياء أمور الطلاب والجماعات والمؤسسات الرسمية وغير الرسمية التي ترتبط مع المدرسة بعلاقات مختلفة ومتشابكة، وتترك أثراً على فاعلية المدرسة وقيامها بدورها بصورة جيدة (الجرف، 2016). وتعتبر المدرسة جزءاً من نظام اجتماعي كبير هو المجتمع، وترتبطها علاقة متبادلة مع هذا النظام، ويجب أن يشجع المجتمع على إعطاء فرصة تسمح لعمليات التعلم والتفاعل الاجتماعي للمتعلمين من خلال الزيارات المتبادلة والقيام بالرحلات والتعاون المشترك بين مؤسسة المدرسة ومؤسسات وأفراد المجتمع المحلي، فالبيئة المحلية هي مكان لاكتساب القيم والسلوكيات إلى جانب المعارف والمهارات، إذ أن الطالب يبني شخصيته من خلال تفاعله مع الأفراد المحيطين به في مجتمعه بما يتعلق بتعلمه. وتتنضح معرفته ومهاراته عن طريق هذا التفاعل الاجتماعي، مما يكسبه مجموعة من القيم والمبادئ والسلوكيات، ويساعده على بناء مهاراته ومعارفه وسماته الشخصية (Türkben, 2019).

إن وفرة المصادر وتنوعها في البيئة المحلية يحتم على المدرسة إشراك الطالب بنشاطات تساعد على الاستفادة من هذه المصادر، مما يثرى تجربة التعلم لديه (شننير، 2018). كما يساعد التعاون بين المدرسة

والمجتمع المحلي الطالب على تنمية مهارات البحث والاكتشاف والاستنتاج مما يؤدي الى دراسة الموضوعات بطريقة متكاملة وواقعية، وهذا من شأنه أن ينمي القيم والأخلاق الحميدة المتعلقة بالتعاون والتواصل والاحترام بين الطالب وأفراد المجتمع المحلي، مما يزيد من ثقته بنفسه ويجعله قادرا على تحمل المسؤولية (عينو و عبدلي، 2020).

خامسا: تفاعل الطالب مع الأدوات والوسائل التعليمية والتكنولوجية

تعرف تكنولوجيا التعليم (Instructional Technology) بأنها تسخير أحدث ا لأدوات والوسائط التكنولوجية في مساعدة المتعلم في اكتساب المعرفة. وتكنولوجيا التعليم تضم مجموعة واسعة من الأجهزة والأدوات والبرامج التي لها علاقة بالتعليم والتعلم، حيث يكمن الهدف الرئيسي وراء اللجوء إليها هو تسهيل وصول المعلومات للطالب وتسهيل مشاركته فيها، الأمر الذي يُعزز من تعلمه (نوري، 2018). فتكنولوجيا التعليم تعمل على خلق بيئة تعليم تفاعلية تتيح للطالب فرصة قراءة الكتب الإلكترونية، والفيديوهات التعليمية، والقيام بالواجبات المنزلية، والمشاركة في النصوص التفاعلية، واستخدام مواقع التواصل الاجتماعي والمشاركة فيها والتعليق عليها، والتواصل من خلال البريد الإلكتروني واستخدام شبكة الإنترنت والحاسوب والاستفادة من الأرشيف السحابية وخاصة فيما يتعلق بالموضوعات التعليمية، وذلك من أجل جعل الطالب يستخدم مهارات التفكير العليا لديه وليس فقط استخدام مهارات التفكير المتوسطة والدنيا، وهذا يساعده في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة الأمد، ومن ثم بقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة (هنية و الحداد، 2019)(فريانتي، 2020)(Khazaal , 2019). فلا أحد ينكر أن التكنولوجيا أصبحت جزءا لا يتجزأ من منظومة التعليم وخاصة في هذا العصر التقني المتطور، وانعكس استخدامها إيجابيا على الطلبة وتعلمهم. كما أن التكنولوجيا أدت الى سرعة الطلاب في الوصول إلى المعلومات كما ونوعا، مما جعل عملية التعلم أسهل وأبسط وهذا أدى إلى توفير وقت وجهد المتعلم وساعد في زيادة إنتاجيته (السلمي، 2015)، هذا إلى جانب أنها تساعد الطلبة على اكتساب مهارات القرن الحادي والعشرين عقليا وجسميا

واجتماعيا ووجدانيا، ولها دور هام ورئيسي في توفير مصدر غزير من المعلومات، كما أنها تتيح التواصل المباشر بين المتعلمين أنفسهم وهذا أدى إلى تخطي عائق الزمان والمكان (الحرايزة، 2020).

ان تفاعل المتعلم مع تكنولوجيا التعليم يؤدي زيادة التفاعل في العملية التعليمية وذلك عن طريق استخدام الوسائل التي تسهم في تحقيق التعلم، وزيادة الخبرات المتعلقة باستخدام الوسائل والأساليب المختلفة مما يساعد على إبقاء أثر التعلم لأطول فترة ممكنة (Palincsar & Brown, 1984) ، وتوفر تكنولوجيا التعليم طرقا متعددة للتعلم تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين . وتوفر الوقت والجهد وتستثمره في زيادة فاعلية التعلم. ان تفاعل المتعلم مع تكنولوجيا التعليم يوسع مدارك وتحسين تعلم الطالب وذلك من خلال تزويده بالمعلومات المتعلقة بالمادة التعليمية وما يتعلق بها من جميع الجوانب، كما يؤدي استخدام الوسائل التعليمية الحديثة الى تشويق الطلاب وجعلهم أكثر حماسا (Türkben, 2019)؛ ولهذا سعت وزارة التربية والتعليم إلى تطوير وتحسين أداء طواقمها التربوية والتركيز على تعلم طلبتهم عن طريق التكنولوجيا، وبات لزامًا على كل معلم اكتساب المهارات والكفايات التكنولوجية اللازمة التي تسهم في تطوير أدائه من ناحية وأداء طلبته من ناحية أخرى.

وهكذا نرى أن الهدف من التعلم التفاعلي بالمحصلة يجعل الطالب مشاركا ومساهما في التعلم، وليس مجرد فرد متلق للمعلومات بطريقة سلبية. كما أن التعلم التفاعلي من شأنه أن يسهم في توفير جو وبيئة تفاعلية مميزة تسمح للطلبة باستقبال المعلومات بطريقة سلسلة وبدون عوائق والتفاعل معها (Senthamarai, 2018).

التعلم التفاعلي وتنمية مهارات التفكير والعمليات العقلية:

يرى العديد من التربويين أمثال جانيه (Gagne, 1977) وبرونر (Bruner, 1966)، ميرل (Merrill, 2009) وميرل (Merrill D. , 1983) و (دروزة أ.، 2020) أن اختيار الاستراتيجية التعليمية المناسبة لها دور مهم وفعال في تعلم الطلبة، لأن الاستراتيجية التعليمية تعتبر طريقة مهمة تساعد المتعلم في عملية تخزين المعلومات وفهمها وتنظيمها في ذاكرة المتعلم واسترجاعها وقت الحاجة. وتوصل الدارسون في مجال

علم النفس وعلم الإدراك وعلم نفس التعلم إلى أن عقل الإنسان يقوم بالكثير من العمليات العقلية وذلك في محاوله فهم وتفسير وتحليل البيانات و تخزينها ومن ثم استرجاعها عند الحاجة ، حيث أن هذه العمليات الذهنية تختلف في طبيعتها وفي درجة صعوبتها. وتصنف هذه العمليات العقلية بناء على مستوى صعوبتها إلى العمليات السهلة التي لا تحتاج إلى الكثير من الوقت والجهد للقيام بها كالتذكر والفهم والاستيعاب، والعمليات المتوسطة والتي تحتاج من المتعلم إلى بعض الجهد والوقت للقيام بها كعملية الفهم والتحليل، وهناك العمليات الصعبة التي تحتاج من المتعلم إلى الكثير من الجهد والوقت للقيام بها كعملية التركيب والتقويم والابداع.ولذلك من الضروري أن يؤخذ بعين الاعتبار نوع العملية العقلية، ومستوى صعوبتها عند توظيف المعلم للاستراتيجية التعليمية في غرفة الصف ، وذلك بهدف تحديد طبيعة العمليات العقلية التي يود المعلم من المتعلمين أن يظهروها، وذلك من أجل تعزيز قدراتهم على تخزينها، ومن ثم استعادتها بطريقة صحيحة وفعالة ، كما أن عرض المعلومات على المتعلمين يجب أن يكون بطريقة مدروسة ومنظمة و متسلسلة، وأن تكون طريقة عرض المعلومات تتوافق وتتسجم مع عمل الذاكرة لدى المتعلم، وذلك لمساعدة المتعلمين على تخزينها واسترجاعها في وقت لاحق ،وبالتالي فعلى المعلم أن يبدأ بتعليم الطلاب المتطلبات السابقة والمعلومات الضرورية اللازمة قبل البدء بتعليم المحتوى الجديد، وذلك حتى يقوم الطلاب بالعلم على معالجة المعلومات المتعلمة وبناء المعرفة في الذاكرة بشكل صحيح ومتسلسل ومنظم.(Gagne R. , 1977; Bruner, 1966; Ausubel, 1968)

ولهذا فقد وضع التربويون عدة تصنيفات للعمليات العقلية التي يقوم الطالب بتوظيفها في عملية التعلم والتي تعكس بدورها الأهداف التعليمية التي عليه أن يحققها.من هذه التصنيفات تصنيف بلوم (Bloom, 1956)، وتصنيف روبرت جانيه (Gagne R. , 1977)، وتصنيف ميرل (Merrill D. , 1983)، وتصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم (Anderson & Krathwohl, 2001)، وأحدثها تصنيف (دروزة أ.، 2020) المعدل لكل من تصنيف بلوم وأندرسون.

وتصنيف (دروزة أ.، 2020) بشكل مختصر يتكون من عشرة عمليات عقلية متسلسلة بطريقة هرمية من السهل إلى الصعب سواء أكان عموديا من عملية عقلية إلى أخرى، أو بطريقة أفقية بين العملية العقلية نفسها. وهذه العمليات العقلية مكونة من ثلاث مستويات من التفكير:

1 -المستويات العقلية الدنيا وهي تشتمل على عملية تذكر المعلومات الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، الفهم والاستيعاب).

2 -المستويات العقلية المتوسطة وهي تشتمل على التحليل، والتنظيم، والتركيب).

3 -المستويات العقلية العليا وهي تشتمل على التطبيق، والتقويم، والابداع، وأخيرا إدراك الإدراك أو ما يعرف بعملية ضبط العمليات العقلية والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة.

هذا التصنيف هو الذي اعتمدته الباحثة في قياسها لتعلم الطلبة.

إيجابيات التعلم التفاعلي:

للتعلم التفاعلي إيجابيات كثيرة وجميعها تعمل على تحسين تعلم الطالب وتنمية مداركه وعملياته العقلية وتنمية شخصيته. فمثلا أشار (فريانتي، 2020) و (شننير، 2018) أن استراتيجية التعلم التفاعلي تحسن من عملية تعلم الطلبة، وتنمي قدراتهم على استخدام العمليات العقلية المناسبة لتعلمهم والاحتفاظ بالمعلومة ونقلها وتوظيفها في مواقف تعليمية أخرى. كما تساعدهم على تنشيط المعرفة السابقة لديهم ، وتساعد أيضا على تركيز الانتباه على الأفكار الرئيسية والهامة في المحتوى التعليمي . وكذلك أكد العديد من التربويين (فريانتي، 2020) و (الدوسري، 2017) و(نحاس، 2005) وتوركبين (Türkben, 2019) على أن التعلم التفاعلي يسهم في تطوير العديد من الجوانب المعرفية والوجدانية والعديد من المهارات لدى الطلبة، وتساعد على الاعتماد على النفس في التعلم، وتزيد من الدافعية نحو التعلم؛ مما يؤدي إلى توجيه المتعلمين نحو الأهداف الموضوعة، وتوفير جو تواصل سليم من الناحيتين المادية والنفسية للمتعلم (Kutbiddinova, Eromasova, & Romanova , 2016) (Türkben, 2019) علاوة على أنها

تضفي شيئاً من المرح والنشاط والحماس على الطلاب، وتعطيهم الثقة على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي دون وجل. كما تساعدهم على استنباط المعلومات المهمة في الدرس، والتلخيص، ووضع أسئلة تختبر مدى فهمهم له، وهي استراتيجية تنمي الزواحي الاجتماعية أيضاً؛ حيث تسهم في بث روح العمل والتعاون مع الآخرين، واحترامهم وتقدير وجهة نظرهم والثناء عليهم، والتآلف معهم وخاصة إذا كانت الفئات التي يتعامل معها المعلم فئات غير متجانسة، وهذا كله من شأنه أن يؤدي الى تكوين اتجاهات إيجابية نحو العملية التعليمية التعلمية ونحو المادة الدراسية والمدرسة والحياة بشكل عام كما يرى أفديو (Avdiu, 2019).

دور المعلم في استراتيجيات التعلم التفاعلي:

تعتبر هذه الإستراتيجية منظومة تعليمية تحتاج إلى كثير من الجهد والوقت من قبل المعلم، ويمكن إجمال دوره في النقاط التالية:

- تخطيطه الجيد وتصميمه المحكم للموقف التعليمي، فامتلاك المعلم مهارة متقدمة في التخطيط والتصميم والإعداد المسبق للدرس، وما يتطلبه من صياغة سليمة للأهداف التدريسية، ومراعاة الواقع المادي والاجتماعي للبيئة المدرسية، وقيام المعلم باستدعاء الخبرات السابقة للطلبة، والتمهيد للدرس وربطه بالموضوعات السابقة التي درسوها، من أجل استكمال بنيتهم المعرفية عن المحتوى المدروس، وتقديم الدرس بطريقة مشوقة، وتهيئة الطلاب لما سيحققونه من أهداف تعليمية، ولفت انتباههم إلى العناصر المهمة فيه، وإثارة رغبتهم ودافعيتهم للأنشطة المطلوبة منهم (عينو و عبدلي، 2020). كل هذا يتطلب من المعلم أن يكون مؤهلاً وعلى دراية جيدة بمستوى طلابه ورغباتهم وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم (الدوسري، 2017)؛ (شنتير، 2018)؛ (السيد و الجمل، 2016).

- قدرة المعلم على توضيح وشرح معنى المفاهيم والمبادئ والإجراءات الموجودة في الدرس، وهذه المهارة جوهر عملية التعليم، ومهارة عرض المعلومات المراد تعليمها وشرحها، وهذا يتطلب أن يكون المعلم

ملما بمادته متعمقا في مفاهيمها بحيث يستطيع تبسيطها وتفصيلها وتوضيحها بأكثر من طريقة (Borich, 2017).

- امتلاك مهارة إعطاء التعليمات للطلاب بشكل واضح وبلغة سهلة وسليمة ودقيقة، سواء أك انت بشكل شفوي أو مكتوب، وتوضيح المطلوب منهم القيام به من أعمال ونشاطات قبل الانخراط بها، والنتائج المتوقعة منهم، ومن ثم الإشراف على تنفيذها لها بطريقة صحيحة ومتابعتها. وقد يستعين المعلم في تعليماته هذه ببعض الرسوم التوضيحية والفيديوهات القصيرة، والأرقام والرموز لمساعدة الطلاب على فهم المطلوب منهم القيام به من أنشطة وواجبات وفق طبيعة المادة المتعلمة (شنتير، 2018).

- امتلاك مهارة صياغة وتوجيه الأسئلة أثناء التدريس وخاصة عندما يدير المعلم الحصة وفق طريقة المناقشة والحوار؛ إذ أن الأسئلة تعتبر عملية ديناميكية تساعد على التفاعل المتبادل بين المدرس والطلاب فيما بينهم كما يرى (Palincsar & Brown, 1984).

- امتلاك مهارة إدارة المناقشة وخاصة إذا كانت الطريقة المستخدمة في التدريس هي التعلم التفاعلي المعتمد على المناقشة الصفية، بحيث يشرح المعلم أهداف المناقشة وموضوعها ويوضح قواعد وأصول النقاش الهادف. وحتى تتجج المناقشة لابد أن يشعر المعلم الطلاب بالارتياح والاطمئنان، وأن يديرها بديمقراطية ويراعي ضبط الوقت والتأكد من أن كل جوانب الموضوع المطروح قد تم تناولها أثناء المناقشة (عينو و عبدلي، 2020). كما عليه مراعاة ميول الطلاب بحيث تدفعهم الأنشطة المختارة لأن يشاركوا بطريقة إيجابية ويتفاعلوا مع المعلومات المتعلمة بشكل مثير، مع ضرورة أن يعمل المعلم على تنويع الأنشطة التي يختارها؛ لأن هذا سوف يؤدي إلى تعلم أفضل ويبعد الملل عن المعلم والطلاب على حد سواء (Avidi, 2019).

- امتلاك مهارة توظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجية بطريقة مشوقة وصحيحة، بحيث يكون المعلم ملماً بأنواع الوسائل التعليمية، ولديه معرفة بمتى وكيف يوظفها في الحصة الصفية سينثاماري (Senthamarai, 2018).

- امتلاك مهارة تلخيص ما جاء بالدرس من أفكار مهمة ورئيسة، ومن ثم إتاحة المجال للطلاب بالممارسة والتدريب، وإعطاء الطالب التغذية الراجعة، والقيام بعملية التقييم في كل مراحل التعلم (الدوسري، 2017) مع التنوع في أساليب التقييم، وأن يكون المعلم قادرا على تزويد الطالب بالمواقف التطبيقية الجديدة لتعزز ما تعلمه من معلومات نظرية، ومن ثم تزويده بمواقف تطبيقية جديدة.
- امتلاك مهارة القدرة على تعزيز تعلم الطلاب بالشكل المناسب وفي التوقيت الصحيح (السيد و الجمل، 2016) وأن يشكرهم على تجاوبهم ومتابعتهم لما جاء في الدرس.

دور الطالب عند تطبيق استراتيجيات التعلم التفاعلي:

إن استراتيجية التعلم التفاعلي بشكل عام من شأنها أن تجعل دور الطالب فاعلا نشيطا إيجابيا يعلم نفسه بنفسه، مشاركا في تنظيم المواقف التعليمية؛ قادرا على القيام بكل مرحلة من مراحل التعلم بإتقان قبل أن ينتقل إلى المرحلة التي تليها، وهذا من شأنه أن يزيد من دافعيته نحو التعلم. ويرى (السيد و الجمل، 2016) وأفدايو (Avdiu, 2019) أن الطالب في هذه الاستراتيجية يكون مشاركا في تطبيق وتنفيذ التعلم، ومشاركا في تحضير البيئة التعليمية، فالطالب قد يعمل مستقلا للوصول للمعلومة وأحيانا قد يعمل ضمن فريق، كما أنه قد يقع على عاتقه مسؤولية حل الإشكاليات التي تواجهه أثناء التعلم.

ويجب أن يكون المتعلم في حالة بحث مستمر عن المعرفة، وأن يسلك كل الطرق والوسائل للوصول لها، وعليه أن يبادر بطرح الأسئلة ويناقش ويستنتج ويحلل ويقيم النتائج. كما يجب على الطالب أن يمتلك القدرة على تقييم نفسه وتقييم رفاقه الذين يعمل معهم بحيادية وبدقة (Borich, 2017) والوصول إلى حلول ذات معنى، لأنه هو من قام بالتجريب وشارك في التعلم. ويرى كل من ألتينكين وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma, 2021)، (نحاس، 2005)، و (الدوسري، 2017)، و (هداياتي، 2017) أن دور المتعلم في هذه الاستراتيجيات يتجلى في المشاركة مع المعلم والتفاعل معه خلال إنشاء المواقف التعليمية، وذلك من خلال أداء هـ للمهام التي يطلبها منه المعلم، مع تأكيد المعلم على توظيف

مهارات التفكير لديه كالتفكير الاستنباطي، والتنبؤ والتلخيص وغيرها من الاستراتيجيات الإدراكية. وعلى الطالب أيضا أن يربط بين المعرفة السابقة التي لديه والمعرفة الجديدة التي تم اكتسابها من خلال النشاط والمشاركة الفعالة في الموقف التعليمي، وعليه أن يكون على قدر كاف من فهم المعلومة والاستفسار عنها في حال عدم فهمها، وهذا يدفع الطالب الى استرجاع معلومات قديمة من الذاكرة وربطها بالمعرفة الجديدة المتعلمة، وعليه ان يثبت قدرته على التعلم الذاتي وقدرته على التعلم ضمن فريق، حيث إن كل هذا يعزز ثقته بنفسه ويزيد اعتماده على ذاته، مما يجعله متعلما مستقلا قادرا على التعلم بكفاءة وفاعلية.

من هنا ونظرا لأهمية التعلم التفاعلي في العملية التعليمية التعلمية وخاصة في هذه المرحلة التقني المتطورة والمتسارعة، فإن الدراسة الحالية حاولت التعرف على أثر استراتيجية التعلم التفاعلي على تعلم الطالب في مرحلتين تعليميتين: الأساسية والثانوية ومعرفة أثرها ليس فقط على المستويات الدنيا كالتذكر والفهم وإنما على المستويات كافة كالتحليل والتنظيم والترتيب والتطبيق والتقييم والابداع وإدراك الإدراك في ضوء تصنيف (دروزة أ.، 2020) للأهداف التعليمية.

الدراسات السابقة

تناول هذه الدراسة عينة من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية التعلم التفاعلي باستخدام طرق تعليمية تفاعلية متعددة، وأثرها على تحصيل الطلاب الأكاديمي، وقد تم تبويب هذه الدراسات وفق الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة فيها، وحداثة نشرها بغض النظر عما إذا كانت الدراسة باللغة العربية أو الإنجليزية.

الدراسات السابقة التي استخدمت طريقة المناقشة والحوار كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

هناك عدد من الدراسات التي اختبرت أثر استراتيجيات التعلم التفاعلي باستخدام المناقشة الصفية والحوار، منها ما قام (فريانتي، 2020) بدراسة حاول التعرف فيها على أثر طريقتي المناقشة الصفية والاستقصاء على تعلم طلبة مدرسة الجوهريين الثانوية لمادة اللغة العربية في مدينة جامبي في جمهورية غامبيا، ومن ثم التعرف إلى العقبات التي قد تواجه تطبيق هاتين الإستراتيجيتين التفاعليتين. ومن أجل تحقيق هذا الغرض،

قام الباحث بجمع معلومات من عينة الدراسة التي أختيرت بالطريقة العشوائية والتي شملت الطلبة والمعلمين وبلغت (17) معلما ومعلمة و(30) طالبا وطالبة باستخدام الملاحظة والمقابلة والوثائق المدرسية كأدوات قياس. ولدى تحليل البيانات باستخدام الإحصاء النوعي، توصل إلى أن استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي باستخدام المناقشة والاستقصاء كانت فعالة، حيث أدت بالمعلم الى استخدام طرق متنوعة في تعليم الطلبة بطريقة أثارت دافعيتهم للتعلم، ورغبتهم في طرح الأسئلة، والتفاعل مع الآخرين من خلال ما قاموا به من أنشطة تربوية تعليمية مختلفة. علاوة على أنها حثت المعلم على التخطيط الجيد قبل تنفيذ الدرس، وضبطه لعملية تفاعل الطلبة فيه ومراقبتهم، ومراعاته للفروق الفردية، إلا أنها من الناحية الأخرى أظهرت بعض العوامل المثبطة التي أثرت بطريقة سلبية على تنفيذ طريقة التعلم التفاعلي، أهمها محدودية البنية التحتية المستخدمة في التدريس، ونقص المرافق التعليمية في المدرسة. وفي دراسة أخرى مشابهة، قام توركين (Türkben, 2019) بدراسة اختبر فيها فعالية استخدام طريقة التدريس التفاعلية على تنمية مهارات التحدث لدى الطلاب الذين يدرسون اللغة التركية كلغة ثانية وذلك في مركز تطبيقات وبحوث التعليم التركي في جامعة أكساري باستخدام المناقشة الصفية. وقد استخدم لهذا الغرض عينة تكونت من (50) طالبا وطالبة من جنسيات مختلفة يتعلمون اللغة التركية، وقد قام الباحث باستخدام التصميم شبه التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدى بتقسيم الطلاب إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تكونت من (24) طالبا وطالبة تم تدريسهم بطريقة المناقشة الصفية، ومجموعة ضابطة مكونة من (26) طالبا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية، وبعد انتهاء مدة التجربة التي استمرت 9 أسابيع، تم قياس تعلم الطلبة للغة التركية بمقياسين: مقياس يقيّم مهاراتهم في التحدث، ومقياس يقيس مستوى قلقهم أثناء التحدث، وأظهرت النتائج أن استراتيجية التدريس التفاعلي باستخدام المناقشة الصفية كانت قد حسنت مهارات التحدث باللغة التركية لدى طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار البعدى على جميع الأبعاد الفرعية لمقياس مهارات التحدث.

ومن الدراسات أيضا ما قام به (عينو و عبدلي، 2020) للتعرف على أثر فعالية طريقة المناقشة الصفية كإستراتيجية تعلم تفاعلي في تعلم اللغة العربية على التحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الثالثة في مدرسة متوسطة زيتوني محمد بولاية سعيدة في الجزائر . وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي ذي الاختبار القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين تكونت 1 من 60 طالبا وطالبة، واحدة استخدمت كمجموعة تجريبية واشتملت على (30) طالب وطالبة تعلموا بطريقة المناقشة الصفية، والثانية ضابطة اشتملت على (30) طالبا وطالبة تعلموا بالطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة. وقد أظهرت النتائج وفقا لاختبار التحصيل البعدي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة المناقشة كإستراتيجية تفاعلية على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية. وفي دراسة مشابهة قام (مصباح، 2019) باختبار استراتيجية التعلم التفاعلي باستخدام طريقة المناقشة أيضا وأثرها على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطلبة الصف الأول الثانوي العام في مدارس محافظة الفيوم في مصر في مهارة القراءة عندما درسوا مبحثا في اللغة العربية. وقد استخدم لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي باستخدام مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية بلغت كل واحدة منهما (32) طالبا وطالبة، وقد قام الباحث بتصميم استبانة لقياس مهارات التفكير الإبداعي في مهارة القراءة. وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة كإستراتيجية تعلم تفاعلي على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. أما حميدان (2018, Hmeidan) فقد درس أثر استراتيجيتي الحوار والمناقشة على مهارة المحادثة باللغة الإنجليزية وتحسين أوضاع الاستماع الأكاديمي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مدرسة وادي السير الثانوية للبنات في الأردن. وقد اختار لهذا الغرض شعبتين من المدرسة بطريقة عشوائية اشتملت كل واحدة منها على (24) طالبة، حيث تم استخدام إحدى الشعب كمجموعة تجريبية وتم تدريسها بطريقة الحوار والمناقشة، والثانية ضابطة بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار لاحق قاس مهارات الاستماع الأكاديمي باللغة الإنجليزية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيتي الحوار والمناقشة. وفي دراسة مشابهة

للدراسات أعلاه قام (حسن و العطار، 2016) باختبار أثر التعلم التفاعلي باستخدام طريقة المناقشة النشطة التي تعتمد على الأسئلة الموجهة للحوار بطريقة تفاعلية إقناعية على الأداء التعبيري. وقد استخدم لهذا الغرض شعبتين دراستين من أصل أربع شعب للصف الرابع العلمي في إعدادية الخنساء للبنات الواقعة في مركز محافظة بابل في العراق، تم سحبهما بطريقة عشوائية: المجموعة الأولى تم اعتبارها مجموعة تجريبية وتكونت من (40) طالبة درسن مادة المطالعة بطريقة المناقشة النشطة، والثانية ضابطة تكونت من (38) طالبة درسن المحتوى نفسه بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار لاحق يقيس الأداء التعبيري، أظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية التي درست التعبير باستراتيجية المناقشة النشطة على المجموعة الضابطة اللاتي درسن موضوعات التعبير بالطريقة الاعتيادية في اختبار الأداء التعبيري. وفي دراسة مشابهة للدراسة أعلاه ما قام به (هنية و الحداد، 2019) باختبار فعالية الطريقة الحوارية، وذلك بتصميم برنامج تدريسي لمادة في اللغة العربية يستند إلى مبادئ الحوار الحضاري مع الطلبة. ومن أجل تحقيق هذا الهدف تم تطبيق التجربة على صفين من طلاب الصف العاشر في المدارس العمرية الثانوية للبنات في مديرية لواء الجامعة في عمان في الأردن تكونت كل منهما من (48) طالبة، شعبة استخدمت كمجموعة تجريبية درست بطريقة الحوار، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار بعدي قاس مهارات التفاعل الشفوي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا تعزى لأثر التدريس المستند على مبادئ الحوار في عملية التعلم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. أما صاحب (Sahib, 2019) فقد حاول معرفة ما إذا كان توظيف ألعاب الحوار في عملية التدريس كاستراتيجية تعلم تفاعلي يعمل على تحسين القدرة على التحدث بشكل أفضل من الطرق الاعتيادية المتبعة. وقام الباحث لهذا الغرض بتطبيق تجربته على أربعة فصول من طلاب اللغة الإنجليزية في جامعة عين علاء الدينماكاسار في أندونيسيا وعددهم (160) مشاركا، وتم اجراء الدراسة مستخدما المنهج شبه التجريبي الذي يقسم العينة إلى مجموعتين واحدة تجريبية تدرس بطريقة ألعاب الحوار والثانية ضابطة تدرس بالطريقة الاعتيادية. وتم تطبيق اختبار تحصيلي لاحق قاس مهارات التحدث، واستبانة

قاست الاتجاهات نحو الدراسة باستخدام ألعاب الحوار، وأشارت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين ولصالح التجريبية التي استخدمت ألعاب الحوار كاستراتيجية تعلم تفاعلي على الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية. كما وجدت أن المشاركين في الدراسة كانوا مهتمين بتعلم اللغة الإنجليزية باستخدام ألعاب الحوار مما يعكس اتجاهاتهم الإيجابية نحو هذه الطريقة التفاعلية. وفي دراسة مشابهة للدراسة أعلاه قام (الشمري، 2015) بالتحقق التجريبي من أثر برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب السنة الثانية بأكاديمية سعد العبد الأمنية بدولة الكويت، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي باختيار مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، حيث تم اختيار عينه البحث من الفرقة الثانية من أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بالكويت، وقد بلغ عدد أفراد العينة (50) طالباً، وقد قام الباحث باستبعاد (9) طلاب وذلك لتكرار غيابهم لتصبح عينه الدراسة النهائية (41) طالباً تتراوح أعمارهم ما بين (14.6-15.5) سنة، وتمثلت أدوات البحث في تصميم اختبار لقياس التفكير الناقد واعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على استراتيجية الحوار.

الدراسات السابقة باستخدام طريقة العصف الذهني كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة قام بها (المناصير، 2022) هدفت للتعرف على فاعلية استخدام العصف الذهني في تعليم اللغة العربية لطلاب غير الناطقين بها المسجلين في مختلف المراكز والمعاهد والجامعات، في الأردن. واستخدم لهذا الغرض معهدين متيسرين من مجتمع الدراسة يتعلم الأجانب فيهما اللغة العربية بطريقة العصف الذهني، بلغ عددهم (100) طالب وطالبة. وباستخدام استبانة صممها الباحث تقيس اتجاهات الطلبة نحو أسلوب العصف الذهني وزعها على عينة الدراسة، فقد تبين أن اتجاهات الطلاب اتجاه توظيف استراتيجية العصف الذهني في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها كانت إيجابية. وفي دراسة مشابهة، فقد قام (ترزي و اسماعيلي، 2021) باختبار أثر طريقة العصف الذهني كاستراتيجية تعلم تفاعلي في تنمية الكفاءات الأدبية على عينة من طلبة السنة الثالثة الدارسين في قسم

اللغة العربية وآدابها بجامعة المصطفى العالمية في مدينة أصفهان الإيرانية . وقد اختار الباحثان عينة متيسرة تكونت من (26) طالبا تم توزيعهم بالتساوي على المجموعتين باتباع المنهج شبه التجريبي الذي يطبق فيه اختبار قبلي وبعدي، حيث استخدمت إحدى المجموعتين كمجموعة تجريبية درست بطريقة العصف الذهني، حيث يستثير المعلم فيها عقل الطالب بالأسئلة المختلفة لتوليد أفكاره حول الموضوع المدروس، والثانية استخدمت كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وقد بينت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين معدل درجات المجموعتين من الاختبار القبلي إلى البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن لاستراتيجية العصف الذهني كاستراتيجية تعلم تفاعلي دور فعال في تحسين تعلم مادة الشعر العربي المعاصر . أما (الطلحي، 2020) فقد سعى في دراسته إلى تحديد مهارات التدوق الأدبي الواجب تتميتها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي في مدارس التعليم العام بمحافظة الطائف في السعودية، والوقوف على أثر فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية هذه المهارات كاستراتيجية تعلم تفاعلي. واستخدمت لهذا الغرض عينة تكونت من (41) طالبة من طالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية اشتملت على (20) طالبة درست بطريقة العصف الذهني كمجموعة تجريبية، والأخرى ضابطة اشتملت على (21) طالبة تم تدريسهن بالطريقة التقليدية. وتم إجراء اختبار بعدي لاحق من أجل قياس مهارات التدوق الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعتين التجريبية والضابطة وكان الفرق لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية العصف الذهني ، حيث أدت هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. وفي دراسة مشابهة للدراسة أعلاه قام (الزيود، 2019) بنقصي أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الأساسية في لواء سحاب في الأردن. ولتحقيق هذا الغرض فقد استخدمت ست شعب من هذا الصف أخذهم من هذه المدارس بلغ عددهم (150) طالبة: ثلاث شعب عددهم (75) طالبة درست بطريقة العصف الذهني كمجموعات تجريبية، وثلاث شعب أخرى بنفس العدد (75) درست بالطريقة الاعتيادية كمجموعات

ضابطة. وعلى عدة اختبارات تحصيلية بعدية: اختبار للقراءة الصامتة، واختبار للقراءة الجهرية، واختبار للكتابة الوظيفية، واختبار للكتابة الإبداعية؛ فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبارات مهارات القراءة والكتابة تعزى لطريقة التدريس ولصالح المجموعة التجريبية، ولم تظهر فروق على بقية الاختبارات.

الدراسات السابقة باستخدام طريقة التعلم النشط كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة (المطيري، 2021) التي هدفت الى التعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس من وجهة نظر مدراء المدارس التي يعملون فيها. ولتحقيق هذا الغرض فقد اختار عينة عشوائية من مدراء المدارس الحكومية بمنطقة الفروانية بدولة الكويت بلغت (120) مديراً ومديرة، وزع عليهم استبانة تكونت من (24) فقرة تعلقت بالطلبة، والمعلم، والمنهاج الدراسي. واستخدام المنهج الوصفي النوعي، أظهرت النتائج أن استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس كاستراتيجية تعلم تفاعلي كما يراها المدير جاءت بدرجة مرتفعة، مع وجود فروق دالة احصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة لصالح خبرة العشر سنوات فأكثر من ناحية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس من ناحية أخرى. وفي دراسة أخرى قام (صادق، 2021) باختبار أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في محافظة ميسان في محافظة بابل في العراق. ولتحقيق هذا الغرض قام بأخذ ثلاث شعب متيسرة من الصف الخامس بلغ عددها (84) طالباً: واحدة درست بالطريقة التعاونية، والثانية درست بطريقة المناقشة والحوار، والثالثة درست بالطريقة الاعتيادية كمجموعة ضابطة. وعلى اختبار بعدي قاس القدرة على الأداء التعبيري للطلاب، أظهرت النتائج أن أثر استراتيجيتي التعلم التعاوني والمناقشة والحوار كتعلم نشط كان أعلى من أثر الطريقة الاعتيادية. وفي دراسة مشابهة، قام ألتينلكن وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma, 2021) باختبار أثر طريقة التعلم النشط، ومدى فاعليتها في تحسين الجودة التعليمية في المدارس الثانوية الريفية في جمهورية ملاوي. واختار لهذا الغرض خمس

مدارس بطريقة عشوائية، حيث تم اجراء مقابلات باللغة الإنجليزية في مبنى المدرسة استغرقت ما بين (20-50) دقيقة بطريقة فردية، حيث أجريت مع مدرء هذه المدارس، ومع اثنين من المشرفين التربويين، ومع (19) معلما ومعلمة فيها (9 مدرين و 10 متدربين) بينهم (13) معلما و (6) معلمات قاموا بتدريس مواضيع متعددة بأسلوب التعلم النشط كاستراتيجية تعلم تفاعلي، شملت الزراعة، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والدراسات الاجتماعية. أما المقابلات الفردية فقد تم عقدها باللغة الانجليزية ولدى تحليل النتائج، فقد كشفت أن جميع المعلمين كانوا يؤيدون بشدة استخدام استراتيجية التعلم النشط في التعليم، ويعتقدون أن هذه الاستراتيجية من شأنها أن تحسن مخرجات التعلم ومعالجة بعض القضايا التربوية أيضا من مثل التسرب، والتغيب، وضعف التحصيل الأكاديمي، وانخفاض معدلات الانتقال إلى التعليم العالي . حيث لاحظ المعلمون حدوث عدد من التغيرات الإيجابية في سلوك الطلبة، ومن هذه التغيرات زيادة دافعي الطلبة للتعلم، وتحسن القدرة على التعبير عن الذات والثقة بالنفس. وظهر أيضا تفاعل أكبر بين الطلاب والطالبات. كذلك لاحظ المعلمون أن هذه الطريقة من شأنها أن تعمل على تقليل العبء التدريسي على المعلم، وتزيد من حماسه. أما دراسة (تويج، 2017) فقد هدفت إلى اختبار فاعلية تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وأثرها في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، حيث تم اختيار مدرسة البشرى الابتدائية الأهلية في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية بالطريقة القصصية، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة التجريبية والضابطة والاختبار البعدي، وجرى تطبيقه الدراسة على عينة من طلاب الصف السادس الابتدائي بلغت 50 طالبا بواقع (25) للمجموعة التجريبية و (25) للمجموعة الضابطة، وذلك من خلال تدريس الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من مقرر "لغتي الجميلة" للصف السادس، وتم تطبيق اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي (تعريب وتقنين الشنطي، 1982) الذي يتكون من ستة اختبارات فرعية، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في

التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط .

الدراسات السابقة باستخدام طريقة الاستقصاء كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال دراسة كاماريا وآخرون (Qamaeiyah, Rahayu, Fajaroh, &

Alsulami, 2021) التي قام فيها الباحثون باختبار أثر التعلم التفاعلي باستخدام طريقة التعلم

بالاستقصاء، وبحثت في فاعلية التعلم القائم على الاستقصاء في القضايا الاجتماعية -العلمية في الكيمياء

على مهارات التفكير العليا لدى طلاب السنة الأولى في جامعة نيجري مالانج في إندونيسيا. واستخدمت

هذه الدراسة تصميم شبه تجريبي باختبار قبلي وبعدي، وبلغت عينة الدراسة (96) طالب وطالبة، تم

توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين تشمل (68 طالب وطالبة)، بالتساوي بين المجموعتين، ويتم تدريسهم

بطريقة التعلم القائم على الاستقصاء، بينما شملت المجموعة الضابطة على (28) طالب وطالبة تم

تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وقد تم جمع البيانات باستخدام الاختبار القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج أن

درجات المجموعات التجريبية أعلى في مهارات التفكير العليا من طلاب المجموعة الضابطة، وكان هناك

فرق كبير بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة ولصالح المجموعات التجريبية، وخلصت الدراسة

إلى أن التعلم القائم على الاستقصاء يعمل على تحسين مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. وفي دراسة

مشابهة للدراسة أعلاه قام (الحرايزة، 2020) بالاستقصاء أثر الوسائط المتعددة على مهارات اللغة العربية

التي تتمثل بمهارتي الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في مدينة عمان في الأردن، ولتحقيق هدف

الدراسة استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبار

بعدي، واختيرت عينة الدراسة باستخدام الطريقة القصدية، وقد اشتملت العينة على (56) طالبا وطالبة من

غير الناطقين باللغة العربية في مركز عامية في عمان، أما المجموعة التجريبية فقد تكونت من (36)

طالبا وطالبة تم تدريسهم باستخدام الوسائط المتعددة، بينما تكونت المجموعة الضابطة من (36) طالبا

وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية. واشتملت أداتي الدراسة على اختبار تحصيلي لمهارة الاستماع، والأداة

الأخرى كانت عبارة عن اختبار أدائي لمهارة المحادثة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وأشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الوسائط المتعددة على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأظهرت الدراسة فاعلية استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارتي الاستماع والمحادثة في اللغة العربية. وقد قام (السلمي، 2015) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط بمدارس مكة المكرمة لمهارات التعرف القرائي والفهم القرائي ومهارات القراءة المسحية والتصفحية بمادة اللغة الإنجليزية، وكذلك أثرها في تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر الوسائط المتعددة. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبارين قبلي وبعدي، وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الثالث متوسط بمدرسة العاصمة المتوسطة بمكة المكرمة، وتكونت عينة البحث من (40) طالب مقسمين بالتساوي على مجموعتين ضابطة والأخرى تجريبية. واستخدم الباحث اختبار مهارات القراءة (القبلي والبعدي) وكذلك مقياس الاتجاه كأداتين للبحث. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً لاستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التعرف القرائي و مهارة الفهم القرائي، بينما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام الوسائط المتعددة) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (التي درست باستخدام الطريقة المعتادة) لمهارة القراءة عند مستوى التعرف القرائي.

الدراسات السابقة باستخدام طريقة التلخيص كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به (الغامدي، 2021)؛ حيث قام باختبار أثر إستراتيجية التلخيص الكتابي في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى في جامعة أم القرى بمكة المكرمة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والتجريبي، وقد بلغت عينة البحث (14) طالباً من طلاب المستوى الثالث بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في جامعة أم القرى، ومن

أجل جمع البيانات تم استخدام استبيان يتعلق بمهارات الكتابة التي تتاسمتعلمين اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى ، وتكونت الاستبانة من (5) مهارات رئيسية ، تفرعت إلى (19) مهارة فرعية، و قد قام الباحث بتصميم كتاب الطالب ودليل المعلم القائمين على استخدام إستراتيجية التلخيص الكتابي، واختبار تحصيلي بمهارات الكتابة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات أفراد عينة الدراسة في مهارات الكتابة ككل وفي كل مهارة من مهارات الكتابة على حدا، في القياسين القبلي والبعدي للاختبار ولصالح القياس البعدي .وفي دراسة مشابهه قام غزال(2019 , Khazaal) باختبار أثر استخدام استراتيجية التلخيص على طلاب الدراسات العليا في جامعة النهرين في بغداد في العراق، حيث هدفت الدراسة إلى تطوير مهارات التلخيص لديهم، وقام الباحث باستخدام المنهج شبه التجريبي الذي يقوم على استخدام مجموعة واحدة واختبارين قبلي وبعدي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالبا وطالبة من طلاب الدراسات العليا العراقيين الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية (EFL) ، كان المشاركون في الدراسة موزعين على أربعة أقسام في كلية العلوم السياسية في جامعة النهرين، وقد قام الباحث بإجراء اختبار قبلي على كتابة الملخص للمشاركين قبل أسبوع من تطبيق التجربة، ثم تلقى المشاركون (16) جلسة تم تطبيق استراتيجية التلخيص خلالها، ثم تم تطبيق اختبار بعدي كتابي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن استراتيجية التلخيص لها أثر كبير على طلاب الدراسات العليا في مهارات الكتابة الأكاديمية، وأوصى الباحث بتطبيق هذه الاستراتيجية في المناهج الدراسية للمدارس والجامعات. أما دراسة (نور و الكيلاني، 2019) فقد هدفت إلى اختبار استخدام طريقة التلخيص في تنمية مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. ومن أجل تحقيق هذا الغرض قام الباحثان باختبار متعلمي اللغة العربية في مركز اللغات في ماليزيا ليكونا ميدانًا لتجربة الدراسة، حيث قام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتطبيق اختبار قبلي وبعدي لقياس مهارات التحدث لدى هؤلاء المتعلمين، وقد تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا وطالبة، تم توزيعهم بالتساوي على المجموعة التجريبية والتي تكونت من (15) طالبًا وطالبة درسوا باستخدام استراتيجية

التلخيص، والمجموعة الضابطة التي تكونت من (15) طالبًا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت استراتيجية التلخيص في مهارات التحدث. أما ريلي (Reilly, 2017) فقد قام بدراسة مشابهة هدفت إلى اختبار استراتيجيات التلخيص وإعادة الصياغة ونموذج فراير (Frayer, 1969) لتحليل المقروء ومشاركة الطلاب كأربع متغيرات مستقلة وأثرها على الفهم القرائي، وتم إجراء هذه الدراسة في مدرسة متوسطة تقع في منطقة حضرية داخل منطقة شرق وسط بيدمونت في ولاية كارولينا الشمالية. وبلغ عدد الطلاب المشاركين في الدراسة (515) طالب وطالبة، وقام الباحث باستخدام المنهجين الكمي والنوعي في الدراسة، وتم إجراء الدراسة على الصفوف السادس والسابع والثامن، وكان الغرض من هذا البحث هو تحديد ما إذا كان هناك فروق في تحصيل الطلاب للقراءة بين الطلاب الذين تلقوا التعليم باستخدام نموذج Frayer لتحليل المقروء والطلاب الذين تلقوا التعليم باستخدام إستراتيجية التلخيص وإعادة الصياغة، وتم قياس تحصيل الطلاب من خلال اختبار الفهم القرائي في نهاية الفصل الدراسي، وتم قياس مشاركة الطلاب بواسطة استبيان تم اعداده من قبل الباحث، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام المقابلات شبه المنظمة، وبعد تحليل البيانات واستخلاص النتائج تم مقارنة البيانات الكمية والنوعية، وخلصت الدراسة إلى أن هناك ارتباطات متفاوتة بين مستويات الصف الدراسي مع تحصيل الطالب واستراتيجيات القراءة لنموذج Frayer واستراتيجية التلخيص وإعادة الصياغة على تحصيل الطلاب، وكانت درجات الفهم القرائي أعلى بشكل ملحوظ في طلاب الصفين السادس والسابع الذين تم تدريسهم باستخدام نموذج Frayer لتحليل المقروء، بينما كانت درجات الطلاب في الصف الثامن الذين درسوا هاتين الإستراتيجيتين ضعيفة، وعند النظر إلى مشاركة الطلاب؛ كان الطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التلخيص وإعادة الصياغة أكثر تفاعلاً ولكنهم لم يحرزوا درجات عالية في اختبار نهاية الفصل الدراسي لفهم المقروء.

وقام (الجنابي، 2015) بدراسة هدفت إلى اختبار أثر استراتيجية التلخيص في الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر في المدارس الحكومية مدينة عمان في المملكة الأردنية الهاشمية ، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي، وقد تكونت عينة الدراسة من (111) طالبا وطالبة، وقد قام الباحث بتوزيع عينة الدراسة على أربع شعب من طلاب الصف العاشر، مجموعتين تجريبيتين جرى تدريسهما باستخدام التلخيص كاستراتيجية تعليمية ، وتكونت من (25) طالباً، و (30) طالبةً، ومجموعة ضابطة تكونت من (26) طالبا و (30) طالبة، وقد أعدّ الباحث اختبارا تحصيليا في الفهم القرائي تكون من (25) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأعد الباحث كذلك دليلا للمعلم تضمن المحتوى التعليمي الذي درّس تبعا لخطوات استراتيجية التلخيص، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر استراتيجية التدريس ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التلخيص، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة احصائية تعزى لأثر التفاعل بين الطريقة والجنس لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

الدراسات السابقة باستخدام طريقة التعلم التعاوني كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

ومن هذه الدراسات على سبيل المثال ما قام به بيرزينرودنيمي (Berzener & Deneme, 2021) التي قاما فيها باختبار أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الفهم القرائي في تعلم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المدارس الثانوية في مدينة إسطنبول في تركيا ، وقام الباحثان باستخدام التصميم شبه التجريبي الذي يشتمل على اختبار قبلي وبعدي ويحتوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وتكونت عينة الدراسة من (169) طالباً، تم توزيعهم على مجموعتين تجريبيتين، موزعين كآتي: (43) طالب وطالبة في المجموعة الأولى و (42) طالب وطالبة في المجموعة الثانية درسوا بالطريقة التعاونية ، بينما تم تدريس المجموعات الضابطة وعددها (84) بالطريقة الاعتيادية ، حيث تم توزيعهم على المجموعة الأولى وتشمل (43) طالب وطالبة أما المجموعة الثانية فشملت (41) طالب وطالبة، وتم تطبيق اختبار قبلي وبعدي لقياس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الفهم القرائي للعينة، وتم حساب متوسط درجات كلا المجموعتين في

الاختبارين ومقارنتها من خلال اختبار t للعينات المستقلة، وأظهرت النتائج أن المجموعات التجريبية تقدمت بشكل أفضل من المجموعات الضابطة، مما يشير إلى أن طريقة التعلم بالمجموعات الصغيرة كانت فعالة في تحسين الفهم القرائي لدى متعلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية من الطريقة الاعتيادية. وفي دراسة مشابهة قام بها الحاج والبحيري (Alhaj & Albahiri, 2021) هدفت التعرف إلى فاعلية استخدام تقنيات الترجمة باستخدام استراتيجية العمل التعاوني في تدريس مساقات الترجمة لطلاب الترجمة في جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية، تم استخدام التصميم شبه التجريبي القبلي والبعدي الذي يشتمل على مجموعتين ضابطة وتجريبية، حيث كانت العينة قصدية مكونة من (48) طالبة ترجمة تم توزيعهم في مجموعتين متساويتين الأولى تمثل المجموعة التجريبية أما الثانية فتتمثل المجموعة الضابطة. واستخدم الباحثان أداتين لجمع البيانات هما اختبار تحصيلي لقياس المحتوى الدراسي لمساق الترجمة باستخدام استراتيجية العمل التعاوني، واستبانة لقياس اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مقررات الترجمة، وكشفت النتائج على أن استخدام طريقة المجموعات الصغيرة التعاونية في تدريس الترجمة قامت بدور فعال في تعزيز أداء طالبات الترجمة لدى المجموعة التجريبية، وأشارت البيانات التي تم استخلاصها من الاستبيان إلى أن طلاب الترجمة لديهم استجابات طيبة تجاه التعلم التعاوني، حيث فضلت الغالبية منهم العمل بمفردهم، وكشفت الدراسة أيضاً أن جميع الطالبات تقريباً أعربن عن رضاهن عن استخدام المناقشة مع الزملاء في المهام المطلوبة في مساق الترجمة ولكنه لا يفضلن العمل ضمن مجموعات. وكذلك هناك دراسة (شحادة و البيتاوي، 2020) اللذان اختبرا فيها ثلاث استراتيجيات تعليمية: استراتيجية استدعاء الخبرات السابقة لدى الطلبة (L.W.K)، واستراتيجية التعلم التعاوني، والاستراتيجية الاعتيادية، وذلك باستخدام تعلم مفاهيم علمية يدرسها طلبة الصف السادس الأساسي. وقد استخدم الباحثان في دراستهما المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة، واختار عينة مقصودة بلغ عدد أفرادها (107) طالباً من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة بلال بن رباح الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء ماركا في الأردن، ثم وزعت العينة

بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى هي المجموعة التجريبية وتكونت من (34) طالبًا درسوا وفق استراتيجية L.W.K ، والثانية مجموعة تجريبية أيضا اشتملت على (37) طالبًا درسوا باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني، والثالثة ضابطة تكونت من (36) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، ودرس أيضا أثر مستوى قدرتهم الأكاديمية (مرتفع، منخفض) على التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم العلمية بالاستراتيجية L.W.K أولاً، ثم المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية ثانيا مقارنة بأداء المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية، مع عدم فروق تعزى للقدرة الأكاديمية المعبر عنها بالتحصيل الدراسي بين مرتفع ومنخفض. وأوصت الدراسة بناء على هذه النتائج بضرورة توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيتي L.W.K والتعلم التعاوني في تدريس العلوم. أما دراسة شافكير (Ghavifekr, 2020) فقد هدفت إلى التعرف على تصورات الطلاب اتجاه استخدام التعلم التعاوني في الصفوف الدراسية، وعلاقة هذه الاستراتيجية في التفاعل الاجتماعي داخل الفصول الدراسية، ودراسة العلاقة بين استراتيجية التعلم التعاوني وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس والخلفية العائلية للطلاب، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمته لأغراض الدراسة من خلال توزيع استبيان بطريقة عشوائية على (100) طالب وطالبة من طلاب المدارس الثانوية في مدينة كلانج في ماليزيا. وشملت العينة (21) طالبًا و (79) طالبة. وأظهرت النتائج أن الطلاب يفضلون العمل في مجموعات وعدم العمل بشكل فردي، كما أشارت النتائج أن التعلم التعاوني له أثر كبير على مهارات التفاعل الاجتماعي لدى الطلاب داخل الفصول الدراسية، كما وتعزز هذه الاستراتيجية العلاقات الاجتماعية بين الطلاب أنفسهم. وفي دراسة أخرى قام بها مناو ورجوداري (Munawar & Chaudhary, 2019) تم فيها اختبار أثر وفاعلية التعلم التعاوني على قدرة الطلاب الكتابية لدى طلاب الصف السابع في مادة اللغة الإنجليزية في مدينة شيخوبورا في باكستان، وتألف مجتمع الدراسة من (68) طالبًا مسجلين في المرحلة الابتدائية في الصف السابع في الثانوية الحكومية للبنات برج العطاري، حيث تم توزيع الطلاب في مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (34) طالب وطالبة

في كل مجموعة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي، وتكونت أداة الدراسة من اختبار تحصيلي أعده الباحثان يقيس تعلم الطلاب بالطريقة التعاونية، وأظهرت نتائج أن هناك فرقاً كبيراً بين درجات الاختبار البعدي بين المجموعة الضابطة والتجريبية، وأظهرت النتائج أن استخدام استراتيجية التعلم التعاوني كانت أكثر فعالية من الطريقة الاعتيادية، وأوصى الباحث بتطبيق هذه الاستراتيجية لما لها من أثر إيجابي في تعلم الطلبة. وفي دراسة مشابهة للدراسة اعلاه قام أفديو (Avdiu, 2019) باختبار أثر استخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة على طلاب التعليم الابتدائي في مدرسة إسماعيل القمالي الابتدائية في ألبانيا، واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي القائم على اختبار قبلي وبعدي ومجموعة تجريبية وضابطة، وشملت أدوات الدراسة على استبانة تم تصميمها من قبل الباحثة للتعرف على اتجاهات الطلاب نحو التعلم باستخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة، وتم توزيعها على (221) طالب وطالبة، حيث اشتملت أداة الدراسة على اختبار تحصيلي تم تطبيقه على (111) طالباً وطالبة موزعين في مجموعة تجريبية درست بأسلوب التعلم التعاوني القائم على استخدام المجموعات الصغيرة ، و(110) ما بين طالب وطالبة في المجموعة الضابطة (درسوا بالطريقة الاعتيادية)، وأظهرت النتائج أن لاستراتيجيات المجموعات الصغيرة أثر كبير على تحصيل الطالب في التعلم، وأن اتجاهات الطلاب نحو استخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة كانت ايجابية. أما دراسة (بن عمارة، 2018) فقد تم فيها دراسة فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المجموعات الصغيرة في تحسين مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في حصة التربية البدنية والرياضية، وقد تكونت عينة البحث من (70) طالباً وطالبة، موزعين بالتساوي على قسمين دراسيين بإحدى متوسطات مدينة سطيف في الجزائر، حيث تم اختيار القسم الأول كمجموعة تجريبية درست باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني ، أما القسم الثاني فقد تم تدريسه بالطريقة الاعتيادية حيث يمثل المجموعة الضابطة، وقد استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وجمعت بيانات الدراسة بالاعتماد على اختبارين، أولهما اختبار تحصيلي يقيس التفكير الإبداعي العام "إلبراهام" المعرب بواسطة (مجدي عبد الكريم حبيب)، والأداة الثانية هي اختبار التفكير الإبداعي

الحركي " للديوان"، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي العام وفي مهارتي الطلاقة والمرونة لصالح المجموعة التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية، كما بينت نتائج هذه الدراسة عدم وجود تفاعل بين الطريقة والجنس في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام. وفي دراسة مشابهة قام بها نشينير وأوردو (Nkechinyere & Ordu, 2018) هدفت إلى تقصي أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الإنجاز الأكاديمي لطلاب المرحلة الثانوية في منطقة الأنهار الحكومية المحلية في نيجيريا في فصول الكيمياء، اعتمدت الدراسة التصميم شبه التجريبي والذي يحتوي على اختبار قبلي واختبار بعدي. وقد بلغت العينة (100) طالب وطالبة شاركوا في الدراسة، وتم توزيع أفراد العينة بالتساوي على مجموعتين: الضابطة والتجريبية، وتم استخدام اختبار تحصيلي يقيس أثر استراتيجية التعلم التعاوني على الإنجاز الأكاديمي، أما النتائج فقد أظهرت أن الطلبة الذين درسوا مادة الكيمياء باستخدام استراتيجية المجموعات الصغيرة التعاونية حققوا نتائج أفضل من الذين درسوا بأسلوب المحاضرة، وأوصى الباحثون بأن يقوم معلمي العلوم بإضفاء الإثارة على أساليبهم في التدريس. وفي دراسة أخرى قام بها سوانثراب (Suwantharathip, 2015) تم فيها اختبار فاعلية استخدام استراتيجيات القراءة التي تقوم على نهج التعلم التعاوني بالمجموعات الصغيرة في صفوف اللغة الإنجليزية في مدينة بانكوك في تايلند، حيث تم استخدام التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين من طلاب السنة الأولى المسجلين في إحدى الجامعات الخاصة، وقد تم اختيارهم عن طريق أخذ العينات العنقودية من إجمالي 31 قسم، وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية كل مجموعة تتكون من (40) طالبا، وتضمنت أدوات جمع البيانات اختبارات ما قبل القراءة وما بعدها، واختبار تحصيلي قبلي وبعدي، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة لصالح نهج التعلم التعاوني، وأوصت الدراسة باستخدام أسلوب التعلم التعاوني لتعزيز قدرات الطلاب على الأداء القرائي في فصول اللغة الانجليزية.

الدراسات السابقة باستخدام طريقة المشروع كاستراتيجية تعلم تفاعلي:

على سبيل المثال ما قام به (محمد ، 2021) من أجل التعرف على أثر التعلم القائم على المشروعات الإلكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات جوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية علي تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أسيوط في مصر، ولتحقيق هذا الهدف تم اختيار عينة مكونه من (50) طالباً وطالبة من طلاب الدراسات العليا، وتم تقسيم العينة الى مجموعتين : تجريبية وضابطة، حيث استخدم الباحث المنهج شب ه التجريبي ذا الاختبار البعدي، وتم استخدام الأدوات البحثية الآتية لجمع البيانات: اختبار تحصيلي، ومقياس عادات العقل، وجاءت النتائج لتؤكد على تحسن الأداء في كل من الأداتين لصالح التطبيق البعدي، مما يؤكد فاعلية وأثر التعلم القائم علي المشروعات الإلكترونية التشاركية القائمة علي تطبيقات جوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدي طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أسيوط ، كما أكدت نتائج الدراسة على وجود ارتباط قوي بين امتلاك عادات العقل وارتفاع معدل التحصيل لدى الطلاب، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط 0,735 وهي قيمة دالة إحصائياً. أما (المدني، 2020) فقد قام باختبار فاعلية استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة وذلك في مدارس مدينة أبها الحكومية بالسعودية، وقد تم اختيار التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ وقد تكونت عينة الدراسة من (35) طالباً، حيث قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي لقياس مهارات القراءة المركزة، واعداد كتاب الطالب والذي يقوم على استخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع ودليل المعلم، وقد أظهرت النتائج التي قارنت أداء طلاب مجموعة الدراسة في الاختبارين القبلي والبعدي الذي يقيس مهارات القراءة المركزة، أن هناك فرق دال احصائياً لصالح الاختبار البعدي. كما أظهرت النتائج أن لأسلوب التعلم القائم على المشروع أثر ا مرتفعاً في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب مجموعة البحث. وقام (حسن و بدوي، 2019) بدراسة تقوم على تعليم منهج اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع ومقياس أثر هذه الاستراتيجية على تنمية مهارات إنتاج اللغة (تحدثاً

وكتابة)، وقد قام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي ذ ا المجموعتين: الضابطة، والتجريبية؛ والتطبيقات: القبلي، والبعدي؛ وتكونت كل من المجموعة التجريبية والضابطة من (32) طالبة من طالبات الصف الثاني الإعدادي في مدرسة الأنفوشي الإعدادية بنات، في إدارة الجمرك التعليمية، في محافظة الإسكندرية في مصر وطبقت أداتا الدراسة قبل وبعد التجربة على مجموعتي الدراسة ، وتكونت أدوات الدراسة من بطاقة ملاحظة تقيس مهارات التحدث، واختبار تحصيلي لقياس مهارات الكتابة، بينما قام الباحثان بتطبيق الأداة الثالثة بعديا ، وهى بطاقة ملاحظة لقياس المهارات الاجتماعية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية تعليم اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات إنتاج اللغة العربية (تحدث وكتابة)، كما أظهرت النتائج فاعلية تعليم اللغة العربية باستخدام استراتيجية التعلم القائم على المشروع في تنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الإعدادية.

التعقيب على الدراسات

من خلال استعراض الدراسات السابقة تم رصد كثير من جوانب التشابه وجوانب الاختلاف بين هذه الدراسة والدراسات السابقة، وفيما يلي أهم الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة:

- تناولت الدراسات السابقة استراتيجية التعلم التفاعلي باستخدام طرق تفاعلية متعددة؛ منها طريقة المناقشة الصفية، الطريقة الحوارية، طريقة التعلم القائم على المشروع ، العصف الذهني، طريقة الاستقصاء، واستراتيجية التعلم النشط، طريقة التلخيص، طريقة التعلم التعاوني، وغيرها من الطرق.
- تناولت كل من دراسة ألتينلكن وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma, 2021)، ودراسة (محمد ، 2021)، ودراسة (عينو و عبدلي، 2020)، ودراسة (فريانتني، 2020)، ودراسة نشينير وأورديو (Nkechinyere & Ordu, 2018) و (الختاتنة، 2015) استخدام طرق تفاعلية متعددة وأثرها على التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

- في حين تناولت دراسة كاماريا وآخرون (Qamaeiyah, Rahayu, Fajaroh, & Alsulami, 2021)، ودراسة (مصباح، 2019)، ودراسة (بن عمارة، 2018)، ودراسة (تويج، 2017)، ودراسة

(الشمري، 2015) استخدام طرق تفاعلية متعددة وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لدى الطلاب.

- في حين تناولت دراسة (ترزي و اسماعيلي، 2021)، ودراسة (صادق، 2021)، ودراسة (الحرايزة، 2020)، ودراسة (الغامدي، 2021)، ودراسة (الطلحي، 2020)، ودراسة (توركبين، Türkben، 2019)، ودراسة صاحب (Sahib، 2019)، ودراسة (نور و الكيلاني، 2019)، ودراسة (الزيود، 2019)، ودراسة حميدان (Hmeidan، 2018)، ودراسة حسن والعتار (2018) استخدام طرق تفاعلية متعددة وأثرها في تنمية مهارات اللغة الأربعة: القراءة والكتابة والتحدث والاستماع.

- في حين تناولت دراسة شافكير (Ghavifekr، 2020) استخدام التعلم التعاوني وأثره على التفاعل الاجتماعي داخل الصفوف الدراسية.

كما لاحظت الباحثة أن هذه الدراسة تتشابه مع الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

- استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية واختبار بعدي دون الاختيار أو التوزيع العشوائي كدراسة (صادق، 2021)، ودراسة (الغامدي، 2021)، ودراسة (محمد، 2021)، ودراسة (المدني، 2020)، ودراسة (الطلحي، 2020)، ودراسة (الحرايزة، 2020)، ودراسة (مصباح، 2019)، ودراسة (هنية و الحداد، 2019)، ودراسة صاحب (Sahib، 2019)، ودراسة حميدان (Hmeidan، 2018)، ودراسة (بن عمارة، 2018)، ودراسة نشينير وأوردو (Nkechinyere & Ordu، 2018)، ودراسة (تويج، 2017)، ودراسة (حسن و العطار، 2016)، ودراسة (الشمري، 2015)، ودراسة (الجنابي، 2015).

- تناولت بعض الدراسات السابقة المدارس الحكومية الأساسية كمجتمع للدراسة مثل دراسة (صادق، 2021)، ودراسة (عينو و عبدلي، 2020)، ودراسة (المدني، 2020)، ودراسة (الزيود، 2019)، ودراسة (مناوار وجوداري، Munawar & Chaudhary، 2019)، ودراسة أفديو (Avdiu، 2019)، ودراسة (حسن

و بدوي، 2019)، (بن عمارة، 2018)، ودراسة (تويج، 2017)، ودراسة ريلي (Reilly, 2017)، ودراسة (حسن و العطار، 2016)، دراسة (السلمي، 2015).

- تناولت بعض الدراسات السابقة المدارس الحكومية الثانوية كمجتمع للدراسة مثل ودراسة ألتيلكن وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma, 2021)، ودراسة بيرزينر و دنيمي (Berzener & Deneme, 2021)، دراسة (الطلحي، 2020)، ودراسة (فريانتي، 2020)، ودراسة شافكير (Ghavifekr, 2020)، ودراسة (مصباح، 2019)، ودراسة (هنية و الحداد، 2019)، ودراسة حميدان (Hmeidan, 2018)، ودراسة (الجنابي، 2015).

- تناولت دراسة كاماريا وآخرون (Fajarah, Rahayu, Qamaeiya, 2021)، و (Alsulami, 2021)، ودراسة (مصباح، 2019)، ودراسة (بن عمارة، 2018)، ودراسة (تويج، 2017)، ودراسة (الشمري، 2015) استخدام أكثر من استراتيجية تفاعلية وأثر ذلك في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

- وقد تناولت عدد من الدراسات السابقة أثر استخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي في دراسة منهج اللغة العربية كدراسة التي قام بها كل من (المناصير، 2022)، و (المطيري، 2021)، و (صادق، 2021)، و (الحرايزة، 2020)، و (الطلحي، 2020)، و (عينو و عبدلي، 2020)، و (فريانتي، 2020)، و (حسن و بدوي، 2019)، و (الزيود، 2019)، و (حسن و العطار، 2016).

- تشابهت نتائج الدراسات ببيانها أثر استراتيجية التعلم التفاعلي بغض النظر عن نوع الطريقة وفعاليتها ولكن لدى مقارنتها بالطريقة الاعتيادية ولو أجريت هذه الدراسات لتقارن بين استراتيجية التعلم التفاعلي مع طرق أخرى غير الطريقة الاعتيادية كالتعلم باستخدام الأدوات التكنولوجية والتعليم المدمج والتعلم بالألعاب الذكية، والهواتف لتوصلت إلى وجود اختلاف بينها وبينهم قد تكون لصالحها وقد تتعارض معها.

من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة فقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها؛ أنها الدراسة الأولى التي بحثت توظيف طرق تعليمية مختلفة تصنف كاستراتيجيات تعلم تفاعلي وليس استراتيجية واحدة، من مثل

المناقشة الصفية، والطريقة الحوارية، والمشاريع الجماعية، وطرح الأسئلة والاجابة عنها، ومشاركة الطالب في التحضير للمادة الدراسية، واستخدام الوسائل التعليمية والأدوات الإلكترونية في تعلمها، والتواصل مع أقرانه أو من له علاقة للاستفسار عن ما قد يعترضها من غموض ، والتفاعل معها عن طريق الطلب منه بإعادة صياغتها، أو تلخيصها، أو وضع رؤوس أقلام لها، أو التخطيط تحت الأفكار المهمة وهو يدرسها، أو إثارة تفكيره وعصف دماغه وهو يدرسها، وطريقة المجموعات الصغيرة أو أي طريقة تجعل الطالب مساهما ومشاركا ومتفاعلا مع أطراف العملية التعليمية كافة وكل من له علاقة بها، بما يحقق الأهداف التعليمية وتنمية مهارات التفكير سواء أكانت دنيا أو متوسطة أو عليا.

وهي بهذا تعتبر الدراسة الأولى - على حد علم الباحثة - التي تتناول استراتيجية التعلم التفاعلي بمعناها الواسع في تعليم مبحث اللغة العربية، التي استخ دمت صفين من مرحلتين أساسيتين السادس الأساسي والعاشر الأكاديمي، للتعرف على أي من الصفين تكون فيه استراتيجية التعلم التفاعلي أقوى أثرا، ومن ثم الخروج بالتوصيات اللازمة لاستخدام الطريقة التدريسية المناسبة لكل مرحلة تعليمية الأساسية منها الثانوية. في حين تناولت الدراسات السابقة بالبحث والتحقق طريقة واحدة أو طريقتين على الأكثر في التعلم التفاعلي. كما أنها أيا من تلك الدراسات لم تجر مقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة، بهدف تحديد استراتيجيات تعليمية مختلفة تناسب كل مرحلة تعليمية وخصائصها أكثر من غيرها.

ولما كان توظيف مثل هذا النوع من التعلم التفاعلي في العملية التعليمية ما زال محدودا وينقصه كثير من المهارات التدريسية، ولما كان توظيف هذه الاستراتيجية الحديثة داخل غرفة الصف ما زال بعيدا عن مفهومه الصحيح وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح فيه كل شيء يعتمد على التفاعل والتواصل والاعتماد على النفس في التعلم، فقد ارتأت الباحثة دراسة استراتيجية التعلم التفاعلي بمفهومها الواسع كما وضحت أعلاه، ومعرفة مدى فعاليتها في مرحلتين تعليميتين: المرحلة التعليمية الأساسية، والمرحلة

التعليمية الثانوية، وذلك لما له اثنان المرحلتين من أهمية في نمو الطالب وتشكيل شخصية وهو ما زال في المدرسة لم يتعد عمره الثامنة عشر.

كما أن ما يميز هذه الدراسة انها تناولت أثر استراتيجيات التعلم التفاعلي على مهارات التفكير بمستوياتها كافة عن طريق اختبار تضمن أسئلة قاست العمليات العقلية المختلفة وفق أحدث التصنيفات التربوية للأهداف التعليمية كتصنيف "دروزة" والمنشور في اللغة العربية (دروزة أ.، 2020). أنظر صفحة المراجع.

وبما أن الدراسات السابقة لا يزال يعترضها بعض النقص، ويشوبها بعض الغموض، فإن هدف الدراسة الحالية هو التحقق من مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي على مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة باستخدام مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بطلبة الصف العاشر الأكاديمي، باعتبار عدة متغيرات: نمط طريقة التدريس (التفاعلية، و الاعتيادية)، والقدرة الأكاديمية العامة المتمثلة بالمعدل العام للطلاب في الصف السابق، حيث تشمل القدرة الأكاديمية العامة على قدرة (علياء، ودنيا)، والقدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة ب معدل الطالب في مبحث اللغة العربية في الصف السابق، حيث تشمل القدرة الأكاديمية الخاصة على قدرة (علياء، ودنيا)، والنوع الاجتماعي (ذكر، وأنثى)، والصف الدراسي (سادس أساسي، وعاشر أكاديمي)؛ وذلك بهدف تحديد الشروط التي تكون فيها استخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي فاعلية أكثر من غيرها.

مصطلحات الدراسة

- استراتيجية التعلم التفاعلي اصطلاحيا: (الطريقة الذي يستخدمه المعلم في التعليم والتدريب ، والتي تعتمد على التفاعل بين المعلم والمتعلم، وبين الطالب والمحتوى الدراسي، وبين الطلاب بعضهم مع بعض، وبين الطالب والبيئة المحلية، و بين الطالب والأدوات التقنية، وذلك من خلال تحويل البيئة الدراسية من بيئة سلبية (Passive) إلى بيئة تفاعلية وإيجابية فاعلة (Active) تعتمد على الطالب وتوظيف حواسه وعملياته العقلية)(نحاس، 2005، صفحة 22).

- استراتيجية التعلم التفاعلي إجرائيا: هي الطريقة التي يستخدم فيها المعلم وسائل وأساليب وطرق محفزة تجعل الطلاب يتفاعلون مع عملية التعلم و مع المادة الدراسية بطرق مختلفة كطريقة: المناقشة الصفية والحوار ، والطريقة التعاونية، والمشاريع الجماعية، وطريقة العصف الذهني، و جعل الطالب يشارك في التحضير للمادة الدراسية و القيام بالبحث عن موضوعات تتعلق بها، والقيام بالأبحاث والتجارب المتعلقة بها، واستخدام الوسائل التعليمية والأدوات الإلكترونية أثناء تعلمها، والتواصل مع أقرانه أو من له علاقة للاستفسار عن الملتبس فيها، والتفاعل معها ودراستها عن طريق الطلب منه بإعادة صياغتها، أو تلخيصها، أو وضع رؤوس أقلام لها، أو التخطيط تحت الأفكار المهمة وهو يدرسها، أو أداءها يعبر عن فهمه لها، أو أي طريقة أخرى تجعل الطالب يتفاعل ويشارك مع أطراف العملية التعليمية كافة، بما يحقق الأهداف التعليمية وتنمية مهارات التفكير سواء أكانت دنيا أو متوسطة أو عليا.

- الطريقة الاعتيادية في التدريس اجرائيا: تعرف بأنها الطريقة التي يتبعها معظم المعلمين في المدارس وفق ما يروونه مناسبة من وجهة نظرهم دون الاستناد إلى إجراءات تعليمية بناء على مفاهيم تربوية ودراسات محددة، وغالبا ما يكون فيها الطالب سلبيا مستقبلا للمعلومات، بينما يكون للمعلم الدور الأكبر في التدريس، ويلتزم المعلم فيها بالكتاب المدرسي دون أن يكون للطالب دور فاعل في العملية التعليمية، كإسلوب المحاضرة وطريقة اللقاء، والقصة، والوصف.

- التعليم الأساسي في فلسطين: وهذه المرحلة تشتمل على التعليم الأساسي (الالزامي) في فلسطين على الطلبة الذين تتراوح أعمارهم ما بين خمس سنوات وثمانية أشهر وعشر سنوات، وتنقسم هذه المرحلة إلى: المرحلة الأساسية الدنيا التي تضم الصفوف من (1-4)، وتتراوح أعمار الطلاب في هذه المرحلة من (6 - 10 سنوات)، أما المرحلة الأساسية العليا ف هي تبدأ من الصف الخامس حتى الصف التاسع وتتراوح أعمار الطلاب لهذه المرحلة من (11 - 15) سنة.

- **المدارس الحكومية اجرائيا :** تعرف بأنها تلك المدارس التي تقع تحت اشراف وزارة التربية والتعليم في فلسطين، وتقع ضمن مسؤولياتها وتحفظ بحقها في تحديد شؤون طلبتها وموظفيها الذين يلتحقون بها، ويتم تمويلها من خلال المخصصات التي تحددها الحكومة ضمن الموازنة العامة السنوية، وتشتمل على مدارس أساسية وثانوية وتخضع للقوانين اللوائح التي تطبق في المناطق التابعة للسلطة الوطنية الفلسطينية.

- **القدرة الأكاديمية العامة اجرائيا:** تتمثل في المعدل العام للطالب في الصف السابق.
- **القدرة الأكاديمية الخاصة اجرائيا:** تتمثل في المعدل العام في مبحث اللغة العربية في الصف السابق.
- **المجموعة التجريبية اجرائيا :** هي عبارة عن المجموعة التي يتم إخضاعها للمتغير المدروس (الاستراتيجية التفاعلية).
- **المجموعة الضابطة اجرائيا :** وهي تعبر عن المجموعة التي لا يتم إخضاعها للمتغير المستقل المدروس.

مشكلة الدراسة

إن اطلاع الباحثة على سير العملية التعليمية التعليمية في المدارس الحكومية في فلسطين، كونها عملت كمعلمة في إحدى مدارسها، فقد لاحظت وجود ضعف عام في بعض مهارات اللغة العربية من قراءة وكتابة وتعبير وفهم للمقروء لدى الطلاب في كافة الأعمار والمراحل الدراسية في مبحث اللغة العربية، بالإضافة إلى وجود بعض القصور في أساليب التدريس والاستراتيجيات والطرق التعليمية المستخدمة، وتدني اهتمامهم بالاستراتيجيات التعليمية الحديثة، وخاصة تلك الاستراتيجيات المعتمدة على التفاعل بين المعلم والمتعلم وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح فيه كل شيء يعتمد على التفاعل سواء مع العنصر البشري أو مع الآلة، واعتماد أكثرهم على الطرق الاعتيادية في التعليم والمعتمدة على المعلم فقط. هذا القصور لاحظته الباحثة في معظم المواد وخاصة في مادة اللغة العربية؛ مما حولها الى مجرد اكتساب معلومات وحقائق غير مترابطة لا قيمة لها إذا لم يتفاعل معها ويستوعبها، ولا تساعد الطالب على توظيفها

في الحياة العملية بطريقة صحيحة. ولما كانت استراتيجية التعلم التفاعلي وفق ما بينته الدراسات السابقة أمثال (فريانتي، 2020)؛ (المدني، 2020)؛ (أبو عجمية، 2019)، (شنتير، 2018)؛ (الدوسري، 2017)؛ (تويج، 2017)؛ (السيد و الجمل، 2016) استراتيجية تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التعلم ليس فقط على مستوى التذكر والفهم والتخيل، وإنما على المستويات العليا من التفكير كالتحليل، والربط، والاستنتاج، والتطبيق، والتقويم، والإبداع، ولما كانت من الناحية الأخرى لها القدرة على زيادة الدافعية نحو التعلم وإكسابهم مهارات اجتماعية متعددة منها مهارة المشاركة، والتعاون، والتحدث السليم، والتقدير والاحترام وغيرها من المهارات الوجدانية إلى جانب المهارات العقلية، كما ركز عليها المربي بلوم في تصنيفه للأهداف التربوية (Bloom, 1956).

ولأن مادة اللغة العربية من أهم الموضوعات التي يجب على الطالب العربي أن يكتسبها بالشكل الصحيح كونها لغته الأم، ولأنها تتضمن المهارات الأساسية والمهمة التي يجب على الطالب أن يعمل على اكتسابها في الحياة المدرسية إلى جانب مهارات العلوم والرياضيات. ناهيك أن الدراسات والأبحاث التربوية التي تناولت طريقة التعلم التفاعلي تعد محدودة وقليلة وخاصة في المدارس الفلسطينية، فقد ارتأت الباحثة القيام بهذه الدراسة من أجل التعرف على مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي من خلال استخدام وحدة من منهاج اللغة العربية وذلك في مرحلتين تعليميتين مختلفتين: هما المرحلة الأساسية ممثلة بطلاب الصف السادس الأساسي مقارنة هذه المرحلة بالمرحلة الثانوية ممثلة بطلبة الصف العاشر الأكاديمي، وأثرها في تنمية مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة كما جاءت في التصنيف الذي وضعته دروزة (دروزة أ.، 2020) وذلك لمعرفة ما إذا كانت هذه الاستراتيجية التفاعلية ذات أثر على تحسين تعلم الطالب، وهل هذا الأثر أوضح أثراً في أي من هاتين المرحلتين؟، وذلك من أجل رفع التوصيات اللازمة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم من أجل تطوير وتحسين استراتيجيات التعليم التفاعلي وخاصة لدى تدريس مادة اللغة العربية كونها اللغة الأم للطالب العربي الفلسطيني، وكونها من أهم الموضوعات التعليمية والأكاديمية التي

يحتاجها الطالب خلال مساره الدراسي منذ البداية وحتى نهاية مراحلها الدراسية ، ومن ثم لتطوير أداء المعلم، وتحسين أداء الطالب في آن واحد.

فقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها؛ أنها الدراسة الأولى التي بحثت توظيف طرق واستراتيجيات تعليمية مختلفة تتدرج تحت أسلوب التعلم التفاعلي وليس استخدام طريقة واحدة فقط، من مثل المناقشة الصفية، واستخدام الطريقة الحوارية في التعليم ، والمشاريع الجماعية، وطرح الأسئلة والاجابة عنها، و جعل الطالب يشارك في التحضير للمادة الدراسية والقيام بالبحث عن موضوعات تتعلق بها، واستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة والأدوات الإلكترونية في التعلم، والتواصل مع أقرانه أو من له علاقة للاستفسار عن ما قد يعترضها من غموض ، والتفاعل معها عن طريق الطلب منه بإعادة صياغتها، أو تلخيصها، أو وضع رؤوس أقلام لها، أو التخطيط تحت الأفكار المهمة وهو يدرسها، أو إثارة تفكيره وعصف دماغه وهو يدرسها، وطريقة التعليم التعاوني أو أي استراتيجية تجعل من الطالب متفاعلا ومساهما في التعلم مع أطراف العملية التعليمية كافة، بما يحقق الأهداف التعليمية وتنمية مهارات التفكير سواء أكانت دنيا أو متوسطة أو عليا.

وهي بهذا تعتبر الدراسة الأولى - على حد علم الباحثة - التي تتناول استراتيجية التعلم التفاعلي بمعناها الواسع في تعليم مبحث اللغة العربية، التي استخ دمت صفين من مرحلتين أساسيتين السادس الأساسي والعاشر الأكاديمي، للتعرف على أي من الصفين تكون فيه استراتيجية التعلم التفاعلي أقوى أثرا، ومن ثم الخروج بالتوصيات اللازمة لاستخدام الطريقة التدريسية التي تناسب كل مرحلة تعليمية على حده. في حين تناولت الدراسات السابقة بالبحث والتحقق طريقة واحدة أو طريقتين على الأكثر في التعلم التفاعلي. كما أنها أيا من تلك الدراسات لم تجر مقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة، بهدف تحديد استراتيجيات تعليمية مختلفة تناسب كل مرحلة تعليمية وخصائصها أكثر من غيرها.

ولما كان توظيف مثل هذا النوع من التعلم التفاعلي في العملية التعليمية التعليمية ما زال ينقصه كثيرا من المهارات التدريسية، ولما كان توظيف هذه الطريقة الحديثة في التدريس داخل الصف ما زال بعيدا عن مفهومه الصحيح وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح فيه كل شيء يعتمد على التفاعل والتواصل والاعتماد على النفس في التعلم، فقد ارتأت الباحثة دراسة استراتيجية التعلم التفاعلي بمفهومها الواسع كما وضحت أعلاه، ومعرفة مدى فعاليتها في مرحلتين تعليميتين: المرحلة التعليمية الأساسية، والمرحلة التعليمية الثانوية، وذلك لما له من اثنتين المرحلتين من أهمية في نمو الطالب وتشكيل شخصية وهو ما زال في المدرسة لم يتعد عمره الثامنة عشر.

كما أن ما يميز هذه الدراسة أنها تناولت أثر وفاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي على مهارات التفكير لدى الطالب بمستوياتها كافة عن طريق اختبار تضمن أسئلة قاست العمليات العقلية بمستوياتها المختلفة وفق أحدث التصنيفات التربوية للأهداف التعليمية كتصنيف "دروزه" والمنشور في اللغة العربية (دروزه أ.، 2020). أنظر صفحة المراجع.

وبما أن الدراسات السابقة التي اطلعت عليها الباحثة لا يزال يعترها بعض النقص، ويشوبها بعض الغموض، فإن الدراسة الحالية تهدف إلى التحقق من مدى فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي على مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة باستخدام مبحث اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس الأساسي مقارنة بطلبة الصف العاشر الأكاديمي، باعتبار عدة متغيرات: نمط طريقة التدريس التي تشتمل على مستويين هما (التفاعلية، والاعتيادية)، والقدرة الأكاديمية العامة التي تتمثل بالمعدل العام للطالب في الصف السابق، حيث تشتمل القدرة الأكاديمية العامة على قدرة (عليا، ودنيا)، والقدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة بمعدل الطالب في مبحث اللغة العربية في الصف السابق، حيث تشتمل القدرة الأكاديمية الخاصة على قدرة (عليا، ودنيا)، والنوع الاجتماعي (ذكر، وأنثى)، والصف الدراسي (سادس أساسي، وعاشر أكاديمي)؛ وذلك بهدف تحديد الشروط التي يكون فيها استخدام هذه الاستراتيجية فاعلة أكثر من غيرها.

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

جاءت أسئلة الدراسة والفرضيات المتعلقة بها في ثلاث مجموعات: الأولى ، وتتعلق بطلبة الصف السادس الأساسي، أما المجموعة الثانية فهي تتعلق بطلبة الصف العاشر الأكاديمي، والثالثة تتعلق بمقارنة أداء طلبة الصفين معا وذلك وفق لما يلي:

أسئلة المجموعة المتعلقة بالصف السادس الأساسي:

1 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من مبحث اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة تجريبية مقارنة بنظائرهم الطلبة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير؟

2 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (دنيا وعليا) المتمثلة بالمعدل العام للصف الخامس الأساسي؟

3 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (دنيا وعليا) المتمثلة بالمعدل العام في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي؟

4 - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر وأنثى)؟

فرضيات المجموعة الأولى من الأسئلة المتعلقة بالصف السادس الأساسي:

1 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من مبحث اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة

تجريبية مقارنة بنظائريهم الطلبة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة

على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير.

2 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) في أثر نمط استراتيجيات التعلم على

الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (دنيا وعليا)

المتتملة بالمعدل العام للصف الخامس الأساسي.

3 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) في أثر نمط استراتيجيات التعلم على

الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (دنيا

وعليا) المتتملة بالمعدل العام في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي.

4 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) في أثر توظيف استراتيجيات التعلم

التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر

وأنثى).

أسئلة المجموعة الثانية المتعلقة بطلبة الصف العاشر الأكاديمي:

1 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة الصف العاشر الأكاديمي الذين درسوا وحدة من

مبحث اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة تجريبية مقارنة بنظيرتها الطلبة

التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس

مهارات التفكير؟

2 -هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي

الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة المتتملة بالمعدل العام

للفصل التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا؟

3 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيتعلم طلبة الصف العاشر في أثر توظيف استراتيجيات التعلم

التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير ر مستوى القدرة الأكاديمية

الخاصة المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا؟

4 هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فيتعلم طلبة الصف العاشر الأكاديمي لوحدة في منهاجهم اللغة

العربية باستراتيجيات التعلم التفاعلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات

التفكير؟

فرضيات المجموعة الثانية من الأسئلة المتعلقة بالصف العاشر الأكاديمي:

1 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) بين أداء طلبة الصف العاشر

الأكاديمي الذين درسوا مادة من منهاجهم في اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي

كمجموعة تجريبية مقارنة بنظيرتها الطلبة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات

ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير.

2 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) في أثر توظيف استراتيجيات التعلم

التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة

المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا.

3 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) فيتعلم طلبة الصف العاشر في أثر

توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير ر

مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا.

4 -لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($0.05 \leq \alpha$) فيتعلم طلبة الصف العاشر

الأكاديمي لوحدة في منهاجهم اللغة العربية باستراتيجيات التعلم التفاعلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي

على الاختبار الكلي لمهارات التفكير.

السؤال المتعلق بالتعرف على فعالية نمط الاستراتيجية التعليمية (تفاعلي مقابل اعتيادي) باعتبار مستوى الصف الدراسي (سادس مقابل عاشر).

هل توجد فروق دالة احصائية في نمط استراتيجية التعلم (التفاعلي، والاعتيادي) على الاختبار الكلي لمهارات التفكير تعزى لمتغير الصف الدراسي (السادس مقابل العاشر)؟

فرضية السؤال المتعلق بالتعرف على فعالية نمط استراتيجية التعلم (تفاعلي، اعتيادي) باعتبار مستوى الصف الدراسي (سادس، وعاشر).

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) في فعالية نمط استراتيجيات التعلم (تفاعلي، اعتيادي) على الاختبار الكلي لمهارات التفكير تعزى لمتغير الصف الدراسي (السادس مقابل العاشر).

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة فيما يلي:

- 1- الكشف عن أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين.
- 2- معرفة ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير بين المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التفاعلي ونظائرها من المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في كلا الصفين السادس والعاشر.

3 معرفة ما إذا كان لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا، دنيا) المتمثل بـ المعدل العام للطلاب في الصف السابق أثر على فاعلية التعلم باستراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في كلا الصفين السادس والعاشر.

4 معرفة ما إذا كان لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا، دنيا) المتمثل بمعدل الطالب في مبحث اللغة العربية في الصف السابق أثر على فاعلية التعلم باستراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في كلا الصفين السادس والعاشر.

5 معرفة ما إذا كان لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى) أثر على فاعلية التعلم باستراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية في كلا الصفين السادس الأساسي والعاشر الأكاديمي.

6 معرفة ما إذا كان لمتغير الصف الدراسي (السادس الأساسي، العاشر الأكاديمي) أثر على فاعلية نمط التعلم باستراتيجيات التعلم التفاعلي مقابل التعلم بالطريقة الاعتيادية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تتبع أهمية الدراسة من الموضوع الذي نتناوله، فهي تتناول استراتيجية حديثة من استراتيجيات التعليم التي تعرف باسم استراتيجية التعلم التفاعلي، والتي تقوم على أساس على إشراك وادماج الطالب في العملية التعليمية، من خلال جعله عنصرا فعالا يتفاعل مع المعلم، و يتفاعل مع أقرانه الطلبة، ومع المادة التعليمية، والبيئة التعليمية . كما أنها طريقة تعتمد على تنشيط الدماغ واستثارة ذاكرة الطالب وتحفيز تخيله بهدف مساعدته على الفهم والتبصر، ومن ثم تحسين مستوى تعلمه وتنمية تفكيره على المستويات كافة . إلى جانب مساعدته في التغلب على الصعوبات التي تواجهه أثناء تعلمه، عن طريق ادماج الطالب في العملية التعليمية بشكل إيجابي وفق ما توصلت له آخر الدراسات التربوية في هذا المجال (دروزة أ.، 2020)؛ (شننير، 2018)؛ (نحاس، 2005)؛ (نوري، 2018)؛ (الدوسري، 2017)؛ سينثاماريا (Palincsar & Brown, 1984)(Senthamarai, 2018) (Borich, 2017). (Türkben, 2019).

يضاف إلى ما تقدم أن استخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي تأتي استجابة لما ينادي به التربويون في هذا العصر من ضرورة تطبيق واستخدام الاستراتيجيات التفاعلية في التعليم التي تتسجم مع التطورات السريعة التي طرأت على الحياة الحالية، و المتعلقة بظهور شبكة الإنترنت ، ومواقع التواصل الاجتماعي ، واستخدام الحاسوب في التعليم، والوسائط التعليمية المتعددة وما تتطلبه من تفاعل الطالب معها لكي يتعلم بالشكل الصحيح. ولما كانت استراتيجيات التعلم التفاعلي لا تزال غير معروفة بشكل جيد وواسع بين المعلمين، ولا يتم تطبيقها بشكل صحيح في الغالب، فإن استخدامها واختبار مدى أثرها وفعاليتها أضحت ضرورة ملحة.

الأهمية التطبيقية: ناهيك عن أن هذه الدراسة قد تزود القائمين على تصميم المناهج الدراسية بطريقة تفاعلية، والمشرفين على عقد الدورات التدريبية بمعلومات من شأنها أن تسلط الضوء على كيفية التدريس بالشكل الفاعل والصحيح عن طريق استخدام الاستراتيجيات التفاعلية، ومن ثم تزويد المعنيين بتغذية راجعة تسهم في تطوير جودة هذه الاستراتيجيات إعدادا وتنفيذا، ليس فقط للمراحل الأساسية الدنيا كالصف السادس الأساسي، والمراحل الثانوية العليا مثل الصف العاشر وإنما لكافة المراحل الدراسية؛ واستخدامها لا يسهم فقط في تطوير تدريس مادة اللغة العربية ، وإنما في تدريس المناهج الدراسية كافة؛ مما يجعل هذه الدراسة تشكل مرجعا علميا يستفيد منه المسؤولون في وزارة التربية والتعليم، وطلبة المدارس من صف (1-12)، وطلبة الدراسات العليا في الجامعات.

الأهمية البحثية: ناهيك عن الآفاق التي قد تفتحها هذه الدراسة أمام الباحثين التربويين لتطوير هذا النوع من الدراسات والإضافة عليها وتطويرها.

حدود الدراسة

- الحد البشري: تقتصر الدراسة على طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية الذين تتراوح أعمارهم من 11-12 سنة ، وطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية الذين تتراوح أعمارهم من 15-16 سنة وفق تصنيف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

- **الحد المكاني:** تقتصر هذه الدراسة على المدارس الحكومية الأساسية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم نابلس.

- **الحد الزمني:** تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من عام 2021-2022 في الفترة الواقعة بين 2022/4/3 و 2022/5/6.

الفصل الثاني

الطريقة والإجراءات

هذا الفصل يتناول مجتمع الدراسة ، وعينة الدراسة ، والتصميم التجريبي ، والمتغيرات المستقلة، والمتغيرات التابعة، والتصميم الإحصائي، وضبط المتغيرات الدخيلة، وإجراءات التجربة، والاختبار التحصيلي، وصدق الاختبار، وثبات الاختبار، وإجراءات تصحيح الاختبار، وأخلاقيات البحث التي تمت مراعاتها في الدراسة.

مجتمع الدراسة

يشتمل مجتمع الدراسة على جميع طلبة الصف السادس الأساسي ، والصف العاشر الأكاديمي المسجلين في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين للعام الدراسي 2021- 2022، والبالغ عددهم الكلي (10175) طالبا وطالبة موزعين في (104) مدرسة تضم طلبة الصف السادس، و (80) مدرسة تضم طلبة الصف العاشر.

عينة الدراسة

أخذت ثمانية صفوف عشوائيا، بطريقة غير مقصودة من المدارس المتيسرة (Convenience sampling) في المجتمع الأصل، بلغ عددها (273) طالبا وطالبة جاء منها : أربعة صفوف من طلبة الصف السادس الأساسي: صفان من مدارس الذكور وبلغ عددهم (74)، استخدم صف منهما كمجموعة تجريبية بلغ عدد طلبته (37)، والصف الآخر كمجموعة ضابطة وبلغ عدد طلبته (37)؛ وصفان آخران من مدارس الإناث بلغ عددهم (55)، استخدم صف منهما كمجموعة تجريبية بلغ عدد طلبته (27)، والصف الآخر كمجموعة ضابطة بلغ عدد طلبته (28)؛ وأربعة صفوف أخرى من طلبة الصف العاشر الأكاديمي: صفان من مدارس الذكور وبلغ عددهم (72)، استخدم صف منهما كمجموعة تجريبية بلغ عدد طلبته (36)، والصف الآخر كمجموعة ضابطة بلغ عدد طلبته (36)؛ وصفان آخران من مدارس الإناث وبلغ عددهم (71)،

استخدم صف منهما كمجموعة تجريبية حيث بلغ عدد الطلبة فيه (35) طالبة، والصف الآخر استخدم كمجموعة ضابطة وقد بلغ عدد الطلبة فيه (36) طالبة. انظر جدول 1.

جدول 1:

مجتمع الدراسة وعينة الدراسة موزعة وفق الصف الدراسي والنوع الاجتماعي وعدد الطلبة وعدد الصفوف في مجتمع الدراسة وعينة الدراسة

الصف الدراسي	النوع الاجتماعي	عدد طلاب مجتمع الدراسة	عدد طلاب العينة	عدد الصفوف
السادس الأساسي	الذكور	2475	75	2
	الإناث	2525	55	2
	المجموع	5000	130	
	العاشر الأكاديمي	2261	72	2
	الإناث	2914	71	2
	المجموع	5175	143	
المجموع الكلي		10175	273	

منهج الدراسة

استخدم في هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي والمعروف بـ (static –group comparison design)

القائم على استخدام المجموعات المتيسرة دون المساس بها، حيث يؤخذ بعضها عشوائيا بطريقة غير مقصودة كمجموعات تجريبية تخضع لطريقة التعلم التفاعلي، ويستخدم بعضها الآخر كمجموعات ضابطة تخضع للطريقة الاعتيادية. وفي نهاية التجربة يطبق على المجموعتين اختبار بعدي، لمعرفة ما إذا كان هناك أثر لطريقة التعلم التفاعلي مقارنة بالمجموعة الضابطة التي لم تتعرض لها ، كما هو معبر عنه بالرموز التالية:

EG X O

CG --- O

حيث إنّ هذه الرموز تعني:

Experimental Groups (EG)

Control Groups (CG)

Observation (O)

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

1 - نمط استراتيجية التعلم:

- استراتيجية التعلم بالطريقة التفاعلية.
- استراتيجية التعلم بالطريقة الاعتيادية.

2 - مستوى الصف الدراسي:

* السادس الأساسي.

* العاشر الأكاديمي.

3 - مستوى القدرة الأكاديمية العامة:

- قدرة أكاديمية عامة عليا.
- قدرة أكاديمية عامة دنيا.

4 - مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة:

- قدرة أكاديمية خاصة عليا.
- قدرة أكاديمية خاصة دنيا.

5 - النوع الاجتماعي:

- ذكر.
- أنثى.

المتغيرات التابعة

مستويات مهارات التفكير كافة وفق تصنيف دروزة للأهداف التعليمية (2020) وبما يتناسب مع اختبار المحتوى المدروس و التي تضم: تذكر الحقائق والمعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم والاستيعاب، والتحليل، والتنظيم، والتركيب، والتطبيق، والتقويم، والابتكار كلما كان ذلك ممكناً.

التصميم الاحصائي (Statistical design)

قامت الباحثة بمعالجة بيانات الدراسة إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 23؛ وقد قامت الباحثة بالتحليل الإحصائي كالاتي:

1 - تحليل التباين الأحادي (One-Way Analysis of Variance) باستخدام اختبار "ف" العام (General F) (1X2) للمقارنة بين أداء المجموعات التجريبية التي درست بطريقة استراتيجيات التعلم التفاعلي بأداء نظائرها المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية عند مستوى ثقة $(\alpha=.05)$.

2 - تحليل التباين الثنائي (Tow-Way Analysis of Variance) باستخدام اختبار "ف" العام (General F) (2X2)، وقد أجري على الاختبار الكلي ثلاث مرات بشكل مستقل لكل من الصف السادس، والصف العاشر كلا على حدة. ثم أجري مرة رابعة للتعرف فيما إذا كانت استراتيجية تعليمية معينة (تفاعلية مقابل اعتيادية) أكثر فعالية مع صف دون آخر (سادس مقابل عاشر) كما هو موضح أدناه:

1 - (نمط استراتيجيية التعلم: التفاعلية والاعتيادية) بالتفاعل مع (مستوى القدرة الأكاديمية العامة: العليا والدنيا).

2 - (نمط استراتيجيية التعلم: التفاعلية والاعتيادية) بالتفاعل مع (مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: العليا والدنيا).

3 - (نمط استراتيجيية التعلم: التفاعلية والاعتيادية) بالتفاعل مع (النوع الاجتماعي: ذكرا وأنثى).

4 - (نمط استراتيجيية التعلم: التفاعلية والاعتيادية) بالتفاعل مع (مستوى الصف الدراسي: السادس والعاشر).

استخدم تحليل التباين اللاحق (Post-hoc Analysis of Variance) بتطبيق اختبار "شيفيه" كلما أظهر اختبار "ف" العام المتغيرات المدروسة فروقا ذات دلالة إحصائية على مستوى ثقة $(\alpha=.05)$.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

قامت الباحثة بضبط المتغيرات التي قد تكون دخيلة ويمكن أن تؤثر على سير التجربة ونتائجها وهي:

- عدد الحصص: لقد راعت الباحثة أن يكون عدد الحصص التي درس فيها الطلاب المشاركين في التجربة للوحدة المنهجية التي تم اختيارها للتجربة متساويا في كل من المجموعات سواء أكان ذلك في المجموعة التجريبية أو المجموعة الضابطة، وذلك في كلا الصنفين ذكورا وإناثا، حيث بلغت (11) حصة للصف السادس، و (11) حصة للصف العاشر.

- الوحدة المنهجية المستخدمة في التجربة: حيث قام المعلمون والمعلمات بتدريس نفس الوحدة الدراسية المختارة من منهاج اللغة العربية لكل المجموعات سواء كانت مجموعات تجريبية أو ضابطة ، وفي كلا الصنفين ذكورا وإناثا، وذلك وفق دليل المعلم في مادة اللغة العربية، حيث التزم المعلمون والمعلمات بالخطة الدراسية الموضوع التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لكلا الصنفين: السادس الأساسي، والعاشر الأكاديمي أنظر الملحقين 1 و 2.

- شعب الدراسة: حيث تم أخذ نفس عدد الشعب الدراسية في كلا الصفين ذكورا وإناثا، وتقاربا في عدد طلبتها أيضا بحيث لم تتجاوز أي شعبة في أي صف عن 40 طالبا، لتكون بذلك أربع شعب دراسية من الذكور، وأربع شعب دراسية من الإناث، اثنتان منهم استخدمتا كمجموعات تجريبية واثنتان ضابطتان لكل من الصف السادس والعاشر.
- ضبط مدة سير التجربة: الفترة الزمنية التي تم بها التجريب كانت نفس الفترة الزمنية في كل المجموعات سواء المجموعات التجريبية أو الضابطة، وكان ذلك في شهر نيسان من عام 2022م، الوقت الذي يتفق مع برنامج المعلمين في تدريس وحداتهم الدراسية لمادة اللغة العربية في ذلك الفصل. حيث بدأت التجربة يوم الأحد 2022/4/3 وانتهت يوم الأربعاء 2022/4/27 للصف العاشر ذكورا وإناثا، بينما بدأت يوم الأحد 2022/4/3 وانتهت يوم الاثنين 2022/4/25 للصف السادس ذكورا وإناثا. بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، قام المعلمون والمعلمات المشاركون في التجربة بتطبيق الاختبار التحصيلي على طلاب في كافة المجموعات في كلا الصفين وفق تعليمات موحدة للجميع. وقد عقد الامتحان التحصيلي للصف السادس يوم الاثنين 2022 / 5/2، بينما تم عقد الامتحان التحصيلي للصف العاشر يوم 2022/ 5/6 الخميس.
- المعلم المدرس: قام نفس المعلم بتدريس المادة المختارة للتجربة في كلا المجموعتين التجريبية والضابطة في كل صف، وذلك لضبط المتغيرات والتباين الذي قد يعزى لاختلاف المعلم وأسلوبه في التدريس.
- تعليمات سير التجربة: اتبع جميع المعلمين المشاركين في تدريس مادة التجربة سواء في الصف السادس أو الصف العاشر، ذكورا وإناثا؛ نفس التعليمات والخطوات الإجرائية التدريسية التي زودتهم بها الباحثة، ودرسوا نفس الوحدات الدراسية لكل صف، ونفس زمن التجربة من حيث عدد الحصص.

- المرحلة العمرية لعينة الدراسة : حيث روعي أن تكون أعمارهم متقاربة لا تباينا كبير بينها، حيث تراوحت أعمار طلبة الصف السادس الأساسي بين (11-12) سنة، وطلبة الصف العاشر الأكاديمي (15-16) سنة.

- أداة القياس : استخدم في قياس مهارات التفكير الاختباران التحصيليان اللذان تم اعدادهما من قبل المعلمون والمعلمات المشاركين في التجربة، وفق توجيهات الباحثة، وبعد اعطائهم تعريفا لكل مستوى من مستويات مهارات التفكير وفق تصنيف دروزة (2020)، انظر ملحق 5 الذي يعكس المهارات العقلية بمستوياتها المختلفة التي يوظفها الطلاب في أثناء إجاباتهم للاختبار حتى يكون شاملا متنوعا. وطبق الاختبار التحصيلي أيضا في نفس الفترة الزمنية لجميع الشعب الممتحنة بعد انتهاء التجربة مع إعطائهم نفس المدة الزمنية لتقديم للإجابة وقد بلغت 45 دقيقة.

- طريقة التصحيح: تم تصحيح الاختبارين التحصيليين (للف الصف السادس، والصف العاشر) اللذين طبقا بعد الانتهاء من التجربة وفق نموذج الإجابة الصحيحة لكل منهما، حيث تم وضع هذين النموذجين من قبل معلمي المادة المشاركين في التجربة، وبإشراف الباحثة وتوجيهاتها لكيفية وضع العلامة المستحقة لكل سؤال (انظر ملحق 6، وملحق 7)

- لم تتعرض التجربة في أثناء سيرها لأي ظرف أو حادث طارئ يعرقل سيرها، وبهذا يمكن القول بأن الفروق التي ظهرت بين أداء المجموعات التجريبية والمجموعات الضابطة هي حقيقية، ولا تعزى لأثر أي متغير دخيل على التجربة، وإنما تعزى هذه الفروق للمتغيرات المستقلة التي تم دراستها في التجربة فقط.

- لم تتعرض التجربة لأي حالات من التسرب أو الانقطاع أو الترك باستثناء تسرب طالب من الصف العاشر في مدرسة الذكور منذ بداية العام الدراسي، ولم يكن التسرب في فترة إجراء التجربة.

المواد التعليمية وتدريسها: Instructional materials

بعد أن تواصلت الباحثة مع للمعلمين والمعلمات في مدارس مديرية نابلس الحكومية وأخبرتهم عن نيتها في تطبيق تجربة على الطلبة الذي يدرسون منهاج اللغة العربية في كلا الصفين السادس الأساسي والعاشر الأكاديمي، وبعد حصولها على إذن رسمي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وأن ذلك سيكون في شهر نيسان وقبل انتهاء العام الدراسي 2022م، تم تحديد الوحدات الدراسية التي ستستخدم في التجربة، والتي ستكون من منهاج اللغة العربية المتمثل في الكتاب المقرر بحيث يصادف تدريسها في موعد تطبيق التجربة، ووفق الجدول الزمني والخطة الدراسية الموضوعية من قبل وزارة التربية والتعليم، فوق الاختيار على الوحدة السادسة لكل من الصف السادس والصف العاشر كمادة تعليمية.

اشتملت الوحدات الدراسية المختارة على حقائق ومفاهيم ومبادئ وإجراءات تتعلق بموضوع الذي نتناوله، وبعد ذلك قامت الباحثة بوضع إجراءات تدريسية لهاتين الوحدتين لمعلمي ومعلمات الشعب الذين سيستخدمون كمجموعات تجريبية تدرس بطريقة التعلم التفاعلي؛ تضمنت إجراءات التدريس باستخدام طريقة التعلم التفاعلي على الأهداف السلوكية المراد تحقيقها من قبل الطلبة، والوسائل التعليمية سواء أكانت تقنية أو غير تقنية، والأنشطة التربوية والواجبات الدراسية التي يتعين عليهم القيام بها، وكيف يدرسون المادة الدراسية بحيث يخططوا تحت أفكارها أو يضعوا ملاحظاتهم عليها، أن يخلصوها بطريقتهم الخاصة. ووضحت للمعلم ضرورة تفاعل الطلبة في أثناء عملية التعلم، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية إذا اقتضى الأمر ذلك، والقيام بك ل ما من شأنه أن يجعل الطالب مساهما في التعلم قائما بالواجبات التي يتطلبها مستفسرا عن الأفكار الغامضة التي جاءت فيها وكتابة مواضيع حولها وغيرها من استراتيجيات التعلم التفاعلي شريطة أن يتم انجازها في الفترة الزمنية المخصصة لها.

وقد تم عرض هذه الإجراءات المخصصة للتعلّم التفاعلي على مجموعة من المحكمين بهدف التحقق مما يأتي:

- مدى كفاية الأهداف التعليمية المرصودة لهذه الوحدة الدراسية.
 - مدى توافق المحتوى المدروس مع الاستراتيجيات التفاعلية.
 - مدى قابلية استراتيجيات التعلّم التفاعلي للتطبيق العملي داخل غرفة الصف وخارجها.
 - مدى مناسبة الأنشطة والوسائل التعليمية المقترح استخدامها لهذه الاستراتيجيات.
 - مدى ملائمة زمن التطبيق مع الأهداف التعليمية الموضوعية
- في حين طلب من المعلم الذي سيدرس المجموعات الضابطة القيام بما هو معتاد عليه في التدريس لهذه الوحدة الدراسية وكما يراه مناسباً، ولكن شريطة أن تتم في نفس الفترة الزمنية المحددة لها.
- ثم باشر المعلمون والمعلمات مهمة التدريس في كلا الصفين في الموعد الذي تم تحديده مسبقاً، وانتهوا من التدريس في الموعد المحدد أيضاً. وفي الأسبوع التالي، تم تطبيق الاختبارين التحصيليين على الطلبة في جميع الشعب، ذكورا وإناثا والذان قاسا مهارات التفكير في المحتوى المدروس. وجمع المعلمون الاختبار، وصححوه بناء على نموذج الإجابة الذي وضعوه سابقاً وبإشراف الباحثة وتوجيهاتها والتعاون معها، ثم سلموه للباحثة.

ثم قامت الباحثة بتبويب علامات الطلبة على الاختبار، وتم تحويل هذه العلامات إلى نسبة مئوية في كلا الصفين لتسهيل عملية المقارنة بينهما في الأداء، وتم معالجتها بطريقة إحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 23 بتطبيق التحليل الإحصائي المناسب، واستخدام الاختبارات الإحصائية اللازمة.

أداة القياس:الاختبارات التحصيلية Achievement tests

قام المعلمون المشاركون بالتجربة بالتعاون فيما بينهم، مع مراعاة توجيهات الباحثة، بوضع اختبار موحد للوحدة التي درّسوها في كلا الصفين، بحيث راعت أن تقيس مستويات التفكير وفق ما جاء في تصنيف دروزة "2020" للأهداف التعليمية كلما كان ذلك ممكناً، وراعت أيضاً شمولها للمحتوى التعليمي المدروس وما جاء فيه من مفاهيم ومبادئ وإجراءات وحقائق، وراعت أيضاً الفترة الزمنية المحددة للاختبار؛ حيث أحتوى اختبار الصف السادس على أسئلة تقيس: تذكر الحقائق والمعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتطبيق، والتقويم والإبداع، أما اختبار الصف العاشر فقد قاس مهارات التفكير الآتية: تذكر الحقائق والمعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم، والتحليل، والتنظيم، والتركيب، والتطبيق، والتقويم والإبداع والتي تعكس تعلم الطالب للوحدة المدروسة بما يتناسب مع نمط المحتوى المدروس.

وجهت الباحثة المعلمين والمعلمات الذين شاركوا في التجربة أثناء وضعهم للاختبار التحصيلي بصورته النهائية إلى مراعاة الأمور الآتية:

- 1 -السلامة والدقة اللغوية
 - 2 -وجود تعليميات واضحة لكيفية الإجابة عن أسئلة الاختبار.
 - 3 -وضوح أسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى الطلبة في كل صف.
 - 4 -تناسب أسئلة الاختبار مع مستوى الطلاب
 - 5 -تنوع نمط أسئلة الاختبار بين المقالى والموضوعي.
 - 6 -شمولية أسئلة الاختبار للمحتوى التعليمي المدروس.
- وبعد المراجعة والتدقيق والحذف والإضافة والتعديل من قبل المعلمين والمعلمات والباحثة والمشرفة على الرسالة، استقر الاختبارات على الصورة الآتية:

اختبار الصف السادس الأساسي:

تكون الاختبار التحصيلي الذي تم وضعه للصف السادس الأساسي من مجموعة من الأسئلة من النمط المقالّي والنمط الموضوعي، وقاس أربعة أنماط من المحتوى المدروس: المطالعة، والنصوص، والقواعد اللغوية، والتعبير، وتكون اختبار المطالعة من (7) أسئلة وبواقع (10) علامات، وجاء اختبار النصوص في (11) سؤالاً وبواقع (15) علامة، واختبار القواعد اللغوية جاء في (3) أسئلة خصص لها (5) علامات، والاختبار الرابع والأخير كان موضوع التعبير خصص لها (5) علامات، وقد روعي أن تقيس أسئلة الاختبارات مستويات مهارات التفكير كما جاءت في تصنيف دروزة (2020)، فمثلاً جاء السؤال: (ما أهمية النباتات العطرية للإنسان؟) كمثال على مهارات التفكير الدنيا على مستوى مهارة الفهم، أما السؤال: (ما نوع الأسلوب الخبري الآتي: لقد أشعلت؟ هل هو شرط أم نفي أم تأكيد أم نهى؟) مثلاً على مهارات التفكير المتوسطة على مستوى مهارة التحليل، أما السؤال: (وظف التركيب اللغوي الآتي في جملة مفيدة من انشائك...) (ارتبط ب) كمثال على اختبار مهارات التفكير العليا على مستوى التطبيق أنظر

ملحق 6

اختبار الصف العاشر الأكاديمي

تكون الاختبار التحصيلي الذي تم وضعه للصف العاشر الأكاديمي من مجموعة من الأسئلة من النمط المقالّي والنمط الموضوعي، وقاس أربعة أنماط من المحتوى المدروس: المطالعة، والنصوص، العروض، والتعبير، وتكون اختبار المطالعة من (16) سؤالاً خصص لها (20) علامة. وجاء اختبار النصوص في (8) أسئلة خصص لها (10) علامات، واختبار العروض في (4) أسئلة خصص لها (5) علامات، والاختبار الرابع الأخير ، كان للتعبير الذي يطلب فيه من الطالب اختيار موضوع واحد للإجابة عنه، ورصد له (10) علامات. وقد روعي أن تقيس أسئلة الاختبارات مستويات مهارات التفكير كما جاءت في تصنيف دروزة (2020)، فمثلاً جاء السؤال: (نوضح الصورة الفنية في البيت الأول ونشرحه شرحاً أدبياً وافياً) مثلاً على اختبار التفكير الدنيا على مستوى مهارة الفهم، أما السؤال: (نقطع البيت الآتي تقطيعاً

عروضيا، ثم نبين تفعيلاته وبحره العروضي) مثلا على مهارات التفكير المتوسطة على مستوى مهارة التحليل، أما السؤال: (ما هو التصرف الذي تتخذه تجاه ما فعله غصين لو كنت مكان أمير المؤمنين عمر بن عبد العزيز؟) مثلا على اختبار مهارات التفكير العليا على مستوى التقويم .

- تم تقدير زمن الاختبار ب (45) دقيقة.

صدق الاختبارات التحصيلية:

1 -الصدق البنائي: Structure Validity

تم التأكد من الصدق البنائي لاختبارات التحصيل؛ وبأن أسئلتها مبنية بطريقة تقيس التنوع في المستويات العقلية المختلفة لمهارات التفكير وفق تصنيف دروزه (2020) للأهداف التعليمية وتعكس تعلم الطالب للوحدة المدروسة، بحيث يأتي منها التذكر والفهم والتحليل والتنظيم والتركيب والتطبيق والتقويم والإبداع كلما كان ذلك مناسباً مع نمط المحتوى التعليمي المدروس، وذلك عن طريق قيام الباحثة بالتعاون مع المعلمين والمعلمات الذين وضعوا الاختبار، والمشرفة على الرسالة صاحبة التصنيف، بالنظر في أسئلة الاختبار والعمليات العقلية التي عكستها كمهارات تفكير. وقد اتفقوا فيما بينهم بنسبة عالية تقدر بـ 90% في أن الاختبار عكست أسئلته عمليات عقلية متنوعة كمهارات للتفكير يوظفها الطالب لدى إجابته عن الأسئلة، باستثناء بعض الأسئلة التي رأت صاحبة التصنيف أنها تقيس القدرة على الإبداع وليس التطبيق كأسئلة الإنشاء، والآخر يقيس القدرة على التقويم وليس التركيب كالأسئلة التي تطلب من الطالبة إبداء الرأي أو الحكم على بعض العبارات التي وردت في نص الوحدة. وبهذا يكون الصدق البنائي قد توفر في الاختبارين التحصيليين.

2 -صدق المحتوى: Content Validity

تم التأكد من صدق المحتوى أو ما يعرف بصدق المحكمين وهم مجموعة من المتخصصين باللغة العربية، (4) منهم معلمون ومعلمات يدرسون منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي والصف العاشر

الأكاديمي في غير المدارس التي استخدمت في التجربة، وعلى (3) مشرفين تربويين للغة العربية في وزارة التربية والتعليم، وعلى (2) أحدهما حاصل على شهادة ماجستير في اللغة العربية وأساليبيها والآخر يحمل درجة دكتوراه، وطلب منهم الحكم على ما إذا كانت أسئلة الاختبارين تعكس ما تعلم الطلاب في المحتوى المدروس من مفاهيم، وقواعد، وإجراءات، وحقائق بطريقة شمولية، وفيما إذا كانت الأسئلة مصاغة بطريقة سليمة، فأجمع المحكمون على أنها تغطي فعلا المعلومات التي جاءت في المحتوى المدروس وشاملة لما درسه الطلبة فيه، وأن جميعها تتعلق بموضوع اللغة العربية، وأشادوا أيضا بسلامة لغتها إلا قليلا كان يتعلق بقواعد اللغة. وبهذا يكون فقد توفر صدق المحتوى في كلا الاختبارين التحصيليين.

ثبات الأداة Reliability

قامت الباحثة بحساب معامل الثبات للاختبارين بواسطة معادلة ألفا كرونباخ، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار الصف السادس الأساسي (0.887)، كما تم حساب معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والتي أظهرت أن معامل الثبات للاختبار التحصيلي الذي تم اعداده على مستوى المهارات الدنيا للتفكير بلغ (0.851)، ومعامل الثبات للاختبار التحصيلي على مستوى المهارات المتوسطة للتفكير بلغ (0.798)، أما معامل الثبات للاختبار التحصيلي على مستوى المهارات العليا للتفكير فقد بلغ (0.890). في حين بلغ معامل الثبات الكلي لاختبار الصف العاشر الأكاديمي (0.795)، كما تم حساب معاملات الثبات للاختبارات الفرعية والتي أظهرت أن معامل الثبات للاختبار التحصيلي على مستوى مهارات التفكير الدنيا بلغ (0.866)، ومعامل الثبات للاختبار التحصيلي على مستوى مهارات التفكير المتوسطة بلغ (0.810)، أما معامل الثبات للاختبار التحصيلي على مستوى مهارات التفكير العليا فقد بلغ (0.802). وتعتبر هذه المعاملات معاملات ثبات مقبولة بالنسبة لاختبارا تحصيلي من وضع المعلم وليس اختبار مقنن يتطلب مستوى عاليا جدا من الثبات.

نموذج الإجابة الصحيحة والتصحيح:

تصحيح الاختبار التحصيلي: Test Grading

قام معلمو المادة المشاركون في التجربة في الصفين بوضع إجابة نموذجية للاختبارين، وبناء عليه صحح المعلمون إجابات الطلاب على الاختبار، حيث أعطي علامة واحدة لكل إجابة صحيحة على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد. في حين تم إعطاء علامات تتراوح ما بين (1-3) علامات للإجابة الصحيحة على الأسئلة من المقالي، وفق ما تتطلبه الفقرة من إجابة تحقق الهدف المقيس. وبلغت العلامة الكلية للاختبار التحصيلي للصف السادس الأساسي (35) علامة، في حين بلغت العلامة الكلية للاختبار التحصيلي للصف العاشر الأكاديمي (45) علامة.

ثبات التصحيح: Correction Stability

اعتمدت الباحثة في حساب ثبات التصحيح للاختبار التحصيلي والذي يعكس طريقة أخرى لثبات الاختبار، على التصحيح وإعادة التصحيح لعينة عشوائية من اختبارات الطلاب في كلا الصفين، حيث قام المعلمون والمعلمات الذين شاركوا في التجربة بتصحيح جميع أوراق الاختبار للصفين السادس والعاشر للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وفق نموذج الإجابة الصحيحة، وبعد إخفاء اسم الطالب المجيب، ثم طلب من المعلمون أن يعملوا على إعادة تصحيح عينة عشوائية تراوحت بين (5-7) ورقات (اختبار) من كل صف من الصفوف المشاركة في الدراسة (التجريبية والضابطة) من أوراق الطلبة التي قاموا بتصحيحها سابقا، بعد حجب العلامة التي أخذوها في أول مرة وذلك لمنع تأثر المعلم أو المعلمة بالعلامة التي تم وضعها مسبقا، وبعد ذلك قامت الباحثة باستخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب ثبات التصحيح بين التصحيح الأول والثاني، حيث بلغ (0.959) وهي درجة تدل على ثبات عال في التصحيح الذي يدل بدوره على ثبات الاختبار أيضا.

إجراءات التجربة: Procedures

- 1 - بعد حصول الباحثة على إذن من وزارة التربية والتعليم لتطبيق التجربة في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم من رئيس مركز البحث والتطوير التربوي عبر الإيميل، توجهت إلى قسم التخطيط التربوي في مديرية التربية والتعليم في محافظة نابلس للحصول على أعداد المدارس التي يوجد فيها الصفين السادس الأساسي والعاشر الأكاديمي لمجتمع الدراسة، وعدد الطلاب في هذه المدارس ذكورا وإناثا.
- 2 - ثم توجهت الباحثة إلى مديرية التربية والتعليم للحصول على إذن يسمح لها الاستعانة ببعض المدارس كما تراه الباحثة مناسباً.
- 3 - توجهت الباحثة إلى أربع مدارس تحتوي على صفوف السادس الأساسي والعاشر الأكاديمي للتشاور مع مدير المدرسة والمعلمين بهدف السماح لها بتطبيق التجربة، وقد وقع اختيار الباحثة على أربعة مدارس متيسرة للمشاركة بالتجربة للاعتبارات الآتية: أنها تحتوي على شعبتين أو أكثر من الصفوف المراد تطبيق الدراسة عليها (الصف العاشر والصف السادس)، مع تقارب أعداد الطلاب في الشعب المختارة.
- 4 - بعد ابداء مديري المدارس ميلاً للتعاون في تنفيذ إجراءات التجربة، وتقديم التسهيلات اللازمة للباحثة، وكذلك ابداء معلمي ومعلمات اللغة العربية في هذه المدارس استعداداً للتعاون مع الباحثة وحماساً لتنفيذ التجربة، قامت الباحثة بزيارة المدارس التي سيتم تطبيق التجربة فيها، واجتمعت بمعلمي ومعلمات اللغة العربية في هذه المدارس، حيث وضحت لهم الهدف من الدراسة الحالية، وأهميتها وخطوات تنفيذها، وقد أبدى المعلمون والمعلمات استعدادهم للتعاون مع الباحثة وتنفيذ التجربة مع الالتزام بقوانين وخصوصية المدرسة.
- 5 - تم اختيار الشعب التجريبية والضابطة عشوائياً بطريقة غير مقصودة من المدارس المتيسرة التي سيتم فيها القيام بالتجربة، وقد قامت الباحثة بالاتفاق مع المعلمات والمعلمين الذين سيدرسون المجموعات

التجريبية؛ على كيفية تقديم الدروس وفق استراتيجية التدريس بالتعلم التفاعلي للمجموعة التجريبية ، ومن ثم تزويد المعلمين والمعلمات بتعريف لهذه الاستراتيجية وما ينبغي عليهم عمله فيها بحيث تجعل من الطالب متفاعلا ومندمجا في العملية التعليمية سواء بتفاعله مع المعلم، أو المادة الدراسية، أو الوسائل التكنولوجية والتعليمية المستخدمة، أو مع البيئة المحلية أو مع أقرانه الطلبة، أنظر ملحق 3، وانظر ملحق 4 ، وشرحت الباحثة للمعلمين طبيعة التدريس باستخدام طريقة التعلم التفاعلي وطبيعة الوسائل التعليمية وطبيعة الأنشطة التعليمية التي يمكن استخدامها في هذه الاستراتيجية التفاعلية التي سيتم إعطاؤها للمجموعات التجريبية، وأرشدت الباحثة المعلم والمعلمة لكيفية القيام بتدريس هذا المحتوى بطريقة التعلم التفاعلي، وتم التركيز على أن يكون تدريس المعلم يستثير تفكير الطلبة ويساعدهم على بناء المعرفة العلمية لديهم ، ويثير دافعيتهم للتعلم، وأن لا يشعر الطلبة في المجموعات التجريبية أنهم في موضع تجريب. في حين وضحت الباحثة للمعلمين والمعلمات أنفسهم أيضا أن يقوموا بتدريس المجموعات الضابطة بالطريقة الاعتيادية التي تعودوا عليها قبل القيام بالتجربة.

6 - ثم طلبت الباحثة من الجهات ذات العلاقة في المدرسة تزويدها بالمعدل العام للطلبة في الصف السابق، ومعدل الطالب في مبحث اللغة العربية في الصف السابق، ليتم استخدامهما كمقياس لقدرتهم الأكاديمية العامة والخاصة كما أنهما سيستخدمان كمتغيرين مستقلين من متغيرات الدراسة.

7 - تم تزويد المعلمين بالإجراءات التدريسية التي قامت الباحثة بإعدادها لتدريس المحتوى التعليمي للوحدات المختارة من مناهجهم الدراسية وفق استراتيجيات التعلم التفاعلي، وشرح وتوضيح هذه الإجراءات للمعلمين والاعجابة عن استفساراتهم.

8 - تمت التجربة في الفترة الواقعة بين 2022/22/4/3 و 2022/4/27 أي حوالي ثلاثة أسابيع تقريبا، وقد تابعت الباحثة كل خطوات التطبيق مع المعلمين بشكل متواصل سواء أكان وجاهيا أم من خلال التواصل عبر المسنجر أو عبر الاتصال تليفونيا بالمعلم أو المعلمة.

الإجراءات الأخلاقية في الدراسة:

- حصول الباحثة على الأذونات والتسهيلات المطلوبة من الجهات ذات العلاقة ، الممثلة بوزارة التربية والتعليم، أو رئيس مركز البحث والتطوير التربوي عبر الإيميل ، أو من مدراء المدارس التي سوف تشارك في التجربة، أو المعلمين الذين سيقومون بعملية التدريس
- الالتزام بللقوانين والتعليمات السائدة في المدارس التي شاركت في التجربة.
- احترام الملكية العامة للمدارس التي جرت فيها التجربة.
- الإبقاء على الصفوف الدراسية كما هي وعدم تغيير توزيع الطلاب.
- عدم اقحام الباحث في خصوصيات المدارس المشاركة في التجربة.
- الدقة في رصد نتائج الدراسة، وعدم التحريف أو التغيير في علامات الطلبة.

الفصل الثالث

نتائج الدراسة

تمثل الهدف من هذه الدراسة بالتعرف على فاعلية توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى صفين دراسيين يمثلان مرحلتين تعليميتين: الصف السادس كمرحلة أساسية، والصف العاشر كمحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين، من خلال الكشف فيما إذا كانت هناك فروقا دالة إحصائية عند مستوى ثقة $(\alpha=0.05)$ بين المجموعة التجريبية التي درست وفقا لاستراتيجية التعلم التفاعلي، والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، في كلا الصفين السادس الأساس والعاشر الأكاديمي، والتعرف فيما إذا كان التعلم وفقا لاستراتيجية التعلم التفاعلي يتأثر بمتغيرات ذات علاقة من مثل القدرة الأكاديمية العامة والمتمثلة في المعدل العام لجميع المواد في الصف السابق، ومتغير القدرة الأكاديمية الخاصة والمتمثلة في المعدل العام لموضوع اللغة العربية في الصف السابق، ومتغير النوع الاجتماعي . وقد حلت البيانات وفق أسئلة الدراسة باستخدام الإحصائيات المناسبة وأسفرت عن النتائج التالية:

أولاً: أسئلة المجموعة الأولى المتعلقة بالصف السادس الأساسي

السؤال الأول: هل توجد فروق دالة إحصائية بين أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من مبحث اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة تجريبية مقارنة بنظائهم الطلبة الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير؟ ضعي

للإجابة عن السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية التي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ثقة $(\alpha \leq 0.05)$ بين أداء طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من مبحث اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة تجريبية مقارنة بنظائهم الطلبة الذين درسوا المادة

نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، باستخدام تحليل التباين الأحادي (one-way analysis of variance) باستخدام اختبار "ف" (2×1) للمقارنة بين متوسط أداء المجموعات التجريبية التي درست بطريقة التعلم التفاعلي ونظائرها المجموعات الأخرى الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير. انظر جدول 2.

جدول 2:

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي (2×1) باستخدام اختبار "ف" لمتوسطات المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بمتوسط المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي لمهارات التفكير، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ف"، والدلالة الإحصائية.

نمط استراتيجيات التعلم	العدد	المتوسط الحسابي	(الانحراف المعياري)	قيمة اختبار "ف"	الدلالة الإحصائية
الاختبار الكلي	64	82.95	8.02	2.08	$p=0.03$ *
استراتيجية التعلم التفاعلي (المجموعة التجريبية)	65	80.17	7.15		
الطريقة الاعتيادية (المجموعة الضابطة)					

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة $(\alpha \leq 0.05)$.

يتضح من جدول 2. أن اختبار "ف" العام أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.03$) عند مستوى ثقة $(\alpha=0.05)$ بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي ($M=82.95$)، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=80.17$) على اختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير وكان لصالح المجموعة التجريبية. وبهذه النتيجة نكون قد رفضنا الفرضية الصفرية التي تفيد بأنه لا يوجد فرق إحصائي بين أداء الطلبة الذين درسوا بالطريقة التفاعلية والطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وكان الفرق لصالح الطريقة التفاعلية.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة المتمثلة بالمعدل العام للصف الخامس الأساسي: دنيا مقابل عليا؟

للإجابة عن السؤال، فقد تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (دنيا وعليا) المتمثلة بالمعدل العام للصف الخامس الأساسي، باستخدام تحليل التباين الثنائي (2×2)، الذي يعبر الشق الأول منه عن نمط استراتيجيات التعلم (التفاعلية مقابل الاعتيادية)، والشق الثاني يعبر عن مستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا مقابل دنيا)، وذلك بحساب قيمة اختبار (ف) العام، على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير.

جدول 3 أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاستراتيجيات التعلم، وتفاعلها مع مستوى القدرة الأكاديمية العامة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف السادس الأساسي.

الدالة الإحصائية	قيمة اختبار ف	متوسط المربعات (Mean Squares)	درجات الحرية	مجموع المربعات (Sum of squares)	مصدر التباين بين المجموعات
*.006	7.95	244.56	1	244.56	
*.000	119.26	3667	1	3667	القدرة الأكاديمية العامة
0.83	0.046	1.40	1	1.40	تفاعل الاستراتيجية مع القدرة العامة
----	----	30.74	78	2398.20	الخطأ
----	----	----	82	543262	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 3:ب:

المتوسط الحسابي (م)، والانحراف المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة (ن)، لتحليل التباين الثنائي المتعلق بنمط استراتيجيات التعلم، ومستوى القدرة العامة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير الصف السادس الأساسي.

نمط استراتيجيات التعلم/	استراتيجية التعلم التفاعلي	الطريقة التقليدية	المتوسط العام
القدرة الأكاديمية العامة	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
قدرات أكاديمية عامة عليا	89.42 (2.98) 19	85.70 (3.74) 23	87.38 (3.87) 42
قدرات أكاديمية عامة دنيا	75.75 (8.32) 20	72.55 (5.67) 20	74.15 (7.21) 40
المتوسط العام	82.41 (9.31) 39	79.58 (8.11) 43	80.93 (8.77) 82

يتضح من جدول 3:أ المتعلق بتحليل التباين الثنائي، 3:ب المتعلق بالمتوسطات أن اختبار "ف" العام أظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($p=0.006$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجيات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم التفاعلي ($m=82.41$) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($m=79.58$). وأظهر التحليل أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.000$) على المتغير الثاني المتعلق بمستوى القدرة الأكاديمية العامة ولصالح القدرة العليا ($m=87.38$) على القدرة الدنيا ($m=74.15$)، في حين لم يظهر أية دلالة إحصائية على التفاعل بين نمط استراتيجيات التعلم والقدرة الأكاديمية العامة ($p=0.83$). وبهذه النتيجة نكون قد رفضنا الفرضية الصفرية التي تنفي وجود فرق إحصائي والمتعلقة بكل من استراتيجيات التعلم، والقدرة الأكاديمية أي أن هناك فروقا دالة إحصائية ولصالح الطريقة التفاعلية، وفروقا دالة إحصائية لصالح القدرة الأكاديمية العامة العليا، وقبلنا الفرضية الصفرية المتعلقة بالتفاعل بينهما، التي تنفي وجود فرق إحصائي على التفاعل بين نمط استراتيجيات التعلم والقدرة الأكاديمية العامة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة بالمعدل العام في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي: دنيا مقابل عليا؟

للإجابة عن السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (دنيا وعليا) المتمثلة بالمعدل العام في مبحث اللغة العربية للصف الخامس الأساسي باستخدام تحليل التباين الثنائي (2×2)، الذي يعبر الشق الأول منه عن استراتيجية التعلم (التفاعلي مقابل الاعتيادية)، والشق الثاني يعبر عن مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا مقابل دنيا)، وذلك بحساب قيمة اختبار (ف) العام، على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير.

جدول 4 أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاستراتيجية التعلم، وتفاعلها مع مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف السادس الأساسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الاحصائية
نمط استراتيجية التعلم	322.27	1	322.27	8.93	*0.004
القدرة الأكاديمية الخاصة	3201.82	1	3201.82	88.80	* 0.000
تفاعل الاستراتيجية مع القدرة الخاصة	0.002	1	0.002	0.000	0.99
الخطأ	2487.75	69	36.05	----	----
المجموع	4823.04	73	----	----	----

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 4: ب:

المتوسط الحسابي (م)، والانحراف المعياري (ع)، و عدد أفراد العينة (ن) لمتغيرات تحليل التباين الثنائي المتعلق بنمط استراتيجيات التعلم، ومستوى القدرة الأكاديمية الخاصة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف السادس الأساسي.

نمط استراتيجيات التعلم/	استراتيجية التعلم التفاعلي	الطريقة التقليدية	المتوسط العام
م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن	
القدرة الأكاديمية الخاصة			
قدرات أكاديمية خاصة عليا	89.20	85.00	87.21
	(3.15)	(4.37)	(4.29)
	20	18	38
قدرات أكاديمية خاصة دنيا	75.94	71.72	73.77
	(9.80)	(5.05)	(7.19)
	17	18	35
المتوسط العام	83.11	78.36	80.77
	(9.63)	(8.18)	(9.20)
	37	36	73

يتضح من جدول 4: أ: المتعلق بتحليل التباين الثنائي، 4: ب: المتعلق بالمتوسطات أن اختبار "ف" العام أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.004$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجيات التعلم ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم التفاعلي ($M=83.11$) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=78.36$). وأظهر أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية على المتغير الثاني المتعلق بمستوى القدرة الأكاديمية الخاصة ($p=0.000$) ولصالح القدرة العليا ($M=87.21$) على القدرة الدنيا ($M=73.77$)، ولم يظهر من الناحية الأخرى أية فروق دالة إحصائية بالنسبة للتفاعل بين نمط استراتيجيات التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة ($p=0.99$). وبهذه النتيجة نكون رفضنا الفرضية الصفرية المتعلقة باستراتيجيات التعلم، والقدرة الأكاديمية التي تنفي وجود فرق إحصائي، ونقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بالتفاعل بين نمط استراتيجيات التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة أي أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين نمط استراتيجيات التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف نمط استراتيجيات التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس الأساسي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي: ذكر مقابل أنثى؟

للإجابة عن السؤال تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكر وأنثى)، باستخدام تحليل التباين الثنائي (2×2)، الذي يعبر الشق الأول منه عن استراتيجية التعلم (التفاعلي مقابل الاعتيادية)، والشق الثاني يعبر عن النوع الاجتماعي (ذكر مقابل أنثى)، وذلك بحساب قيمة اختبار (ف) العام، على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير.

جدول 5أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاستراتيجية التعلم، وتفاعلها مع النوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف السادس الأساسي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الإحصائية
نمط استراتيجية التعلم	285.69	1	258.69	4.92	0.02*
النوع الاجتماعي	3.14	1	3.14	0.05	0.81
تفاعل الاستراتيجية مع متغير النوع الاجتماعي	75.78	1	75.78	1.30	0.25
الخطأ	7252.73	125	58.02	----	----
المجموع	865492	129	----	----	----

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 5:ب:

المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة (ن)، لمتغيرات تحليل التباين الثنائي المتعلق بالنوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف السادس الأساسي.

نمط استراتيجية التعلم /	استراتيجية التعلم التفاعلي	الطريقة التقليدية	المتوسط العام
م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن	النوع الاجتماعي
ذكر	82.43 (8.80) 37	80.97 (6.24) 37	81.70 (8.04) 74
أنثى	83.67 (6.91) 27	79.11 (7.01) 28	81.35 (7.27) 55
المتوسط العام	82.95 (8.02) 64	80.17 (7.15) 65	81.55 (7.64) 129

يتضح من جدول 5:أ. المتعلق بتحليل التباين الثنائي، و جدول 5:ب. المتعلق بالمتوسطات أن اختبار "ف" العام أظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($p=0.02$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجية التعلم ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التفاعلي ($M=82.95$) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=80.17$)، ولم يظهر من الناحية الأخرى أية فروق ذات دلالة إحصائية على المتغير الثاني المتعلق بالنوع الاجتماعي ($p=0.81$)، بين الذكور ($M=81.70$) والإناث ($M=81.35$)، ولا على التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم ومتغير النوع الاجتماعي ($p=0.25$). وبهذه النتيجة نكون رفضنا الفرضية الصفرية المتعلقة باستراتيجية التعلم التي تنفي وجود فرق إحصائي، ونقبل الفرضية الصفرية المتعلقة بكل من النوع الاجتماعي، والتفاعل بينهما.

ثانيا: أسئلة المجموعة الثانية المتعلقة بالصف العاشر الأكاديمي

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أداء طلبة الصف العاشر الأكاديمي الذين درسوا مادة من منهاجهم في اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة تجريبية مقارنة بنظيرتها الطلبة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير؟

للإجابة عن السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) بين أداء طلبة الصف العاشر الأكاديمي الذين درسوا مادة من منهاجهم في اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعة تجريبية مقارنة بنظيرتها الطلبة التي درست المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، باستخدام اجراء تحليل التباين الأحادي (one-way analysis of variance) باستخدام اختبار "ف" (2×1) للمقارنة بين متوسط أداء المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التفاعلي ونظائرها المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير. انظر جدول 6.

جدول 6.

ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي (2×1) باستخدام اختبار "ف" لمتوسطات المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بمتوسط المجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي لمهارات التفكير، من حيث عدد أفراد العينة، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، وقيمة اختبار "ف"، والدلالة الإحصائية للصف العاشر الأكاديمي

مستويات مهارات التفكير	نمط استراتيجيات التعلم	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ف"	الدلالة الإحصائية
الاختبار الكلي	استراتيجية التعلم التفاعلي	73	82.86	6.41	2.26	*P=0.026
	الاعتيادية	72	79.53	10.77		

دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

يتضح من جدول 6. أن اختبار "ف" أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.02$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) بين متوسط أداء المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي ($M=82.86$)، ومتوسط أداء المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=79.53$) على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير لصالح المجموعة التجريبية. وبهذه النتيجة نكون رفضنا الفرضية الصفرية المتعلقة به التي تنفي وجود فرق احصائي، أي أنه يوجد أثر للطريقة التفاعلية على أداء الطلبة.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف نمط استراتيجيات التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير لدى طلبة الصف العاشر الأكاديمي، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا؟

للإجابة عن السؤال، فقد تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة احصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا، باستخدام تحليل التباين الثنائي (2×2)، الذي يعبر الشق الأول منه عن استراتيجيات التعلم (التفاعلي مقابل الاعتيادية)، والشق الثاني يعبر عن مستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا مقابل دنيا)، وذلك بحساب قيمة اختبار (ف) العام، على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير.

جدول 7 أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاستراتيجية التعلم، وتفاعلها مع مستوى القدرة الأكاديمية العامة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الثانوي.

الدالة الاحصائية	قيمة اختبار ف	متوسط المربعات (Mean (Squares	درجات الحرية	مجموع المربعات (Sum of) (squares	مصدر التباين
*0.004	9.02	417.95	1	417.95	نمط استراتيجية التعلم
* 0.000	118.78	5499.59	1	5499.59	القدرة الأكاديمية العامة
*0.003	9.24	427.95	1	427.95	تفاعل الطريقة مع القدرة العامة
----	----	46.30	75	3472.46	الخطأ
----	----	----	79	516509	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 7 ب:

المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة (ن)، لمتغيرات تحليل التباين الثنائي المتعلق بالنوع بالقدرة الأكاديمية العامة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الثانوي.

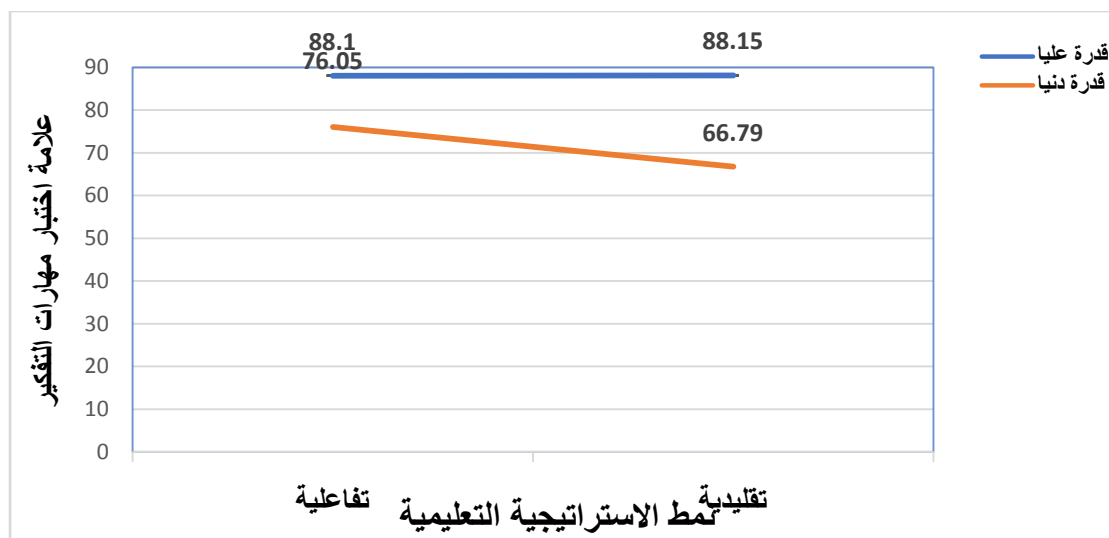
نمط استراتيجية التعلم /	استراتيجية التعلم التفاعلي	الطريقة التقليدية	المتوسط العام
القدرة الأكاديمية العامة	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
قدرات أكاديمية عامة عليا	88.10 (4.28) 21	88.15 (4.44) 20	88.12 (4.30) 41
قدرات أكاديمية عامة دنيا	76.05 (4.62) 19	66.79 (11.41) 19	71.42 (9.78) 38
المتوسط العام	82.38 (7.51) 40	77.74 (13.73) 39	80.09 (11.20) 79

يتضح من جدول 7:أ. المتعلق بتحليل التباين الثنائي، و جدول 7:ب. المتعلق بالمتوسطات أن اختبار "ف" العام أظهر فروق ذات دلالة إحصائية ($p=0.004$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجية التعلم ولصال ح المجموعة التجريبية التي درست ب استراتيجية التعلم التفاعلي ($M=82.38$) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=77.74$). وأظهر التحليل أيضا فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.000$) على المتغير الثاني المتعلق بمستوى القدرة الأكاديمية العامة ولصالح القدرة العليا ($M=88.12$) على القدرة الدنيا ($M=71.42$)، وعلى التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والقدرة الأكاديمية العامة ($p=0.003$) مفاده أن الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية العامة الدنيا الذين درسوا باستراتيجية التعلم التفاعلي كان أعلى من نظائهم الطلاب الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية ($M=76.05$ مقابل $M=66.79$)، وللتعرف على مصدر الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية الذي أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.011$) بين متوسط الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية العامة الدنيا الذين تم تدريسهم بالطريقة التفاعلية والطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية العامة الدنيا الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير ولصالح الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية العامة الدنيا الذين تم تدريسهم بالطريقة التفاعلية. في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية لدى الطلبة من ذوي القدرات العليا الذين درسوا بالطريقة التفاعلية أو بالطريقة الاعتيادية ($M=88.10$ مقابل $M=88.15$).

وبهذه النتيجة نكون رفضنا جميع الفرضيات الصفرية المتعلقة بالسؤال الثاني سواء المتعلق منها بنمط استراتيجية التعلم، أو القدرة الأكاديمية العامة، أو التفاعل بينهما التي تنفي وجود فرق احصائي أي أنه يوجد أثر لنمط استراتيجية التعلم ولصالح طريقة التدريس التفاعلية، ويوجد أثر لمتغير القدرة الأكاديمية العامة ولصالح القدرة الأكاديمية العليا، ويوجد أثر للتفاعل بين نمط استراتيجي ة التعلم والقدرة الأكاديمية العامة. أنظر شكل 1.

شكل 1:

التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والقدرة الأكاديمية العامة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الأكاديمي.



السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم طلبة الصف العاشر في أثر توظيف نمط استراتيجية التعلم على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير لدى طلبة الصف العاشر الأكاديمي، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي : دنيا مقابل عليا؟

للإجابة عن السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) فيتعلم طلبة الصف العاشر في أثر توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة بالمعدل العام للصف التاسع الأساسي: دنيا مقابل عليا، باستخدام إجراء تحليل التباين الثنائي (2×2)، الذي يعبر الشق الأول منه عن استراتيجية التعلم (التفاعلي مقابل الاعتيادية)، والشق الثاني يعبر عن مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا مقابل دنيا)، وذلك بحساب قيمة اختبار (ف) العام، على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير.

جدول 8أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاستراتيجية التعلم، وتفاعلها مع مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الثانوي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean) (Squares	قيمة اختبار ف	الدلالة الاحصائية
نمط استراتيجية التعلم	313.54	1	313.54	6.63	0.012*
القدرة الأكاديمية الخاصة	5272.06	1	5272.06	111.61	0.000*
تفاعل الطريقة مع القدرة الخاصة	447.11	1	447.11	9.46	0.003*
الخطأ	3636.99	77	47.23	-----	-----
المجموع	540922	81	-----	-----	-----

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 8ب:

المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة (ن)، لمتغيرات تحليل التباين الثنائي المتعلق بالنوع بالقدرة الأكاديمية الخاصة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الثانوي.

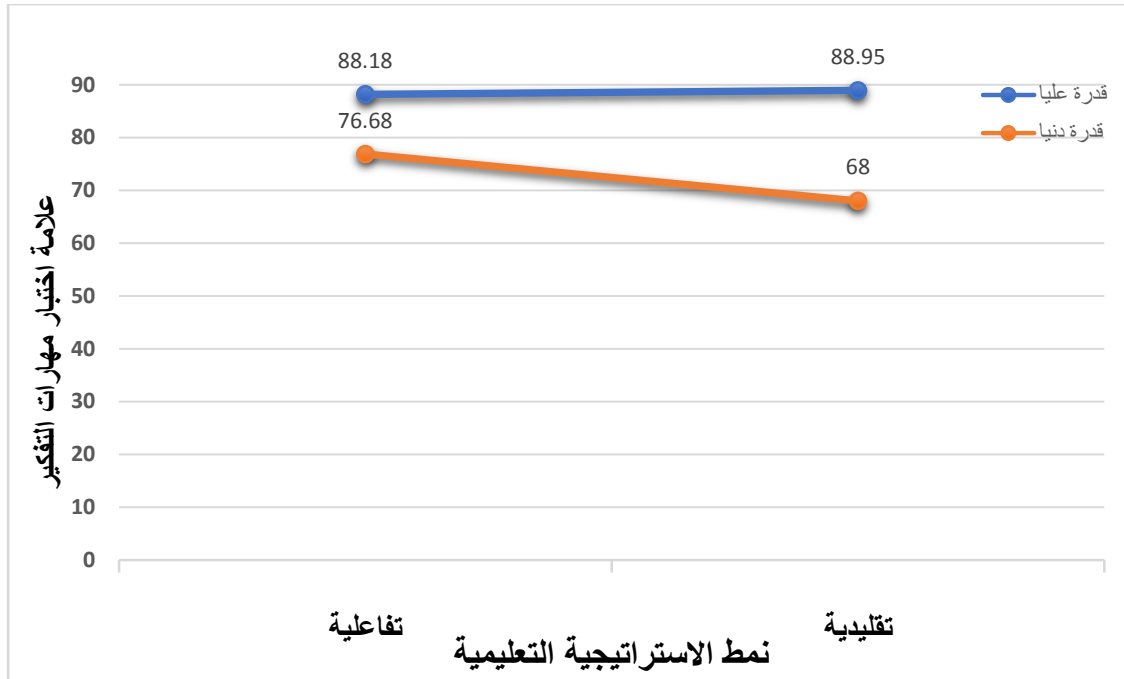
نمط استراتيجية التعلم /	استراتيجية التعلم التفاعلي	الطريقة التقليدية	المتوسط العام
القدرات الأكاديمية الخاصة	م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن
قدرات أكاديمية خاصة عليا	88.18 (4.11) 22	88.95 (4.29) 20	88.55 (4.16) 42
قدرات أكاديمية خاصة دنيا	76.68 (5.21) 22	68.00 (12.14) 17	72.90 (7.80) 39
المتوسط العام	82.43 (7.44) 44	79.32 (13.68) 37	81.01 (10.79) 81

يظهر جدول 8:أ. لتحليل التباين الثنائي، و جدول 8:ب. للمتوسطات وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($p=0.012$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجية التعلم ولصالح المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التفاعلي ($M=82.43$) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=79.32$)، وكذلك على المتغير الثاني المتعلق بمستوى القدرة الأكاديمية الخاصة ($p=0.000$) ولصالح القدرة العليا ($M=88.55$) على القدرة الدنيا ($M=72.90$). كما يظهر وجود فروق على التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة ($p=0.003$) مفاده أن الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا الذين درسوا بالطريقة التفاعلية كان أعلى من متوسط نظائهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ($M=76.68$ مقابل $M=68.00$)، في حين لم تظهر النتائج فرق ذو دلالة إحصائية لدى الطلبة من ذوي القدرات العليا الذين درسوا بالطريقة التفاعلية أو بالطريقة الاعتيادية ($M=88.18$ مقابل $M=88.95$).

وللتعرف على مصدر الفروق فقد تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية الذي أظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.023$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) بين متوسط الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة الدنيا الذين درسوا بالطريقة التفاعلية والطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة الدنيا الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير ولصالح الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة الدنيا الذين درسوا بالطريقة التفاعلية. وبهذه النتيجة نكون رفضنا جميع الفرضيات الصفرية التي تنفي وجود فروق إحصائية تتعلق بالسؤال الثالث سواء المتعلقة بنمط استراتيجية التعلم، أو القدرة الأكاديمية الخاصة، أو التفاعل بينهما، أي يوجد أثر لنمط استراتيجية التعلم ولصالح الطريقة التفاعلية، ويوجد أثر لمتغير القدرة الأكاديمية الخاصة ولصالح القدرة الأكاديمية العليا، ويوجد أثر للتفاعل بين نمط استراتيجي التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة. انظر شكل 2.

شكل 2:

التفاعل بين نمط استراتيجيات التعلم والقدرة الأكاديمية الخاصة على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الأكاديمي.



السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعلم طلبة الصف العاشر الأكاديمي لوحدة في منهاجهم في اللغة العربية باستراتيجيات التعلم التفاعلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير؟

للإجابة عن السؤال، تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة

($\alpha \leq 0.05$) فيتعلم طلبة الصف العاشر الأكاديمي لوحدة في منهاجهم اللغة العربية باستراتيجيات التعلم

التفاعلي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير، باستخدام تحليل التباين

الثنائي (2×2)، الذي يعبر الشق الأول منه عن نمط استراتيجيات التدريس (التفاعلية مقابل الاعتيادية)،

والشق الثاني منه يعبر عن متغير النوع الاجتماعي (ذكر، وأنثى)، وذلك بحساب اختبار (ف) العام على

الاختبار الكلي لمهارات التفكير.

جدول 9 أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لاستراتيجية التعلم، وتفاعلها مع النوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير للصف العاشر الثانوي.

الدالة الإحصائية	قيمة اختبار ف	متوسط المربعات (Mean) (Squares)	درجات الحرية	مجموع المربعات (Sum of) (squares)	مصدر التباين
0.016*	5.98	406.35	1	406.35	نمط استراتيجية التعلم
0.008*	7.34	498.73	1	498.73	النوع الاجتماعي
0.000*	16.89	1146.35	1	1146.35	تفاعل الاستراتيجية مع متغير النوع الاجتماعي
----	----	67.87	141	9569.70	الخطأ
----	----	----	145	967819	المجموع

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 9 ب:

المتوسط الحسابي (م)، الانحراف المعياري (ع)، وعدد أفراد العينة (ن)، لمتغيرات تحليل التباين الثنائي المتعلقة بالنوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير.

المتوسط العام	الطريقة التقليدية	استراتيجية التعلم التفاعلي	نمط استراتيجية التعلم / النوع الاجتماعي
م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن	
83.04 (5.83) 73	84.19 (5.41) 36	81.92 (6.08) 37	ذكر
79.35 (11.04) 72	74.86 (12.70) 36	83.83 (6.67) 36	أنثى
81.21 (8.97) 145	79.53 (10.77) 72	82.86 (6.41) 73	المتوسط العام

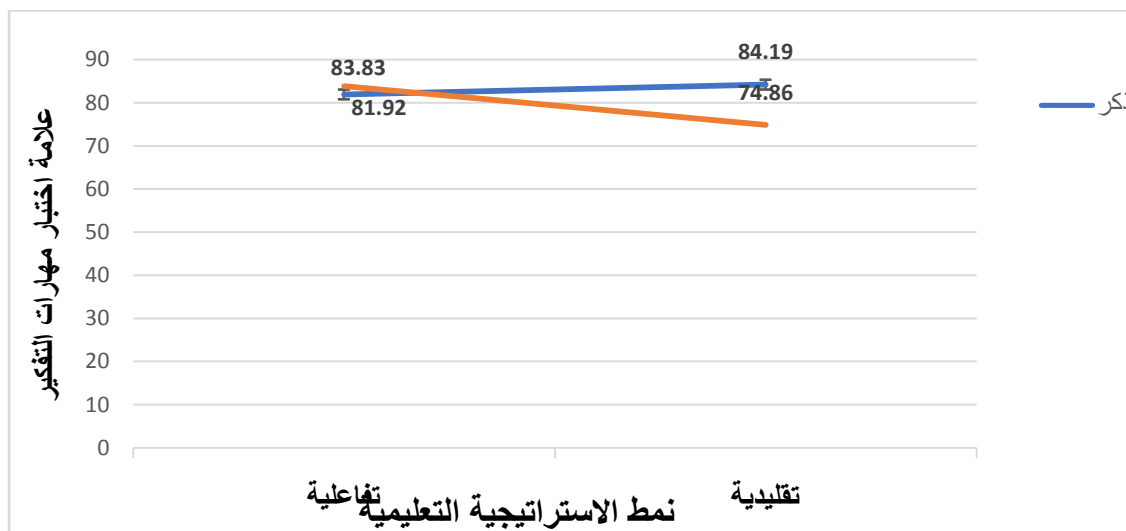
يظهر جدول 9: أ لتحليل التباين الثنائي، وجدول 9: ب. للمتوسطات فروقا ذات دلالة إحصائية

($p=0.016$) عند مستوى ثقة ($\alpha=.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجيية التعلم بين

المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيية التعلم التفاعلي ($M=82.86$) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية ($M=79.53$) ولصالح المجموعة التجريبية. ويظهر أيضا فروقا على المتغير الثاني المتعلق بالنوع الاجتماعي ($p=0.008$) بين الذكور ($M=83.04$) وبين الإناث ($M=79.35$) لصالح الذكور، وعلى التفاعل بين نمط استراتيجيية التعلم ومتغير الجنس ($p=0.000$) مفاده أن الإناث اللواتي درسن بالطريقة التفاعلية ($M=83.83$) كان تحصيلهن أعلى من نظرائهن اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية ($M=74.86$)، في حين أن تحصيل الذكور الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية ($M=84.19$) كان أعلى من نظرائهم الذين درسوا بالطريقة التفاعلية ($M=81.92$). وللتعرف على مصدر الفروق التي ظهرت فقد قامت الباحثة باستخدام اختبار شيفيه للمقارنة البعدية الذي لم يظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.096$) بين متوسط الطلبة الذكور الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بمتوسط الطلبة الذكور الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير. وبهذه النتيجة نكون رفضنا جميع الفرضيات الصفرية والمتعلقة بالسؤال الرابع سواء المتعلقة بنمط استراتيجيية التعلم، أو النوع الاجتماعي، أو التفاعل بينهما والتي تنفي وجود فرق احصائي، أي أنه يوجد أثر لنمط استراتيجيية التعلم ولصالح الطريقة التفاعلية، ويوجد أثر لمتغير النوع الاجتماعي ولصالح الذكور، ويوجد أثر للتفاعل بين نمط استراتيجيية التعلم ومتغير النوع الاجتماعي. انظر شكل 3.

شكل 3:

التفاعل بين نمط استراتيجيّة التعلم والنوع الاجتماعي على الاختبار الكلي لمهارات التفكير لدى طلبة الصف العاشر الأكاديمي



نتيجة السؤال المتعلق بالتعرف على فعالية نمط الإستراتيجية التعليمية (تفاعلي مقابل اعتيادي) باعتبار مستوى الصف الدراسي (سادس أساسي مقابل عاشر أكاديمي).

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر نمط استراتيجيّة التعلم (التفاعلي، والاعتيادي) على الاختبار الكلي لمهارات التفكير تعزى لمتغير الصف الدراسي (السادس مقابل العاشر)؟

للإجابة عن السؤال تم فحص الفرضية الصفرية التي نصها: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$) في أثر توظيف نمط استراتيجيّة التعلم (التفاعلي، والاعتيادي) على الاختبار الكلي الذي يقيس مهارات التفكير تعزى لمتغير الصف (السادس مقابل العاشر)، باستخدام تحليل التباين الثنائي (2×2)، وذلك بحساب قيمة اختبار (ف) العام على الاختبار الكلي لمهارات التفكير، وذلك لمعرفة هل كانت طريقة التدريس باستخدام الاستراتيجيات التفاعلية أكثر فعالية مع الصف السادس الأساسي أم مع العاشر الأكاديمي. أيهل كانت طريقة التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي أكثر فعالية مع المرحلة الأساسية أم مع المرحلة الثانوية.

جدول 10 أ:

ملخص نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط استراتيجيّة التعلم وتفاعلها مع متغير الصف على الاختبار الكلي لمهارات التفكير.

مصدر التباين	مجموع المربعات (Sum of squares)	درجات الحرية	متوسط المربعات (Mean Squares)	قيمة اختبار ف	الدلالة الاحصائية
نمط استراتيجيّة التعلم	639	1	639	9.30	*.003
متغير الصف	9.13	1	9.13	0.13	.716
تفاعل الطريقة مع الصف	5.18	1	5.18	0.07	0.784
الخطأ	18536.57	270	68.65	----	----
المجموع	19197.77	274	----	----	----

*دالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha \leq 0.05$)

جدول 10 ب:

المتوسط الحسابي (م)، والخطأ المعياري (ع)، والعينة (ن) لمتغيرات تحليل التباين الثنائي المتعلق بنمط الاستراتيجية ومتغير الصف على الاختبار الكلي لمهارات التفكير

المتوسط العام	الطريقة الاعتيادية	استراتيجية التعلم التفاعلي	نمط استراتيجية التعلم /	المتوسط العام
م (ع) ن	م (ع) ن	م (ع) ن		الصف
81.55	80.17	82.95		سادس
(7.69)	(7.15)	(8.02)		
129	65	64		
81.21	79.53	82.86		عاشر
(8.97)	(10.77)	(6.41)		
145	72	73		
81.37		82.91		المتوسط العام
8.38	79.83	(7.18)		
274	(9.20)	137		
	137			

يظهر جدول 10:أ. لتحليل التباين الثنائي وجدول 10:ب. للمتوسطات وجود فروق ذات دلالة إحصائية

($p=0.003$) عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على المتغير الأول المتعلق بنمط استراتيجية التعلم لصالح

المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية التعلم التفاعلي ($M=82.91$) على المجموعة الضابطة التي

درست بالطريقة الاعتيادية ($M=79.83$)، في حين لم يظهر فروقا ذات دلالة إحصائية ($p=0.716$) على

المتغير الثاني المتعلق بمستوى تحصيل الصف الدراسي، تحصيل

طلبة الصف السادس

($M=81.55$) وتحصيل طلبة الصف العاشر ($M=81.37$)، ولا على التفاعل بين نمط استراتيجية

التعلم ومتغير مستوى الصف ($p=0.784$) على الاختبار الكلي لمهارات التفكير .حيث تم رفض الفرضية

الصفرية المتعلقة بنمط الاستراتيجية التعليمية والتي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية،

حيث أظهرت النتائج وجود أثر لنمط استراتيجية التعلم ولصالح الطريقة التعلم التفاعلي، في حين تم قبول

الفرضية الصفرية المتعلقة بمتغير مستوى الصف الدراسي، والفرضية الصفرية المتعلقة بالتفاعل بين نمط

الاستراتيجية التعليمية ومتغير مستوى الصف، إذ لا يوجد فروق دالة إحصائية لأثر متغير مستوى الصف

(سادس مقابل عاشر) ولا على التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم ومتغير مستوى الصف الدراسي.

الفصل الرابع

مناقشة النتائج والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إذا ما كان لطريقة التعلم التفاعلي أثر في تنمية مهارات التفكير في منهاج اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين، وفيما إذا كانت فعالية هذه الاستراتيجية التفاعلية تتأثر بمتغيرات مستقلة ذات علاقة، كالقدرة الأكاديمية العامة المتمثلة في المعدل العام للطلاب في صفه الدراسي السابق، والقدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة في معدله بموضوع اللغة العربية في صفه الدراسي السابق، ومتغير النوع الاجتماعي.

بعد استخدام اختبار "ف" العام فقد أوضحت نتائج التحليل الاحصائي في كل من تحليل التباين الأحادي، وتحليل التباين الثنائي المتعلق **بنمط الاستراتيجية التعليمية**، أن هناك فرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) بين متوسط أداء المجموعات التجريبية التي درست بطريقة التعلم التفاعلي ونظائرها التي درست بالطريقة الاعتيادية على الاختبار الكلي الذي قاس مهارات التفكير، سواء في الصف السادس الأساسي ($p=0.03$) أو في الصف العاشر ($p=0.02$) ولصالح المجموعات التجريبية.

وقد تكون هذه النتيجة بسبب أن طريقة التعلم التفاعلي تدفع بحكم طبيعتها الطلاب إلى بذل جهد أكبر في أثناء تعلمهم، وتجعلهم يبحثون عن المعلومات بأنفسهم بطرق مختلفة تناسبهم، مما جعلهم طلبة إيجابيين بعد أن كانوا سلبيين يعتمدون على المعلم، نشطين مساهمين في العملية التعليمية، يناقشون المعلومات، ويتفاعلون معها، ويبدون رأيهم فيها، مما وفر لهم مداخل متنوعة لتناولها بطريقة تفاعلية تشاركية أثارت حماسهم وزادت من مستوى دافعيتهم للتعلم والنقاش والتجريب وتبادل الأفكار والتعاون سواء كان هذا التعاون بين الطلاب وأقرانهم، أو بين الطلاب ومعلميه م، أو بين الطلاب والمحيط الاجتماعي حولهم، ومن ثم القيام بما هو مطلوب منهم كالأنشطة وكتابة التقارير، كل هذا أدى بهم إلى تشكّل المعرفة في أذهانهم وإدخالها إلى الذاكرة طويلة الأمد بصورة مترابطة ومتماسكة ومتكاملة وذات معنى، وتحقيق الأهداف

المرصودة على المستويات العقلية كافة: كالتحليل والتنظيم والترتيب والتطبيق والإبداع وليس فقط على مستوى الحفظ والتذكر الذي ما تلبث فيه المعلومات أن تتلاشى وتضيع مما يصعب على الطالب استخدامها في مواقف تطبيقية لاحقة.

وقد تعزى النتيجة التي تشير إلى تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة، في أن المعلم في هذه الاستراتيجية التفاعلية لم يعد هو الأمر النهائي المسيطر على كل مجريات الدرس، وإنما أصبح مساعداً للطالب في عملية تعلمه، ميسراً وموجهاً ومشرفاً ومسهلاً له في تفاعله مع المادة الدراسية، مما قلل من خوفه وقلقه عما كان عليه وهو في صف تقليدي يقوم فيه المعلم بضبط عملية التعليم بطريقة حازمة. إضافة إلى أن طريقة التعلم التفاعلي قد تكون أضافت جواً من الحماس انعكس بشكل إيجابي على رغبة الطالب في التعلم، أما الطريقة الاعتيادية فالتألم فيها في الغالب قد يشعر بالملل، وهذا يؤثر سلباً في تعلمه مقارنة بتعلم نظائره الذي درسوا باستراتيجية التعلم التفاعلي وما يتبعها من الخروج عن النمطية والروتين المألوف والمتبع في تدريس مبحث اللغة العربية ، مع تقديم مفاهيمه وقواعدها بصورة أكثر سهولة ويسر . كل هذا يخفف الجمود الذي عادة ما يسود الصف في الطريقة الاعتيادية حيث يعرض المعلم المعلومات للطالب بقالب جديد يلبي رغباتهم ويشبع حاجاتهم وخاصة في هذا العصر الذي أصبح يعتمد كل شيء فيه على التفاعل والتواصل بما فيها العملية التعليمية.

إن هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسات كثيرة سابقاً، منها العربية ومنها الأجنبية والتي استخدمت استراتيجيات التعلم التفاعلي بطرق مختلفة، أمثال (البياضة، 2022) كاماريا وآخرون (Qamaeiyah، Fajarah، Rahayu، و Alsulami، 2021)، (ترزي و اسماعيلي، 2021)، (صادق، 2021)، و(الحرايزة، 2020)، (الغامدي، 2021)، وألتيلكن وهوكسما (Altinyelken & Hoeksma، 2021)، وبيرزير و دنيمي (Berzener & Deneme، 2021)، (الطلحي، 2020)، (مصباح، 2019)، وتوركبين (Türkben، 2019)، وصاحب (Sahib، 2019)، و (نور و الكيلاني، 2019)، و(الزويد، 2019)، و(هنية و الحداد، 2019) وحيدان (Hmeidani، 2018) (نشينير وأوردو Nkechinyere &

(Ordu, 2018)، و(حسن و العطار، 2016)، و(بن عمارة، 2018)، و(تويج، 2017)، و(الشمري، 2015)، و(الجنابي، 2015) حيث وجدت جميع هذه الدراسات أن استخدام الاستراتيجية التفاعلية في التدريس لها أثر مهم وضروري في تحسين أداء المتعلمين وتعلمهم على المستويات العقلية كافة مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

أما النتيجة المتعلقة **بالقدرة الأكاديمية** سواء القدرة العامة المتمثلة في المعدل العام لجميع المواد التي درسها الطالب في الصف السابق للصف الذي هو فيه في أثناء التجربة، والقدرة الأكاديمية الخاصة المتمثلة في معدله في موضع اللغة العربية في هذا الصف السابق، لأن التجربة أجريت على موضوع اللغة العربية، فقد أوضحت نتائج الدراسة بكل وضوح أن الطلاب من ذوي القدرات الأكاديمية العليا سواء أكانت قدرات عامة أو خاصة تفوق أداؤهم بفرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على نظائهم الطلاب من ذوي القدرات الدنيا. وهذا التفوق لم يقتصر على طلبة الصف السادس الأساسي وحسب وإنما على طلبة الصف العاشر الأكاديمي أيضاً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الطلبة من ذوي القدرات العليا يكونون أقدر على التعامل مع المادة الدراسية وفهمها وتحليلها وتنظيمها وإيجاد العلاقات بينها وتطبيقها وحتى الإبداع فيها، نظراً لارتفاع مستوى تحصيلهم الدراسي بشكل عام لا سيما في موضوع اللغة العربية بشكل خاص، مما ساعدهم على التفوق على نظائهم الطلبة من ذوي القدرات المتدنية الذين غالباً ما يكون لديهم ضعف في التعلم السابق ومنها مبحث اللغة العربية؛ مما شكل عندهم صعوبة في الفهم القرائي والتعامل مع المادة المدروسة وفهمها وتحليلها وتنظيمها الخ، وأدى ضعفهم الأكاديمي الذي يتراكم من سنة دراسية إلى أخرى بغض النظر عن مستوى الصف الدراسي الذين هم فيه.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له عدد من الدراسات ومنها دراسة (دروزة أ.، 2021) التي درست أداء الطلبة من ذوي القدرات العليا الذين تلقوا منظومة المعلومات سواء كانت مصورة أو مكتوبة مقارنة بأداء نظائهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، وأظهرت النتائج تفوق الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية العليا على نظائهم من ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا بفرق له دلالة إحصائية على اختبار الاستنتاج، ولم يظهر

هذا الفرق في بقية اختبارات الدراسة من تذكر وفهم وتطبيق. وكذلك تتفق نتيجة الدراسة هذه مع ما توصل له (الطلحي، 2020) في أن أثر استخدام استراتيجية العصف الذهني على مستوى التدوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية ازدادت فعاليتها مع الطالبات من ذوات التحصيل الأكاديمي المرتفع؛ وتتفق أيضا مع ما توصل له (سلامة، 2017) في أن الطلبة الذين درسوا وحدة من منهاج اللغة العربية من ذوي القدرات العليا؛ قد تفوقوا بفرق ذو دلالة إحصائية على نظائهم الطلاب من ذوي القدرات الدنيا؛ وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت له دراسة (فايد، 2008) الذي وجد أن الطلبة من ذوي القدرات العليا سواء في الصف الخامس الأساسي أو العاشر الثانوي، تفوقوا على نظائهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا عندما درسوا بطرق تعليمية مختلفة كالطريقة التعاونية والطريقة التعاونية. ومع (دروزة أ.، 2003) حين وجدت تفوق الطلبة من ذوي القدرات العليا على نظائهم من ذوي القدرات الدنيا على الاختبار الكلي، وذلك عندما درس الطلاب محتوى تعليمي لمادة أدبية باستخدام الملاحظات الصفية، والتخطيط تحت الأفكار المهمة، وخارطة المعلومات، ورؤوس الأقلام، حيث قاست الدراسة مستويات مختلفة من العمليات العقلية كعمليات التذكر والفهم والتطبيق والاستنتاج.

أما ما أظهرته النتائج المتعلقة بمتغير **النوع الاجتماعي**؛ فقد أظهرت النتائج المتعلقة بطلبة **الصف السادس** كمرحلة أساسية عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لدى تعلمهم بأية طريقة تدريسية سواء استخدام طريقة التعلم التفاعلي أو استخدام الطريقة المعتادة في التعليم، في حين أظهرت النتائج المتعلقة ب**الصف العاشر الأكاديمي** فروقا إحصائية كانت لصالح الذكور.

أما فيما يتعلق بطلبة الصف السادس، فقد تفسر النتيجة المتعلقة بعدم وجود فروق تعزى لمتغير الطريقة في تعليم مبحث اللغة العربية؛ خصوصا مع طلاب صغار في السن، بغض النظر عما إذا كانوا ذكورا أو إناثا. تكون مجدية وفاعلة لأنهم ما يزالون في بداية مراحل تعلمهم ونموهم وتشكل شخصياتهم من جميع جوانبها بما فيها الناحية العقلية. وهذا يجعلهم يتفاعلون مع المعلم أكثر من الطالب الكبير كطالب الصف العاشر، بغض النظر عن الطريقة المستخدمة في التدريس، حيث إن الطالب الصغير بالسن، وخاصة في

الصفوف الابتدائية، ينظر إلى معلمه نظرة إكبار وإعجاب وأنه مثله الأعلى، ويتعامل الطالب في هذا السن مع كل شيء يعلمه له معلمه فيراه مفيدا ومهما، وكأنه شيء مقدس سواء تلقاه منه بطريقة تفاعلية أو بطريقة تقليدية. من ناحية أخرى فإن الذكاء والرغبة في التعلم وخاصة في الصفوف الأولى من دراسة الطالب كالصف السادس، لا يقتصر على جنس معين وإنما يتوزع توزيعا طبيعيا بين الذكور والإناث. كما أن عملية التعلم وما تحتاجه من قدرات عقلية لا تختلف بين الذكور والإناث، وخصوصا إذا كانوا من الفئة العمرية نفسها، والصف الدراسي نفسه، وتعرضوا في المدرسة للمواقف التعليمية نفسها، ودرسوا منهاج الدراسي ذاته، وتلقوا التعلم بنفس الاستراتيجية كما هي الحال في هذه الدراسة، حيث استخدمت فيها أنشطة واستراتيجيات واحدة، ولم يتم تغييرها مع الشعب التي خضعت للتجريب، سواء في مدارس الذكور أو الإناث. وبالتالي فلم تختلف شروط تطبيق التجربة من مدرسة إلى أخرى. علاوة على تشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية وتقارب القدرات والاستعدادات العقلية والعمر الزمني لدى الطلبة المشاركين في التجربة، وجعلت الإناث تتساوى مع الذكور في مستوى التعلم والتحصيل وهذا ما أظهرته هذه الدراسة. هذه النتيجة المتعلقة بعدم وجود فرق إحصائي بين الذكور والإناث من طلبة الصف السادس الأساسي سواء الذين درسوا بالطريقة التفاعلية أو الطريقة الاعتيادية تتفق مع كل من دراسة (سلامة، 2017) الذي لم يتوصل إلى فروق دالة إحصائية بين الطلبة الذكور والطلبات الإناث في الصف الثالث الأساسي عندما درسوا مادة في اللغة العربية باستخدام الأسئلة التعليمية بطريقة تفاعلية أو بدونها بطريقة تقليدية؛ ومع (حسن و العطار، 2016) الذين لم تظهر دراستهما فروق ذات دلالة إحصائية بين تعلم الذكور في الصف الرابع الأساسي والطلبات الإناث عند دراسة مادة في اللغة العربية تتعلق بالأداء التعبيري باستخدام طريقة المناقشة بطريقة تفاعلية أو بدونها بطريقة تقليدية؛ ومع (صادق، 2021) أيضا الذي لم يجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الصف الرابع لدى دراستهم مادة في اللغة العربية باستخدام التعلم النشط بطريقة تفاعلية وبدونه بطريقة تقليدية.

لكن الدراسة من ناحية أخرى لم تظهر مثل هذا التساوي بين الذكور والإناث في **الصف العاشر الأكاديمي**، حيث أظهرت أن الذكور تفوق أدائهم بدلالة إحصائية على الإناث في هذا الصف بغض النظر عن الطريقة المستخدمة في التدريس. وقد تفسر هذه النتيجة في أنه كلما كبر الطالب وأصبح في الصفوف العليا كالصف العاشر الأكاديمي يصبح أثر البيئة التعليمية عليه، بما فيها طرائق التدريس، أشد وضوحاً. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن تفوق الذكور على الإناث قد يفسر في أن الذكور في المجتمع الفلسطيني يظلون أكثر حرية في الحركة والتواصل مع الآخرين والتفاعل مع أفراد البيئة المحلية والطلبة الآخرين من الإناث، مما يجعل الذكور قادرين على القيام بما يطلبه المعلم منهم من واجبات وأنشطة تعليمية بشكل أفضل من الإناث التي ما زالت تخضع في مجتمعاتنا العربية لقيود كثيرة وعادات وتقاليد تحد من نشاطهم.

وتعارض هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة كل من (هنية و الحداد، 2019)، وحميدان ، (Hmeidan , 2018) في أن تحصيل الطالبات تفوق فيه على تحصيل الذكور عندما درسوا بطريقة الحوار والمناقشة كطريقة تفاعلية، أو درسوا بالطريقة الاعتيادية؛ وتعارض أيضاً مع دراسة (فايد، 2008) الذي توصل إلى فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة ذكور الصف العاشر والطالبات الإناث لصالح الإناث، وذلك عندما درسوا مادة في الرياضيات بالطريقة التعاونية والتنافسية كطرق تفاعلية أو بدونها كطريقة اعتيادية. أما بالنسبة لنتائج الدراسة المتعلقة بالتفاعل بين متغير نمط الاستراتيجية ومتغيرات أخرى ذات علاقة ، فقد أظهرت النتائج المتعلقة بالصف العاشر الأكاديمي فقط أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية على التفاعل بين نمط الاستراتيجية ومستوى القدرة الأكاديمية سواء العامة أو الخاصة مفادها أن الطلبة من ذوي القدرات الدنيا الذين درسوا باستراتيجية التعلم التفاعلي كان أدائهم قد تحسن بشكل أفضل وبفرق له دال إحصائياً عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) على أداء نظائريهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، ولم يظهر مثل هذا الفرق مع نظائريهم من ذوي القدرات العليا. وقد يعزى هذا التفوق إلى أن استراتيجية التعلم التفاعلي وما تتيحه للطالب وخاصة الضعيف أكاديمياً من التفاعل مع المادة الدراسية بطرق مختلفة،

وإدماجه في العملية التعليمية والمشاركة فيها، مما ساعده في فهم الأفكار التي جاءت فيها بشكل أفضل، حيث أصبح متحضر النقصي المعرفة، وتوظيف العمليات العقلية لديه بشكل أعمق؛ وهذا أدى به إلى الفهم والتعلم بشكل أفضل من الطالب الذي تم تدريسه بالطريقة الاعتيادية، المتعمدة على المعلم. من هنا توصي الباحثة المعلمين باستخدام استراتيجية التعلم التفاعلي وخاصة مع الطلبة من ذوي القدرات الأكاديمية المتدنية كطريقة علاجية لتحسين قدراتهم ورفع مستوى تعلمهم.

هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له سلامه في دراسته (سلامة، 2017) بوجود تفاعل بين نمط طريقة التدريس ومستوى القدرة الأكاديمية مفاده أن تحصيل الطلبة من ذوي القدرات الدنيا كان قد تحسن باستخدام الأسئلة التعليمية كطريقة تفاعلية عن الطريقة الاعتيادية، في حين لم يظهر مثل هذا الفرق مع نظائريهم الطلبة من ذوي القدرات العليا. وتتعارض من ناحية أخرى مع دراسة (شحادة و البيتاوي، 2020) اللذين لم يتوصلا فيها إلى دلالة إحصائية على التفاعل بين نمط استراتيجية التدريس (التعاونية، والاعتيادية)، ومستوى القدرة الأكاديمية (العليا، والدنيا)؛ ودراسة (فايد، 2008) الذي فشل أيضا في التوصل إلى دلالة إحصائية على التفاعل بين الطريقة التدريسية (التعاونية، والتنافسية) ومستوى القدرة الأكاديمية (العليا، والمتوسطة، والدنيا) سواء مع طلبة مستوى الصف الخامس الأساسي أو مع الصف العاشر ثانوي. أما دراسة (دروزة أ.، 2021) التي تناولت التفاعل بين نمط منظومة المعلومات (مصورة أو مكتوبة) والقدرة الأكاديمية (عليا مقابل دنيا)، فقد أظهرت النتائج أن أداء الطلبة من ذوي القدرات المنخفضة قد تفوق على أداء ذوي القدرات العليا عندما تلقوا منظومة المعلومات بقالب مكتوب، بينما أظهرت النتائج أن أداء الطلبة ذوي القدرات العليا كان أعلى عندما تلقوا منظومة المعلومات بقالب مصور.

ومن حيث التفاعل بين نمط استراتيجية التعلم ومتغير النوع الاجتماعي ، فقد أظهرت النتائج فرقاً لدلالة إحصائية عند مستوى ثقة ($\alpha=0.05$) مع طلبة لطلبة الصف العاشر الأكاديمي فقط، مفاده أن الإناث اللواتي درسن بالطريقة التفاعلية كان تحصيلهن أعلى ويفرق له دلالة إحصائية من الطالبات اللواتي درسن بالطريقة الاعتيادية، كما أظهرت النتيجة عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية تعزى لمتغير نمط

طريقة التدريس لدى الذكور. وقد تعزى هذه النتيجة إلى ما تتطلبه طريقة التعلم التفاعلي من مشاركة والاندماج في العملية التعليمية والتعاون والتواصل مع الرفيقات والتنافس بطريقة خارجة عن الروتين الذي يحدث في الطريقة الاعتيادية، وكذلك ما تتطلبه من التواصل مع المجتمع المحلي والقيام بالأنشطة التعليمية والتربوية والواجبات الدراسية البيتية، مما جعل طريقة التعلم التفاعلي محببة لدى الإناث أكثر من الذكور وخاصة في فلسطين التي تخضع فيه الأنثى لعادات وتقاليد تمنعهن من الخروج والتواصل والمشاركة مع الآخرين كما يجب ولا تمنع الذكور. وقد يكون السبب في تفضيل الإناث للطريقة التفاعلية بشكل أعلى إحصائياً من الطريقة الاعتيادية هو أن الطريقة التفاعلية قد تكون أوجدت اتجاهات إيجابية لدى الطالبات الاناث نحو المادة الدراسية، وهذا ساعد الطالبات على تعلمها بشكل أفضل من نظرائهن اللواتي تعلمنها بالطريقة الاعتيادية، مما يدفع الباحثة لرفع توصية للمعلمات في مدارس الإناث أن يكثرن من اتباع استراتيجية التعلم التفاعلي في التعليم مع طالباتهن لما لها من أثر في تخليصهن من الجمود والروتين والملل الذي قد يعانين منه، بالخروج والحركة والعمل والتواصل مع الآخر، وتحببهن بالمادة الدراسية والتعلم والتعليم بشكل أفضل.

هذه النتيجة تتعارض مع ما أظهرته بعض الدراسات السابقة كدراسة (سلامة، 2017)، ودراسة (فايد، 2008)، و(الجنابي، 2015)، (بن عمارة، 2018) من عدم وجود فروق دالة إحصائية على التفاعل بين نمط طريقة التدريس والجنس.

أما بالنسبة لنتائج السؤال المتعلق فيم إذا كانت فعالية الاستراتيجية التعليمية (تفاعلي مقابل اعتيادي) تتأثر باعتبار مستوى الصف الدراسي (سادس مقابل عاشر)، فقد بينت الدراسة المتعلقة بالشق الأول من تحليل التباين بوجود فرق له دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) مفاده أن استراتيجيات التعلم التفاعلي فاعلة في تعلم الطلبة في كلا الصنفين مقارنة بنظائريهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، مما يدل على أن الطريقة التفاعلية هي طريقة مفيدة، ولها مفعول كبير في تعلم الطلبة، بغض النظر عن مستوى الصف الدراسي الذين يدرس فيه الطالب، وذلك لما تتضمنه هذه الطريقة من نشاطات مختلفة، تساعد

الطالب في الانخراط في العملية التعليمية بدافع ذاتي داخلي للتعلم، ويحببه في الدراسة والمدرسة، وتدفعه للقيام بكل ما تطلبه من أنشطة وواجبات متكاملة تستدعي منه توظيف كل طاقاته الذهنية والجسمية بطريقة تجلب له المتعة وتثري خبراته. وقد يكون السبب في هذه النتيجة أن ما يستخدمه المعلم فيها من طرق تدريسية متنوعة من شأنها أن تجعل الطالب يشعر بالثشويق والإثارة أثناء التعلم، وتعمل على جذب انتباهه للمادة المتعلمة، وكل هذا يساعده في تثبيت المحتوى التعليمي المدروس في ذهنه واسترجاعه لاحقاً، وهذا لا يحدث فقط على مستوى التذكر وإنما على مستويات أعلى كالتطبيق وغيرها من المستويات، ومن ثم تعلم الطالب بشكل أفضل مما لو درس بطريقة تقليدية يأخذ فيها المعلم الدور الأكبر، ويسيطر على مجريات الأمور في الحصة بطريقة صارمة قد تحدث الخوف والقلق عند الطالب، وتشعره بالملل والروتين، وتجعله يبتعد عن عملية التعلم والتعليم.

هذه النتيجة تتفق مع عدد من الدراسات السابقة أمثال كاماريا وآخرون (Qamaeiya، Rahayu، Fajaroh، و Alsulami، 2021) (بن عمارة، 2018)، (السلمي، 2015)، (جرار، 2014) وغيرها كما ذكرت في الصفحات السابقة لدى مناقشة تفوق استراتيجية التعلم التفاعلي بشكل عام لكلا الصنفين، والتي أظهرت جميعها أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين أداء المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم التفاعلي، والمجموعات الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية، وكان لصالح استراتيجيات التعلم التفاعلي.

ومن حيث النتائج المتعلقة بالتفاعل بين نمط الطريقة (تفاعلية مقابل تقليدية) مع مستوى الصف (سادس مقابل عاشر) فلم تظهر أي دلالة إحصائية على هذا التفاعل. وهذا يدل كما أسلفنا على أن استراتيجية التعلم التفاعلي هي مناسبة مع كل المراحل الدراسية سواء أكانت أساسية متمثلة في الصف السادس كمرحلة أساسية كما في هذه الدراسة، أو ثانوية متمثلة في الصف العاشر. إلا أن هذه النتيجة تتعارض مع بعض الدراسات مثل دراسة (فايد، 2008) حيث توصلت الدراسة إلى أن طلاب الصف العاشر قد استفادوا وبفرق له دلالة إحصائية من استراتيجية التعلم التفاعلي باستخدام التعلم التعاوني

والتنافسي أكثر من طلبة الصف الخامس الأساسي، وذلك عندما قارن بين طلاب صفي العاشر والخامس الأساسي اللذان عكسا هاتين المرحلتين التعليميتين المشابهة للدراسة الحالية.

التوصيات

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج توصي الباحثة المسؤولين والمعلمين في المدارس بما يأتي:

- 1 -توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في المناهج الدراسية للمرحلتين الأساسية والثانوية، وذلك لما أظهرته هذه الدراسة من فاعلية لهذه الاستراتيجية وأثر في التعلم وتحسين مهارات التفكير كافة لدى الطلبة.
- 2 -إعداد الدورات التدريبية والورش التعليمية الخاصة بالمعلمين والمشرفين لتعريفهم وتدريبهم على استخدام الطريقة التفاعلية في التعليم، وكيفية الحصول على الاستفادة القصوى منها، وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية بشكل سليم، لما لها من أثر واضح في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- 3 -استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي مع ذوي القدرات الأكاديمية الدنيا لما لها مساهمة في تحسين تعلمهم ومعالجة ضعفهم الأكاديمي.
- 4 -استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي وخاصة مع الطالبات الإناث لما لها من دور في تخليصهن من الجمود والملل وعدم الحركة والتواصل الذي قد يفرضه عليهن مجتمعهن نتيجة العادات والتقاليد السائدة، ومن ثم بهدف تحسين مستوى تعلمهن.
- 5 -إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي في مباحث دراسية أخرى.
- 6 -إقامة بمزيج من الدراسات حول توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في صفوف دراسية أخرى.
- 7 -إجراء دراسات مستقبلية تبحث عن أي مستوى من مهارات التفكير تكون استراتيجية التعلم التفاعلي أكثر فعالية، هل تكون على المستويات الدنيا، أو المتوسطة، أو العليا كما صنفها "دروزة" (دروزة أ.، 2020).

المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم كاظم الحساني. (2010). أثر استخدام طرائق التدريس الحديثة في بناء شخصية أطفال المدارس

الابتدائية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. مجلة صاد الإصدار، الصفحات 107 - 118.

احمد سعدون الشمري. (2015). أثر استخدام برنامج تدريبي قائم على استراتيجية الحوار في تنمية

التفكير الناقد لدى طلاب أكاديمية سعد العبدالله بدولة الكويت. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر،

34(163)، الصفحات 763-802.

أسامة السيد، و عباس الجمل. (2016). أساليب التعلم والتعلم النشط (المجلد 1). القاهرة، مصر: دار

العلم والايمان.

أفنان دروزة . (2003). أثر توظيف المهارات الدراسية باستخدام الخطوط والملاحظات الصفية في تعلم

الطالب الجامعي. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 42، الصفحات 167-204.

أفنان دروزة. (2020أ). تصنيف دروزة للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف

"بلوم" للأهداف التربوية. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 1، الصفحات 77-90.

أفنان دروزة. (2021). أثر منظومة المعلومات المصورة مقابل المكتوبة على أربعة مستويات في التعلم:

التذكر ، الفهم، الاستنتاج، والتطبيق. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 2، الصفحات

315-333.

أفنان نظير دروزة. (2019). استراتيجيات التعلم: نظريا وعمليا. نابلس، فلسطين: دار الفاروق للثقافة

والنشر.

أفنان نظير دروزة. (2020ب). منشطات استراتيجيات الادراك (مهارات التفكير والتعلم) (المجلد 1).

نابلس، فلسطين : دار الفاروق للثقافة والنشر.

المعجم الوجيز. (1994). مجمع اللغة العربية.

- أمين ترزي ، و سجاد اسماعيلي. (2021). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية الكفاءة الأدبية لدى متعلمي العربية بمرحلة البكالوريوس. مجلة الجمعية الإيرانية للغة العربية وآدابها، 56، الصفحات 1- 21.
- ايمان حسن، و ياسر بدوي. (2019). تعليم منهج اللغة العربية باستخدام مدخل التعلم بالمشروع لتنمية مهارات انتاج اللغة وبعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . مجلة كلية التربية بدمياط، الصفحات 91- 170.
- بدر المطيري. (2021). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس من وجهة نظر المدراء في دولة الكويت. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، 65. doi: <https://doi.org/10.33193/JALHSS.65.2021.447>
- بشرى الطلحي. (2020). فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة الأدب في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طالبات المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة، الصفحات 1242- 1278.
- جهاد أبو عجمية. (2019). أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 31، الصفحات 96- 116.
- حسين محمد أبو رياش ، سليم شريف ، و عبد الحكيم الصافي. (2014). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق (المجلد 2). عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- حميد السلمي. (2015). أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارة القراءة في اللغة الانجليزية على تنمية اتجاهاتهم نحو ها بمدارس مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة.

- خلدون الجناحي. (2015). أثر استراتيجية (التلخيص) في تنمية الفهم القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة آل البيت.
- ذكریات محمد الختاتة. (2015). أثر طريقة التعلم التعاوني في تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي في مادة التربية الوطنية والمدنية. كلية التربية ، جامعة الأزهر ، مصر.
- رمضان مصباح. (2019). أثر استخدام استراتيجية المناقشة في تنمية مهارات التفكير الابداعي في تدريس القراءة لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 1، الصفحات 37- 82.
- ريزانو فريانتی. (2020). استراتيجيات التعلم التفاعلي لزيادة الاهتمام في تعليم طلاب العربية في مدرسة الثانوية الجوهرين. كلية علوم التربية والتعليم، جامعة الاسلامية الحكومية سلطان طه سيف الدين جامبي.
- ريم الجرف. (2016). التعلم الذاتي للطلاب. الرياض، السعودية: جامعة الملك سعود.
- سعد بن حمد الدوسري. (2017). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الحاسوبي في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر لغتي الجميلة. مجلة البحث العلمي في التربية، الصفحات 206 - 230.
- سعيد غني نوري. (2018). نظريات السلوك بين التعلم الحركي واستراتيجيات التعلم النشطة (المجلد 2). ميسان، العراق: مطبعة سفينة النجاة.
- سليمان تويج. (2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 1، الصفحات 38 - 51.
- سماح محمد . (2021). استخدام التعلم القائم على المشروعات الالكترونية التشاركية المدعومة بتطبيقات جوجل التعليمية في تدريس التربية البيئية لتنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طلاب الدراسات العليا. كلية التربية ، جامعة أسيوط، 12.

- سيتي نور، و أحمد محي الدين الكيلاني. (2019). أثر استخدام استراتيجية التلخيص في تحسين مهارات التحدث لدى متعلمي اللغة العربية في ماليزيا. مجلة العلوم التربوية، 125، الصفحات 1- 146.
- شهد جرار. (2014). فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عبد الله عينو، و سعاد عبدلي. (2020). أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. مجلة جيل العلوم الانسانية والاجتماعية، الصفحات 101- 119.
- عقيل عبد الرضا صادق. (2021). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الأدبي. مجلة كلية التربية الأساسية، 10، الصفحات 680- 707.
- علي البلوشي، و كريمبو عبد الحميد. (2018). التفاعل اللفظي وفق أداة (فالنדרز) وأثره على عملية التدريس بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان. القناطر: مجلة الدراسات الاسلامية العالمية، 2.
- علي الغامدي. (2021). استراتيجية التلخيص الكتابي وأثرها في تنمية مهارات الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 2، الصفحات 1473- 1517.
- غادة البيابضة. (2022). أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة التفكير الابداعي في مادة اللغة العربية لدى طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن. مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، 3.
- فراس بن محمد المدني. (2020). أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة البحوث التربوية والنفسية، الصفحات 1- 35.

doi:10.52839/0111-000-064-001

فوزي سلامة. (2017). أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الأساسي في منهاج اللغة العربية. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين.

فوزية محمد الأنصاري. (2017). أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. مركز البحوث والدراسات الاندونيسية، 2، الصفحات 229 - 282.

لينا هنية، و عبد الكريم الحداد. (2019). أثر برنامج تدريسي مستند إلى مبادئ الحوار الحضاري في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 3، الصفحات 410 - 426.

محمد خليل فايد. (2008). التعلم بطريقتي التعاون والتنافس وأثرهما على تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات في الصفين الخامس الأساسي والأول الثانوي واتجاهاتهم نحو كل من الطريقتين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس ، فلسطين.

محمد المناصير. (2022). مدى فعالية استخدام استراتيجية العصف الذهني في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الأردن. مجلة العلوم الانسانية والطبيعية، 6.

محمد بشار شنتير. (2018).

محمد بشار شنتير. (2018). فاعلية برامج التعلم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلم الذاتي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3، الصفحات 159 - 173.

محمد رجب فضل الله . (2014). تشخيص واقع البحث التربوي في المناهج وطرق التدريس ومقترحات لتطويره. المؤتمر العلمي العربي الثامن: الانتاج العلمي التربوي في البيئة العربية. مصر.

محمود نديم نحاس. (2005). التعليم التفاعلي وأهميته في برامج التعليم المستمر. مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير. الرياض: جامعة الملك سعود.

مراد بن عمارة. (2018). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة . دراسة دكتوراه غير منشورة ، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر .

مرام الحرايزة. (2020). فاعلية الوسائط المتعددة في تنمية مهارات اللغة العربية الاستماع والمحادثة لغير الناطقين بها في العاصمة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة.

مرتضى حسن ، و زيد العطار. (2016). أثر استراتيجيات المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية، جامعة بابل، 9، الصفحات 203- 226.

مها العنزي، وفاء كفاي، و أحمد صلاح. (2017). استراتيجيات قائمة على التعلم التفاعلي لتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات لطالبات المرحلة الثانوية بدولة الكويت. المجلة الدولية للتعليم بالانترنت، 2، الصفحات 276- 315.

نجاح أحمد الحسنات. (2012). صعوبات تطبيق برنامج التعليم التفاعلي المحوسب على تلاميذ المرحلة الدنيا بمدارس وكالة الغوث الدولية بمحافظة غزة وسبل علاجها. تأليف رسالة ماجستير غير منشورة. غزة، فلسطين : الجامعة الاسلامية.

نضال شحادة، و ايمان البيتاوي. (2020). أثر استراتيجيات L.W.K والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في ضوء مستوى تحصيلهم. مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 4، الصفحات 659- 680.

نعمة عواد الزبود. (2019). أثر استراتيجيات العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن. دراسات، 3، الصفحات 124- 152.

نعيمه محمد عبد الله. (2021). فاعلية استراتيجيه التعلم التعاوني لتنمية الادراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالم رحلة الابتدائية. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 1، الصفحات 468-508.

نور هداياتي. (2017). التعلم الذاتي وكيف نطبقه في تعليم اللغة العربية في الجامعة . جامعة مالانج الحكومية ، اندونيسيا.

المراجع الأجنبية:

- Avdiu, E. (2019). Effect of Group Learning with Primary Education Students, Educational Process. International Journal, 4, pp. 232-247.
- Hmeidan , R. (2018). The Impact of Dialogue and Discussion Strategy for Teaching Spoken English on Improving Academic Listening Skills among Students at the First Secondary Class in Jordan. Journal of Al-Quds Open University for Research and Studies, 2, pp. 9-28. doi:<https://dx.doi.org/10.24093/awej/vol10no3.29>
- Huff, J., & Nietfeld, J. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. Metacognition and Learning, 2, pp. 161–176. doi: <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9042-8>
- Khazaal , E. (2019). Improving Postgraduates' Academic Writing Skills with Summarizing Strategy. Arab World English Journal , 3, pp. 413-428. doi: 10.24093/awej/vol10no3.29
- Suwantharathip, O. (2015). Implementing Reading Strategies Based on Collaborative Learning Approach in an English Class. Reading Matrix: An International Online Journal, 1, pp. 91-101.

- Alhaj, A., & Albahiri, M. (2021). The Effectiveness of Cooperative Work Procedure in Enhancing Translation Skills among Saudi Students of Translation at King Khalid University. *International Journal of Higher Education*, 3, pp. 100- 106.
- Altinyelken, H., & Hoeksma, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative & International Education*, 2, pp. 117-139.
- Amatari, V. (2015). The Instructional Process: A Review of Flanders' Interaction Analysis in a Classroom Setting. *International Journal of Secondary Education*, 5, pp. 43-49.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: Complete Edition*. New York: Longman.
- Ausubel, D. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Berzener, U., & Deneme, S. (2021). The Effect of Cooperative Learning on EFL Learners' Success of Reading Comprehension: An Experimental Study Implementing Slavin's STAD Method. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4, pp. 90-100.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Handbook: The Cognitive Domain. David McKay.
- Borich, G. (2017). *Effective teaching methods* (Vol. (Trans. Ed.: M. B. Acat)). Ankara: Nobel Publishing.
- Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gagne, R. (1977). *The Conditions of Learning* (Vol. 3). New York: Holt, Rinehart, & Winston. .

- Gagne, R. (1977). *The Conditions of Learning* (3rd ed) (Vol. (3rd ed)). New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Ghavifekr, S. (2020). Collaborative Learning: A Key to Enhance Students' Social Interaction Skills. *Malaysian Online Journal of Educational Sciences*, 4, pp. 9-21. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1271748.pdf>
- Kutbiddinova, R., Eromasova, A., & Romanova, M. (2016). The Use of Interactive Methods in the Educational Process of the Higher Education Institution. *International Journal of Environmental & Science Education*, 14, pp. 6557-6572.
- Merrill, D. (1983). Component Display Theory. In C. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale: NJ: Erlbaum Associates.
- Merrill, M. (2009). First Principles of Instruction. In C. M. Reigeluth & A. Carr (Eds.). *Instructional Design Theories and Models: Building a Common Knowledge Base*.
- Munawar, S., & Chaudhary, A. (2019). Effect of Cooperative Learning on the Writing Skill at Elementary Level in the Subject of English. *Bulletin of Education and Research*, 3, pp. 35-44.
- Nkechinyere, O., & Ordu, O. (2018). Impact of Collaborative Learning Strategy on the Academic Achievement of Senior Secondary School Chemistry Students in Obio-Akpor Local Government Area. *International Journal of Education and Evaluation*, 2. doi:<file:///C:/Users/aisha%20albaz/Desktop/Impact%20of%20Collaborative.pdf>
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, pp. 117-175. doi:https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Reigeluth, C., & Garfinkle, R. (1994). *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.

- Reilly, Y. (2017).). The Impact of the Summarization/Paraphrasing Strategy, Frayer Model, and Student Engagement on Reading Comprehension, Unpublished PhD thesis. North Carolina, USA: Gardner-Webb University School of Education.
- Rothkopf, E. (1966). Learning from written instructive material: An exploration of the control of inspection behavior by test-like events. *American Educational Research Journal*, 4, pp. 241-249.
- S Qamaeiyah ,S Rahayu ,F Fajaroh و ,N Alsulami. (2021). The Effect of Implementation of Inquiry-based Learning with Socioscientific Issues on Students' Higher-Order Thinking Skills,. *Journal of Science Learning* , الصفحات 3 , 218 -210
- Sahib, N. (2019). Using dialogue-games in Improving Speaking Ability of participants of advanced level of PIKIH Program. *Celebes Linguistic of Journal*, 2, pp. 19-30.
- Senthamarai, S. (2018). Interactive teaching strategies. *Journal of Applied and Advanced Research*, pp. 36-38. doi: <https://doi.org/10.21839/jaar.2018.v3iS1.166>
- Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3, pp. 1011-1030. Retrieved from <https://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/1383>
- Weston, C., & Cranton, P. (1986). Selecting instructional strategies. *Journal of Higher Education*, 3, pp. 259-288. doi:<https://doi.org/10.2307/1981553>
- Wittrock, M. (1974). Learning as a generative process. *Educational Psychologist*, 2, pp. 8-12.
- Wittrock, M. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, pp. 345–376.
- Yakovleva, N., & Yakovlev, E. (2014). Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*, pp. 75-80.

الملاحق

ملحق أ: عنوان الوحدة السادسة من مبحث اللغة العربية للصف السادس الأساسي

الوحدة السادسة



النباتات العطرية في فلسطين

الاستماع

نستمع إلى نص بعنوان (الطب العربي)، ولجبت عن الأسئلة الآتية:



- ١- ما أساس علم العقاقير المتعارف عليه اليوم؟
- ٢- لمن يعود الفضل في تعميق معرفة الخصائص العلاجية للنباتات؟
- ٣- ما المقصود بالطب العربي؟
- ٤- بم تميّز الطب العربي عن الطب الغربي قديماً؟
- ٥- ما المسؤولية التي عول الأطباء العرب على تحقيقها؟
- ٦- لماذا قام الأطباء العرب بالسفر والترحال إلى بلاد أخرى؟
- ٧- لعلّ أبرز الأطباء العرب والمسلمين الذين ورد ذكرهم في النص.
- ٨- ما عنوان الكتاب الذي صنفه (ابن سينا) في الطب؟
- ٩- من مؤلف كتاب (تذكرة داود)؟
- ١٠- تذكر مجلات أخرى غير الطب تميّز بها العرب.



هكذا بقي الله عمر

الوحدة السادسة

(علي بن أحمد بن محمد باكير)

يقع في النص:

علي بن أحمد بن محمد باكير الكندي، ولد عام ١٩١٠م، لأبوين يمتنع من حضرموت. تلقى تعليمه في مدرسة النهضة العلمية، ودرس علوم العربية والفقه على يد شيوخ أجلاء، ثم انتقل إلى مصر، وتخرج في جامعة فؤاد الأول (جامعة القاهرة حالياً)، وحصل على شهادة (الليسانس) في الآداب قسم اللغة الإنجليزية. انتقل بالتدريس، ثم انتقل إلى العمل في وزارة الثقافة والإرشاد القومي بمتابعة الفنون، وظل يعمل في وزارة الثقافة حتى وفاته عام ١٩٦٩م. تفرغ قناج باكير الأدبي بين الرواية والمترجمة الشعرية والفقهية، ومن أعماله الروائية: (والسلامة) و(القائد الأحمر). وله كثير من الترجمات الشعرية، منها المجموعة المترجمة (هكذا بقي الله عمر) والمقصود عمر بن عبد العزيز، وهي مجموعة مكونة من سبع ترجمات، منها: (البيت الضيق) و (جار أبي حنيفة). ومترجمة (هكذا بقي الله عمر)، يصور فيها باكير السلطات الأعمى لعمر بن عبد العزيز الخليفة الأموي القائم، وتبين كيف حقا عن عاومه فضيل الذي ذم له السم في الجساء، وتبين القمن، فأظهر الكاتب من خلالها الجوانب الأخلاقية المتسامحة لهذا الخليفة، الذي لا نجد إلا في صفوة الصحابة والصالحين.



<https://www.wepal.net/library/upload/03-2021/content/603e3ef8a4ef1.pdf>

ملحق ج: أنماط الاستراتيجيات التفاعلية المستخدمة كإجراءات تدريسية للصف السادس الأساسي

أولاً: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الأول (الطب العربي) من الوحدة السادسة للصف السادس الأساسي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع أقرانه في الصف عن طريق المجموعات الصغيرة

*عدد الحصص: 1 حصة

الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس:

- أن يستمع الطالب بانتباه لنص (الطب العربي).
- أن يتفاعل الطالب مع النص المسموع، ويركز فيما يسمع.
- أن يحدد الطالب المحاور التي يعالجها نص الاستماع
- أن يوضح الطالب الفكرة العامة للنص
- أن يتبين الطالب المقصود بالطب العربي
- أن يتبين الطالب مفهوم العقاقير
- أن يعدد الطالب أبرز الأطباء العرب والمسلمين
- أن يذكر الطالب أسماء بعض الكتب والمؤلفات التي تتحدث عن الطب العربي
- أن يذكر الطالب بعض أسماء النباتات العطرية الطبيعية التي تستخدم كعلاج ودواء
- أن يوضح الطالب معاني المفردات والمفاهيم والمصطلحات الجديدة.
- أن يجيب الطالب عن أسئلة نص الاستماع

المواد والوسائل التعليمية:

- يستخدم المعلم السبورة، والأقلام الملونة، والكتاب المدرسي. والوسائل التعليمية المعلقة (الصحائف)، وجهاز العرض، كمبيوتر، وساعات، وكتاب ابن سينا.

الأنشطة قد تتمحور في:

- 1 -الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف.
 - 2 -استخدام مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة في المدينة في البحث عن كتب الأطباء العرب والمسلمين
 - 3 -كتابة تقرير عن تاريخ الطب العربي في حدود صفحة واحدة بالاعتماد على شبكة الانترنت
- خطوات التدريس وفق استراتيجية توزيع الأدوار على المجموعات الصغيرة لدرس الطب العربي (نص الاستماع):
- يوزع المعلم/ة الطلاب في بداية الحصة إلى مجموعات غير متجانسة، تتكون المجموعة من (4-6) طالب.
 - تذكير الطلاب بآداب وقوانين الاستماع، وهي: الاحترام، والإنصات، وعدم المقاطعة، والتفاعل، والفهم، والتركيز بالنص المسموع.
 - التمهيد للدرس بسؤال الطلاب عن أهمية دراسة الطب، وذكر أسماء بعض الأطباء العرب والمسلمين
 - يطلب المعلم من كل مجموعة الإجابة عن الأسئلة التمهيدية بشكل مستقل
 - قراءة النص على مسامع الطلبة قراءة معبرة، وبصوت واضح مسموع.
 - شرح النص باستخدام أسلوب الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة على المجموعات
 - تكليف إحدى المجموعات ببيان الأفكار الواردة في النص
 - تكليف إحدى المجموعات ببيان معاني الكلمات والمفردات الجديدة (كالطب العربي) و(العقاقير) وغيرها من المفردات الجديدة وعرضها على لوحات كرتونية.
 - تكليف إحدى المجموعات بجمع معلومات من الانترنت او المكتبة عن أبرز الأطباء العرب والمسلمين (لقمان الحكيم، الحارث بن كلدة، ابن سينا) مع تقديم نبذة عن كل منهم، مع ذكر أسماء بعض الكتب والأبحاث التي تتحدث عن الطب العربي.
 - تكليف إحدى المجموعات بجمع معلومات من الانترنت او المكتبة عن بعض النباتات العطرية الطبيعية في فلسطين (كالزعر، واكليل الجبل...)، وعرضها على الطلبة مع عرض صور هذه النباتات
 - تكليف إحدى المجموعات بتلخيص النص بأسلوبهم الخاص.
 - يتم حل أسئلة النص شفويا من خلال الحوار والمناقشة بين المجموعات وبإشراف المعلم
 - الخاتمة: تذكير الطلبة بأهداف الدرس والتأكد من تحقيق كل هدف.

التقويم:

ملاحظة إجابات الطلبة، والمناقشة والحوار وطرح الأسئلة، وحل أسئلة النص.
ثانيا: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الثاني (النباتات العطرية في فلسطين) من الوحدة السادسة للصف السادس الأساسي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع أقرانه في الصف عن طريق المجموعات الصغيرة

*عدد الحصص: 4 حصص

الأهداف السلوكية الخاصة للدرس:

- أن يقرأ الطالب الدرس قراءة صحيحة ومعبرة.
- أن يستنتج الطالب الأفكار الرئيسية والفرعية الدرس.
- أن يعدد الطالب أسماء بعض النباتات العطرية الطبيعية في فلسطين.
- أن يعدد الطالب العوامل الطبيعية التي جعلت فلسطين تزدهو بالنباتات
- أن يتبين الطالب أماكن وجود النباتات البرية
- أن يستنتج الطالب أهمية النباتات العطرية في حياتنا
- أن يعدد الطالب فوائد الزعتر
- أن يقترح الطالب طرقا لحماية النباتات
- أن يعرف الطالب معاني بعض المفردات الجديدة.
- أن يوظف الطالب بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة
- أن يستخرج الطالب الأساليب والصور الفنية في النص

المواد والوسائل التعليمية:

- التنوع في نغمات الصوت ودرجاته من قبل المعلم، والتنوع الحركي في موقع المعلم في الحجرة الصفية.

- يستخدم المعلم السبورة، والأقلام الملونة، والكتاب المدرسي، والوسائل التعليمية المعلقة (الصحائف)، وجهاز العرض، وكمبيوتر، وساعات. ومصادر سمعية ومرئية تختص بالموضوع، وصور، وفيديو عن النباتات العطرية

الأنشطة قد تتمحور في:

1 -الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف .

2 -استخدام مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة في المدينة في البحث عن كتب عن الأطباء العرب والمسلمين

3 -كتابة تقرير في حدود صفحة عن النباتات العطرية في فلسطين بالرجوع الى شبكة الانترنت
خطوات التدريس باستراتيجية المناقشة الصفية للدرس الاول من الوحدة السادسة (النباتات العطرية في فلسطين):

1 -يوزع المعلم/ة الطلاب في بداية الحصة إلى مجموعات غير متجانسة، تتكون المجموعة الواحدة من (5-6) طلاب.

2 -تذكير الطلاب بآداب وقوانين الاستماع، وهي: الاحترام، والإنصات، وعدم المقاطعة، والتفاعل، والفهم، والتركيز. كما يجب على المعلم ان يذكر الطالب بضرورة تنفيذ المهمة المطلوبة منه بالتعاون مع بقية أفراد المجموعة.

3 -التمهيد بسؤال الطلبة عن أسماء بعض النباتات الطبيعية العطرية المنتشرة في فلسطين، وبيان أهمية استعمالها كعلاج لبعض الأمراض.

4 -تكليف الطلبة بقراءة الدرس قراءة صامتة، ثم طرح عدة أسئلة عن النص لبيان مدى استيعاب الطلبة لما قرؤوا.

5 -يقسم المعلم/ة الدرس الى موضوعات فرعية في ضوء النتائج التعليمية المطلوب إنجازها، ويتم توزيع مهمة على كل مجموعة من المجموعات كالاتي:

- تكليف إحدى المجموعات بالتعريف ببعض النباتات العطرية الطبيعية في فلسطين وبيان أهميتها الطبية

- تكليف إحدى المجموعات بقراءة الفقرة الأولى والثانية من الدرس قراءة صحيحة، وشرحها واستنتاج الأفكار الفرعية الواردة في الفقرة (تأثير الموقع الجغرافي في تنوع النباتات في فلسطين، وتوضيح الأماكن التي تنتشر فيها هذه النباتات العطرية)، وأن تعرف معاني بعض المفردات الجديدة (تزهو، شتى، زكية....)، وأن توظف بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة، واستخراج بعض الأساليب والصور الفنية الواردة في الفقرات.

- تكليف إحدى المجموعات بقراءة الفقرة الثالثة قراءة صحيحة، وشرحها واستنتاج الأفكار الفرعية الواردة في الفقرة (أهمية النباتات العطرية للإنسان)، وأن تعرف المجموعة معاني بعض المفردات الجديدة، وتوظيف بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة، واستخراج بعض الأساليب والصور الفنية الواردة في الفقرة.

- تكليف إحدى المجموعات بقراءة الفقرة الرابعة والخامسة قراءة صحيحة، وشرحه ما واستنتاج الأفكار الفرعية الواردة في ما (بعض استخدامات نبات الزعتر، وتبيان واجبنا كأفراد تجاه هذه النباتات)، وأن تعرف المجموعة معاني بعض المفردات الجديدة (البراري....)، وتوظيف بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة، واستخراج بعض الأساليب والصور الفنية الواردة في الفقرات.

- تكليف إحدى المجموعات بقراءة الفقرة السادسة قراءة صحيحة، وشرحها واستنتاج الأفكار الفرعية الواردة في الفقرة (الاستخدامات الطبية لنبات الزعتر)، وأن تعرف المجموعة معاني بعض المفردات الجديدة، وتوظيف بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة، واستخراج بعض الأساليب والصور الفنية الواردة في الفقرة.

- تكليف إحدى المجموعات بقراءة الفقرة السابعة والثامنة قراءة صحيحة، وشرحها واستنتاج الأفكار الفرعية الواردة في الفقرة (حماية النباتات العطرية من الاعتداء الجائر عليها)، وأن تعرف المجموعة معاني بعض المفردات الجديدة (الجائر، مقومات، العطارون...)، وتوظيف بعض المفردات والتراكيب في جمل مفيدة، واستخراج بعض الأساليب والصور الفنية الواردة في الفقرة.

6 - يطلب المعلم من المجموعات:

- تلخيص ما يتم سماعه أولاً بأول وتدوينه على شكل مجموعة من الأفكار الرئيسية.
- الإجابة عن الأسئلة التي تطرحها كل مجموعة حول الموضوع الفرعي الذي تم تكليفها به، أو إعطاء حلول لمشكلة معينة، أو المقارنة بين فكرتين أو أكثر بتحديد أوجه الشبه والاختلاف.

7 - وفي نهاية الدرس يتم الإجابة عن أسئلة الدرس بطريقة جماعية.

التقويم:

ملاحظة جودة قراءة الطالب/ة، والاختبارات، وأوراق العمل، والأسئلة الشفوية.

ثالثاً: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الثالث (بيسان) من الوحدة السادسة للصف السادس الأساسي

* نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع المعلم من خلال استراتيجية المناقشة الصفية.

* عدد الحصص: 3 حصص.

خطوات تنفيذ استراتيجية المناقشة الصفية:

- الإعداد للمناقشة
- السير في المناقشة
- تقويم المناقشة

من خلال الدرس يبرز سؤال أو أسئلة تحتاج الى بحث أو دراسة، فيوجه المعلم طلابه الى البحث عن اجاباتها في المصادر المتاحة في المكتبة أو الانترنت، ويدون الطلاب ما توصلوا اليه من اجابات استعدادا لمناقشتها في حصة محددة، وفي حصة المناقشة يعرض كل طالب ما جمعه من معلومات عن السؤال ويتبادل الطلاب الاجابات ويقوم المعلم بتنظيم عملية النقاش وادارته.

الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس:

أن يقرأ الطالب القصيدة قراءة جهرية صحيحة معبرة عن المعنى
أن يحفظ أول خمسة أبيات من القصيدة ويلقيها أمام الطلبة في غرفة الصف
أن يذكر الطالب نبذة عن حياة الشاعر أحمد حسين مفلح
أن يوضح معنى النكبة.

أن يحدد موقع مدينة بيسان.

أن يقرأ القصيدة قراءة جهرية ومعبرة.

أن يتعرف على الفكرة الرئيسة والأفكار الفرعية في القصيدة.

أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة

أن يشرح الطالب أبيات القصيدة شرحا أدبيا وافيا

أن يوضح الطالب العواطف التي سيطرت على الشاعر في القصيدة

أن يوضح الطالب جمال التصوير الوارد في أبيات القصيدة

أن يبين الطالب دلالات التراكيب والجمل الواردة في القصيدة

أن يناقش الطالب قضايا: (بديعية، صرفية، نحوية) وردت في القصيدة

أن يستنتج الطالب العبر والدروس المستفادة من القصيدة

أن يجيب عن الأسئلة.

المواد والوسائل التعليمية:

- يوفر المعلم أنشطة جماعية تفاعلية يتفاعل فيها الطلاب مع المحتوى التعليمي مثل عرض فيديو عن مدينة بيسان ومناقشة محتواه

- التتويحي نغمات الصوت ودرجاته من قبل المعلم، والتتويح الحركي في موقع المعلم في الحجرة الصفية.
- يستخدم المعلم السبورة، الأقلام الملونة، الكتاب المدرسي. والوسائل التعليمية المعلقة (الصحائف)، جهاز العرض، فيديوهات، كتب وصور.

الأنشطة بشكل عام قد تتمحور حول:

- 1- الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف.
 - 2- استخدام مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة في المدينة للبحث عن قصائد لنفس الشاعر.
 - 3- البحث عن السيرة الذاتية من المكتبة أو الإنترنت لصاحب القصيدة المدروسة وتلخيصها في نقاط.
- خطوات التدريس باستراتيجية المناقشة الصفية للدرس الثالث من الوحدة السادسة (بيسان)
- 1 -يقوم المعلم بتكليف الطلبة بالتحضير المسبق للدرس .
 - 2 -يقوم المعلم بلتمهيد للدرس عن طريق استثارة خبرات الطلاب حول الغرض من القصيدة، ومن ثم كتابة أهداف الدرس.
 - 3 -يقوم المعلم/ة بتقسيم الصف الى مجموعتين، ثم يكلف إحدى المجموعتين بطرح مجموعة من الأسئلة على المجموعة الثانية، ثم يعكس الأدوار بين المجموعتين وينتقل الى موضوع آخر في الدرس وهكذا الى أن يتم تحقيق النتائج التعليمية بالكامل.
- المجموعة الأولى: التعريف بالكاتب وتحديد أبرز المحطات في حياته عن طريق طرح الأسئلة الآتية:

- من هو أحمد حسين مفلح؟
- اذكر نبذة عن طفولة الشاعر.
- ماهي أبرز أعمال الشاعر الشعرية؟
- المجموعة الثانية: بيان مناسبة القصيدة:

- ما الفكرة العامة للقصيدة؟
 - لأي غرض شعري تنتمي هذه الابيات؟
 - ما الأفكار التي تتمحور حولها القصيدة؟
- المجموعة الثالثة: شرح أبيات القصيدة من (1-3) شرحا أدبيا وافيا:

- ما الفكرة الفرعية لهذه الأبيات؟
- بماذا افتتح الشاعر قصيدته؟
- من يخاطب الشاعر في القصيدة؟

- عم يستفهم الشاعر في البيتين الأول والثاني؟
- لماذا يطلب الشاعر من بيسان أن تأخذه إليها؟
- اذكر بعض مظاهر الجمال في مدينة بيسان من وجهة نظر الشاعر.
- وضح معاني المفردات الآتية: (الريان، مسك، زنابق، يتسم)
- اذكر بعض الأساليب اللغوية التي وردت في الأبيات؟
- اذكر بعض الصور الجمالية التي وردت في الأبيات؟
- المجموعة الرابعة: شرح الأبيات من (4-5) وبيان الفكرة الفرعية منها:

- ما الفكرة الفرعية لهذه الأبيات؟
- ما هي الذكريات التي تحدث عنها الشاعر في هذين البيتين؟
- أين يرثقش الشاعر أشعاره؟
- وضح معاني المفردات الآتية: (تغتفي، حسون)
- اذكر بعض الأساليب اللغوية التي وردت في الأبيات؟
- اذكر بعض الصور الجمالية التي وردت في الأبيات؟
- المجموعة الخامسة: شرح الأبيات من (6-8) شرحاً أدبياً وافياً:

- ما الفكرة الفرعية لهذه الأبيات؟
- لماذا طلب الشاعر العودة إلى بيسان؟
- من يخاطب الشاعر في البيت السادس؟
- وضح معاني المفردات الآتية: (الحاني، ألثم، تحوم، متيم، الجوارح)
- اذكر بعض الأساليب اللغوية التي وردت في الأبيات؟
- اذكر بعض الصور الجمالية التي وردت في الأبيات؟
- المجموعة السادسة: شرح الأبيات من (9-11) شرحاً أدبياً وافياً:

- يعبر الشاعر في البيت العاشر عن علاقة الشاعر الحميمة ببيسان، وضح ذلك.
- ما العهد الذي قطعه الشاعر على نفسه في البيت الحادي عشر؟
- وضح معاني المفردات الآتية: (ثراها، وجنتيك، شميم، مأساتي)
- ما الصورة الجمالية في (فاضت حشاشتي)؟
- اذكر بعض الصور الجمالية الأخرى التي وردت في الأبيات؟
- اذكر بعض الأساليب اللغوية التي وردت في الأبيات
- يتم إجابة ما تبقى من أسئلة الدرس بصورة جماعية

التقويم:

مناقشة وأسئلة شفوية، والمناقشة والحوار، وحل أسئلة القصيدة، وتسميع ستة أبيات من القصيدة، والاختبارات، وأوراق العمل، وملاحظة حسن قراءة الطالب/ة.

رابعاً: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الرابع (الفعل المضارع) من الوحدة السادسة للصف السادس الأساسي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي وفق الطريقة الاستقرائية.

* عدد الحصص: 2 حصة.

الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس:

- أن يعرف الطالب أقسام الجملة الفعلية.
 - أن يفرق الطالب بين أنواع الأفعال الثلاثة (الماضي، المضارع، الأمر)
 - أن يقرأ الطالب الأمثلة قراءة صحيحة.
 - أن يحدد الطالب الفعل المضارع في الأمثلة المكتوبة.
 - أن يبين الطالب علامة رفع الفعل المضارع وعلامات نصبه وجزمه.
 - أن يميز الطالب بين حروف النصب والجزم للفعل المضارع.
 - أن يوظف الطالب الفعل المضارع في جملة مفيدة من إنشائه.
- الأنشطة والمواد والوسائل التعليمية:
- التنويع في نغمات الصوت ودرجاته من قبل المعلم والطالب، والتنويع الحركي في موقع المعلم في الحجرة الصفية.
 - يستخدم المعلم السبورة، الأقلام الملونة، الكتاب المدرسي. والوسائل التعليمية المعلقة (الصحائف)، جهاز العرض، فيديوهات، كتب وصور.
 - الأنشطة بشكل عام تتمحور حول الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف.
- خطوات التدريس وفق الطريقة الاستقرائية:

الطريقة الاستقرائية هي طريقة طبيعية للوصول إلى النتائج، إذ يقوم المعلم بتحليل الجزئيات (الأمثلة النحوية) للوصول إلى الكليات (القاعدة)، وذلك بأن يعرض على السبورة الأمثلة المتنوعة التي تعالج موضوعاً بعينه ثم شرحها بمشاركة المتعلمين، وبعدها تتم عملية الربط بين العبارات والأمثلة للوصول إلى القاعدة النحوية الشاملة.

1 -التهيئة: يجهز المعلم الوسيلة التعليمية التي تحتوي على القاعدة النحوية، ويهيئ السبورة والأقلام الملونة.

2 -التمهيد (3-5) دقائق: والهدف من هذه الخطوة هو اثارة الطلبة وتشويقهم للدرس الجديد وتهيئة أذهانهم إليه، وربط التعلم السابق باللاحق، لخلق الدافع لديهم وتحفيزهم نحو الدرس الجديد، والمعرفة السابقة التي يجب استدعاؤها في خبرات الطلبة هي المعرفة أقسام الجملة الفعلية وأنواع الأفعال.

3 عرض الأمثلة وتحليل الجمل: ومناقشتها مع الطلبة دلاليًا ونحويًا ، ومن ثم الربط بين هذه الأمثلة واستنباط القاعدة من خلالها، وذلك من خلال استخدام أسلوب الحوار والمناقشة وطرح الأسئلة.
مثال:

تَسْتَنْمِرُ أَمْلُ أَوْقَاتِ الْفَرَاغِ فِي مُمَارَسَةِ الرِّيَاضَةِ (الفعل المضارع المرفوع).
لَنْ أَتَأَخَّرَ عَنْ تَقْدِيمِ الْعَوْنِ لِلْمُحْتَاجِينَ (الفعل المضارع المنصوب).
لَمْ أَهْمِلْ فِي أَدَاءِ واجباتي (الفعل المضارع المجزوم).

4 عرض القاعدة (4-5) دقائق: يكتب المعلم القاعدة المراد شرحها على السبورة بخط واضح، ويوضح قيودها ومكوناتها، ويفضل أن يستخدم المعلم الأقلام الملونة في عرض القاعدة:

(يُرْفَعُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ، إِذَا لَمْ يُسَبِّقْ بِحَرْفٍ نَاصِبٍ، أَوْ جَائِزٍ، وَعَلَامَةُ رَفْعِهِ الضَّمَّةُ يُنْصَبُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ، إِذَا سَبَقَ بِأَحَدِ أَحْرَفِ النَّصْبِ الْآتِيَةِ: (أَنْ، لَنْ، كَيْ)، وَعَلَامَةُ نَصْبِهِ الْفَتْحَةُ.
يُجْزَمُ الْفِعْلُ الْمُضَارِعُ، إِذَا سَبَقَ بِأَحَدِ أَحْرَفِ الْجَزْمِ الْآتِيَةِ: (لَمْ، لَمَّا، لَمْ، لَامِ الْأَمْرِ، لَا النَّاهِيَةِ)، وَعَلَامَةُ جَزْمِهِ السُّكُونُ.)

5 -تفصيل القاعدة (10-15) دقائق: يعرض المعلم جملاً تنطبق عليها القاعدة، ويشرحها ويحللها ويناقشها مع الطلبة حتى تترسخ في أذهانهم.

6 -تطبيق القاعدة (10-15) دقائق: وفي هذه الخطوة يختبر المعلم صحة فهم الطلبة للقاعدة ومدى رسوخها في أذهانهم، من خلال مجموعة من الجمل الجديدة، التي يركبها الطلبة وفق القاعدة، مع حل بعض التمرينات، وتحديد الواجب البيتي.

خامساً: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الخامس (كتابة الأسماء الموصولة) من الوحدة السادسة للصف السادس الأساسي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي وفق الطريقة الاستقرائية

*عدد الحصص: 1 حصة

الأهداف السلوكية الخاصة بالدرس:

- أن يحل الطالب تدريبات الدرس حلاً صحيحاً.
- أن يعدد الطالب بعض القضايا الإملائية (الأسماء الموصولة التي تكتب بلام واحدة، والأسماء الموصولة التي تكتب بلامين) التي مرت معهم مسبقاً.
- أن يذكر الطالب بعض الكلمات والجمل التي تتضمن بعض القضايا الإملائية التي مرّت معهم.
- أن يستعدّ الطالب لكتابة النص الإملائي غيباً.
- أن يكتب الطلبة ما يمليه عليهم المعلم.

التقويم:

يستخدم المعلم التقويم الختامي لقياس مدى تحقق الأهداف ، وذلك من خلال حل تدريبات الكتاب، ثم توزيع ورقة عمل على الطلبة ويطلب من الطلاب حلّها بشكل فردي، كما يقوم المعلم بطرح الأسئلة على الطلبة وملاحظة إجاباتهم، وإثارة النقاش والحوار حول موضوع الدرس.

ملحق د: أنماط الاستراتيجيات التفاعلية المستخدمة كإجراءات تدريسية للصف العاشر الأكاديمي

أولاً: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الأول (هكذا لقي الله عمر) من الوحدة السادسة

للصف العاشر الأكاديمي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع أقرانه في الصف عن طريق المجموعات الصغيرة

*عدد الحصص: 4 حصة

الأهداف السلوكية الخاصة للدرس:

- أن يقرأ الطالب المسرحية قراءة صحيحة معبرة عن المعنى .
- أن يذكر الطالب نبذة من حياة الكاتب علي بن أحمد الكندي .
- أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب الجديدة الواردة في النص .
- أن يحلل الطالب عناصر المسرحية تحليلاً أدبياً .
- أن يبين الطالب دلالات التراكيب والجمال الواردة في النص والمقصود منها .
- أن يوضح الطالب جمال التصوير في المسرحية .
- أن يناقش الطالب قضايا : (بدعية، وصرفية، ونحوية) الواردة في المسرحية .
- أن يحدد الطالب العبر والدروس المستفادة من المسرحية .
- أن يعطي الطالب أسماء أبطال المسرحية .
- أن يفرق الطالب بين المسرحية وأعمال أخرى أدبية كالرواية والشعر والمقالة الأدبية .
- أن يحاول الطالب تأليف مسرحية من بنات أفكاره .
- أن يربط الطالب بين أحداث مسرحية شاهدها مع الواقع الحياتي .
- أن يستعير الطالب مسرحيات يفضلها من المكتبة العامة أو مكتبة المدرسة .
- أن يقرأ الطالب مسرحية ويلخص الفكرة التي تدور حولها وأحداثها .
- أن يمثل مسرحيةقرأها مع بعض زملائه أمام الطلبة في غرفة الصف .
- أن يجري الطالب مقابلة مع أديب فلسطيني اشتهر بتأليف المسرحيات أو تمثيلها .
- أن يبحث عبر اليوتيوب عن ثلاث مسرحيات مصرية كوميدية، مع ذكر مؤلفيها وأبطالها .
- أن يذكر أشهر الأدباء الفلسطينيين بغض النظر عن نوع الأدب الذي أبدعوا فيه، من شعر، أو مقال، أو رواية، أو مسرحية...الخ
- أن يذكر الفرق بين المسرحية والرواية والشعر والمقالة عن طريق تعريف كل منها .

* الأنشطة والمواد والوسائل التعليمية:

- يوفر المعلم أنشطة جماعية تفاعلية يتفاعل فيها الطلاب معا مثل الدراما، لعب الأدوار لعرض المسرحية في بداية الحصة.
 - التنويع الصوتي في نغمات الصوت ودرجاته من قبل المعلم والطالب، والتنويع الحركي في موقع المعلم في الحجرة الصفية.
 - يستخدم المعلم السبورة، الأقلام الملونة، الكتاب المدرسي. والوسائل التعليمية المعلقة (الصحائف)، جهاز العرض
- الأنشطة قد تتمحور في:

- 1- الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف.
 - 2- البحث في الإنترنت والبوتيبوب عن مسرحيات مشابهة لمسرحية (هكذا لقي الله عمر).
 - 3- استخدام مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة في المدينة عن البحث عن مسرحيات لنفس المؤلف.
 - 4- البحث عن السيرة الذاتية من المكتبة أو الإنترنت لصاحب المسرحية المدروسة وتلخيصها في نقاط.
 - 5- مقابلة معلمين في اللغة العربية أو أدباء في المجتمع وسؤالهم عن مكانة المسرحية العربية في الأدب العالمي
- 7- كتابة بحث في حدود عشرة صفحات عن أدب المسرحية.
- خطوات التدريس باستراتيجية المجموعات الصغيرة للدرس الاول من الوحدة السادسة (هكذا لقي الله عمر)
للفصل العاشر الأكاديمي:

- 1 - يوزع المعلم/الطلاب في بداية الحصة إلى مجموعات غير متجانسة، تتكون المجموعة الواحدة من (4-6) طلاب.

- يعطي المعلم المجموعات التعليمات الآتية:
- قيام كل فرد في المجموعة بتنفيذ المهمة المطلوبة منه بالتعاون مع بقية أفراد المجموعة.
- الاصغاء جيدا لما يقوله أحد افراد المجموعة أو المجموعات الأخرى
- التفكير جيدا قبل المباشرة بالحديث أو الكلام
- عدم السيطرة على الحديث في المجموعة، وعدم مقاطعته الآخرين أثناء مشاركتهم أفرادا أو جماعات.

2 يحاضر المعلم/ة في كل مفهوم أو فكرة لمدة من 2-3 دقائق.

3 يتم تحديد نشاط كل مجموعة ومنها:

- تلخيص ما تم سماعه أو تدوينه على شكل مجموعة من الأفكار الرئيسية
- الإجابة عن الأسئلة حول الموضوع الرئيس وموضوعاته الفرعية
- إعطاء حلول لمشكلة معينة
- المقارنة بين فكرتين أو أكثر بتحديد أوجه الشبه والاختلاف
- العصف الذهني بإعطاء قضية معينة أو موقف لكل المجموعات وقيام كل مجموعة باستخلاص الأفكار أو الحلول أو النتائج.

4 إعطاء كل مجموعة فترة زمنية تتراوح بين 5-7 دقائق لتنفيذ ما يطلب منها من أنشطة أو تدوين الأفكار الرئيسية، أو كتابة أي سؤال يجول في خاطرهم.

5 تقوم كل مجموعة بتحديد قائد للمجموعة.

6 يقوم القائد بتوزيع الأدوار على كل أفراد المجموعة لتنفيذ النشاط أو المهمة المطلوبة ويدون الأدوار.

7 يقسم المعلم/ة الدرس الى مفاهيم أو أفكار أو موضوعات فرعية في ضوء النتائج التعليمية المطلوبة إنجازها ويتم توزيع كل مهمة على مجموعة من المجموعات كالآتي:

- تكليف إحدى المجموعات بالتعريف بالكاتب وتحديد أبرز المحطات في حياته.
 - تكليف إحدى المجموعات بتحليل عناصر المسرحية تحليلًا أدبيًا، وكتابتها على السبورة.
 - تكليف إحدى المجموعات بتعريف المفردات الجديدة، واستخدامها في جمل من إنشائهم.
 - تكليف إحدى المجموعات بتوضيح عبارات من المسرحية وبيان الدلالات الرمزية والمعاني المقصودة منها، وتدوينها على السبورة.
 - تكليف إحدى المجموعات بتوضيح جمال التصوير في نص المسرحية، وتحديد نوعه، وتدوينه على السبورة.
 - تكليف إحدى المجموعات باستخراج بعض المعاني الصرفية والنحوية والميزان الصرفي، وأنواع المحسنات البديعية...
 - تكليف إحدى المجموعات بتحديد العبر والقيم والدروس المستفادة من المسرحية.
 - إجابة أسئلة الدرس بطريقة جماعية في نهاية الدرس
- 8 يطلب المعلم/ة من طلاب كل مجموعة مناقشة المهمة بشكل تعاوني.

يقوم المعلم بمراقبة النشاط الذي يدور بين طلاب كل مجموعة، حيث يقوم المعلم/ة بدور الموجه للطلاب والمشجع لهم على العمل بشكل تعاوني، ويحفز الطلاب على التفكير بالمهمة، مع تقديم المساعدة لهم عند الحاجة، ولكن دون إعطاء إجابات جاهزة لهم، مع إعطاء التغذية الراجعة.

9 - يطلب المعلم/ة من قائد كل مجموعة تقديم ما توصلت إليه مجموعته على باقي المجموعات الأخرى.

10 - يتبع ذلك حدوث حوارات ومناقشات بناءه تحت إشراف المعلم/ة وتتحول كل المجموعات إلى مجموعة واحدة نشطة، ثم يصل بهم المعلم/ة إلى التعلم الصحيح وتقديم التغذية الراجعة.

التقويم:

الاختبارات، وأوراق العمل، والأسئلة الشفوية، وملاحظة حسن قراءة الطالب/ة

ثانيا: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الثاني (يا ليل الصب) من الوحدة السادسة للصف العاشر الأكاديمي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع المعلم عن طريق استراتيجية المناقشة الصفية

*عدد الحصص: 3 حصة

الأهداف السلوكية الخاصة للدرس:

- أن يقرأ الطالب القصيدة قراءة جهرية صحيحة معبرة عن المعنى
- أن يحفظ أول 8 أبيات من القصيدة ويلقيها أمام الطلبة في غرفة الصف
- أن يذكر الطالب نبذة عن حياة الشاعر أبي الحسن علي القبرواني
- أن يبين الطالب المناسبة التي قيلت فيها القصيدة
- أن يفسر الطالب المفردات والتراكيب اللغوية الجديدة
- أن يشرح الطالب أبيات القصيدة شرحا أدبيا وافيا
- أن يستنتج الطالب الأفكار الرئيسة والفرعية في القصيدة
- أن يوضح الطالب العواطف التي سيطرت على الشاعر في القصيدة
- أن يوضح الطالب جمال التصوير الوارد في أبيات القصيدة
- أن يبين الطالب دلالات التراكيب والجمل الواردة في القصيدة
- أن يناقش الطالب قضايا: (بديعية، صرفية، نحوية) وردت في القصيدة
- أن يستنتج الطالب العبر والدروس المستفادة من القصيدة
- أن يحاول نظم بيتا واحدا من الشعر وفق كل بحر من بحور الشعر

- أن يختار قصيدة من خلال البحث في الإنترنت اتبع صاحبها نفس بحر الشعر الذي اتبعه الشاعر (المذكور في الكتاب) في نظم قصيدته
* الأنشطة والمواد والوسائل التعليمية:

- يوفر المعلم أنشطة جماعية تفاعلية يتفاعل فيها الطلاب معا مثل عرض فيديو لأغنية فيروز (باليل الصب) ومناقشة محتواه
- التنويع الصوتي في نغمات الصوت ودرجاته من قبل المعلم والطالب، والتنويع الحركي في موقع المعلم في الحجرة الصفية.
- يستخدم المعلم السبورة، الأقلام الملونة، الكتاب المدرسي. والوسائل التعليمية المعلقة (الصحائف)، جهاز العرض، فيديوهات
- الأنشطة بشكل عام قد تتمحور في:

- 1- الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف.
 - 2- استخدام مكتبة المدرسة أو المكتبة العامة في المدينة عن البحث عن قصائد لنفس الشاعر.
 - 3- البحث عن السيرة الذاتية من المكتبة أو الإنترنت لصاحب القصيدة المدروسة وتلخيصها في نقاط.
 - 4- مقابلة بعض معلمي اللغة العربية أو الأدباء وسؤالهم عن مكانة القصيدة العربية في الأدب العالمي.
 - 5- كتابة بحث في حدود عشر صفحات عن الشعر العربي الحديث.
- خطوات التدريس باستراتيجية المناقشة الصفية للدرس الثاني من الوحدة السادسة (قصيدة يا ليل الصب):
- 1 تهيئة وتمهيد: عن طريق استثارة خبرات الطلاب حول الغرض من القصيدة، ومن ثم كتابة أهداف الدرس.
 - 2 يقوم المعلم/ة بتقسيم الصف الى مجموعتين، ثم يكلف إحدى المجموعتين بطرح مجموعة من الأسئلة على المجموعة الثانية، ثم يتم عكس الأدوار بين المجموعتين والانتقال الى موضوع اخر في الدرس وهكذا الى أن يتم تحقيق النتائج التعليمية بالكامل.
- المجموعة الأولى: التعريف بالكاتب وتحديد أبرز المحطات في حياته عن طريق طرح الأسئلة الآتية:

- من هو أبو الحسن علي القيرواني الحصري؟
- اذكر نبذة من طفولة الشاعر.
- بم اشتغل الشاعر في بداية حياته؟

المجموعة الثانية: بيان مناسبة القصيدة:

- ماهي مناسبة القصيدة؟
- لأي غرض شعري تنتمي هذه الابيات؟
- ماهي المعاني التي تتمحور حولها القصيدة؟
- اذكر ثلاثة من شعراء العصر الحديث الذين عارضوا القصيدة؟

المجموعة الثالثة: شرح أبيات القصيدة شرحا أدبيا وافيا:

- بم افتتح الشاعر قصيدته؟
 - من يخاطب الشاعر في البيت الثاني؟
 - ما الذي يورق الشاعر ويمنعه من النوم؟
 - كيف يصف الشاعر الحزن الذي يمر به؟
 - بم شبه الشاعر محبوبته بالبيت الرابع؟ ولماذا؟.....الى آخر القصيدة
- المجموعة الرابعة: تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية التي وردت في القصيدة:

- الفكرة العامة: كتبها الشاعر لمدح الأمير عبد الرحمن بن طاهر
 - الفكرة الفرعية للأبيات من (1-3): الصباية وما تسببه من قلق للشاعر
 - الفكرة الفرعية للأبيات من (4-12): صفات المحبوبة وعيونها التي تنصب شركا
 - الفكرة الفرعية للأبيات من (13-19): الشوق وما يفعله بالمحبيب
- المجموعة الخامسة: توضيح العواطف التي سيطرت على الشاعر في القصيدة:

- ماهي العواطف التي سيطرت على الشاعر في القصيدة؟
 - مثل من الأبيات على عاطفة الإعجاب بصفات المحبوبة
 - مثل من الأبيات على عاطفة الشوق والحنين للمحبوبة
 - مثل من الأبيات على عاطفة الحزن على فراق المحبوبة
 - مثل من الأبيات على عاطفة الاستعطاف من قبل الشاعر
 - ما العاطفة التي سيطرت على الشاعر في البيت الأول؟
- المجموعة السادسة: تعريف المفردات الجديدة، واستخدامها في جمل من إنشاء الطالب:

- فسر المفردات الآتية: الصَّب، البين، ضنى، السمار، البين، الواشين، قنص، أغيد، جحد، كرى

.....

المجموعة السابعة: توضيح جمال التصوير، وتحديد نوعه:

- وضّحي جمال التصوير في (وكأنّ ناعسا يغمده)
- وضّحي جمال التصوير في (فبكاه النجم ورق له)
- بيّني دلالة قوله: (ينضو من مقلته سيفاً)
- وضّحي جمال التصوير في (كلف بغزال ذي هيف .. خوف الواشين يشرده)
- وضّح الصورة الفنية في (وصروف الدهر تبعده)
- نوضح الصورة الفنية في (ينضو من مقلته سيفاً .. وكأن ناعسا يغمده) الى آخر الصور والدلالات الفنية في القصيدة.

المجموعة الثامنة: المعاني الصرفية، والميزان الصرفي، وأنواع المحسنات البديعية...:

- ماذا يفيد حرف الجر: بالله؟
- مثل على محسن بديعي، واذكر نوعه
- ما المعنى الصرفي لكلمة (قنص)
- استخرج من النص: أسلوب نداء، أسلوب توكيد، اسم فاعل لفعل فوق ثلاثي، طباق
- ما نوع الجمع في كلمة (جفون)
- استخرج من النص أسلوب تعجب، أسلوب شرط.....
- ..
- ..

المجموعة التاسعة: تحديد العبر والقيم والدروس المستفادة من القصيدة:

.. -

.. -

المجموعة العاشرة: إجابة ما تبقى من أسئلة الدرس

التقويم:

الاختبارات، أوراق العمل، الأسئلة الشفوية، ملاحظة حسن قراءة الطالب/ة

ثالثاً: الاستراتيجية التفاعلية المستخدمة في الدرس الثالث (البحر المحدث) من الوحدة السادسة للصف
العاشر الأكاديمي

*نمط الاستراتيجية التفاعلية: تفاعل المتعلم مع المحتوى التعليمي عن طريق - المناقشة الصفية

* عدد الحصص: 2 حصة.

الأهداف السلوكية الخاصة للدرس:

- أن يقرأ الطالب الأبيات المعطاة قراءة عروضية.
- أن يكتب الأبيات كتابة عروضية.
- أن يقطع الأبيات تقطيعاً عروضياً.
- أن يستنتج الطالب تفعيلة البحر المُحدث الرئيسة وصورها.
- أن يتعرف الطالب على مفتاح البحر المُحدث.
- أن يحل الطالب تدريبات الدرس.

المصادر والوسائل:

الكتاب المدرسي، والسبورة، وأقلام ملونة للسبورة، وأوراق العمل، ووسائل تعليمية، ومكتبة المدرسة، وفيديوهات.

الأنشطة التعليمية والمواد والوسائل التعليمية:

يستخدم المعلم العصف الذهني في بداية الشرح .

الأنشطة بشكل عام قد تتمحور في:

- 1- الإجابة عن أسئلة المعلم داخل غرفة الصف.
- 2- أن يعد الطالب تقريراً يقارن فيه بين شعر التفعيلة والشعر العمودي .
- 3- التنويع في نغمات الصوت ودرجاته من قبل المعلم والطالب، والتنويع الحركي في موقع المعلم في الحجرة الصفية.

خطوات التدريس باستراتيجية المناقشة الصفية لدرس العروض (البحر المحدث):

- 1 -تهيئة وتمهيد: عن طريق استثارة خبرات الطلاب حول الموضوع من خلال طرح الأسئلة على الطلبة، ومن ثم كتابة أهداف الدرس.
- 2 يقوم المعلم/ة بكتابة مثال على السبورة، ومن ثم قراءة المعلمة للمثال قراءتين جهريّة وعروضية بصوت واضح مع التنويع الصوتي والحركي.
- 3 يطلب المعلم من الطالب قراءة المثال المعروض على السبورة قراءة عروضيّة، ثم يقوم المعلم بكتابة البيت الشعري كتابة عروضية بمشاركة الطلاب
- 4 يقوم المعلم بتقطيع البيت الشعري عروضياً، مع تبيان التفعيلات التي تضمنها البيت الشعري

- 5 - يطلب المعلم من الطلاب كتابة وتقطيع مثال شعري على دفاترهم
- 6 - يحفز المعلم الطلاب ويساعدهم على استنتاج تفعيلة البحر المُحدث وصورها وكتابتها على السبورة
- 7 - يعرف المعلم الطلاب بمفتاح البحر المُحدث .
- 8 - يطلب المعلم حلّ تدريبات الدرس على دفتر الطالب مع متابعة المعلم للطلاب أثناء الحل .
- 9 - يعطي المعلم الطلاب واجب بيتي .

التقويم:

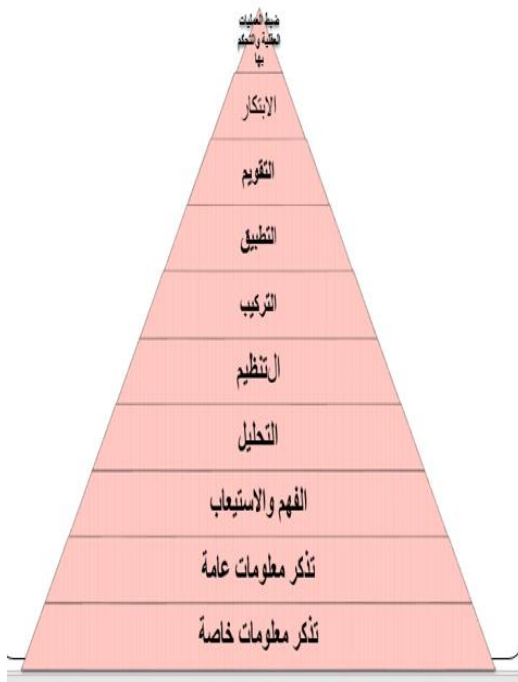
الاختبارات، وأوراق العمل، والأسئلة الشفوية، وملاحظة حسن قراءة الطالب/ة

ملحق هـ: تصنيف "دروزة" (2020) للأهداف التعليمية

تصنيف دروزه للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية

أفنان نظير دروزه

تصنيف دروزه للأهداف التعليمية



- تذكر معلومات خاصة: استرجاع الحقائق والمعلومات الجزئية (أسماء، تواريخ، عناوين)
- تذكر معلومات عامة: استرجاع الأفكار العامة (تعريف المفاهيم أو المبادئ أو الإجراءات)
- الفهم والاستيعاب: إعطاء معنى للأشياء أو معالجتها بلغته الخاصة (أن يفسر الطالب فكرة ما..)
- التحليل: القدرة على تجزئة الكل المركب (أن يحلل الطالب المعادلة الكيميائية إلى العناصر المكونة لها)
- التنظيم: القدرة على ترتيب المعلومات بسلسلة معين (ترتيب أسماء طلاب الصف وفق الحروف الأبجدية)
- التركيب: القدرة على تجميع الأجزاء وفق نسق معين (رسم جدول يلخص المعلومات الإحصائية التي وردت في الدرس).
- التطبيق: القدرة على توظيف المعلومات العامة المتعلمة في مواقف أخرى جديدة (حل مسائل رياضية خارجية)
- التقييم: القدرة على تقييم الموضوع وإعطاء حكم عليه ((يبدي رأيه في زميل له))
- الابتكار: القدرة على الإتيان بشئ جديد (استفاد قوانين عليا)
- ضبط العمليات العقلية والتحكم بها: القدرة على التفكير بالتفكير أن يدرك الطالب أنه مسئول لما قرأ وفي حال عدم استيعابه يقوم بتحديد نقاط الأضعف)

ملحق و: الاختبار التحصيلي في الوحدة المستخدمة في تجربة الدراسة للصف السادس الأساسي

المبحث: اللغة العربية الصف: السادس الأساسي التاريخ: 2022 / / الاسم: مجموع العلامات = 35 علامة		دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم- نابلس مدرسة مدة الاختبار: 45 دقيقة
--	---	--

- نقرأ النص الآتي ثم نجيب عما يليه من أسئلة .

((تَنْتَشِرُ النَّبَاتَاتُ الْبَرِّيَّةُ الْعَطِرِيَّةُ فِي الصَّحَارَى، وَالسُّهُولِ، وَالوُدْيَانِ، وَالْجِبَالِ، وَهِيَ النَّبَاتَاتُ الَّتِي تَنْبُتُ دُونَ تَدَخُّلِ الْإِنْسَانِ، وَلَهَا رَائِحَةٌ عَطِرِيَّةٌ زَكِيَّةٌ، يَنْتَعِشُ الْإِنْسَانُ إِذَا مَا اشْتَمَّهَا مِنْ قَرِيبٍ أَوْ بَعِيدٍ . وَلِهَذِهِ النَّبَاتَاتِ أَهْمِيَّةٌ كَبِيرَةٌ؛ فَهِيَ دَوَاءٌ وَغِذَاءٌ لِلْإِنْسَانِ، تَسْتَخْرِجُ مِنْهَا الزُّيُوتُ وَالرَّوَائِحُ الْعَطِرِيَّةُ، وَمِنْ أَشْهُرِ هَذِهِ النَّبَاتَاتِ فِي فَلسْطِينَ الزَّعْتَرُ، وَالْمِرْمِيَّةُ، وَالشَّيْحُ، وَكَلِيلُ الْجَبَلِ، وَالبَابُونَجُ، وَالْجَعْدَةُ ...، وَلِكُلِّ مِنْ هَذِهِ النَّبَاتَاتِ اسْتِخْدَامَاتُهُ الْغِذَائِيَّةُ وَالطَّبِيبِيَّةُ.))

1 عرّف النباتات العطرية؟ (2 علامة)

.....

2 -ذكر ثلاثا من النباتات العطرية المنتشرة في فلسطين. (1 علامة)

.....

3 -ما أهمية النباتات العطرية للإنسان؟ (1 علامة)

.....

.....

علل: نبات الزعتر صيدلية متكاملة. (1 علامة)

.....

4 -وظف التركيب اللغوي الآتي في جملة مفيدة من انشائك: (1 علامة)

(ارْتَبَطَ بِ)

.....

5 -ما مرادف كلمة (تزهر):، ومفرد كلمة (شتى):

.....

وجمع كلمة (عطار): (3 علامة)

6 -الفكرة العامة للنص (النباتات العطرية) هي: (1 علامة)

أ - الطبيعة في فلسطين غنية بالنباتات العطرية ب- الاستخدامات الطبية لنبات الزعتر

ج- أماكن وجود النباتات البرية د- الاستخدامات الغذائية لنبات الزعتر

القسم الثاني

النصوص

(15 علامات)

اقرأ الأبيات الآتية ثم أجب عن الأسئلة التي تليها:

خُذْنِي، لَقَدْ أَشْعَلْتُ كُلَّ مَرَائِي
إِلَى غَابَةِ الدَّفْلَى أَضْيَعُ وَأَرْسُمُ
وَأَنْقُشُ أَشْعَارِي عَلَى خَصْرِ تِينَةٍ
بِنَفْسِي أَنْفَاسُ الْبَسَاتِينِ تَغْتَقِي
بِنَفْسِي حَسَوْنُ الْجَلِيلِ الْمُتَمَنَّمُ
إِلَى صَدْرِهَا الْحَانِي أَشْمُ وَالنُّثْمُ
حَنَانِيكَ يَا نَهْرَ الشَّرِيعَةِ رُدَّنِي

1 - من قائل هذا النص : (1 علامة)

2 - ما الفكرة العامة في الأبيات السابقة؟ (1 علامة)

3 - ما نوع الأسلوب الإنشائي الآتي: (لقد أشعلت) (شرط ، نفي، توكيد، نهي) (1 علامة)

4 - أين سيكتب الشاعر أشواقه؟ (1 علامة)

5 - ذكرت القصيدة بعضا من ملامح الطبيعة في بيسان، اذكر ثلاثة منها. (3 علامة)

أ -

ب -

ج -

6 - وضح جمال التصوير في قول الشاعر (أنقش أشعاري على خصر تينة): (1 علامة)

7 - ما مرادف كلمة (حنانيك):، ومفرد كلمة (ظلال): (1 علامة)

8 - وظف التراكيب الآتية في جمل مفيدة من إنشائك: (2 علامة)

ردني إليك:

الزيزفون:

9 - فرق في المعنى بين الكلمات التي تحتها خط: (1 علامة)

1 - يقع سهل صانور جنوب مدينة جنين

2 - الامتحان سهل لا غموض فيه

- 10 - يتضمن العمود الأول عددا من الجمل، صل بين الجملة في العمود الأول والأسلوب اللغوي الذي يناسبها في العمود الثاني: (2 علامة)

العمود الأول	العمود الثاني
خذني معك يا نهر الشريعة قف قليلا أما زال بين الضفتين وصال ما أجملك من فتاة مجتهدة	نداء استفهام توكيد أمر تعجب

- 11 - اقترح عنوانا آخر للقصيدة: (1 علامة)

القواعد اللغوية (5 علامات) القسم الخامس

- 1 - عين الأفعال المضارعة المرفوعة والمنصوبة والمجزومة في الجمل الآتية، مع بيان السبب: (2 علامة)

الجملة	فعل مضارع مرفوع	فعل مضارع منصوب	فعل مضارع مجزوم
عليك أن تساعد المحتاجين			
يحضر مازن دروسه			
لم تكتب أمل الدرس			
وسيم يلعب بالكرة			

- 2 - اضبط الأفعال التي تحتها خط ضبطا تاما (2 علامة)

أ - أحب أن أصبح طبيبا.

ب - لتتجح عليك أن تدرس بجد.

- 3 - اكتب البيت الشعري الآتي بخط الرقعة: (1 علامة)

على جنبات النهر فاضت حُشاشتي وَعِنْدَ مَصَبِّ النَّهْرِ رُوحِي تُحَوِّمُ



- تأمل الصورة الآتية، ثم استعن بها في كتابة فقرة تصف جمال الطبيعة في فصل الربيع في فلسطين، بما لايزيدُ عن سِتَّةِ أسطرٍ! (4 علامة)

.....

.....

.....

.....

- ما أكثر شيءٍ أحببته في الصورة؟ (1 علامة)

.....

انتهت الأسئلة

ملحق ز: الاختبار التحصيلي في الوحدة المستخدمة في تجربة الدراسة للصف العاشر الأكاديمي

المبحث: اللغة العربية الصف: العاشر الأساسي الشعبة: الاسم: مجموع العلامات=45 علامة		دولة فلسطين وزارة التربية والتعليم العالي مديرية التربية والتعليم-نابلس مدرسة: مدة الاختبار: 45 دقيقة
---	---	---

(22 علامة)

المطالعة والنصوص

القسم الأول

• نقرأ الحوار الآتي ثم نجيب عما يليه من أسئلة .

((فاطمةُ (تعودُ): هُوَ ذا غُصَيْنٌ يا أميرَ المؤمنينَ.
عُمَرُ: ادْخُلْ يا غُصَيْنُ، هَلْ لَكُما أَنْ تَتَرَكَاني وَحْدِي مَعَ غُصَيْنٍ؟
مَسْلَمَةُ: حُبًّا وَكِرَامَةً يا أميرَ المؤمنينَ. (يَخْرُجُ مَسْلَمَةُ وَفاطمةُ).
عُمَرُ: لا تَحْخَفْ يا غُصَيْنُ، هَلُمَّ ادْنُ مِنِّي. أَوَلا تَسْأَلُ عَنْ حالي؟
غُصَيْنٌ (في أَسَى ظاهرٍ): كَيْفَ حَالُكَ الْيَوْمَ يا أميرَ المؤمنينَ؟
عُمَرُ: الْحَمْدُ لِلَّهِ.. أَجِدُنِي الْيَوْمَ أَقْرَبَ إِلَى الْآخِرَةِ مِنِّي إِلَى الدُّنْيَا.
غُصَيْنٌ (طَفِرَ الدَّمْعُ مِنْ عَيْنَيْهِ): بِأَبِي أَنْتَ وَأُمِّي يا أميرَ المؤمنينَ.
عُمَرُ: وَيَحْكَ! ماذا يُبْكِيكَ يا غُصَيْنُ؟
غُصَيْنٌ: وَدِدْتُ لَوْ أَنَّ الَّذِي بِكَ كَانَ بِي.
عُمَرُ: إِنَّ لِكُلِّ مِثْلٍ أَجَلًا لا يَعدُوهُ، وَإِنِّي لَقَادِمٌ عَلَى رَبِّ كَرِيمٍ، فَجَدِّدْ بِمَنْ يُحِبُّني أَلَّا يُشْفِقَ عَلَيَّ مِنْ خَيْرٍ.
أَوَلا تُحِبُّني يا غُصَيْنُ؟))

7 - من هو كاتب النص؟ (1 علامة)

8 - من كان عند الخليفة عمر بن عبد العزيز وهو على فراش الموت؟ (1 علامة)

9 - ما كنية عمر؟ (1 علامة)

10 - لماذا بكى غصين؟ (1 علامة)

.....

.....

11 - ما الفن الأدبي الذي ينتمي إليه النص؟ (1 علامة)

- أ - المسرحية الشعرية
ب - المسرحية التاريخية
ج - المسرحية النثرية
د - القصة القصيرة
- 12 - ما نوع الواو في العبارة الآتية (حبا وكرامة) (1 علامة)
أ - واو الحال
ب - واو المعية
ج - واو العطف
د - واو الإشباع
- 13 - نستخرج من النص: مرادف: (أقترب مني)، أسلوب تصغير: (2 علامة)
- 14 - ما الضبط الصحيح لفظ الجلالة (الله) في جملة (هكذا لقي الله عمر) مع التعليل. (1 علامة)
-
- 15 - بين صفتين من صفات فاطمة زوجة عمر بن عبد العزيز؟ (2 علامة)
1
2
- 16 - نمثل من المسرحية على كل أسلوب من الأساليب الآتية: (3 علامة)
التمني:
الاستفهام:
الدعاء:
- 17 - نعرب ما تحته خط: (هَلْ لَكُمَا أَنْ تَتْرُكَانِي وَخُذِي مَعَ غُصْنَيْنِ؟) (2 علامة)
.....
ما هو
التصرف الذي تتخذه تجاه ما فعله غصين لو كنت مكان أمير المؤمنين عمر بن عبد العزيز؟ (1 علامة)
-
- 18 - ظهر في المسرحية مواقف عدة، ابد رأيك في أكثر المواقف التي أثارت أعجابك أكثر من غيرها؟ (1 علامة)
.....
- 19 - ما الذي تأثرت به في أثناء الحوار؟ (1 علامة)
.....
- 20 - نقترح عنوانا مناسباً للنص:

(1 علامة)

21 - نرتب الأحداث الآتية حسب تسلسل القصة. (2 علامة)

() بكاء غصين

() طلب عمر من فاطمة أن تأتي بغصين

() شعور عمر باقتراب أجله

() خروج مسلمة وفاطمة

القسم الثاني النصوص (8 علامات)

نقرأ النص الشعري الآتي من قصيدة (يا ليل الصب)، ونجيب عما يليه من أسئلة:
كلفٌ بغزالٍ ذي هيفٍ خوف الواشين يشردُهُ
نصبت عيناى له شركاً في النوم فعزّ تصيدهُ
وكفى عجباً أنى قنصٌ للسرّب سباني أغيدهُ

1 - العاطفة التي سيطرت على الشاعر في هذه الأبيات: (1 علامة)

.....

2 - توضح الصورة الفنية في البيت الأول، ونشرحه شرحاً أدبياً وافياً. (1 علامة)

.....

.....

.....

3 - تقترح عنواناً آخر للقصيدة. (1 علامة)

.....

...

4 - تستخرج من النص مرادف (ذي هيف)، (شركاً)..... (2 علامة)

5 - تضع المصطلح المناسب في الفراغ: (1 علامة)

.....: أن ينظم شاعر ما قصيدة يحاكي فيها قصيدة شاعر آخر
مستخدماً نفس القافية ونفس البحر، وذلك لإعجابه بهذه القصيدة، مع حرص هذا الشاعر
على أن تفوق قصيدته القصيدة التي يحاكيها جمالاً وبراعة.

6 - ما الغرض الذي ينتمي إليه النص في قصيدة (يا ليل الصب): (1 علامة)

(الوصف، الهجاء، الغزل)

7 - ما الموقع الإعرابي لما تحته خط: (وكفى عجباً أني قنص) في محل رفع: (1 علامة)

أ - مبتدأ مؤخر ب - خبر مقدم

ج - فاعل كفى د - فعل مضارع

(5 علامة)

العروض

القسم الثالث

• نقطع البيت الآتي تقطيعاً عروضياً، ثم نبين تفعيلاته وبحره العروضي. (2 علامة)

كَلَفَ بَغْرَالٍ ذِي هَيْفٍ خَوْفُ الْوَاشِينَ يُشَرِّدُهُ

.....

.....

.....

.....

سم البحر الذي ينتمي إليه البيت : (1 علامة)

ما مفتاح هذا البحر؟ : (1 علامة)

من الذي تدارك هذا البحر على الخليل بن أحمد؟ (1 علامة)

(10 علامات)

التعبير

القسم الرابع

• نكتب مقالا قصيرا في أحد الموضوعات الآتية، وبما لا يزيد على عشرة أسطر.

1 - محاولة تهويد مدينة القدس

2 - وسائل التواصل الاجتماعي سيف ذو حدين

.....

.....

انتهت الأسئلة

ملحق ح: جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي المستخدم في التجربة للصف السادس الأساسي في موضوع اللغة العربية للوحدة السادسة (النباتات العطرية في فلسطين)

المحتوى التعليمي المدروس						الأهداف التعليمية
معلومات جزئية	معلومات عامة					
مثال أو حقيقة	اجراءات	مبادئ	مفاهيم			
				العمليات العقلية		
5	2	2	4	عدد الأفكار المتعلمة	مهارات التفكير الدنيا (التذكر خاص، التذكر عام، الفهم)	
5	1	2	3	عدد الأسئلة		
%21	%4	%8	%13	النسبة المئوية		
--	--	2	6	عدد الأفكار المتعلمة	مهارات التفكير المتوسطة (تحليل، تنظيم، تركيب)	
--	--	1	5	عدد الأسئلة		
--	--	%4	%21	النسبة المئوية		
--	3	3	4	عدد الأفكار المتعلمة	مهارات التفكير العليا (التطبيق، التقويم، الابتكار)	
--	2	2	3	عدد الأسئلة		
--	%8	%8	%13	النسبة المئوية		

ملحق ط: جدول المواصفات للاختبار التحصيلي البعدي المستخدم في التجربة للصف العاشر الأكاديمي
في موضوع اللغة العربية للوحدة السادسة (هكذا لقي الله عمر)

المحتوى التعليمي المدروس							الأهداف التعليمية
معلومات جزئية		معلومات عامة					
مثال أو حقيقة	إجراءات	مبادئ	مفاهيم	العمليات العقلية التي تعكس عملية التعلم وفق تصنيف "دروزه" للأهداف التعليمية			
12	1	2	4	عدد الأفكار المتعلمة	مهارات التفكير الدنيا (التذكر خاص، التذكر عام، الفهم)		
4	1	1	5	عدد الأسئلة			
14%	3%	3%	17%	النسبة المئوية			
--	2	2	8	عدد الأفكار المتعلمة	مهارات التفكير المتوسطة (تحليل، تنظيم، تركيب)		
--	2	3	6	عدد الأسئلة			
--	8%	9%	20%	النسبة المئوية			
--	2	2	6	عدد الأفكار المتعلمة	مهارات التفكير العليا (التطبيق، التقويم، الابتكار)		
--	1	4	3	عدد الأسئلة			
--	3%	14%	9%	النسبة المئوية			

ملحق (ي): شهادة قبول البحث المستل من الاطروحة
عنوان البحث: أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس
الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية

رفاد
REFAAD

للمدراس والبحوث
FOR STUDIES & RESEARCH

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
Int. Journal of Educational and Psychological Studies
ISSN 2520-4149 (Online)
ISSN 2520-4130 (Print)



الموضوع: خطاب رقم: 308/3/1

التاريخ: 2023/2/7

قبول نشر

بالإشارة إلى البحث المقدم من:

سعادة الأستاذة عائشة محمد عبدربه/ جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

سعادة الأستاذ الدكتور أفنان نظير دروزة/ جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

والمعنون بـ:

" أثر استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف السادس
الابتدائي في مدارس مديرية نابلس الحكومية الفلسطينية "

يسرنا إبلاغ سعادتك بأن هيئة تحرير (المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية)، وبعد تحكيم البحث
حسب الأصول العلمية والاطلاع على قرار لجنة التحكيم، فقد أصدرت قرارها بإجازة البحث للنشر
في المجلة، وسيتم نشره - بإذن الله تعالى- في (المجلد الثاني عشر- العدد الثاني، نيسان 2023).

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

رئيس التحرير

الدكتور حسن العمري

رفاد
REFAAD
للمدراس والبحوث
FOR STUDIES & RESEARCH



+962-2-7279055

www.refaad/EPS

editoreps@refaad.com



An-Najah National University
Faculty of Graduate Studies

**EMPLOYING THE INTERACTIVE LEARNING STRATEGY
AND ITS IMPACT ON DEVELOPING THINKING SKILLS IN
ARABIC LANGUAGE AMONG SIXTH-GRADE STUDENTS
AS A BASIC STAGE COMPARED TO THE TENTH-
GRADE STUDENTS AS A SECONDARY STAGE IN NABLUS
GOVERNMENTAL SCHOOLS IN PALESTINE**

By

Aysha Mohammad Qasim Abd-Rabo

Supervisor

Prof. Afnan Nazir Darwazeh

**This Thesis is Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree
of PhD Program in Teaching & Learning, Faculty of Graduate Studies, An- Najah
National University, Nablus, Palestine.**

2022

EMPLOYING THE INTERACTIVE LEARNING STRATEGY AND ITS IMPACT ON DEVELOPING THINKING SKILLS IN ARABIC LANGUAGE AMONG SIXTH-GRADE STUDENTS AS A BASIC STAGE COMPARED TO THE TENTH-GRADE STUDENTS AS A SECONDARY STAGE IN NABLUS GOVERNMENTAL SCHOOLS IN PALESTINE

By
Aysha Mohammad Qasim Abd-Rabo
Supervisor
Prof. Afnan Nazir Darwazeh

Abstract

The present study aimed to identify the effect of employing the interactive learning strategy on developing the thinking skills of the basic sixth grade students in the Arabic language subject compared to the academic tenth grade students; whether the general academic ability represented by the grade point average of the previous grade; and the specific academic ability represented by the general average of the Arabic language in the previous class; and whether the gender variable affected learning with this interactive strategy. To achieve this purpose, an available sample was taken from the study population from the public schools of the Nablus Directorate in Palestine. It came in eight classrooms, (n = 273) male and female students. They were distributed according to the semi-experimental method known as (static-group comparison design) into experimental groups that were taught by the Interactive learning method. The other control group taught in the usual way, from which four classes came from the sixth grade: two classes for males, one class used as an experimental group, and the other as a control group; two female classes: one class was used as an experimental group and the other as a control group. As for the other four classes, they were students of the tenth academic grade; they were distributed in the same manner as the basic sixth grade classes.

After administering the experiment, the effect was measured according to a subsequent achievement test that measured thinking skills according to the "Darwazeh" classification of the learning objectives for each of the sixth and tenth grades; and by using the one-way ANOVA using the "F" test, the performance of the experimental groups that were taught using interactive learning strategies showed that their

performance exceeded, with a statistically significant difference, the performance of their counterparts in the control groups that were taught in the usual way, whether it was in the sixth grade ($p = 0.030$) or in the tenth grade ($p = 0.026$). And by using the two-way ANOVA, the general "F" test showed statistically significant differences at the level of significance ($p = 0.05$) in both classes indicating that the performance of the group that was taught with the interactive learning strategy was superior to the performance of the control group that studied in the usual way. The performance of students with higher academic abilities, whether general academic ability or special academic ability, is superior to the performance of students with lower abilities. The performance of males from the tenth grade only was higher than the performance of females with a statistical difference ($p = 0.008$). No such difference appeared between males and females in the sixth grade ($p = 0.81$).

As for the interaction between the learning strategy pattern and the independent variables studied, the tow-way ANOVA showed statistically significant differences ($p = 0.05$) on the interaction between the strategy pattern variable and each of the general academic ability, the specific academic ability of **the tenth grade students only**, to the effect that the performance of students with lower academic abilities, whether general or special, was improved when they studied using the interactive learning strategy over those who studied in the usual way. No such difference appeared among students with higher abilities whether they studied in the interactive way or in the usual way. The Two -way ANOVA also showed a statistically significant difference ($p = 0.000$) on the interaction between the method variable and gender in this tenth grade. The females who studied in the interactive way had higher achievement than their counterparts who studied in the usual way. No such difference appeared ($p = 0.096$) in males who studied by the interactive method or the regular method.

As for **the basic sixth grade**, the Two -way ANOVA did not show any statistically significant difference on the interaction between the type of the method and each of the variables of general academic ability ($p = 0.83$), specific academic ability ($p = 0.99$), or gender ($p=0.25$). But when comparing the performance of the basic sixth grade and the tenth academic grade who studied in the interactive method versus the usual one, the Two -way ANOVA showed a statistical difference on the part related to the teaching method ($p = 0.003$), showing that the students who studied in the interactive learning

method, whether they were from the sixth grade or the tenth grade, was higher than that of the students who studied in the usual way, while there was no statistical difference on the part related to the grade variable ($p = 0.716$), or the interaction between the learning strategy type and the grade variable ($p = 0.784$).

Based on these findings, the researcher recommended the necessity of adopting the interactive learning strategy in teaching, whether it is with students of the basic stage or the secondary stage, especially with those with lower academic abilities, and with females, because of the role of this interactive method in improving the level of academic achievement.

Keywords: interactive learning strategy, thinking skills, public schools, sixth grade, academic tenth grade.