أثر استخدام مهارات التعلم النشط (فكر-زاوج -شارك) في فهم المكتوب في اللغة العربية)بالتطبيق على تلاميذ الصف الثاني بمدرسة كمنار المتوسطة ومدرسة بيوض المتوسطة وحدة ارقو. محلية البرقيق - الولاية الشمالية - السودان 2024م)

أ. محمد سيد أحمد محمد عثمان

طالب دراسات عليا – جامعة دنقلا النيل الأبيض

د. حاتم عبدا لماجد الصادق عنان

مشارك كلية التربية دنقلا

مستخلص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) في فهم المكتوب في اللغة العربية لتلاميذ الصف الثاني في المرحلة المتوسطة. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي، وتكونت الدراسة من الفصول التالية: الإطار العام للدراسة والإطار النظري والدراسة الميدانية وعرض وتحليل النتائج ومناقشتها، ومن أهم نتائج الدراسة: يكسب التعلم النشط التلميذ مهارة العصف الذهني، والتعلم القائم على الحوار مع زملائه ومعلمه؛ وذلك لحل المشكلات وممارسة الأعمال الاستقصائية والاستنباطية وصولاً للأهداف المنشودة، يعد فهم المكتوب أكثر مهارات اللغة أهمية، فالقارئ الذي يتمكن من فهم المكتوب يحقق الأهداف التي يقرأ من أجلها، فتتوسع خبراته، ويمتلك القدرة على تحقيق النجاح في العملية التعليمية، أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية مهارات فهم المكتوب ككل، ولصالح الاختبار البعدي، ومن التوصيات بناءً على النتائج: تعميم استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر اللغة العربية لجعل العملية التعليمية أكثر إمتاعاً، وتشويقاً، وجذباً لتلاميذ المرحلة المتوسطة، وتدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) قبل وأثناء الخدمة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم النشط، مهارات فهم المكتوب، اللغة العربية.

The effect of using active learning skills (Think-Pair-Share) on understanding written Arabic (Applied to second grade students at Kamanar Intermediate School and Biyoud Intermediate School, Argo Unit. Al-Barqiq Locality - Northern State - Sudan 2024)

A. Mohammed Seed Ahmmed Mohammed
Dr. Hatim Abdelmagid Elsadig

Abstract:

The study aimed to reveal the effect of using active learning strategies (think-pair-share) on the comprehension of written Arabic for second-grade middle school students. The study followed the experimental approach, and the study consisted of the following chapters: the general framework of the study, the theoretical framework, the field study, and the presentation, analysis, and discussion of the results. The most important results of the study: Active learning gives the student the skill of brainstorming and learning based on dialogue with his colleagues and teacher; in order to solve problems and practice investigative and deductive work to reach the desired goals. Understanding the written text is the most important language skill, as the reader who is able to understand the written text achieves the goals for which he reads, his experiences expand, and he has the ability to achieve success in the educational process. The results proved the existence of statistically significant differences between the average scores of the experimental group in both the pre- and post-tests in developing the skills of understanding the written text as a whole, in favor of the post-test. Recommendations: Based on the results, the researchers recommend the following: Generalize the use of active learning strategies in teaching the Arabic language course to make the educational process more enjoyable, exciting, and attractive for middle school students. Train teachers to use active learning strategies (Think-Pair-Share) before and during service.

Keywords: Active learning strategy, written comprehension skills, Arabic language.

الإطار العام للدراسة:

المقـدمة:

تستمد اللغة العربية أهميتها ومكانتها في حياة المتعلم باعتبارها أداة الاتصال والتواصل ووسيلة التفكير والتعبير والفهم والإفهام، ويمكن القول إن مهارة فهم المادة التعليمية المكتوبة

أهـم مـا تركـز عليـه التربيـة الحديثـة في المراحـل الأولى مـن حيـاة الفـرد التعليميـة ويشـغل بـال المدرسـة الابتدائيـة كونهـا سـبيل المتعلـم إلى المعرفـة وأداتـه في التطـور الفكـري والاجتماعـي واكتسـاب الخـبرات المختلفـة وأسـاس تعلمـه. ويعتـبر «الفهـم» هـو الهـدف الأسـاس لعمليـة قـراءة النصـوص المكتوبـة، فمـن خلالـه يسـتطيع المتعلـم أن يكتسـب المعـارف والخـبرات، ويوظـف مـا فهمـه مـن معـاني المفـردات والتراكيـب والأفـكار وأسـاليب التعبـير، في التخاطـب والتواصـل الاجتماعـي. ولمسـاعدة المتعلم عـلى امتلاك مهـارات الفهـم للمكتـوب، ينبغـي انتهـاج اسـتراتيجية تحـول المتعلـم مـن متلـقٍ سـلبيٍ للمعلومـة، إلى مشـارك وبفاعليـة في عمليـة التعلـم وبنـاء المعـارف بنفسـه، وتتـم ترجمـة ذلـك باعتـماد اسـتراتيجيات التعلـم النشـط ومنهـا اسـتراتيجية (فكـر- زاوج ـ شـارك) ذات التأثـير الإيجـابي الكبـير داخـل الصـف، حيـث أنهـا تضـع المتعلمـين في مواقـف تعليميـة غنيـة بالأنشـطة العقليـة؛ فيقـرؤون، ويكتبـون، ويتحدثـون، ويسـتمعون، ويفكـرون بعمـق، ويشـتركون في عمـل أشـياء تحفزهـم عـلى التفكـير فيـما يتعلمونـه. وقـد أكـدت الكتابـات التربويـة الحديثـة عـلى أهميـة اسـتراتيجيات التعلـم النشـط في تنميـة فهـم المكتـوب وتمكـين المتعلمـين مـن تحقيـق مسـتويات متقدمـة في فهـم النصـوص المكتوبـة والتفاعـل معهـا.

مشكلة الدراسة:

وتأسيسـاً عـلى مـا سـبق ومـن خـلال عمـل الباحثـان في مجـال التدريـسً فإنـه قـد وجـدا أن التلاميـذ يعانـون مـن ضعـف واضـح في تمكنهـم مـن فهـم المكتـوب خاصـة الفهـم الظاهـري للنـص في المراحـل الدراسـية المختلفـة لاسـيما في المرحلـة المتوسـطة.

كل ذلـك قـد شـكل دافعـاً قويـاً لـدى الباحثـين للإسـهام في معالجـة هـذا الضعـف مـن خـلال القيـام بدراسـة علميـة تسـتخدم إحـدى اسـتراتيجيات التعلـم النشـط وهـي اسـتراتيجية (فكـر- زاوج ـ شـارك). والكشـف عـن أثرهـا في تنميـة مهـارات فهـم المكتـوب المناسـبة لتلاميـذ الصـف الثـاني مـن مرحلـة التعليـم المتوسـط.

أسئلة الدراسة:

تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

مـا أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـم النشـط (فكـر- زاوج ـ شـارك) في فهـم المكتـوب في اللغـة العربيـة لتلاميـذ الصـف الثـاني متوسـط؟

وتتفرع عنه الأسئلة التالية:

- ما استراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج ـ شارك) في فهم المكتوب في اللغة العربية؟
- مـا أثـر اسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـم النشـط (فكـر- زاوج ـ شـارك) في فهـم المكتـوب في اللغـة العربيـة لتلاميـذ المرحلـة المتوسـطة؟
- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة والمجموعـة الضابطـة في فهـم المكتـوب في الاختبـار البعـدي، لصالـح المجموعـة التجريبيـة.
- هـل توجـد فـروق ذات دلالـة احصائيـة بـين متوسـط درجـات المجموعـة الضابطـة والمجموعـة التجريبيـة في الاختبـار البعـدي لمـدى تحقـق مسـتويات فهـم المكتـوب بصـورة

عامة تعزى لأثر المتغير المستقل (استراتيجيات التعلم النشط)؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على استراتيجيات التعلم النشط (فكر-زاوج-شارك) في فهم المكتوب في اللغة العربية؟
- التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط (فكر- زاوج - شارك) في فهم المكتوب في اللغة العربية؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في فهم المكتوب في الاختبار البعدي، لصالح المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لمدى تحقق مستويات فهم المكتوب بصورة عامة تعزى لأثر المتغير المستقل (استراتيجيات التعلم النشط)؟
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، لصالح الاختبار البعدي؟

أهمية الدراسة:

جاءت أهمية هذه الدراسة على النحو التالي:

تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

1. يتوقع أن تفيد الدراسة معلمي اللغة العربية من خلال اطلاعهم على استراتيجيات فهم المكتوب التي ينبغي تنميتها لدي تلاميذ المرحلة المتوسطة.
2. قد تفيد الدراسة موجهي اللغة العربية في تنمية اتجاهات ايجابية لدي المعلمين نحو استخدام التعلم النشط في التدريس.
3. توفر الدراسة اختبارا مقننا لمهارات فهم المكتوب قد يفيد منه طلبة الدراسات العليا والبحث العلمي في اعداد قوائم البحث.
4. ستساعد الدراسة معلم اللغة العربية في تدريس موضوعات المقرر باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لا سيما استراتيجية (فكر- زاوج - شارك).
5. ينتظر أن تفتح هذه الدراسة مجالات جديدة للبحث في استراتيجيات التعلم النشط.
6. وقد تسهم هذه الدراسة في زيادة الاهتمام بالتربية العملية من جهات الاختصاص.

منهج الدراسة:

يستخدم الباحث المنهجين التاليين:

1. المنهج الوصفي: في تحديد منهج البحث وعينته وإعداد أدوات الدراسة.
2. المنهج التجريبي: في ضبط المتغيرات واختيار التصميم التجريبي المناسب وتنفيذ التجربة الميدانية للبحث.

مجتمع الدراسة:

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

عينة الدراسة:

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

أدوات الدراسة:

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

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تلاميذ الصف الثاني بمدرسة كمنار المتوسطة (مجموعة ضابطة) ومدرسة بيوض المتوسطة (مجموعة تجريبية) ـ وحدة ارقو. محلية البرقيق.

الحدود الزمانية 2024م.

الإطار النظري:

مفهوم التعلم النشط:

إن التربية الحديثة تسعى الى زيادة فعالية عملية التدريس عبر استخدام استراتيجيات وأساليب تدريسية حديثة، تعمل عل تنمية مهارات وقدرات المتعلمين المعرفية والوجدانية والمهارية والنفس حركية، وتقوم دافعيتهم وتحثهم على المشاركة الإيجابية في ظل بيئة تعليمية نشطة، تساعد على اكتساب التحصيل وتنمية المهارات. (الشوكاني،2018، ص16) والمعلوم أن طريقة المحاضرة المتبعة في التدريس التقليدي، والتي يبرز فيها دور المعلم كمحور لإلقاء المادة التعليمية على المتعلمين ويقتصر دورهم على التلقي فقط؛ لا تحقق تعليم فعال ذو أثر باقٍ، عليه تكررت الدعوات إلى تطوير طرق للتدريس تجعل من المتعلم مشاركاً في بناء المعرفة.

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

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

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

يورد جلاسكو ((Glasgow تعريف للمتعلم النشط على أنه الطالب الذي يمثل محوراً للعملية التعليمية ويعمل على أنه يعلم نفسه، بحيث يقوم بدور أكثر حيوية في تحديد حاجاته التعليمية من معارف وخبرات، وطرق وأساليب؛ للحصول عليها وكيفية تطبيقها والاستفادة منها، بحيث يزداد دور المتعلم هنا ليكون فعالاً ويعمل على إدارة نفسه بنجاح ويشجع نفسه دوماً على التعلم. (سعادة، وآخرون، 2011م، ص30) ويعرف الباحثان التعلم النشط بأنه: استراتيجيات للتعليم والتعلم يكون فيها المتعلم هو محور العملية التعليمية والتعلمية، ويحدث التعلم من خلال ممارسة المتعلم لأنشطة تدفعه للتفكير والتأمل فيما يتلقاه من معلومات، وكيفية توظيفها في حياته العملية. ويتم ذلك في بيئة تعليمية تحفز أنشطة التعلم، ومعلم مدرك لدوره في مساعدة المتعلم على تحصيل المعارف وتكوين الاتجاهات واكتساب المهارات وتنميتها، وبالتالي يكون المتعلم مشاركاً في بناء المعرفة.

استراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

وهي طريقة للمناقشة التعاونية، تم اقتراحها في بداية الأمر من قبل فرانك ليمان (Frank Lyman) عام 1981م، ثم طورها هو وأعوانه في جامعة ماري لاند (Mary Land) عام 1985م، وكان الهدف الذي دفعه للكشف عن هذه الطريقة هو دراسة كيفية طرح الأسئلة أثناء التدريس بشكل تعاوني، حيث وجد أن الفصول الدراسية التي طبقت هذه الطريقة بشكل صحيح تثير مستوًى أعمق من التفكير، وتزيد من إجابات المتعلمين وقدرتهم على التعبير عن أفكارهم، وتؤدي إلى تقليل مستوى الرهبة والخوف والحرج فيما بينهم. وتكتسب هذه الطريقة اسمها من مراحلها الثلاث (التفكير، المزاوجة، المشاركة) لتفاعل الطلاب وتعاونهم. (جابر، 1999م، ص91.) وتتميز هذه الطريقة بأنها ذات تسلسل منطقي متتالٍ ومتتابع، وأنها تعتمد على عدة مراحل بحيث لا تبدأ خطوة إلا بانتهاء الخطوة السابقة لها. فلا يمكن (المزاوجة) قبل الانتهاء من (التفكير)؛ وتبدأ (المشاركة) بالانتهاء من (المزاوجة).

مفهوم استراتيجية (فكر، زاوج، شارك):

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

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

وصف الاستراتيجية	الهدف من الاستراتيجية	وقت التنفيذ
تقوم فكرة الاستراتيجية على مبدأ (فكر بمفردك - شارك التفكير مع زميلك - شارك الفكرة مع المجموعة بأكملها.)	تهدف الاستراتيجية إلى إتاحة الفرصة لأكبر عدد من الطلبة للمشاركة، حيث تتيح للجميع فرصة المشاركة في المناقشات الصفية.	خلال تنفيذ الحصة، أو بعد الانتهاء من الحصة كتقويم ختامي للدرس

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

المبدأ الأول: التفكير، حيث أن المعلم يعرض على المتعلمين محفزاً بصرياً؛ صورة مثلاً، أو يضع بين أيديهم مشكلة، أو يطرح سؤالاً، ثم يعطيهم فرصة للتفكير والتأمل الفردي في الصورة أو المشكلة أو السؤال. وهذه الاستراتيجية نمت ضمن استراتيجية زمن الانتظار التي تمنح التلميذ فرصة أن يفكر ثم ينتظره المعلم حتى يكتب إجابته، ثم انتظار الإجابة الشفوية، ثم انتظار الحوار الثنائي، ثم انتظار الحوار ضمن المجموعة. (زاير، وجاسم، وحسين، 2020م، ص180)

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

خطوات تنفيذ الاستراتيجية:

يتم تقسيم المتعلمين إلى مجموعات ثم يقوم المعلم بشرح فكرة الاستراتيجية، يوجه المعلم سؤالاً للمتعلمين ثم يطلب منهم التفكير بصورة فردية. ويمكن للمتعلم أن يحتفظ بالفكرة في ذهنه أو تسجيلها في كراسته، بعد مرور دقيقة من الوقت، يطلب المعلم منهم مناقشة الفكرة بصورة ثنائية، بعد انتهاء الدقيقة، يطلب منهم مناقشة الفكرة بصورة جماعية ويقوم المعلم بمناقشة الأفكار مع جميع الطلبة بعد الانتهاء من مناقشة الفكرة.

مفهوم «فهم المكتوب»:

الفهم في اللغة يعني معرفتك الشيء بالقلب. فيقال: فهمه فَهْماً وفهَماً وفهامة. وفهمت الشيء: عقلته وعرفته، وفهمت فلان وأفهمته، وتفهم الكلام: فهمه شيئاً بعد شيء، ولذلك يقال رجل فهيم؛ أي سريع الفهم. (ابن منظور، 1994م، ص1141) وفي المعجم الوسيط: الفهم حسن تصور المعنى وجودة استعداد الذهن للاستنباط. (مصطفى، وآخرون، 2004م، ص704) ومن خلال التعريف اللغوي للفهم يستنتج الباحث أن الفهم مهارة عقلية واستعداد ذهني يساعد في حسن التصور والاستنباط، كما أنه لا يأتي دفعة واحدة حيث يمر بمراحل ومستويات. والفهم في الاصطلاح التربوي يشمل الربط بين الرمز والمعنى، وايجاد المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، واستخدام هذه الأفكار بعد تذكرها، ويعتمد النجاح في الفهم على دافعية القارئ، وعلى خلفيته من المعلومات، وعلى مهارة إدراك الكلمات. (شحاتة، والنجار، 2003م، ص123)

يتكون التعريف السابق للفهم من جانبين: الجانب الأول: الحصول على المعاني من خلال السياق وخلفية القارئ حول النص، والجانب الآخر: الاحتفاظ بأفكار النص واستخدامها في الحديث والكتابة. ويعرفه «فتحي يونس» بأنه عبارة عن ربط خبرة القارئ بالرمز المكتوب وتفسير الكلمات في تركيبها السياقي، وتنظيم الأفكار المقروءة، واختيار المعنى المناسب. (اسماعيل، 2011م، ص92)

يركز تعريف (يونس) على أن عملية الفهم تتم في ضوء خبرة القارئ بالرموز، والسياق اللغوي للنص، وهذا ما نجده أيضاً في التعريف التالي للديلمي، والوائلي. ويرى (الديلمي، والوائلي) أن الفهم في القراءة يشتمل على الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإيجاد المعنى من السياق واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة، وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في أنشطة الحاضر والمستقبل. (الديلمي، والوائلي، 2009م، ص5)

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

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

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

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

مهارات فهم المكتوب:

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

1. المستوى الأفقي لمهارات فهم المكتوب، وأهم مهاراته هي: فهم معنى الكلمة، فهم معنى الجملة، فهم معنى الفقرة وفهم معنى الموضوع.
2. المستوى الرأسي لمهارات فهم المكتوب، وأهم مهاراته هي: الفهم المباشر، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم التذوقي والفهم الإبداعي.

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

1. مهارات المستوى الحرفي، وتشمل: تعريف المعاني الملائمة للكلمات مثلما تظهر في القطعة المختارة، وتتبع الاتجاهات، واسترجاع تسلسل الأحداث والأفكار، وايجاد الأجوبة لأسئلة معينة، وملاحظة المفاتيح الرمزية للمعنى (علامات الترقيم) ، وتلخيص الأفكار الرئيسة، وتحديد التفاصيل المهمة، وربط النص ذهنياً مع التوضيحات الوثيقة الصلة بالموضوع، وتتبع تسلسل العقدة، وتحديد الكلمات أو الأفكار الرئيسة.
2. مهارات المستوى التفسيري، وتشمل: رسم استنتاجات منطقية، والتنبؤ بالنتائج، ووصف العلاقات، واقتراح عنوان آخر للنص، وتفسير المعنى بلغة حرفية، وتحديد الخبرات الضمنية للنص.

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

ويرى الباحثان بأنّ فهم المكتوب يبدأ بالمستوى الظاهري على النحو التالي:

مستوى الفهم الظاهري:

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

استخراج الفكرة الرئيسة من النص، استخراج الأفكار الفرعية من النص، تحديد معاني بعض المفردات بذكر المرادف لها وتحديد معاني بعض المفردات بذكر ضدها، اختيار المعنى الصحيح للكلمة من عدة خيارات معطاة، استخدام الكلمات الجديدة في جمل من إنشائه ويرتب الأفكار حسبما وردت في النص.

إجراءات الدراسة الميدانية:

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

1. المتغير المستقل هو العامل الذي نريد أن نقيس مدى تأثيره على المتغير التابع، ويسمى العامل التجريبي، أو المتغير التجريبي. ويتمثل المتغير المستقل في هذا البحث في طريقة التدريس، وله مستويان: التدريس باستراتيجيات التعلم النشط (استراتيجية: فكر- زاوج – شارك)، والتدريس بالطريقة التقليدية الاعتيادية.
2. المتغير التابع: هو المتغير الذي يسعى الباحث إلى تفسيره. (فرانكفورت، وناشيماز، 2004م، ص72) وفي هذه الدراسة تمثل مهارات فهم المكتوب المناسبة لتلاميذ الصف الثاني متوسط. المتغير التابع.

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

أدوات البحث:

تمثلت أدوات الدراسة في إعداد قائمة بمهارات فهم المكتوب المناسبة لتلاميذ الصف الثاني متوسط وهي: مستوى الفهم الظاهري وهو مستوى يُعنى بالتقاط المعنى الحرفي الرئيس والمباشر للكلمة أو الجملة أو الفقرة؛ من السياق. وفهم الأفكار والمعلومات والأحداث التي ورد ذكرها

صراحةً في النص المكتوب، على أن يمارس المتعلم في هذا المستوى المهارات التالية: استخراج الفكرة الرئيسة من النص، استخراج الأفكار الفرعية من النص وتحديد معاني بعض المفردات بذكر المرادف لها، تحديد معاني بعض المفردات بذكر ضدها، اختيار المعنى الصحيح للكلمة من عدة خيارات معطاة، استخدام الكلمات الجديدة في جمل مفيدة، يرتب الأفكار حسبما وردت في النص واختبار فهم المكتوب.

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

1. تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس أمرين:

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

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

ثانياً: إجراءات تنفيذ التجربة:

تم تنفيذ التجربة الميدانية، من خلال الخطوات التالية:

1. خصص الباحثان الحصة الأولى لتعريف التلاميذ بمفهوم التعلم النشط، واستراتيجية (فكر- زاوج- شارك)، وشرح خطواتها، وكيفية تنفيذها، ثم تم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تتكون المجموعة من (4) أفراد، كل مجموعة تتضمن المستويات المختلفة من التلاميذ حيث تم ذلك بالتشاور مع معلم اللغة العربية في المدرسة، وتوزيع المهام لكل مجموعة حسب مقتضى الاستراتيجية التعليمية (فكر- زاوج- شارك).
2. بدأ الباحثان بتدريس موضوعات القراءة المحددة باستراتيجية (فكر- زاوج- شارك). مع المجموعة التجريبية بمدرسة بيوض المتوسطة المشتركة بواقع حصتين في الاسبوع.
3. استغرقت فترة التطبيق (6) أسابيع، وبعدها تم تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة وإجراء التحليلات الإحصائية والنتائج.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استخدم الباحثان الإجراءات الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات بعد إدخالها في البرنامج الإحصائي (Spss) وتمثلت في التالي: استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، اختبار (T.Test) لنتائج التحصيل القبلي والبعدي لعينتين مستقلتين، ولأعمار التلاميذ واستخدام معامل ألفا كرو نباخ للتأكد من ثبات الاختبار.

عرض وتحليل النتائج ومناقشتها:

فرضيات الدراسة التطبيقية:

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

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في كل من الاختبارين القبلي والبعدي لمستوى الفهم الظاهري.

اختبار فرضيات الدراسة التطبيقية:

أولاً: مقدمة:

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

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

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

تم استخدامه لاختبار فرضيات الدراسة التطبيقية الأربعة، وكما يلي:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

يوضح الجدول رقم (4/2/4) الفرق في مستوى فهم المكتوب ككل بين تلاميذ المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتلاميذ المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل بين المجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بلغت

قيمة (T) المحسوبة (1.947) وهي ليست دالة إحصائياً عند مستوى دلالة معنوية ($\alpha \leq 0.05$) بالمقارنة مع قيمة (T) الجدولية البالغة (1.9719)، وهذا يؤكد عدم صحة الفرضية الرئيسة الأولى، وعليه تقبل الفرضية الصفرية وترفض البديلة التي نصت على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي لمدى تحقق فهم المكتوب ككل.

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

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

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

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

أداء تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة للدراسة لمستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي	المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	التجريبية	16	4.31	1.014
	الضابطة	16	3.25	1.183

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

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

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

بيانات مستوى الفهم الظاهري في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T الجدولية	T المحسوبة	DF درجات الحرية	.Sig مستوى الدلالة	نتيجة الاختبار
التجريبية – الضابطة	1.063	1.482	1.9719	2.868	15	0.012	توجد فروق

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

مـن نظيرتهـا في الاختبـار القبـلي، وعليـه فإنـه توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة في كل مـن الاختباريـن القبـلي والبعـدي لمـدى تحقـق فهـم المكتـوب ككل، ولصالـح الاختبـار البعـدي.

وللتحقـق مـن مسـتوى الفهـم المـراد قياسـه (الظاهـري، الاسـتنتاجي، التذوقـي) في الاختباريـن القبـلي والبعـدي باسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـم النشـط، قـام الباحثـان بتجزئـة الفرضيـة الرئيسـة الرابعـة إلى ثلاثـة فرضيـات فرعيـة، وتـم اسـتخدام اختبـار (T) للبيانـات المزدوجـة (Paired – Sample T Test) لاختبـار تلـك الفرضيـات عـلى حـده، وكـما يـلي:

1. توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة في كل مـن الاختباريـن القبـلي والبعـدي لمسـتوى الفهـم الظاهـري:

باسـتخدام اختبـار (T) للبيانـات المزدوجـة (Paired – Sample T Test) تـم اختبـار الفرضيـة العدميـة التـي تفـترض عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة في كل مـن الاختباريـن القبـلي والبعـدي لمسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري، مقابـل الفرضيـة البديلـة التـي تفـترض وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد ($\alpha \leq 0.05$) بـين متوسـط درجـات المجموعـة التجريبيـة في كل مـن الاختباريـن القبـلي والبعـدي لمسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري، موضحـة بالجدولـين التاليـين:

المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لأداء تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة عـلى الاختباريـن القبـلي والبعـدي لمسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري

أداء تلاميذ المجموعة التجريبية لمستوى مهارات الفهم الظاهري في الاختبارين القبلي والبعدي	الاختبار	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
	القبلي	16	3.06	1.569
	البعدي	16	4.31	1.014

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

يلاحـظ مـن الجـدول السـابق أن المتوسـط الحسـابي لمسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري في الاختبـار البعـدي للمجموعـة التجريبيـة التـي تعلمـت باسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـم النشـط كان الأعـلى إذ بلـغ (4.31)، في حـين بلـغ المتوسـط الحسـابي لمسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري في الاختبـار القبـلي لنفـس المجموعـة (3.06)، ولتحديـد فيـما إذا كانـت الفـروق بـين متوسـطات درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة قبـل التدريـس باسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـم النشـط، وبعدهـا لمعرفـة مسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري ذات دلالـة إحصائيـة عنـد ($\alpha \leq 0.05$) قـام الباحثـان بتطبيـق اختبـار (Paired – Sample T Test)، وجـاءت نتائـج التحليـل عـلى النحـو الـذي يوضحـه الجـدول التـالي:

نتائـج اختبـار (Paired – Sample T Test) للفـروق بـين متوسـط درجـات تلاميـذ المجموعـة التجريبيـة قبـل التدريـس باسـتخدام اسـتراتيجيات التعلـم النشـط وبعدهـا في الاختبـار البعـدي لمعرفـة مسـتوى مهـارات الفهـم الظاهـري.

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

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

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

الخاتمة:

أسفرت الدراسة حول تأثير استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتحديدًا طريقة (Think-Pair-Share) على فهم اللغة العربية المكتوبة بين طلاب الصف الثاني الإعدادي عن رؤى مهمة. فيما يلي النقاط الرئيسية المستمدة من الدراسة:

الغرض من الدراسة: كان الهدف الأساسي هو تقييم كيف يمكن لاستراتيجيات التعلم النشط أن تعزز فهم الطلاب للغة العربية المكتوبة. وقد ركز هذا بشكل خاص على طلاب الصف الثاني في مدرستي كامانار وبييود المتوسطة في شمال السودان.

المنهجية: استخدم البحث نهجًا تجريبيًا تضمن إطارًا منظمًا يتكون من دراسات نظرية وميدانية. وقد سمح ذلك بإجراء تحليل شامل لتأثير استراتيجية Think-Pair-Share على نتائج تعلم الطلاب.

النتائج:

وجدت الدراسة أن استراتيجيات التعلم النشط حسنت بشكل كبير مهارات الطلاب في فهم النصوص المكتوبة. أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الاختبار المسبق واللاحق للمجموعة التجريبية، مفضلة نتائج ما بعد الاختبار.

لا يؤدي التعلم النشط إلى تسهيل الفهم بشكل أفضل فحسب، بل شجع أيضًا المهارات مثل العصف الذهني والحوار التعاوني بين الطلاب، والتي تعتبر ضرورية لحل المشكلات والتفكير النقدي.

أهمية الفهم الكتابي: يتم تسليط الضوء على فهم النص المكتوب كمهارة لغوية مهمة. وترتبط القدرة على فهم المواد المكتوبة بتحقيق الأهداف التعليمية وتوسيع الخبرات الشخصية، مما يساهم في نهاية المطاف في نجاح الطلاب في العملية التعليمية.

توصيات للممارسة المستقبلية: تشجع الدراسة إلى التنفيذ الأوسع لاستراتيجيات التعلم النشط في تعليم اللغة العربية. ويؤكدون على الحاجة إلى تدريب المعلمين على هذه الأساليب لتعزيز التجربة التعليمية لطلاب المدارس المتوسطة.

باختصار، تؤكد الدراسة على فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارات الفهم الكتابي بين الطلاب، مما يشير إلى أنه يجب دمج هذه الأساليب في ممارسات التدريس لتعزيز بيئة تعليمية أكثر جاذبية وإنتاجية.

النتائج:

يكسب التعلم النشط التلميذ مهارة العصف الذهني، والتعلم القائم على الحوار مع زملائه ومعلمه؛ وذلك لحل المشكلات وممارسة الأعمال الاستقصائية والاستنباطية وصولاً للأهداف المنشودة.

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

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

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

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

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

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

التوصيات:

بناءً على النتائج يوصي الباحثان بالتالي:

- قيام إدارة المرحلة المتوسطة بوزارة التربية والتوجيه بتعميم استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر اللغة العربية لجعل العملية التعليمية أكثر إمتاعاً، وتشويقاً، وجذباً لتلاميذ تلك المرحلة.
- تدريب المعلمين بالمرحلة المتوسطة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط خاصة استراتيجية (فكر- زاوج - شارك) أثناء عملية التعلم كاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس، وذلك لأن معرفة المعلم بتلك الاستراتيجيات يسهل عليه التعليم بها.
- ضرورة تشجيع إدارات مدارس المرحلة المتوسطة بمحلية البرقيق لمعلميها باستخدام الاستراتيجيات التعليمية المختلفة في التدريس، وبالأخص استخدام استراتيجيات التعلم النشط لمعلمي اللغة العربية.
- توصي الدراسة واضعي المناهج التربوية بوزارة التربية والتعليم الاتحادية إيلاء تنمية مهارات فهم المكتوب) لدى تلاميذ وتلميذات المرحلة المتوسطة مزيداً من الاهتمام في المناهج التربوية الجديدة، وتقويم المناهج الحالية لما لها من قصور في هذا الجانب، وعمل دراسات مماثلة في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في أنشطة اللغة العربية الأخرى مثل إنتاج المكتوب، وفهم المسموع وإنتاج المسموع.

المصادر والمراجع:

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

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

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

(4) ثناء ياسين. (2013م). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد 44، ص-49 105.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

(15) فهد بن عبد الكريم البكر. (2008م). التدريس باستخدام التعلم النشط (حقيبة متدرب)، قسم التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، ص57-4.
(16) كريمان محمد بدير. (2008م). التعلم النشط. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
(17) كمال عبد الحميد زيتون. (2003م). التدريس نماذجه ومهاراته، القاهرة: عالم الكتب.
(18) كوثر كوجك، وآخرون. (2005م). الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط، القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
(19) ماجدة حبشي سليمان، وعبدالقادر، أيمن مصطفى. (2006م). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم والرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الأول (التعليم والتنمية في المجتمعات الجديدة). مارس،2006م، ص442-420.
(20) محمد أحمد شاهين. (2010م). « مشكلات التطبيق الميداني لمقرر التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة من وجهة نظر الدارسين». مجلة جامعة القدس المفتوحة، كانون الثاني، العدد الرابع.
(21) محمد محمود الحيلة. (2003م). طرائق التدريس واستراتيجياته، العين: دار الكتاب الجامعي.
(22) محمد هندي. (2002م). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، أبريل، العدد (79)، ص-185 237.
(23) محمود سالم المهدي. (2001م). أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة التربية العلمية، المجلد الرابع، يونيو، العدد الثاني، ص-107 147.
(24) هدى العنزي. (2010م). « أهم صعوبات التعلم النشط في تدريس مواد العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات التربويات». رسالة ماجستير غير منشورة. كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإمام محمد بن سعود.
(25) هدى هلالي. (2010م). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في علاج صعوبات تعلم القراءة والملل نحوها لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، يوليو، العدد144، ص-515 555.
(26) وحيد جبران. (2002م). التعلم النشط في الصف كمركز تعليم حقيقي، فلسطين، رام الله، منشورات مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

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