

## أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن

فراس محمود مصطفى السليتي<sup>(1)</sup>

جامعة آل البيت

(قدم للنشر في 28/04/1438هـ؛ وقبل للنشر في 01/07/1438هـ)

**المستخلص:** هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، خلال الفصل الدراسي الثاني 2015/2016. تكونت عينة الدراسة من شعبتين، بلغ عدد الطلبة فيها (68) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأساسي من مدارس مديرية التربية والتعليم في لواء بني كنانة بمحافظة إربد. وتحقيقاً لهدف الدراسة تم إعداد خطط لمهارات الفهم القرائي وفق استراتيجيات التعلم النشط، وتم تصميم اختبار لقياس الفهم القرائي تكون من (28) فقرة، ومقياس الاتجاه نحو القراءة والمكون من (15) فقرة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي، تعزى إلى فاعلية استراتيجيات التعلم النشط، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاه نحو القراءة تعزى إلى استراتيجيات التعلم النشط. وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تعليم القراءة في اللغة العربية لطلبة الصف الرابع الأساسي.

**الكلمات المفتاحية:** التعلم النشط، الاستيعاب القرائي، استراتيجيات التدريس، الاتجاه نحو القراءة.

## The effect of the active learning strategies in developing reading comprehension skills and attitude toward reading of the Elementary fourth grade in Jordan

Feras M. Al Slaiti<sup>(1)</sup>

Alalbayt university

(Received 26/01/2017; accepted 29/03/2017)

**Abstract:** This study aimed to investigate the effect of the active learning strategies in reading comprehension and attitude toward reading for students of the elementary fourth grade in Jordan. The sample of study were divided into two groups to represent the experimental group and the control group respectively. The number of students was (68) students from the elementary fourth-grade students from primary schools in the Directorate of Education, the District of Bani Kenana, Irbid Governorate. To achieve the objective of the study, a test was designed consisting of (28) questions, and attitude scale toward reading was designed consisting of (15) Items. The results showed the existence of significant differences in Reading Comprehension between the two groups due to the effectiveness of active learning strategies, and significant differences in attitude toward reading, due to the effectiveness of active learning strategies. In light of the results the researcher recommended the need to employ active learning strategies in teaching reading in the Arabic language for fourth grade students.

**Key words:** active learning, reading comprehension, teaching strategies, attitude toward reading.

(1) Assistant Professor, Department of Arabic for Non-Speakers, Language Center, Al-Bayt University.  
Mafrq, Jordan, P.O. Box (130040), Postal Code: (25113).

(1) أستاذ مساعد، قسم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مركز اللغات، جامعة آل البيت  
المفرق، الأردن، ص. ب (130040)، الرمز البريدي (25113).

البريد الإلكتروني: Ferasalslaiti2@gmail.com

## المقدمة

يعد الفهم القرائي هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وتتجلي أهميته في أنه مُعين علي تطوير الثروة اللغوية للطلاب بمعانيها الحرفية والمجازية، فبدون هذه الثروة اللغوية لن يفهم المتعلم ما يقرأ، وتليها المهارات الأخرى مثل: القدرة علي تحديد التفاصيل، وتذكر الحقائق، وتعيين الفكرة المركزية الصريحة أو الضمنية، وفهم تنظيم نص معين، من حيث تسلسله الموضوعي أو الزمني، ومهارة تنفيذ التعليقات، واستخلاص النتائج، والتنبؤ بالأحداث، والتعبير عن المشاعر، وتحليل الشخصيات، وحل المشاكل، والقدرة علي النقد، وإصدار الأحكام على ما يقرأ (حبيب الله، 2000: 50).

الفهم القرائي محور العملية القرائية التي يسعى النظام التعليمي إكسابها الناشئة لترقى بهم إلى درجة الوعي والإدراك، والاستيعاب القرائي هو الغاية من القراءة، والضالة المنشودة، والهدف الذي يسعى إليه كل معلم لتنميته بمهاراته المختلفة ومستوياته لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسية (Snowball, 2005)، ومن خلال مهارات الفهم القرائي يقوم الطالب بكثير من العمليات العقلية، مثل: التحليل، والتعميم، والتجريد، والإدراك، والحكم والاستنتاج، والربط (الحلاق، 2010: 204؛ الحميد، 2010: 22).

إن أهم ما يساعد على تنمية مهارات الفهم

القرائي لدى الطلبة ما يتبناه المعلم/ المعلمة من طرائق تدريسية واستراتيجيات يكونها ركناً أساسياً من أركان التدريس لأن اعتماد استراتيجية محددة بإنجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسية معينة (Berry, 2005) يعني اتباع خط السير الموصل إلى الهدف؛ أي الخطوات الأساسية التي خطط لها المعلم لتحقيق أهداف الدرس، والوصول إليها بحيث يكون باستطاعة الطلبة إدراك محتوى المادة وفهمها وتطبيقها (محمد ومحمد، 1991: 40).

أخذت استراتيجيات القراءة في السنوات الأخيرة مكانة بارزة في البحث المتعلق بالقراءة وتدريسها، وأثبتت الدراسات العلمية أثرها في السلوك القرائي، وكيفية تدريس الطلبة استراتيجيات قرائية تمكنهم من تحقيق مستويات متقدمة في فهم النصوص المقروءة وتنمية اتجاهات إيجابية نحو القراءة (حداد، 2006: 154). بالإضافة إلى أن تلك الاستراتيجيات إحدى الإجراءات الفاعلة التي تستخدم لتعليم الطلبة توليد أسئلتهم الخاصة بهم في أثناء القراءة في جميع المراحل التعليمية، وذلك من خلال أسلوب ممتع ينطوي على مشاركة فاعلة من جانب الطلبة؛ بسبب الطبيعة التبادلية في طرح الأسئلة بين المعلم والطلبة. إذ إن طرح الأسئلة من أكثر الأساليب الشائعة في مساعدة الطلبة في فهم المقروء، فهو أسلوب يجعلهم قادرين على استخلاص

وطلبته، حيث يتلقى الطلبة التشجيع والدعم، وإتاحة الفرصة أمامهم للاختيار، والعمل بأنفسهم، والتأمل في ممارساتهم وتفكيرهم والتعبير عن أفكارهم (شاهين، 2009:132).

يعتمد التعلم النشط على الأنشطة الكثيرة التي تقلل من الإصغاء السلبي، وأخذ الملاحظات وتدوينها طيلة وقت الحصة بشكل يثير دافعية الطلبة للتعلم والانغماس فيه (Carroll & Faust, 2006; Paulson & Leander, 2001).

ونظراً لأهمية استراتيجيات التعلم النشط فقد حظيت باهتمام الباحثين الذين أجروا العديد من الدراسات حولها، منها دراسة: (الزايدي، 2009) التي استهدفت التحقق من فاعلية التعلم النشط في التحصيل والتفكير الابتكاري، ودراسة (عشا وأبوجادو، 2011) التي استهدفت بحث العلاقة بين التعلم النشط ومفهوم الذات الأكاديمية، ودراسة (العالول، 2012) التي استهدفت معرفة فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات حل المسألة الرياضية، ودراسة (الجددي، 2012) التي بحثت في أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية، ودراسة (الساعدي، 2011) التي هدفت إلى البحث في أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل الرياضيات والميل نحو دراستها. وأجريت كذلك دراسات عديدة ذات علاقة

المعنى، وتوسيعه بفاعلية ونشاط، ويجعلهم أكثر تركيزاً على المعنى أثناء القراءة، والتفاعل مع النص المقروء (Roe et al, 1991:156 ; Thompson, 2000:33).

وفي عصرنا الحالي الذي يشهد تسارعاً معلوماتياً كبيراً، وانفجاراً معرفياً هائلاً، وثورةً تكنولوجيةً، وتغيرات سريعة متلاحقة في المجالات كافة، ظهر مصطلح جديد أطلق عليه المهتمون بنظريات التعلم والتعليم اسم «التعلم النشط»، وهو من الموضوعات المهمة والاتجاهات المعاصرة التي يؤمل التربويون أن تسهم بفاعلية في تحسين استراتيجيات التعلم والتعليم سواء في غرفة الصف أو خارجها، من خلال مناقشة المتعلم والتعبير عن آرائه وأفكاره بحرية، وتبادل الآراء والأفكار مع زملائه، ودراسة العلاقات بين الموضوعات والروابط بين المفاهيم، وربطها بما هو في ذهنه، وما يعرفه عنها، أو تطبيق هذه المعلومات في مواقف علمية وحياتية، حتى يكون لتعلمه معنىً وهدفًا ووظيفةً (عبد الوهاب، 2004؛ عشا وأبو جادو، 2011).

ومن العوامل التي تقف وراء أهمية التعلم النشط، أنه يشرك الطلبة في التعلم الفعال، ويؤثر إيجابياً على اتجاهاتهم نحو أنفسهم، ونحو أقرانهم (Tandogan & Orhan, 2007) كما إنه يزيد من اهتمام الطلبة، ويجعل انتباههم مستمراً لفترة أطول، نظراً لانشغالهم بالأنشطة وتفاعلهم معها، ويؤدي إلى تدعيم الثقة بين المعلم

المفاهيمي، واتجاهاتهم نحو تعلم الفيزياء. وأجرى زامل (2006) دراسة هدفت إلى الكشف عن وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية في مدارس وكالة الغوث نحو ممارستهم للتعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من 75 معلماً ومعلمة، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين أفراد عينة الدراسة نحو ممارستهم للتعلم النشط تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والمحافظة وعدد سنوات الخبرة والصف الذي يدرسه المعلم.

2 - دراسات تناولت استراتيجيات مختلفة في تنمية الفهم القرائي.

أجرت مدبولي (2004) دراسة هدفت إلى تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة لدى طالبات الصف الأول الإعدادي، تكونت عينة الدراسة التي اختيرت عشوائياً من (144) طالبة من طالبات الصف الأول الإعدادي. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث أدوات الدراسة المتمثلة في: قائمة مهارات الاستيعاب القرائي والمؤشرات السلوكية الدالة عليها، والبرنامج التعليمي، واختبار مهارات الاستيعاب القرائي، وأظهرت النتائج تنمية مهارات الفهم القرائي الحرفي والفهم الاستنتاجي

بالفهم القرائي وباستراتيجيات التعلم النشط ومتغيرات أخرى، عمد الباحث إلى تقسيمها على ثلاثة أقسام، هي: 1 - دراسات تناولت استراتيجيات التعلم النشط في تدريس غير اللغة العربية.

قام كريستينسون وفيشر (Christianson & Fisher, 1999) بدراسة هدفت إلى مقارنة التعلم البنائي النشط مع الطريقة المعتادة في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي؛ حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية تدرس باستخدام مجموعات المناقشة الصغيرة، كأحد أساليب التعلم البنائي النشط، والأخرى ضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، وذلك في مقرر الفيزياء. وقد أظهرت نتائج الدراسة فعالية التعلم البنائي النشط في تحقيق الاستيعاب المفاهيمي.

وقام المهدي (2001) بدراسة هدفت إلى التأكد من أثر استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل، والاستيعاب المفاهيمي، والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. تكونت أدوات الدراسة من اختباري التحصيل، والاستيعاب المفاهيمي، ومقياس الاتجاهات نحو تعلم الفيزياء. وقد توصل الباحث إلى إن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، لصالح النتائج البعدية لأفراد المجموعة التجريبية التي تعلمت في مجموعات من الأزواج، وفي كل من: تحصيلهم للمحتوى التعليمي، واستيعابهم

المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعليم الدوري، في حين لم تظهر النتائج فروقا دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين نموذج التعليم والجنس.

وأجرت حسن (2008) دراسة استهدفت الكشف عن أثر تدريس القراءة بالتعليم التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء للنصوص اللغوية بالمستوى الناقد في اللغة العربية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. تكونت عينة الدراسة من 250 طالباً وطالبة، وصممت الباحثة اختباراً قبلياً في فهم المقروء من النوع الأدبي للتحقق من تكافؤ المجموعات التجريبية والضابطة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعة التي درست بالتعليم التبادلي والمجموعة الضابطة لصالح التعليم التبادلي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً في التفاعل بين المجموعة والجنس.

أما دراسة (Nadine, Joachim & Brunstein, 2009) فقد تناولت العلاقة بين استراتيجية التدريس التبادلي والفهم القرائي، بلغت عينة الدراسة (210) طالباً من الصف الرابع ابتدائي توزعوا على ثلاث مجموعات، الأولى تجريبية درست باستراتيجيات التعلم النشط ذات الأربع خطوات، ومجموعة تجريبية ثانية

والفهم الناقد لديهن. وقامت عكور (2007) بدراسة عنوانها «أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي»، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء اختبار يقيس مهارات فهم المقروء بمستوييه الحرفي والاستنتاجي، وتكون الاختبار من (24) فقرة، نوعها الاختيار من متعدد، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة فاعلية الاستراتيجية في تنمية فهم المقروء بمستوييه الحرفي والاستنتاجي، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين طريقة التدريس والجنس.

أما دراسة (الزبيدي، 2007) فقد هدفت إلى تقصي أثر نموذج التعليم الدوري في فهم المقروء للنصوص اللغوية بالمستويين الاستنتاجي والناقد في اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. ولتحقيق هدف الدراسة بنى الباحث اختباراً يقيس مهارات فهم المقروء بمستوييه الاستنتاجي والناقد، إذ كانت النصوص من النوع الأدبي. وتكونت فقرات الاختبار من 24 فقرة، نوعها الاختيار من متعدد. وتكونت عينة الدراسة من 118 طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي أداء

تم إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لهؤلاء الطلاب، وتم تصميم اختبار لقياس هذه المهارات، ودليلاً للمعلم يوضح كيفية استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي للاسترشاد به في أثناء تدريس موضوعات القراءة. وتكونت عينة الدراسة من 60 طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وأظهرت الدراسة أن هناك أثراً إيجابياً لاستراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي بشكل إجمالي، وفي تنمية كل مهارة من مهارات الفهم القرائي على حدة: الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، التدوقي، الإبداعي .

وفي دراسة عبابنة (2015) التي هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي للنصوص اللغوية بالمستوى الاستنتاجي في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة، فقد تكونت عينة الدراسة من (80) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة اختباراً لقياس الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي حيث كانت النصوص من النوع الأدبي، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر استراتيجية التدريس لصالح استراتيجية قبعات التفكير الست، وعدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية يعزى لأثر متغيري الجنس والتفاعل بين استراتيجية التدريس والجنس.

درست باستراتيجيات توليد الأسئلة على شكل أزواج، وثالثة درست بالطريقة التقليدية. وتم إعداد اختبارات قبلية وبعديّة، وكان من نتائج البحث تفوق المجموعتين التجريبية الأولى والثانية على الضابطة في اختبار القراءة والفهم الموحد وكان الفرق دالاً عند مستوى (0.05) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

وقامت الشديفات (2012) بدراسة عنوانها برنامج تعليمي قائم على استراتيجية حلقات الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن، ولتحقيق هدف الدراسة بنّت الباحثة اختباراً يقيس مهارات فهم المقروء بمستوياته: الحرفي، والتفسيري، والتطبيقي، وتكونت عينة الدراسة من 60 طالباً وطالبة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية على اختبار فهم المقروء لصالح المجموعة التجريبية، في حين لم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في فهم المقروء، تعزى إلى الجنس أو التفاعل بين نموذج التعليم والجنس.

أما دراسة (نهاية، 2013) فقد هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في محافظة بابل في العراق، ولتحقيق ذلك

### 3 - دراسات تناولت استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية.

أجرى الطيب (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مصر. تكونت عينة الدراسة من 160 طالباً، وبنى الباحث اختباراً تحصيلياً في اللغة العربية، واختباراً في المهارات الحياتية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية واكتساب المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية ترجع لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء دراسات وبحوث تستهدف معرفة أثر استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في المواد الدراسية.

لقد تبين بعد استعراض الدراسات التربوية العربية والأجنبية أنها هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات مختلفة (التعلم الدوري، التساؤل الذاتي، قبعات التفكير الست، حلقات الأدب، الخريطة الدلالية) في الاستيعاب القرائي / فهم المقروء، وتوصلت جميعها إلى وجود علاقة بين تلك الاستراتيجيات وفهم المقروء. وهدف بعض الباحثين إلى

استقصاء استراتيجيات التعلم النشط في مباحث دراسية غير اللغة العربية مثل دراستي (المهدي، 2001؛ Christianson & Fisher, 1999)، وتختلف هذه الدراسة عن تلك الدراسات في أنها اقتصر على استراتيجيات التعلم النشط وحدها ومدى تأثيرها على الاستيعاب القرائي / فهم المقروء. ويلاحظ من العرض السابق للدراسات السابقة، أنه لم توجد دراسة عربية - في حدود علم الباحث - اهتمت بتنمية مهارات الفهم القرائي باستخدام هذه الاستراتيجية؛ مما يعد مبرراً لإجراء الدراسة الحالية، ويرز الحاجة إليها.

#### مشكلة الدراسة:

استناداً إلى الدراسات والبحوث التي أكدت تدني مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بخاصة (عكور، 2007؛ عابنة، 2015؛ حسن، 2008) وبناءً على واقع تعليم مستويات الفهم القرائي غير النشط، يرى الباحث - بصفته أحد المتخصصين في مجال مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها - أنه أصبح لزاماً ضرورة استخدام استراتيجيات حديثة هادفة من شأنها زيادة اتجاهات الطلبة نحو تعلم مهارات اللغة بعامّة، ومهارات الفهم القرائي بخاصة وزيادة وعيهم لها والتحصيل فيها، ويعد التعليم النشط أكثر أنماط التعلم حداثة، وذلك بما يتضمن من استراتيجيات متعددة يتيح للمتعلمين فرصة جيدة للمشاركة والتفاعل في دروس

الضعف اللغوي لدى الطلبة في مراحل التعليم المختلفة.  
أسئلة الدراسة:

تحاول هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الرابع الأساسي في الفهم القرائي تعزى إلى أثر استراتيجيات التدريس (التعلم النشط)، والتعلم التقليدي؟

2 - هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب الصف الرابع الأساسي في الاتجاه نحو القراءة تعزى إلى أثر استراتيجيات التدريس (التعلم النشط)، والتعلم التقليدي؟  
حدود الدراسة:

1 - الحدود المكانية: اقتصرَت الدراسة على عينة من طلبة الصف الرابع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء بني كنانة في محافظة إربد؛ ولقد تم تطبيق الدراسة على طلبة هذا الصف؛ لأنهم في هذه المرحلة يبدأون بتكوين جملاً أكثر تعقيداً، وبفهم الجمل ذات الصياغات المتشابهة والمختلفة من ناحية المعنى، ويزداد فهمهم للمفردات، ويزيد إتقانهم للخبرات والمهارات اللغوية، ويمتلكون القدرة على التحليل والتركيب، والتفكير العكسي والربط والاستدلال.

2 - الحدود الزمانية: تشمل تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 2015/2016.

القراءة، حيث لوحظ عدم إجراء دراسات تتناول استراتيجيات التعلم النشط وأثرها في الفهم القرائي في مادة اللغة العربية بحسب علم الباحث؛ لذلك فقد حددت مشكلة الدراسة في تفصي أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي.

أهداف الدراسة:

1 - التحقق من فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفهم القرائي في المستويات (الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي، الإبداعي).

2 - تعرف أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية اتجاهات الطلبة نحو القراءة.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة الحالية مما يأتي:

1 - يتوقع أن تسهم النتائج في تبصير معلمي اللغة العربية بطريقة استخدام هذه الاستراتيجيات وتطبيقها في غرف التدريس في مواقف تعليم القراءة.

2 - ينتظر أن تفيد نتائج هذه الدراسة القائمين والمسؤولين عن عمليات تطوير مناهج اللغة العربية في محاولة استخدام هذه الاستراتيجيات في مجال تدريس القراءة.

3 - ينتظر أن تفتح هذه الدراسة مجالات جديدة

للبحث في تطبيق الاستراتيجيات في معالجة أشكال



- 3 - الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات المستويات الأربعة وهي: الحرفي، الاستنتاجي، التقويمي، الإبداعي لطلبة الصف الرابع الأساسي؛ حيث إن هذه المهارات تشكل حجر أساس في تعلم اللغة لدى طلبة الصف الرابع؛ وكذلك يصعب على أية دراسة تنمية جميع مستويات الفهم القرائي في دراسة واحدة تشمل جميع المهارات الفرعية لكل مستوى.
- 4 - اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات المستوى الحرفي:
- معرفة تفاصيل النص.
  - استخراج الحقائق من النص.
  - معرفة معاني المفردات العامة.
  - معرفة الشخصيات والأمكنة.
- 5 - اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات المستوى الاستنتاجي:
- استخلاص الفكرة العامة.
  - استنتاج العلاقات السببية.
  - تفسير عبارات النص.
- 6 - اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات المستوى التقويمي:
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
  - التمييز بين الحقيقة والخيال.
- 7 - اقتصرت الدراسة على تنمية مهارات المستوى الإبداعي:
- اقتراح حلول جديدة.
  - اختيار أفضل عنوان بديل.
  - إضافة أجزاء أخرى للنص.
- 8 - اقتصر الدراسة على هذه المهارات الفرعية؛ لأنه لا يمكن تناول جميع مهارات الفهم القرائي خلال دراسة واحدة.
- التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:
- الاستراتيجيات: مجموعة من الأفعال المتتابعة والمخطط لها، يقوم بها معلم اللغة العربية، التي تؤدي إلى الوصول إلى نتائج معينة مقصودة من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في الأردن.
- التعلم النشط: طريقة تدريسية يتم التعاون فيها بين المعلم والمجموعات الطلابية من خلال تنفيذ أنشطة قرائية؛ بغية تحسين فهم المقروء مستخدمين فيه: التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص.
- الاتجاه: وهو نوع الاستجابة الإيجابية أو السلبية نحو القراءة، وتقاس من خلال المتوسطات الحسابية لاستجابات التلاميذ على مقياس الاتجاهات الذي أعده الباحث.

### منهجية البحث:

يتضمن هذا الجزء من الدراسة التعريف بمجتمع وعينة الدراسة، والتعريف بالأدوات المستخدمة، وطرق جمع البيانات، والأساليب الإحصائية.

### مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الرابع الأساسي في مدارس لواء بني كنانة في محافظة إربد خلال العام الدراسي 2015/2016م.

### عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (68) طالبًا من طلاب الصف الرابع الأساسي الذين يدرسون في مدرسة خرجا الأساسية للبنين، اختيرت المدرسة قصدًا لسهولة الوصول إليها، ولتعاون إدارة المدرسة مع الباحث، ولتوافر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ الدراسة؛ ولتحقيق أغراض الدراسة تم اختيار شعبتين من المدرسة وتوزيعها بطريقة عشوائية إلى مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية، والجدول (1) يبين توزيع أفراد العينة حسب مجموعتي الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد العينة حسب مجموعتي الدراسة.

النسبة المئوية	التكرار	المجموعة
٪50	34	المجموعة الضابطة
٪50	34	المجموعة التجريبية
٪100	68	المجموع

**الفهم القرائي:** ناتج إجابات الطلبة على الاختبار الذي أعده الباحث من أجل الدراسة، سواء في الاختبار القبلي أو الاختبار البعدي. وهو العلامة التي حصل عليها الطالب/ الطالبة في أسئلة المستوى الحرفي والاستنتاجي والتقويمي والإبداعي، ويقاس بالعلامة التي حصل الطالب/ الطالبة عليها في اختبار الاستيعاب.

**المستوى الحرفي:** هو أدنى مستويات الاستيعاب القرائي، ويقاس بعلامة الطالب/ الطالبة على اختبار الاستيعاب الذي صمم لقياس مهارات هذا المستوى.

**المستوى الاستنتاجي:** يحتل المرتبة الثانية، ويتطلب مهارات عقلية أكبر من تلك المستخدمة في المستوى (الحرفي)، ويقاس بعلامة الطالب/ الطالبة على اختبار الاستيعاب الذي صمم لقياس مهارات هذا المستوى.

**المستوى التقويمي:** يحتل المرتبة الثالثة، ويتطلب مهارات عقلية أكبر من تلك المستخدمة في المستوى الاستنتاجي، ويقاس بعلامة الطالب/ الطالبة على اختبار الاستيعاب الذي صمم لقياس مهارات هذا المستوى.

**المستوى الإبداعي:** أعلى مستويات الاستيعاب القرائي يعتمد على ما سبقه من مستويات استيعابية، ويقاس بعلامة الطالب/ الطالبة على اختبار الاستيعاب الذي صمم لقياس مهارات هذا المستوى.

## أدوات الدراسة:

بالجوانب المختلفة للتحكيم.

وبعد الأخذ بآراء المحكمين ومقترحاتهم والعمل بها شكلاً ومضموناً، أصبح عدد مهارات الفهم (14) مهارة على النحو الآتي:

1. المستوى الحرفي (أربع مهارات).
2. المستوى الاستنتاجي (ثلاث مهارات).
3. المستوى التقويمي (أربع مهارات).
4. المستوى الإبداعي (ثلاث مهارات).

(2) اختبار الاستيعاب القرائي / فهم المقروء

هدف الاختبار إلى قياس مستوى الاستيعاب القرائي في جميع مستوياته: الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي، والإبداعي، فتم إعداد (28) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلاب، توزعت الأسئلة على هذه المستويات بناءً على جدول المواصفات المعد لذلك. تعديلات على الاختبار:

1. تعديل نصوص بعض الأسئلة.
2. حذف البديل المركب من بعض الأسئلة.
3. إعادة صياغة بعض الأسئلة كونها تختمل أكثر من إجابة صحيحة. وبعد ذلك عُد الاختبار صادقاً. تصحيح الاختبار:

صححت إجابات الاختبار وفق مفتاح الإجابة النموذجية المعد لهذا الغرض الذي تكون من 28 سؤالاً

لتحقيق أهداف الدراسة في الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم النشط في فهم المقروء، أعد الباحث قائمة بمهارات فهم المقروء بالمستويات (الأربعة) الحرفي والاستنتاجي والتقويمي والإبداعي، واختباراً لقياس فهم المقروء، ومقياساً لاتجاه الطلاب نحو القراءة، وخطة تدريس مبنية على إجراءات استراتيجيات التعلم النشط، وفيما يأتي عرض للأدوات المستخدمة في الدراسة:

(1) قائمة مهارات فهم المقروء:

• اطلع الباحث على الأدب التربوي المتعلق بالقراءة وفهم المقروء بالمستويات الأربعة (الحرفي، والاستنتاجي، والتقويمي، والإبداعي) لتحديد المهارات التي اعتمدها الدراسة الحالية بناءً على شيوعتها وتكرارها في قوائم مهارات الفهم المتنوعة التي أعدها الباحثون المتخصصون في مجال القراءة (عبابنة، 2015؛ أبو شمالة، 2010؛ أبو الهيجاء والسعدي، 2003؛ حداد، 2006؛ خضر، 2002؛ عبداللطيف والحداد، 2004).

• عرض قائمة المهارات على لجنة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية ممن يحملون درجة الدكتوراه في تخصصات مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها، وعلم النفس والقياس والتقويم وطلب إليهم إبداء الرأي حولها فيما يتعلق

من نوع الاختيار من متعدد، وكان لكل سؤال ثلاثة بدائل، بديل واحد فقط منها صحيح. رصدت درجة واحدة للإجابة الصحيحة عن كل سؤال، وصفر على الإجابة غير الصحيحة من أسئلة الاختبار، وبهذا تراوحت الدرجات على اختبار فهم المقروء بالمستويات الأربعة من صفر إلى 28 بحيث كانت العلامة القصوى على الاختبار 28 درجة.

صدق الاختبار التحصيلي:

تم التحقق من صدق محتوى الاختبار التحصيلي من خلال عرضه على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية؛ لتحديد مدى صلاحية فقرات الاختبار، وفي ضوء آراء المحكمين فقد تم تعديل صياغة وحذف بعض فقرات الاختبار.

الخصائص السيكومترية للاختبار:

تم التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار من خلال حساب معاملات الصعوبة مقدرة بنسبة الاستجابات الصحيحة للفقرة، ومعاملات التمييز مقدرة من خلال معاملات الارتباط النقطية الثنائية، لكل فقرة من فقرات الاختبار، بعد تطبيقها على عينة استطلاعية تكونت من (22) طالباً من طلاب الصف الرابع الأساسي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (2).

جدول (2): معاملات الصعوبة مقدرة بنسبة الاستجابات الصحيحة للفقرة ومعاملات التمييز بمعاملات الارتباط النقطية الثنائية لكل فقرة من فقرات الاختبار بعد تطبيقها على العينة الاستطلاعية.

معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرة	معامل التمييز	معامل الصعوبة	الفقرة
0.62	0.64	15	0.45	0.69	1
0.42	0.50	16	0.58	0.65	2
0.58	0.71	17	0.61	0.46	3
0.61	0.57	18	0.52	0.75	4
0.49	0.65	19	0.51	0.43	5
0.44	0.55	20	0.48	0.61	6
0.49	0.66	21	0.38	0.66	7
0.55	0.59	22	0.44	0.54	8
0.68	0.57	23	0.62	0.55	9
0.52	0.60	24	0.57	0.59	10
0.48	0.59	25	0.43	0.46	11
0.63	0.38	26	0.48	0.83	12
0.51	0.60	27	0.53	0.72	13
0.64	0.54	28	0.42	0.58	14
<b>0.59</b>	<b>0.47</b>	الاختبار ككل			

تراوحت قيم معاملات الصعوبة بين (0.39-0.83)، وهي قيم تشير إلى معاملات صعوبة ومعاملات تمييز مناسبة (Lord, 1980) لإجراء مثل هذه الدراسة.

بينما تراوحت قيم معاملات التمييز للفقرات بين (0.68-0.83)، وهي قيم تشير إلى معاملات تمييز مناسبة (Lord, 1980) لإجراء مثل هذه الدراسة.

### ثبات الاختبار التحصيلي:

للتحقق من ثبات الاختبار التحصيلي، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لها بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق، حيث قام بتطبيقه مرتين على العينة الاستطلاعية، وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني ومدته أسبوعان، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات لفقرات الاختبار بين (0.79-0.87)، وبلغت قيمة معامل الثبات للاختبار الكلي (0.89).

### (3) مقياس الاتجاه نحو القراءة:

طوّر الباحث مقياس الاتجاه نحو القراءة، بعد مسح الأدب التربوي المتعلق بمفهوم القراءة والإفادة منه في بناء المقياس، إذ تم الرجوع إلى الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة مثل دراسة (نزال، 2002)، ودراسة (السرطاوي والعبداالجبار، 2002)، ودراسة (هزايمة، 2010)، ودراسة (الميعان، 2013)، ودراسة (دحلان، 2014) بالإضافة إلى آراء المحكمين والمختصين التربويين. تكون المقياس في صورته الأولية من (18) فقرة وبعد الأخذ بآراء المحكمين تم تعديل وحذف بعض الفقرات، وأصبح بصورته النهائية مكوناً من (15) فقرة وفق تدرج (ليكرت) الخماسي، وأعطيت فقراتها الأوزان التالية: موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1).

### صدق مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم التحقق من صدق مقياس الاتجاه نحو القراءة من خلال عرضه على (5) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات الأردنية؛ لتحديد مدى صلاحية فقرات المقياس، وفي ضوء آراء المحكمين، تم تعديل صياغة وحذف بعض فقراته.

### ثبات مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم التأكد من ثبات المقياس بحساب معاملات الثبات له بطريقة التطبيق وإعادة تطبيقه مرتين على العينة الاستطلاعية، وبفاصل زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، وقد تراوحت معاملات الثبات لمجالات المقياس بين (0.81-0.90)، وبلغت قيمة معامل الثبات للمقياس الكلي (0.93)، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة.

### تصحيح مقياس الاتجاه نحو القراءة:

تم استخدام التدرج التالي لتصنيف تقديرات أفراد العينة على مقياس الاتجاه نحو القراءة على النحو الآتي:  
1 - أقل من 1.80 اتجاه منخفض جداً نحو القراءة.  
2 - من 1.80-2.60 اتجاه منخفض نحو القراءة.

- 3 - من 2.60-3.40 اتجاه متوسط نحو القراءة.
- 4 - من 3.40- أقل من 4.20 اتجاه مرتفع نحو القراءة.
- 5 - من 4.20-5.00 اتجاه مرتفع جداً نحو القراءة.
- (4) استراتيجيات التعلم النشط:**
- وهي الاستراتيجيات التي اتبعها الباحث في تدريس نصوص القراءة للمجموعة التجريبية في هذه الدراسة، بهدف تحسين مهارات فهم الطلبة للمقروء. استخدمت ثلاث استراتيجيات في تنظيم تعلم الطلبة، تتمثل في طرح الأسئلة والمناقشة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات. وتعمل هذه الاستراتيجيات على تفعيل دور الطلبة في اكتساب المعرفة وتنظيمها وتحفيز المشاركة الفاعلة من خلال الأنشطة التي يتم تصميمها لتحقيق هذا الغرض.
- أعد الباحث خطة لتدريس النصوص قائمة على خطوات استراتيجيات التعلم النشط كما وردت في الأدب النظري التربوي، حيث تم توضيح مفهوم التعلم النشط واستراتيجياته وخصائصه ومعوقات تنفيذه، وفلسفته وأهميته، وتوضيح أطرافه ودور كل من المعلم والمتعلم فيه. ثم تم عرض أسس التعلم النشط التي من شأنها تطوير قدرات الطلبة وإعادة تنشيط معارفهم وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة.
- إجراءات الدراسة:**
- 1 - طبق اختبار الاستيعاب القرائي تطبيقاً قبلياً على المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في آن واحد، وتحت الظروف نفسها، وذلك للتحقق من تكافؤ المجموعتين في فهم المقروء قبل البدء بالتدريب، استغرق وقت تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين حصة دراسية واحدة لكل مجموعة (45) دقيقة.
- 2 - تطبيق استراتيجيات التعلم النشط على المجموعة التجريبية بواقع (5) دروس، حيث قام الباحث بتدريسها بشكل مكثف. واستغرق التدريب (25) حصة صفية، بواقع (5) حصص لكل درس. أي بواقع حصة تدريبية يومياً ولمدة خمسة أسابيع.
- 3 - تم التدريس خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2015/2016.
- 4 - طبق الاختبار تطبيقاً بعدياً على المجموعتين (الضابطة، التجريبية) في آن واحد وتحت الظروف نفسها، وذلك لمعرفة مدى التحسن الذي طرأ على مستوى أداء طلبة المجموعة التجريبية.
- 5 - تم استخلاص النتائج ورصدها في جداول مناسبة تمهيداً لإجراء التحليلات الإحصائية اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة.
- تكافؤ مجموعتي الدراسة:
- للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة، تمت

الإجراءات التالية:  
المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين  
أولاً: حسب التحصيل الدراسي في اختبار المهارات القرائية:  
درجات أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي في  
الجدول (3) يبين المتوسطات الحسابية  
والتطبيق القبلي حسب المجموعة.  
والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين درجات أفراد الدراسة على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الفهم الحرفي الدرجة من (8)	الضابطة	3.21	.608	66	0.372	0.628
	التجريبية	3.25	.789			
الفهم الاستنتاجي الدرجة من (6)	الضابطة	2.36	.616	66	0.399	0.602
	التجريبية	2.33	.621			
الفهم التقويمي الدرجة من (8)	الضابطة	2.11	.735	66	0.402	0.594
	التجريبية	2.09	.902			
الفهم الإبداعي الدرجة من (6)	الضابطة	2.35	.721	66	0.361	0.637
	التجريبية	2.32	.794			
الفهم القرائي ككل الدرجة من (28)	الضابطة	10.03	2.69	66	0.163	0.889
	التجريبية	9.99	2.73			

يتبين من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلاب على الاختبار التحصيلي في التطبيق القبلي، تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في التحصيل قبل تطبيق إجراءاتها.

ثانياً: حسب مقياس الاتجاه نحو القراءة:  
تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو القراءة على مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية)، قبل البدء بتطبيق إجراءات الدراسة، والجدول (4) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples t-test) للفروق بين تقديرات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاه نحو القراءة في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

فراس محمود مصطفى السليتي: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي...

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو القراءة في التطبيق القبلي حسب المجموعة.

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
الضابطة	3.09	1.06	66	0.501	0.535
التجريبية	2.97	1.02			

المعيارية، وتحليل اختبار (ت) للعينات المستقلة، وتحليل التباين المشترك المتعدد.

نتائج الدراسة

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

«هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، على اختبار التحصيل الدراسي في مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الرابع الأساسي؟».

للإجابة عن هذا السؤال، حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات الفهم القرائي، في التطبيقين القبلي والبعدي، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (5).

يتبين من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية  $(\alpha \geq 0.05)$  في المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلبة على مقياس الاتجاه نحو القراءة في التطبيق القبلي، تعزى لمتغير المجموعة (ضابطة، وتجريبية)، مما يشير إلى تكافؤ مجموعتي الدراسة في الاتجاه نحو القراءة قبل تطبيق إجراءاتها.

تصميم الدراسة ومتغيراتها:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

طريقة التدريس، وله مستويان:

أ. استراتيجيات التعلم النشط.

ب. الطريقة التقليدية.

ثانياً: المتغيرات التابعة:

أ. الفهم القرائي.

ب. الاتجاه نحو القراءة.

المعالجة الإحصائية: استخدمت المعالجات

الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية والانحرافات



جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد الدراسة على اختبار مهارات الفهم القرائي في التطبيقين القبلي والبعدي.

مهارات الفهم القرائي	المجموعة	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي
الفهم الحرفي الدرجة من (8)	الضابطة	0.608	3.21	1.648	4.34
	التجريبية	0.789	3.25	0.975	7.41
الفهم الاستنتاجي الدرجة من (6)	الضابطة	0.616	2.36	1.204	3.58
	التجريبية	0.621	2.33	1.362	5.13
الفهم التقويمي الدرجة من (8)	الضابطة	0.735	2.11	1.216	3.24
	التجريبية	0.902	2.09	1.849	6.58
الفهم الإبداعي الدرجة من (6)	الضابطة	0.721	2.35	1.277	3.47
	التجريبية	0.794	2.32	1.055	4.99
الفهم القرائي ككل الدرجة من (28)	الضابطة	2.69	10.03	3.816	14.63
	التجريبية	2.73	9.99	3.427	24.11

يبين الجدول (5) أن هناك فروقاً ظاهرية بين (التجريبية، والضابطة)، ولييان دلالة الفروق الإحصائية المتوسطات الحسابية لدرجات أفراد مجموعتي الدراسة على مهارات اختبار الفهم القرائي حسب متغير المجموعة المشتركة المتعدد، كما هو مبين في جدول (6).

جدول (6): نتائج تحليل التباين المشترك المتعدد لأثر المجموعة على مهارات اختبار الفهم القرائي.

مصدر التباين	مهارات الفهم القرائي	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
التطبيق هو تلنج=13.288 ح=0.000	الفهم الحرفي	55.629	1	55.629	12.594	*0.000	0.102
	الفهم الاستنتاجي	56.311	1	56.311	15.791	*0.000	0.137
	الفهم التقويمي	52.027	1	52.027	15.402	*0.000	0.096
	الفهم الإبداعي	49.365	1	49.365	14.995	*0.000	0.130
	الفهم القرائي ككل	66.329	1	66.329	15.541	*0.000	0.099
المجموعة هو تلنج=16.114 ح=0.000	الفهم الحرفي	50.433	1	50.433	11.418	*0.000	0.102
	الفهم الاستنتاجي	62.105	1	62.105	17.416	*0.000	0.137
	الفهم التقويمي	58.621	1	58.621	17.354	*0.000	0.096
	الفهم الإبداعي	63.881	1	63.881	19.405	*0.000	0.130
	الفهم القرائي ككل	53.792	1	53.792	12.604	*0.000	0.099

فراس محمود مصطفى السليتي: أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي...

تابع / جدول (6).

حجم الأثر	الدلالة الإحصائية	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مهارات الفهم القرائي	مصدر التباين
			4.417	65	287.105	الفهم الحرفي	الخطأ
			3.566	65	231.79	الفهم الاستنتاجي	
			3.378	65	219.57	الفهم التقويمي	
			3.292	65	213.98	الفهم الإبداعي	
			4.268	65	277.42	الفهم القرائي ككل	

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $0.05 \geq \alpha$ ).

يتبين من الجدول (6) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) تعزى لأثر طريقة التدريس عند جميع مهارات اختبار الفهم القرائي، حيث كانت الفروق لصالح درجات المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مهارات اختبار الفهم القرائي، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي، حيث كانت النتائج كما في جدول (7).

جدول (7): المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات أفراد العينة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مهارات اختبار الفهم القرائي البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي.

الخطأ المعياري	المتوسط المعدل	المجموعة	مهارات الفهم القرائي
0.89	3.775	الضابطة	الفهم الحرفي الدرجة من (8)
1.55	5.33	التجريبية	
0.79	2.97	الضابطة	الفهم الاستنتاجي الدرجة من (6)
1.62	3.73	التجريبية	
0.88	2.675	الضابطة	الفهم التقويمي الدرجة من (8)
1.75	4.355	التجريبية	
0.81	2.91	الضابطة	الفهم الإبداعي الدرجة من (6)
1.79	3.655	التجريبية	
0.79	12.33	الضابطة	الفهم القرائي ككل الدرجة من (28)
1.73	17.05	التجريبية	

بين جدول (7) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطات درجات الطلاب على مهارات اختبار الفهم القرائي في التطبيق البعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن درجات المجموعة التجريبية كانت الأعلى مقارنة بمتوسطات المجموعة الضابطة، ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على مهارات اختبار الفهم القرائي البعدي تعزى إلى متغير استراتيجية التعلم.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \geq 0.05)$  بين متوسطات درجات طلاب الصف الرابع الأساسي في الاتجاه نحو القراءة تعزى إلى أثر استراتيجيات التدريس (التعلم النشط)، والتعلم التقليدي؟».

للتحقق من هذه السؤال، حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد الدراسة على مقياس الاتجاه نحو القراءة، في التطبيقين القبلي والبعدي حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (8).

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مقياس الاتجاه نحو القراءة في التطبيقين القبلي والبعدي.

التطبيق البعدي		التطبيق القبلي		المجموعة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
0.99	3.16	1.06	3.09	الضابطة
0.76	4.23	1.02	2.97	التجريبية

• الدرجة العظمى من (5)

بين الجدول (8) أن هناك فروقاً ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد مجموعتي الدراسة على مقياس الاتجاه نحو القراءة حسب متغير المجموعة المشترك، كما هو مبين في جدول (9).

(التجريبية، والضابطة)، وبيان دلالة الفروق الإحصائية بين تلك المتوسطات الحسابية تم استخدام تحليل التباين المشترك، كما هو مبين في جدول (9).

جدول (9): نتائج تحليل التباين المشترك لأثر المجموعة على مقياس الاتجاه نحو القراءة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
التطبيق	5.059	1	5.059	9.018	*0.000	0.089
المجموعة	6.546	1	6.546	11.668	*0.000	0.168
الخطأ	123.175	65	1.895			
الكل	134.781	67				

\* ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة  $(\alpha \geq 0.05)$ .

البعدي تعزى إلى متغير استراتيجية التعلم النشط.

مناقشة النتائج والتوصيات:

يمكن تفسير نتيجة السؤال الأول إلى أن خطوات الاستراتيجيات سهلة الفهم أتقنها الطلبة؛ أي أن هذه الاستراتيجيات جعلت الطلبة يعيشون في جو من الحيوية والنشاط بعيداً عن الروتين سواء في الجلسة داخل غرفة الصف، التي تعتمد نمطاً اعتاد الطلبة عليه؛ إذ نشطت هذه الاستراتيجيات خبرات الطلبة السابقة، وساعدت على التفاعل بينهم وبين ما يستمعون إليه، وأتاحت لهم الاندماج في المهام التعليمية والمشاركة في الأنشطة الصفية المختلفة، من خلال طرح الأسئلة وحل المشكلات بطريقة تعاونية، الأمر الذي أدى إلى تحقيق تعلم فعال حسن مستوى الفهم القرائي لدى الطلبة (عشا وأبوجادو، 2011).

كما يمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب في التعلم النشط يحرص عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع الذي يتعلمه، دون إغفال تعلم الجزئيات، مما يجعله قادراً على استيعاب الموضوع بشكل أفضل، وبالتالي فإن وعيه بمهارات الفهم القرائي المتنوعة نمت بشكل أفضل. وهذا ما يتفق مع دراسة كل من (شاهين، 2009) و(عبدالوهاب، 2004).

وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن الطالب حين استخدم استراتيجيات التعلم النشط أصبح أكثر قدرة

يتبين من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $0.05 \geq \alpha$ ) تعزى لأثر المجموعة على مقياس الاتجاه نحو القراءة، حيث كانت الفروق لصالح تقديرات المجموعة التجريبية. ولتحديد قيمة الفرق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة في المجموعتين الضابطة والتجريبية على مقياس الاتجاه نحو القراءة، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر التطبيق القبلي، حيث كانت النتائج كما في جدول (10).

جدول (10): المتوسطات الحسابية المعدلة لتقديرات أفراد الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو القراءة البعدي بعد عزل أثر التطبيق القبلي.

المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	3.13	0.92
التجريبية	3.61	0.73

يبين جدول (10) أن هنالك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات الطلاب على مقياس الاتجاه نحو القراءة في التطبيق البعدي لكل مجموعة، حيث من الواضح أن المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد المجموعة التجريبية كانت أعلى مقارنة بمتوسط تقديرات أفراد المجموعة الضابطة، ووفقاً لهذه النتيجة تم رفض الفرضية الصفرية؛ وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات طلاب المجموعة التجريبية على مقياس الاتجاه نحو القراءة

أكبر للقراءة. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن طلبة المجموعة التجريبية التي خضعت للتعليم النشط كانوا مشاركين فاعلين في العملية التعليمية - التعليمية، وأتيحت لهم الفرصة في ظل هذه الاستراتيجيات لتطوير اتجاهات إيجابية نحو التعلم وتشجيعهم على استكشاف اتجاهاتهم وقيمهم، وتطوير دافعيتهم الداخلية لحفزهم على التعلم وتسهيل تعلمهم من خلال مرورهم بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقية في حياتهم وزيادة انتباههم، وزيادة التفاعل داخل قاعة الدرس، وتنمية الفهم القرائي لدى الطلبة. ويتفق هذا مع دراسة (العالول، 2012).

#### توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

1 - دعوة أعضاء مناهج اللغة العربية إلى تضمين استراتيجيات التعلم النشط في دليل المعلم ضمن مناهج تعليم اللغة العربية، بحيث يشتمل على: مفهومها، إجراءاتها، وكيفية ممارستها.

2 - ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية فروع اللغة العربية الأخرى.

3 - إجراء المزيد من البحوث والدراسات بهدف استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط على متغيرات أخرى ذات علاقة بالعملية التعليمية التعليمية.

على الاحتفاظ بالمادة والمعلومات، وصار أكثر ممارسةً للعمليات العقلية العليا، وأكثر مشاركةً في الأنشطة العليا، وأكثر تعاونًا مع الآخرين. (سعادة وآخرون، 2011:42).

ويعزو الباحث نتائج السؤال الثاني إلى أن تدريس القراءة باستخدام التعلم النشط أدى إلى تحسين اهتمامات الطلبة ورغبتهم نحو القراءة بصورة أفضل من الطريقة التقليدية. وأن ممارسة طلاب المجموعة التجريبية لأنشطة التعلم أدى إلى شعورهم بالمتعة في أثناء تأدية الأنشطة الكثيرة التي قللت من الأنشطة التعليمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ الملاحظات وتدوينها طيلة وقت الحصة بشكل أثار دافعية الطلبة للتعلم والانغماس فيه؛ مما أسهم في إتقان مهارات الفهم القرائي المتضمنة في موضوعات القراءة التي تم تعلمها، وهو ما جعل الطلاب أكثر رصًا وتقبلًا للمادة، كما زاد من ثقتهم بأنفسهم واحترام ذواتهم، بالإضافة إلى أن استخدام التغذية الراجعة الفورية وإعطاء الوقت الكافي للطلاب لممارسة الأنشطة جعلهم أكثر استمتاعًا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الساعدي، 2011).

وقد تعزى نتيجة السؤال الثاني إلى أن أساليب التعلم النشط أدت بشكل عام إلى نسبة احتفاظ (استبقاء) أكبر للمادة التعليمية لدى الطلاب، وإتقانهم مهارات الفهم القرائي، وتبني اتجاهات إيجابية، ودافعية

#### 4 - إجراء مزيد من الدراسات على مستويات

ومراحل تعليمية مختلفة.

\*\*\*

#### قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

الأساسي. مجلة جامعة دمشق-العلوم التربوية  
والنفسية، 22(1)، 44-72.

حسن، رولا نعيم سليم (2008). أثر تدريس القراءة بالتعليم  
التبادلي والخريطة الدلالية في تنمية مهارات فهم المقروء  
بالمستوى الناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي.  
أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد،  
الأردن.

الحلاق، علي (2010). تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها.  
طرابلس: المؤسسة الحديثة للكتاب.

الحميد، حسن بن أحمد علي (2010). فاعلية برنامج قائم على  
القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى  
تلاميذ الصف الثالث المتوسط. رسالة ماجستير غير  
منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الخالدي، سندس عبدالقادر (1998). بناء برنامج لعلاج الضعف  
القرائي لدى تلامذة الصف الرابع الابتدائي في القراءة  
الجهرية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد،  
العراق.

خضر، محمد (2002). أثر استراتيجية مقترحة في تحسين بعض  
مهارات القراءة الناقد لدى طلبة الصف العاشر  
الأساسي في مدارس مديرية إربد الأولى. رسالة ماجستير  
غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد - الأردن.

الخفاجي، بشير طالب حسين. (2004). تقديم أداء تلاميذ الصف  
السادس الابتدائي في القراءة الجهرية. رسالة ماجستير  
غير منشورة، جامعة بابل، العراق.

دحلان، عمر (2014). أثر استخدام السبورة التفاعلية في  
التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السابع  
الأساسي في مادة اللغة العربية واتجاهاتهم نحوها. مجلة

أبو الهيجاء، خلدون عبد الرحيم؛ والسعدي، عماد توفيق (2003).  
أثر نموذج التعليم وأسلوب التعلم في تطوير مهارات  
القراءة الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، مجلة  
جامعة دمشق-العلوم التربوية والنفسية، 19(1)، 131-  
139.

أبو شمالة، أماني (2010). أثر استخدام السرد التحليلي للقصة  
القرآنية على تنمية التفكير الاستنتاجي والاتجاه نحو تعلم  
القصة لدى طالبات الصف الثاني عشر. رسالة ماجستير  
غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.  
جابر، وليد أحمد (2002). تدريس اللغة العربية مفاهيم نظرية  
وتطبيقات عملية. عمان-الأردن: دار الفكر للطباعة  
والنشر والتوزيع.

الجددي، مروة عدنان (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات  
التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات  
الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة. رسالة  
ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة-فلسطين.  
حبيب الله، محمد (2000). أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية  
والتطبيق. عمان - الأردن: دار عمار للطباعة والنشر  
والتوزيع.

حداد، عبدالكريم سالم (2006). فعالية استراتيجيات قرائية  
مقترحة في الاستيعاب القرائي لدى طلاب الصف الثامن

- المنارة، (20) 2، 141-163. الرابع الابتدائي. مجلة التربية العملية، 12 (2)، 12-160.
- زامل، مجدي (2006). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس، مجلة المعلم الطالب، عمان، (1)، 2.
- الزبيدي، فاطمة (2009). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بإادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- الزبيدي، نسرين (2007). أثر نموذج التعلم الدوري في فهم المقروء بالمستويين الاستنتاجي والناقد لدى طلبة الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- الساعدي، عمار طعمة جاسم (2011). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في الرياضيات وميلهم نحو دراستها. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 30 (10)، 279-312.
- السرطاوي، زيدان أحمد؛ والعبد الجبار، عبدالعزيز بن محمد (2002). موضوعات القراءة التي يميل إليها الطلاب في المرحلة التعليمية وأثر الجنس والمستوى الصفي في ذلك. مجلة العلوم التربوية، (3) 2، 51-70.
- سعادة، جودت أحمد؛ وعقل، فواز؛ وأزمل، مجدي؛ وإشتية، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى (2011). التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شاهين، نجاة (2009). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى تلاميذ الصف
- الشديفات، أشجان حامد (2012). برنامج تعليمي قائم على استراتيجية دوائر الأدب والكشف عن أثره في تنمية فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الأردن. مجلة الجامعة الإسلامية - الدراسات التربوية والنفسية، 20 (1)، 161-185.
- الطيب، بدوي أحمد محمد (2009). فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة العربية والمهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة رابطة التربية الحديثة، مصر، 5 (2)، 65-108.
- العالول، رنا فتحي محمد (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة-فلسطين.
- عبابنة، إيمان عبدالفتاح (2015). أثر استراتيجية قبعات التفكير الست في تنمية الاستيعاب القرائي بالمستوى الاستنتاجي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في لواء بني كنانة. دراسات - العلوم التربوية، 42 (2)، 587-600.
- عبداللطيف، جمانة؛ والحداد، عبدالكريم (2004). أثر الخبرة السابقة في الاستيعاب القرائي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. مجلة جامعة مؤتة - البحوث والدراسات، 12 (3)، 320-349.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد، (2004)، فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة التربية العملية، 8 (2) 127-184.

وتحصيلهم في اللغة العربية، دراسات-العلوم التربوية،  
(1) 25، 181-204.

نهاية، أحمد صالح (2013). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية  
مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط،  
مجلة جامعة بابل-كلية التربية الأساسية، (2) 14، 101-  
125.

هزايمة، سامي محمد (2010). أثر بعض المتغيرات في اتجاهات  
طلبة الجامعة نحو القراءة. مجلة الجامعة الإسلامية،  
(2) 18، 627-647.

#### ثانياً: المراجع الأجنبية:

Berry, J. (2005). Levels of Reading comprehension, Reterned  
January 20, 2013 from <http://www.sc4.edu.com>.

Carroll, L., & Leander, S.(2001). *Improve Motivation  
through the Use of Active Learning Strategies*.  
Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier  
University.

Christianson, R., & Fisher, y.(1999). Comaprison of  
Student Learning about diffusion and osmosis  
in Constructivist and traditional classrooms.  
*International Journal of science Education*. 12(6),  
678-698.

Lord, F. (1980). *Applications of Item Response Theory to  
practical Testing Problems*. Lawrence Erlbaum  
Associates, Publishers. Hillsdale-New jersey.

Nadine S., Joachim, C., & Brunstein, U. (2009). Improving  
students' reading comprehension skills: Effects of  
strategy instruction and reciprocal teaching, *in  
Learning and Instruction*. 19(3), 272-286.

Paulson, D., & Faust, J. (2006). Active Learning for the  
College Classroom. Available at: [http://chemistry.  
calstatela.edu/chem.&Bio chem./active/main.html](http://chemistry.calstatela.edu/chem.&Bio chem./active/main.html).

Roe, B., Stoodt, B.,& Burns, P. (1991). *Secondary school  
Reading Instruction the content Areas(4 ed)*.  
Boston: Houghton Mifflin company.

Snowball, D. (2005). *Comprehension-an overview*,  
Published by Aussie Interactive, port Washington:  
New York.

Tandogan, R. & Orhan, A. (2007). The Effects of Problem-  
Based Active Learning in Science Education on  
Students' Academic Achievement, Attitude and  
Concept learning. *Journal of Mathematics, Science*

العديقي، ياسين بن محمد بن عبده (2009). *فعالية استراتيجية  
التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى  
طلاب الصف الأول الثانوي*. رسالة ماجستير غير  
منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.  
عشا، انتصار خليل؛ وأبو جادو، صالح محمد (2011). أثر  
استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل  
العلمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف  
الثالث الأساسي. *دراسات-العلوم التربوية*، 38(2)،  
466-457.

عكور، رابعة (2007). *أثر استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية  
فهم المقروء بالمستويين الحرفي والاستنتاجي لدى طلبة  
الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة،  
جامعة اليرموك، الأردن.

مدبولي، حنان مصطفى (2004). أثر استخدام استراتيجيات ما  
وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات  
الصف الأول الإعدادي الأزهرى. *المؤتمر العلمي الرابع  
للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة (القراءة وتنمية  
التفكير)*، في الفترة من 7-8 من يوليو، 177-222.

محمد، داؤود ماهر؛ محمد، مجيد مهدي (1991). *أساسيات في  
طرائق التدريس العامة*. الموصل: دار الحكمة للطباعة  
والنشر.

الميعان، هند أحمد (2013). أثر استخدام استراتيجية التدريس  
التبادلي على الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى  
طالبات الصف السابع بدولة الكويت. *مجلة جامعة  
الكويت-الدراسات التربوية والنفسية*، 7(3)، 354-344.

نزال، شكري حامد (2002). *بعض العوامل المؤثرة في ميل الطلبة  
نحو القراءة وارتباط هذا الميل بتحصيلهم العام*



مجلة العلوم التربوية، المجلد 29، العدد (2)، الرياض (2017م / 1438هـ)

& *Technology Education* 3(1), 71 -81.

Thompson, S. (2000). Effective Content Reading Comprehension and Retention Strategies. *Educational Resource Information Center, (Eric)*, 372-440.

\*\*\*

