

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

The Impact of the Interactive Learning Strategy on Developing the Thinking Skills  
of the Sixth Grade Students in the Palestinian Governmental Schools of Nablus

عائشة محمد عبدربه، أفنان نظير دروزه

Aysha Mohammad Abd-Rabo, Afnan N. Darwazeh

Accepted

قبول البحث

2023 /2/7

Revised

مراجعة البحث

2023 /2/2

Received

استلام البحث

2023 /1/16

DOI: <https://doi.org/10.31559/EPS2023.12.2.4>



This file is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

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

### The Impact of the Interactive Learning Strategy on Developing the Thinking Skills of the Sixth Grade Students in the Palestinian Governmental Schools of Nablus

عائشة محمد عبدربه<sup>1</sup>، أفنان نظير دروزه<sup>2</sup>

Aysha Mohammad Abd-Rabo<sup>1</sup>, Afnan N. Darwazah<sup>2</sup>

<sup>1</sup> طالبة دكتوراه- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

<sup>2</sup> أستاذة علم التعليم: تصميمه، وتطويره، وتقويمه- قسم أساليب التدريس والدراسات العليا- كلية العلوم التربوية- جامعة النجاح الوطنية- فلسطين

<sup>1</sup> PhD student, An-Najah National University, Palestine

<sup>2</sup> Professor of Education Science, Design, Development, and Evaluation, Department of Teaching Methods, College of Educational Sciences and Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine

<sup>1</sup> ayshe.abdrabo@stu.najah.edu, <sup>2</sup> darwazah@najah.edu

#### الملخص:

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير (الدنيا، والمتوسطة، والعليا)، لدى طلبة الصف السادس الأساسي، وفيما إذا كان لمتغيرات القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة، والنوع الاجتماعي أثر في التعلم بهذه الاستراتيجية التفاعلية. ولتحقيق هذا الغرض أخذت عينة متيسرة من المجتمع الأصل من مدارس الذكور والإناث التابعة لمديرية نابلس الحكومية في فلسطين بلغ عددها (130) طالبًا وطالبة جاءت في أربعة صفوف تماشيًا مع المنهج شبه التجريبي المستخدم في هذه الدراسة والمعروف باسم: (static-group comparison design) صفان من الذكور والإناث عددهم (64): اشتمل الأول على (37) طالبًا، والآخر على (27) طالبة، وكلاهما استخدمتا كمجموعات تجريبية درست باستراتيجية التعلم التفاعلي، وصفان آخران عددهم (66): اشتمل الأول على (38) طالبًا، والآخر على (28) طالبة استخدمتا كمجموعات ضابطة درسًا بالطريقة الاعتيادية. وبعد تطبيق التجربة تم قياس الأثر وفق اختبار تحصيلي بعدي قاست أسئلته مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا، فقد أظهر اختبار "ت" وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعات التجريبية والضابطة على اختبار المستويات الدنيا ( $\alpha=0.009$ )، والاختبار الكلي الذي قاس جميع المستويات ( $p=0.03$ )، ولم يظهر مثل هذا الفرق على اختبار مهارات التفكير العليا ( $p=0.10$ )، ولا على اختبار مهارات التفكير المتوسطة ( $p=0.96$ ) من ناحية أخرى، فقد أظهر تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" دلالة إحصائية (0.000) على متغير نمط استراتيجية التعلم ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على التقليدية، ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة، والقدرة الأكاديمية الخاصة ولصالح القدرة الأكاديمية العليا على الدنيا، ولم يظهر فرقًا بين أداء الذكور وأداء الإناث لدى تعلمهم بكلتا الاستراتيجيتين التفاعلية والاعتيادية، ولا على التفاعل بين نمط الاستراتيجية التعليمية وكل من القدرات العامة، والقدرات الخاصة، والنوع الاجتماعي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية التعلم التفاعلي؛ مهارات التفكير؛ الصف السادس الابتدائي.

#### Abstract:

The aim of this study was to identify the effect of employing the interactive learning strategy on promoting the lower, intermediate, and higher thinking skills of the sixth-grade students, and whether the general academic ability, specific academic ability, and gender interact with the type of learning strategy. To achieve this goal, an available sample of 130 male and female students distributed in four classes were taken from schools affiliated to the Nablus Governmental Directorate in Palestine to be in line with the semi-experimental design used in this study known as (static-group comparison design). Two classes of 64 male and female students were used as experimental groups who were studied by the interactive learning strategy, and other two classes of 66 male and female students were used as control groups who were studied by the traditional learning strategy. On a post achievement test measured the lower, intermediate, and higher levels of learning, the t-test showed statistically significant differences between the means of the experimental and control groups on the sub-test that measured lower levels of learning ( $p=0.009$ ), the total test that measured all levels of learning ( $p=0.03$ ), and approached significance on higher levels of learning ( $\alpha=0.10$ ). All these differences were in favor of the experimental groups which were taught by the interactive strategy. On the other hand, t-test failed to show significant difference on the subtest which measured the middle levels of learning ( $\alpha=0.96$ ). By using Two-way ANOVA, "F" test showed statistical significance differences ( $p=0.000$ ) on the level of general and special academic ability. It was in favor of high ability rather on the low one whereas no statistical differences were found between males and females' performances in terms of type of learning strategies, nor on the interaction between the type of learning strategy and the general academic ability, specific general ability, or gender. These results came along discussion, and recommendation for future research.

**Keywords:** interactive learning strategy; thinking skills; sixth grade.

\* هذه الدراسة مستلة من أطروحة دكتوراه بعنوان (توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي وأثرها على تنمية مهارات التفكير في مادة اللغة العربية لدى طلبة الصف السادس كمرحلة أساسية مقارنة بطلبة الصف العاشر كمرحلة ثانوية في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين)

## المقدمة:

يعيش العالم تحولات كثيرة في هذا العصر التقني المتطور والمتسارع، وقد أثرت هذه التحولات على كافة مناحي الحياة بما فيها جهاز التربية والتعليم وما يتعلق به من استراتيجيات التعليم تنعكس بدورها على تعلم الطالب ومهارات التفكير. ولما كان جهاز التربية والتعليم هو دائما وسيلة التغيير في أي مجتمع، فقد سارعت كثير من الدول في العالم إلى تقويم نظمها التعليمية وتطويرها بما يتناسب مع روح العصر التقني (الدوسري، 2017). وحتى تكون العملية التدريسية أكثر فاعلية في تنشيط عملية التفاعل وإدماج الطالب في عمليتي التعليم والتعلم، كان لزاماً على المسؤولين عن العملية التعليمية رفع فاعلية استراتيجياتها التدريسية وتحسين كفاية معلمها بما يكفل عملية التفاعل بين أطراف العملية التعليمية كافة من مدرسين، وطلبة، ومدراء، ومشرفين تربويين ومقيمين، وحتى أفراد البيئة المحلية إن لزم الأمر (دروزه، 2020، ص:163؛ عبد الله، 2021). وانطلاقاً من الفرضية التي تقول، بأن إدماج الطالب في العملية التعليمية ومشاركته فيها يجعله طالباً نشطاً إيجابياً رغباً في التعلم، مساهماً فياً، مستخدماً لجميع حواسه في التفاعل معاً، معتمداً على نفسه في التعلم مستقلاً، فإن الاستراتيجية التعليمية التفاعلية من شأنها أن تبعد الطالب عن الكسل والشعور بالملل الذي قد يحصل عندما يستفرد المعلم بالشرح والإلقاء كما يحصل في الطرق التقليدية. علاوة على أن الطريقة التفاعلية تجعل المادة الدراسية مشوقة وذات قيمة ومعنى لدى الطلبة، مشبعة لحاجاتهم الحياتية؛ مما يجعلها حية في أذهانهم بحيث يستطيعوا استرجاعها كلما احتاجوا إليها. ولهذا فقد تطور مفهوم التدريس تطوراً دراماتيكيًا بتطور البحوث والنظريات التربوية واستخدام التكنولوجيا في التعلم والتعليم، فبعد أن كان يعرف التدريس قديماً بأنه ما يقوم به المعلم داخل غرفة الصف من نقل للمعلومات عن طريق التلقين والإلقاء والشرح والحفظ (الحساني، 2010)، وبعد أن كان يركز على تنظيم مثيرات البيئة التعليمية بشكل يؤدي بالمتعلم إلى إظهار الاستجابات المطلوبة بشكل تدريجي انطلاقاً من المدرسة السلوكية، فقد أصبح الآن يهتم بتوفير المواقف التعليمية التي تحث الطالب أن يفكر فيه ويعيد ترتيب أجزائها ويدرك العلاقات التي تربط بينها وفهمها ومعالجتها وتبويبها في أنماط معرفية ذات معنى انطلاقاً من مبادئ المدرسة الإدراكية (دروزه، 2021؛ هنية والحداد، 2019). هذا التغيير في الاستراتيجيات التعليمية من اعتمادها على مبادئ المدرسة السلوكية إلى انتاجها مبادئ المدرسة الإدراكية أدى إلى ظهور استراتيجيات تعليمية حديثة مبتكرة أحدثت تغيراً في دور الطالب كالأستراتيجية التفاعلية (Interactive Learning Strategy)؛ حيث أصبح ينظر إليه بأنه طالب نشيط إيجابي مساهم في العملية التعليمية، معالج للمعلومات ومنظم لها، وموظف لعملياته العقلية ومهاراته الدراسية، بعد أن كان ينظر إليه بأنه سلبى يستجيب لما يمليه عليه المعلم من أسئلة ومواقف، أو ما يعرضه له من مثيرات في البيئة التعليمية بحيث تؤدي للاستجابات المطلوبة التي يريدها المعلم فقط دون مشاركة الطالب. وبناء على هذه الاستراتيجيات الحديثة في التعليم كاستراتيجية التعلم التفاعلي فقد تغير دور المعلم أيضاً حيث أصبح في هذا العصر التقني مصمماً للعملية التعليمية، مخططاً لها، مديراً لعناصرها، ومسهلاً لتعلم الطالب، ومرشداً له، ومقيماً لأدائه، ومشجعاً له على البحث والدراسة من لقاء نفسه (دروزه، 2020؛ الدوسري، 2017؛ السيد والجمل، 2016؛ شنتر، 2018؛ عينو وعبدلي، 2020).

من هنا، فقد أصبحت الطريقة التفاعلية من الاستراتيجيات التعليمية التعليمية المهمة في النظام التعليمي وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح كل شيء فيه يعتمد على التفاعل والاتصالات والتواصل، سواء أكان عن طريق الأدوات التقنية والحاسوب، أو عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي وشبكة الإنترنت، أو عن طريق اللقاء وجهاً لوجه مع المعلم (السيد والجمل، 2016). وهذا ما أكدته علماء التعليم والتعلم أمثال المربي "روبرت جانيه" (Gagne, 1977)، وبرونر (Bruner, 1966)، وميرل (Merrill, 1983, 2009)، ودروزه (2019، 2020)، وهاف ونيثفيلد (Huff & Nietfeld, 2009)، حيث أشاروا أن عملية التعلم لكي تحصل بالشكل الناجح والصحيح، فلا بد لها من تفاعل الطالب مع كل من له علاقة بالعملية التعليمية سواء مع المعلم، أو المادة الدراسية، أو الرفاق من الطلبة، أو أفراد البيئة المحلية. وهذا التفاعل قد يتم من خلال عدة طرق واستراتيجيات تعليمية والتي منها على سبيل المثال: طريقة الحوار، والمناقشة، وطرح الأسئلة والاجابة عنها، وعرض المادة الدراسية وشرحها باستخدام الأدوات الإلكترونية، وعصف الدماغ وإثارتها، والتعلم التعاوني، والتعلم التبادلي بين الطالب والمعلم، أو بين الطالب والطالب، والتفاعل مع أطراف العملية التعليمية باستخدام شبكة الإنترنت والحاسوب ومواقع التواصل الاجتماعي، وكل ما من شأنه أن يجعل الطالب ينخرط في العملية التعليمية ويتصل بغيره ويتواصل ويتفاعل، وذلك بهدف التعلم ليس فقط على المستويات الدنيا من مهارات التفكير كالتذكر والحفظ والفهم، ولكن أيضاً على المستويات المتوسطة كالتحليل والتنظيم والتركيب، والعليا كالتطبيق والتقييم والإبداع، وإدراك الإدراك (دروزه، 2020، ط1، ص: 129؛ فرياتي، 2020؛ عبد الله، 2021).

فعملية التعلم والتعليم في النهاية ما هي إلا عملية أكاديمية اجتماعية تعاونية تسعى إلى تحقيق الأهداف التربوية كافة من معرفية ونفس حركية ووجدانية، ولا يمكن أن يتحقق ذلك إلا من خلال الاندماج في العملية التعليمية والمشاركة فيها بحيث تجعل من الطالب فرداً مفكراً، وإعياً، ناقداً، ومبدعاً وماهراً وذا شخصية قوية عقلياً وجسمياً واجتماعياً وخلقياً ووجدانياً (Bloom, 1956).

يرى العديد من التربويين أمثال جانيه (Gagne, 1977) وبرونر (Bruner, 1966)، وميرل (Merrill, 2009, 1983)، و(دروزه، 2020) أن استخدام الاستراتيجية التعليمية المناسبة تؤدي إلى تعلم أفضل للطلاب، حيث أن الاستراتيجية التعليمية هي إحدى الوسائل التي تساعد الطالب على تخزين المعلومات وتحليلها وفهمها واسترجاعها. وقد توصل هؤلاء التربويون إلى جانب الباحثين والدارسين في ميدان علم النفس وخاصة علم نفس الإدراك، إلى أن عقل الإنسان يقوم بالعديد من العمليات الذهنية في محاولة منه لتفسير المعلومات وفهمها وتحليلها واستنتاجها وتخزينها وذلك بهدف استرجاعها لاحقاً والاستفادة منها وتوظيفها، وافترضوا بأن هذه العمليات العقلية تختلف في نمطها ودرجة صعوبتها (Bloom, 1956; Bagne, 1977; Merrill, 1983, 2009).

(Darwazeh and Branch, 2015; Darwazeh, 2016, 2017). أما من حيث مستوى الصعوبة فهناك العمليات العقلية السهلة التي لا تحتاج إلى جهد ووقت للقيام بها، كالتذكر والفهم، وهناك العمليات متوسطة الصعوبة التي تحتاج بعض الوقت والجهد للقيام بها كالتحليل والتنظيم، وهناك العمليات العقلية الصعبة التي تحتاج إلى كثير من الوقت والجهد للقيام بها كالتركيب والتطبيق والتقويم والإبداع. وبالتالي، فمن الضروري أن يتم الأخذ بعين الاعتبار نوع العملية العقلية المراد من الطالب توظيفها، ومستوى صعوبتها لدى استخدام المعلم للاستراتيجية التعليمية في غرفة الصف، من أجل تعزيز قدراتهم الذهنية على تخزينها، ومن ثم استرجاعها بطريقة صحيحة وفعالة. ومن الضروري أيضًا أن يتم عرض المعلومات على الطلبة بطريقة متسلسلة ومنظمة بحيث تنسجم مع عمل الذاكرة في تخزينها للمعلومات، وذلك لتمكينهم من تخزينها واستعادتها لاحقًا (Ausubel, 1968; Bruner, 1966; Gagne, 1977). ولما كان تصنيفات الأهداف التربوية التي جاء بها كل من برنور وجانية وميرل وأندرسون وكراثول وأحدتها تصنيف دروزه (2020) يتعامل مع هذه العمليات العقلية نمطا وتنظيما، فقد جاء تصنيف دروزه (2020) ليفترض بأن هناك عشرة عمليات عقلية يقوم بها الدماغ البشري بطريقة هرمية تتسلسل عمودياً من السهل إلى الصعب ومن أسفل إلى أعلى في ثلاثة مستويات من التفكير: المستويات العقلية الدنيا وهي تشتمل على عمليات تذكر المعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم والاستيعاب؛ والمستويات العقلية المتوسطة وهي تشتمل على عمليات التحليل، والتنظيم، والتركيب؛ والمستويات العقلية العليا وهي تشتمل على عمليات التطبيق، والتقويم، والإبداع أو ما يعرف بالابتكار، وصولاً إلى إدراك الإدراك (Meta-cognitive process) أو ما يعرف بضبط العمليات العقلية والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة. هذا التصنيف هو الذي اعتمده الباحثة في قياسها لتعلم الطلبة باستخدام استراتيجية التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة التقليدية الاعتيادية المتبعة في المدارس.

ولما كان توظيف مثل هذا النوع من الاستراتيجيات التفاعلية في العملية التعليمية ما زال محدوداً وينقصه الكثير من المهارات التدريسية، فقد ارتأت الباحثة أن تدرس استراتيجية التعلم التفاعلي والتحقق من أثرها على تنمية مهارات التفكير الطالب بمستوياتها كافة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا وفق تصنيف "دروزه" للأهداف التعليمية (دروزه، 2020).

#### مشكلة الدراسة:

من خلال اطلاع الباحثين على سير العملية التعليمية التعلمية في المدارس الحكومية في فلسطين، كون إحداهن عملت معلمة في إحدى مدارسها، فقد لاحظت وجود بعض القصور في طرق التدريس والاستراتيجيات التعليمية المستخدمة، وتدني الاهتمام بالاستراتيجيات الحديثة، وخاصة تلك المعتمدة على التفاعل المتبادل بين المعلم والطالب وخاصة في هذا العصر التقني الذي أصبح فيه كل شيء يعتمد على التفاعل، سواء مع العنصر البشري أو مع الآلة، واعتمادهم أكثر على الطرق الاعتيادية المعتمدة على المعلم فقط. هذا القصور لاحظته الباحثة في معظم المواد وخاصة في مادة اللغة العربية؛ مما حول مناهجها إلى مجرد اكتساب معلومات وحقائق غير مترابطة لا تثبت في الدماغ لفترة طويلة ولا يمكن استخدامها على مستوى التطبيق نطقاً وكتابة، ومما يدل على ذلك ضعف الكثير من الطلبة الخريجين في التحدث باللغة العربية الفصحى، ومراجعة عملية التقييم لدى كتابتها. ولما كانت استراتيجية التعلم التفاعلي وفق ما بينته آخر الدراسات أمثال دراسات (فرياني، 2021؛ المدني، 2020؛ أبو عجمية، 2019؛ شنتير، 2019؛ 2018؛ الدوسري، 2017؛ تويج، 2017؛ السيد والجمل، 2016) بأنها استراتيجية تعمل على زيادة قدرة المتعلم على التعلم ليس فقط على مستوى التخيل والتذكر والفهم، وإنما على المستويات كافة كالتحليل، والربط، والاستنتاج، والتطبيق، والتقويم، والإبداع، ولما كانت هذه الاستراتيجيات التفاعلية من ناحية أخرى، لها القدرة على زيادة دافعية المتعلم نحو التعلم وإكسابه مهارات تعليمية واجتماعية متعددة كمهارة المشاركة، والتعاون، والتحدث السليم، والتقدير والاحترام وغيرها من المهارات الوجدانية التي يركز عليها جهاز التربية والتعليم إلى جانب المهارات العقلية (Bloom, 1956)؛ ولما كانت مادة اللغة العربية أيضًا من المواد الأساسية التي تكسب الطالب المهارات اللغوية بالشكل الصحيح (Basic skills)، كونها لغته الأم الناطق بها؛ ولما كانت هذه المهارات اللغوية يكون تعلمها بشكل أسهل وأسرع في الصفوف الدنيا الأساسية أكثر من الصفوف العليا الثانوية أو الجامعية كون التلميذ في مرحلة النمو والتعلم واكتساب الخبرة والمعرفة، فقد ارتأت الباحثة إجراء مثل هذه الدراسة، للتعرف على مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي، باستخدام وحدة من منهاج اللغة العربية في المرحلة الأساسية الدنيا ممثلة بطلبة الصف السادس الأساسي، وأثرها على تنمية مهارات التفكير بمستوياتها المختلفة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا كما جاءت في تصنيف "دروزه"؛ وذلك لمعرفة فيما إذا كانت هذه الاستراتيجيات التفاعلية لها أثر على تحسين تعلم الطالب في مادة اللغة العربية، وذلك بهدف رفع التوصيات اللازمة للمسؤولين في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والعربية، لتطوير استراتيجيات التعليم التفاعلي بما يؤدي إلى تطوير أداء المعلم من ناحية، وتحسين تحصيل الطالب اللغوي من ناحية أخرى.

#### أسئلة الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من منهاجهم اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية التفاعلية كمجموعات تجريبية، وتحصيل نظائهم الطلبة الذين درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة، على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي؟

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، وعليها المعبر عنها بالمعدل العام في الصف الخامس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: دنيا، وعليها المعبر عنها بالمعدل العام في مادة اللغة العربية في الصف الخامس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

#### فروض الدراسة:

تختبر الدراسة الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين تحصيل الطلبة الذين درسوا باستراتيجيات التعلم التفاعلي كمجموعات تجريبية وتحصيل نظائهم الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة، على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، وعليها؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي، تعزى لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: دنيا، وعليها؟
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لأثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي، تعزى لمتغير لنوع الاجتماعي؟

#### أهداف الدراسة:

تلخصت أهداف الدراسة بالنقاط التالية:

- التعرف على أثر استراتيجيات التعلم التفاعلي في تنمية مهارات التفكير لطلبة الصف السادس الأساسي لدى دراسة وحدة من منهاج اللغة العربية مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف فيما إذا كان لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا، دنيا) المتمثل بالمعدل العام للطلاب في الصف السابق أثر على فاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف فيما إذا كان لمتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا، دنيا) المتمثل بالمعدل العام للطلاب في الصف السابق أثر على فاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.
- التعرف فيما إذا كان لمتغير النوع الاجتماعي أثر على فاعلية استراتيجيات التعلم التفاعلي مقارنة بالطريقة الاعتيادية.

#### أهمية الدراسة:

تتبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته، والذي يكمن في اختبار أثر استراتيجيات حديثة من استراتيجيات التعليم في هذا العصر التقني ألا وهي استراتيجيات التعلم التفاعلي، وهي استراتيجية تقوم أساساً على إدماج الطالب في العملية التعليمية، لجعله عنصراً إيجابياً نشطاً فيها يتفاعل مع المعلم، وأقرانه الطلبة، والمادة التعليمية، والبيئة التعليمية المحيطة. علاوة على أنها طريقة تعتمد على تنشيط الدماغ واستثارة ذاكرة الطالب وخاصة طويلة الأمد، وتحفيز تخيله مما يساعده على الفهم والتبصر، ومن ثم تنمية تفكيره على المستويات كافة: من تذكر وفهم وتحليل وتنظيم وتركيب وتطبيق وتقويم وإبداع وإدراك الإدراك. هذا إلى جانب مساعدة الطالب التغلب على الصعوبات أو المشكلات التي قد تواجهه في أثناء تعلمه وخاصة للغة العربية. وفق ما توصلت له آخر الدراسات التربوية في هذا المجال (دروزه، 2020؛ شنتير، 2018؛ 2018، Senthamarai، 2018، نحاس، 2005). بالإضافة إلى أن هذه الدراسة يمكن ن تزود القائمين على تصميم البرنامج والمناهج الدراسية، والمشرفين على عقد الدورات التدريبية بمعلومات من شأنها أن تسلط الضوء على كيفية التدريس بالشكل الفاعل والصحيح عن طريق استخدام الاستراتيجيات التفاعلية، ومن ثم تزويد المعنيين بتغذية راجعة تساهم في تطوير هذه الاستراتيجيات وجودتها إعداداً وتنفيذاً؛ واستخدامها ليس فقط في تطوير تدريس مادة اللغة العربية، وإنما في تدريس المناهج الدراسية كافة؛ مما يجعل هذه الدراسة تشكل مرجعاً علمياً يستفيد منه المسؤولون في وزارة التربية والتعليم، وطلبة المدارس من صف (1-12). إضافة إلى الأفاق التي قد تفتحها أمام الباحثين التربويين لتطوير مثل هذا النوع من الدراسات والإضافة علمياً وتطويرها.

#### الدراسات السابقة:

هناك بعض الدراسات التي أجريت حول أثر التعلم التفاعلي باستخدام استراتيجيات تعليمية تفاعلية مختلفة، منها على سبيل المثال:

- ما قام به صادق (2021) باختبار أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الخامس الأدبي في المدارس الإعدادية والثانوية النهارية للبنين في محافظة ميسان في محافظة بابل في العراق. حيث قام الباحث بأخذ ثلاث شعب متيسرة من الصف الخامس بلغ عددها (84) طالبًا: اثنتان استخدمتا كمجموعات تجريبية واحدة منهما درست بالطريقة التعاونية كاستراتيجية تفاعلية، والثانية درست بطريقة المناقشة والحوار، في حين استخدمت المجموعة الثالثة كمجموعة ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار بعدي قاس القدرة على الأداء التعبيري للطلاب، أظهرت النتائج أن استراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية المناقشة والحوار كتعلم تفاعلي نشط كان أفضل من أثر الطريقة الاعتيادية على التعلم.
- وفي دراسة أخرى لعينو وعبدلي (2020) هدفت إلى التعرف على أثر فعالية المناقشة الصفية كاستراتيجية تعلم تفاعلي في تعلم اللغة العربية على تحصيل طلبة السنة الثالثة في مدرسة متوسطة زيتوني محمد بولاية سعيدية في الجزائر. وقد استخدم الباحثان لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي ذي الاختيار القبلي والبعدي لمجموعتين متكافئتين تكونت من 60 طالبًا وطالبة، (30) طالبًا في كل مجموعة، واحدة استخدمت كمجموعة تجريبية تعلمت بطريقة المناقشة الصفية، والثانية استخدمت كمجموعة ضابطة تعلمت بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار تحصيلي البعدي، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة المناقشة كاستراتيجية تفاعلية على المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية.
- وكذلك هناك دراسة شحادة والبيتاوي (2020) اللذان اختبرا فيها ثلاث استراتيجيات تعليمية: استراتيجية استدعاء الخبرات السابقة لدى الطلبة (L.W.K)، واستراتيجية التعلم التعاوني، والاستراتيجية الاعتيادية، وذلك باستخدام تعلم مفاهيم علمية يدرسها طلبة الصف السادس الأساسي. وقد استخدم الباحثان في دراستهما المنهج شبه التجريبي، وتم تصميم اختبار لقياس اكتساب المفاهيم العلمية لدى الطلبة، واختار عينة مقصودة بلغ عدد أفرادها (107) طالبًا من طلبة الصف السادس الأساسي في مدرسة بلال بن رباح الأساسية التابعة لمديرية تربية لواء ماركا في الأردن، ثم وزعت العينة عشوائيًا إلى ثلاث مجموعات: الأولى تجريبية تكونت من (34) طالبًا درسوا وفق استراتيجية L.W.K، والثانية تجريبية أيضًا وتكونت من (37) طالبًا درسوا وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والثالثة ضابطة تكونت من (36) طالبًا درست بالطريقة الاعتيادية، ودرس أيضًا أثر مستوى قدرتهم الأكاديمية (مرتفع، منخفض) على التعلم. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست المفاهيم العلمية بلاستراتيجية L.W.K أولًا، ثم المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية ثانيًا مقارنة بأداء المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية، مع عدم فروق تعزى للقدرة الأكاديمية المعبر عنها بالتحصيل الدراسي بين مرتفع ومنخفض. وأوصت الدراسة بناء على هذه النتائج بضرورة توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيتي L.W.K والتعلم التعاوني في تدريس العلوم.
- وفي دراسة أخرى قام بها مناوار وجوداري (Munawar & Chaudhary, 2019) تم فيها اختبار أثر التعلم التعاوني كاستراتيجية تفاعلية على القدرة الكتابية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة اللغة الإنجليزية في مدينة شيخوبورا في باكستان. وتألفت عينة الدراسة من صفين واحد استخدم كمجموعة تجريبية والأخر كمجموعة ضابطة من (68) طالبًا مسجلين في المرحلة الابتدائية في الصف السابع الأساسي في المدارس الثانوية الحكومية للبنات، برج العطاري، حيث تم توزيع الطلاب بطريقة متيسرة مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (34) طالبًا وطالبة في كل مجموعة، وتم استخدام المنهج شبه التجريبي مع اختبارين قبلي وبعدي. وعلى اختبار تحصيلي من إعداد الباحث قاس تعلم الطلاب بالطريقة التعاونية والطريقة الاعتيادية، أظهرت النتائج أن هناك فرقًا كبيرًا بين درجات الاختبار البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح التجريبية مفاده أن استراتيجية التعلم التعاوني كانت أكثر فعالية في تحسين تعلم الطالب من الطريقة الاعتيادية. وأوصى الباحثان باستخدام هذه الاستراتيجية التعاونية التفاعلية لما لها من أثر إيجابي في تعلم الطلبة.
- وفي دراسة مشابهة للدراسة اعلاه قام أفدايو (Avidiu, 2019) باختبار أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني باستخدام المجموعات الصغيرة على عينة من طلبة المرحلة الابتدائية، في برشتينا من مدرسة إسماعيل القمالي الابتدائية في ألبانيا. واستخدمت الباحثة لهذا الغرض المنهج شبه التجريبي القائم على اختبار قبلي وبعدي ومجموعة تجريبية وضابطة. واستخدمت في هذه الدراسة عينة تكونت من (221) طالبًا وطالبة تم توزيعها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: تجريبية بلغت (111) طالبًا وطالبة درست بطريقة المجموعات الصغيرة، وأخرى ضابطة بلغت (110) طالبًا وطالبة درست بالطريقة الاعتيادية. وعلى اختبار تحصيلي لاحق قاس تعلم الطلبة باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في مادة اللغة العربية، وقد تفوق تحصيل المجموعة التجريبية على الضابطة، مما يدل على أثر استراتيجية المجموعات الصغيرة على تعلم الطلبة في مادة اللغة العربية، وكذلك اتجاهاتهم نحوها فقد كانت أكثر إيجابية من اتجاهاتهم نحو الطريقة الاعتيادية، وذلك عندما طبق عليهم استبانة تقيس اتجاهات الطلبة نحو الاستراتيجية التعليمية.
- وفي دراسة الزبود (2019) قام بتقصي أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في المدارس الأساسية في لواء سحاب في الأردن. واستخدم لهذا الغرض ست شعب من الصف الرابع بلغ عددهم (150) طالبة: ثلاث شعب بواقع (25) طالبة في كل شعبة درست بطريقة العصف الذهني كمجموعات تجريبية، وثلاث شعب أخرى بواقع (25) طالبة في كل شعبة درست المادة نفسها ولكن بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة. وبتطبيق عدة اختبارات تحصيلية بعدية: اختبار للقراءة الصامتة، واختبار للقراءة الجهرية، واختبار للكتابة الوظيفية، واختبار للكتابة الإبداعية؛ فقد أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على اختبارات مهارات القراءة والكتابة تعزى لطريقة

التدريس وكانت لصالح المجموعات التجريبية، ولم تظهر مثل هذه الفروق على بقية الاختبارات، مما يدل على فعالية استراتيجيات العصف الذهني في التعلم.

- أما في دراسة بن عمارة (2018) التي تم فيها تقصي أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصص التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة، فقد استخدم لهذا الغرض عينة متيسرة تكونت من (70) طالب وطالبة، وزعمهم بالتساوي على مجموعتين: الأولى تجريبية درست باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني، والثانية ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية كمجموعة الضابطة توافقاً مع المنهج شبه التجريبي الذي استخدمه. وعلى اختبار التفكير الإبداعي العام "لإبراهيم" المعرب من قبل (مجدي عبد الكريم حبيب)، واختبار التفكير الإبداعي الحركي "للدويان"، فقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التفكير الإبداعي العام، وفي مهارتي الطلاقة والمرونة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة الاعتيادية. بينما لم تظهر النتائج وجود أثر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني تعزى لمتغير الجنس.
- وهناك دراسة أخرى لتونج (2017) هدفت إلى اختبار أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط كاستراتيجية تفاعلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي، حيث تم اختيار مدرسة البشرية الابتدائية الأهلية في مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية بالطريقة القصصية، واختيار صفين من طلبة الصف السادس الابتدائي في كل صف (25) طالباً استخدم أحدهما كمجموعة تجريبية درست الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من مقرر "لغتي الجميلة" باستراتيجيات التعلم النشط، والأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية وذلك بما يتوافق والمنهج شبه التجريبي الذي استخدمه الباحث في دراسته. وفي نهاية التجربة فقد طبق عليهم اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي (تعريب وتقيين الشنطي، 1982) والذي يتكون من ستة اختبارات فرعية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- قام ريلي (Reilly, 2017) بدراسة استخدم فيها استراتيجيات التلخيص، وإعادة الصياغة، ونموذج فراير (Frayer, 1969) في تحليل المقروء، ومشاركة الطلاب كأربع متغيرات مستقلة لمعرفة أثرها على الفهم القرائي. وقد استخدم لهذا الغرض مدرسة متوسطة تقع في منطقة حضرية داخل منطقة شرق وسط بيدمونت في ولاية كارولينا الشمالية. وقد بلغ عدد الطلاب المشاركين في الدراسة (515) طالباً وطالبة من الصفوف السادس والسابع والثامن. وتم قياس تحصيل الطلاب من خلال اختبار الفهم القرائي في نهاية الفصل الدراسي، وتم قياس مشاركة الطلاب بواسطة استبيان تم اعداده من قبل الباحث، وتم جمع البيانات النوعية باستخدام المقابلات شبه المنظمة، وحللت البيانات الرقمية باستخدام المنهج الكمي، وخلصت الدراسة إلى أن هناك ارتباطات متفاوتة بين مستويات تحصيل الطلبة بتفاوت استراتيجيات التدريس المستخدمة، وكانت درجات الفهم القرائي بشكل عام أعلى وبشكل ملحوظ بين طلاب الصفين السادس والسابع الذين تم تدريسهم باستخدام نموذج Frayer في تحليل المقروء، بينما كانت درجات الطلاب في الصف الثامن الذين درسوا بهاتين الاستراتيجيتين ضعيفة. ولدى النظر إلى مشاركة الطلاب في التعلم؛ فقد وجد أن الطلاب الذين درسوا باستخدام إستراتيجية التلخيص وإعادة الصياغة كانوا أكثر تفاعلاً من غيرهم الذين درسوا باستراتيجيات أخرى، ومع هذا فلم يحرزوا درجات عالية في اختبار فهم المقروء.
- وقد قام (السلمي، 2015) بتقصي معرفة أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب مدارس مكة المكرمة للصف الثالث في التعرف القرائي، والفهم القرائي، ومهارات القراءة المسحية، والتصفيحية بمادة اللغة الإنجليزية، وكذلك أثرها في تنمية اتجاهات الطلاب نحو القراءة عبر الوسائط المتعددة، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالباً قسمهم بالتساوي إلى مجموعتين: تجريبية درست عبر الوسائط المتعددة وضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، وذلك بما يتوافق مع المنهج التجريبي القائم على مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبارين قبلي وبعدي، وعلى اختبار مهارات القراءة (القبلي والبعدي) وكذلك مقياس الاتجاه كأداتين للبحث، فقد أظهرت النتائج أن هناك أثراً لاستخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة التعرف القرائي والفهم القرائي على المجموعة الضابطة التي درست بدونها.

#### تعقيب على نتائج الدراسات السابقة:

من خلال استعراض عينة من الدراسات السابقة، يلاحظ أن استراتيجيات التعلم التفاعلي بحثت جانباً واحداً فقط، على سبيل المثال، طريقة المناقشة الصفية فقط، أو الطريقة الحوارية، أو العصف الذهني، أو التعلم النشط، أو الاستقصاء، أو التلخيص، أو التعلم التعاوني، أو المشروع، أو التفاعل مع محتوى المادة الدراسية كالتلخيص وإعادة الصياغة وتحليل المقروء وغيرها من الطرق، وهذا ما حاولت الدراسة الحالية تلافيه، بحيث أتاحت للمعلم أن يستخدم أي استراتيجية تفاعلية بغض النظر عن الطريقة المستخدمة وفق ما يراه مناسباً في الحصص الواحدة دون أن يتم تقييده بنوع واحد من هذه الطرق، أو عدد محدد منها، وذلك لكي نساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بالتعليمية بالاستراتيجيات التفاعلية التي يراها مناسبة. وقد استفادت هذه الدراسة من نتائج الدراسات السابقة وبنيت عليها، حيث أن الدراسات السابقة أثبتت فاعلية هذه الطرق التفاعلية كل طريقة على حدة، بينما أثبتت هذه الدراسة فاعلية هذه الطرق مجتمعة؛ وهذا ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة.

## منهجية الدراسة وإجراءاتها:

## مجتمع الدراسة:

يشتمل المجتمع على جميع طلبة الصف السادس الأساسي المسجلين في مدارس مديرية نابلس الحكومية في فلسطين للعام الدراسي 2021-2022، والبالغ عددهم الكلي (5000) طالبًا وطالبة موزعين في (104) مدارس تضم من بين صفوفها الدراسية الصف السادس.

## عينة الدراسة:

أخذت عينة متيسرة (Convenience sampling) من المجتمع الأصلي بلغ عددها (130) طالبًا وطالبة موزعة على أربعة صفوف دراسية: صفان من مدارس الذكور وبلغ عددهم (75) طالبًا، استخدم صف منهما كمجموعة تجريبية بلغ عدد طلبته (37) طالبًا، والصف الآخر كمجموعة ضابطة بلغ عدد طلبته (38) طالبًا؛ و صفان آخران أخذنا من مدارس الإناث وبلغ عددهن (55) طالبة، صف منهما استخدم كمجموعة تجريبية بلغ عدد طالباته (27) طالبة، والصف الآخر كمجموعة ضابطة بلغ عدد طالباته (28) طالبة. وقد روعي التكافؤ بين المجموعات من حيث متوسط العمر الزمني للطلبة، وكفاءات المعلم الذي يدرسه اللغة العربية، وتعليمات سير التجربة، وانحدار الطلبة من المجتمع الفلسطيني، ومدة التجربة، واختبارات التجربة، وطريقة التصحيح، حيث جميعها كانت واحدة.

## منهج الدراسة:

استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمعروف بـ (static-group comparison design) القائم على استخدام المجموعات كما هي دون المس بها، حيث أخذ بعض صفوف الصف السادس كمجموعات تجريبية تخضع للمتغير المستقل المدروس، وأخذ البعض الآخر كمجموعات ضابطة لا تخضع للمتغير المستقل. وفي نهاية التجربة طبق عليهم جميعًا اختبار تحصيلي بعدي في ثلاثة مستويات: دنيا، ومتوسطة، وعليا؛ لمعرفة فيما إذا كان هناك أثر للمتغير المستقل على أداء المجموعات التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة التي لم تتعرض له، كما هو معبر عنه بالرموز التالية:

$$\begin{array}{l} \text{EG} \text{ -- } \text{X} \quad \text{O} \\ \text{CG} \text{ --- } \quad \text{O} \end{array}$$

## التحليل الإحصائية:

تم معالجة بيانات الدراسة إحصائيًا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) النسخة 23؛ باستخدام التحليل الإحصائية التالية:

- اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (t-test for Independent Samples) وذلك للمقارنة بين تحصيل المجموعات التجريبية التي درست باستراتيجيات التعلم التفاعلي بتحصيل نظائرها التي درست بالطريقة الاعتيادية على كل اختبار فرعي من اختبارات التجربة والاختبار الكلي الذي قاس: مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا.
- اختبار "ف" العام (General F) في تحليل التباين الثنائي (Two-Way Analysis of Variance) (2X2)، وذلك لمعرفة فيما إذا كان نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، اعتيادية) يتأثر بمستوى المتغير المستقل المدروس كمستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا، دنيا)، أو القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا، دنيا)، أو الجنس (ذكر، أنثى).
- تطبيق اختبار "شيفيه" البعدي في حالة أظهر اختبار "ف" العام في تحليل التباين الثنائي فروقًا ذات دلالة إحصائية على مستوى دلالة (p=0.05).

## متغيرات الدراسة:

## المتغيرات المستقلة:

- نمط استراتيجية التعلم: استراتيجية التعلم التفاعلي، والطريقة الاعتيادية في التدريس.
- مستوى القدرة الأكاديمية العامة: ويتمثل في المعدل العام للطلاب في الصف السابق وهو الصف الخامس الأساسي، وذلك بسبب عدم اشمال التصميم الإحصائي على اختبار قبلي يقيس مستوى الطالب قبل تطبيق التجريب، وتم الاستعاضة عن الاختبار القبلي بالمعدل العام للطلاب في الصف السابق، والذي يعبر عن القدرة الأكاديمية العامة للطلاب على اعتبار أن القدرة الأكاديمية العامة قد تؤثر على النتائج ولذلك اختارت الباحثة دراستها والتعرف إلى أثرها كمتغير مستقل في الدراسة، وهي على مستويين: قدرة عليا وتمثل أعلى 27% من معدلات الطلبة في الصف الخامس، وقدرة دنيا وتمثل أدنى 27% من هذه المعدلات.
- مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: ويتمثل في المعدل العام للطلبة في مادة اللغة العربية في الصف الخامس الأساسي، وهو أيضًا على مستويين: قدرة عليا وتمثل أعلى 27% من معدلات الطلبة في مادة اللغة العربية في ذلك الصف، وقدرة دنيا وتمثل أدنى 27% من هذه المعدلات.
- النوع الاجتماعي: ذكور، وإناث.

## المتغيرات التابعة:

تمثلت المتغيرات التابعة في تحصيل الطالب على الاختبار الذي قاس مهارات التفكير بمستوياتها كافة وفق تصنيف دروزه للأهداف التعليمية (2020)

والتي تضم:

- أسئلة مهارات التفكير الدنيا: وتقيس العمليات العقلية الدنيا المتعلقة بتذكر الحقائق والمعلومات الجزئية الخاصة، وتذكر المعلومات العامة، والفهم والاستيعاب.
- أسئلة مهارات التفكير المتوسطة: وتقيس العمليات العقلية التي تشتمل على التحليل، والتنظيم، والتركيب.
- أسئلة مهارات التفكير العليا: وتقيس العمليات العقلية التي تشتمل على التطبيق، والتقويم، والابتكار.

## مواد الدراسة:

بعد أن تواصلت الباحثة مع المعلمين والمعلمات في مدارس مديرية نابلس الحكومية، بناء على إذن رسمي من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، قامت الباحثة باختيار الوحدة السادسة -والتي كان عنوانها (النباتات العطرية في فلسطين) -من منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي والتي يصادف موعد تدريسها الموعد المحدد لتطبيق تجربة الدراسة. ثم قامت الباحثة بعد ذلك بتصميم الإجراءات التدريبية للوحدة المراد تدريسها وفق استراتيجية التعلم التفاعلي، وتم عرض هذه الإجراءات على معلمي ومعلمات الشعب الذين سيستخدمون هذه الإجراءات في التدريس. وقد تضمنت هذه الإجراءات التدريبية: الأهداف السلوكية المراد تحقيقها بالطريقة التفاعلية مع الطلبة، والوسائل التعليمية والتقنية وغير التقنية التي سيستخدمونها ويتفاعلون معها، والأنشطة التربوية التي سينخرطون بها، والواجبات الدراسية التي يتعين عليهم القيام بها، وطرق التدريس المتنوعة التي تجعل الطالب يتفاعل مع محتوى الوحدة المدروسة سواء أكان عن طريق التخطيط تحت الأفكار المهمة، ووضع ملاحظاتهم عليها، وتلخيص أهم ما جاء فيها بطريقتهم الخاصة، أو عن طريق استخدام الوسائط التعليمية المتعددة، أو المشاركة الصفية الفاعلة، أو أي طريقة تفاعلية يراها المعلم مناسبة بحيث تجعل الطالب مشاركاً في الدرس، مساهماً فيه، قائماً بالواجبات الذي يتطلبها منه المعلم، بحيث تجعل الطالب إيجابياً نشيطاً مساهماً في العملية التعليمية دون تحديد طريقة واحدة معينة، ودون أن تقتصر على غرفة الصف وإنما قد تتم خارجها بعد توجيه الطلبة للقيام بها كالواجبات البيتية، على أن هذه الإجراءات التدريبية تتم في المدة الزمنية المخصصة لتدريس الوحدة والتي كانت بحدود الأسبوعين، في حين لم تغط مثل هذه التعليمات والإجراءات للمعلمين الذي سيدرسون صفوف المجموعات الضابطة، وإنما ترك لهم الأمر أن يدرسوا نفس الوحدة الدراسية كما اعتادوا عليها، ودون أن يعلموا بالإرشادات والإجراءات التي أعطيت لزملائهم الذين سيدرسون المجموعات التجريبية.

## الاختبار التحصيلي:

طلبت الباحثة من المعلمين المشاركين في التجربة وضع اختبار للوحدة الدراسية المختارة وفق توجهاتها، ووفق ما زودتهم به من تعريفات لمستويات مهارات التفكير الدنيا، والمتوسطة، والعليا وما يتضمنه كل مستوى من عمليات عقلية وفق تصنيف دروزه للأهداف التعليمية (2020)، مع إعطائهم أمثلة توضيحية لكل مستوى من العمليات العقلية. وقد روعي في الاختبار شموليته للمحتوى التعليمي المدروس وقياس ما جاء فيه من مفاهيم، ومبادئ، وإجراءات، وحقائق، مع مراعاة أسئلته للمستويات العقلية الثلاثة، والمدة الزمنية للحصة الدراسية التي سيطبق فيها الاختبار، والتي عادة ما تكون (45) دقيقة. وبعد التعديل وفق ملاحظات المعلمين واقتراحاتهم حول أسئلة الاختبار وعددها ومهارات التفكير التي تقيسها تم الوصول إلى الصورة النهائية للاختبار التحصيلي الذي تم تطبيقه في نهاية التجربة، وقد جاءت أسئلة الاختبار على النمط شبه المقالي والموضوعي من نمط الاختبار من متعدد، وغطت دروس الوحدة من المطالعة، والنصوص، والقواعد اللغوية، والتعبير. فقد جاءت أسئلة المطالعة في (7) أسئلة وبواقع (10) علامات، وأسئلة النصوص في (11) سؤال وبواقع (15) علامة، وأسئلة القواعد اللغوية في (3) أسئلة وبواقع (5) علامات، وأسئلة موضوع التعبير في (2) وبواقع (5) علامات. وقد روعي أن تقيس أسئلة الاختبار الكلي للتجربة مستويات مهارات التفكير الدنيا من التذكر الخاص من مثل (اذكر ثلاثاً من النباتات العطرية المنتشرة في فلسطين)، والتذكر العام من مثل (عرف النباتات العطرية)، والفهم من مثل (ما أهمية النباتات العطرية للإنسان؟)؛ ومستويات مهارات التفكير المتوسطة من التحليل من مثل (ما نوع الأسلوب الانشائي الآتي: لقد أشعلت... هل هو شرط، أم نفي، أم توكيد، أم نهي؟)، والتركيب من مثل (وضح جمال التصوير في قول الشاعر: أنقش أشعاري على خصر تينة)؛ ومستويات مهارات التفكير العليا، كالتطبيق (وظف التركيب اللغوي الآتي في جملة مفيدة من انشائك!)، والإبداع من مثل (اقترح عنواناً آخر للقصيدة).

## صدق الاختبار:

روعي لدى وضع أسئلة اختبار التجربة الصدق البنائي بحيث تقيس المستويات العقلية المختلفة لمهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، وذلك عن طريق قيام الباحثة بالتعاون مع واضعة التصنيف والباحثة المشاركة لهذه الدراسة (دروزه، 2020)، للحكم فيما إذا كانت الأسئلة تقيس فعلاً المستويات الثلاث من مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا. وقد جاءت نسبة الاتفاق بين الباحثين عالية بلغت بـ 90%، باستثناء بعض الأسئلة التي رأت صاحبة التصنيف أنها تقيس القدرة على الإبداع، وليس التطبيق كأسئلة الإنشاء، وبعضها يقيس القدرة على التقويم وليس التركيب كأسئلة التي تطلب من الطالبة إبداء الرأي، أو الحكم على بعض العبارات التي وردت في نص الوحدة وغيرها من الملاحظات التي تتعلق بتصنيف المستويات العقلية.

## صديق المحتوى:

تم التأكد أيضًا من صدق محتوى الاختبار، أو ما يعرف بصديق المحكمين بعرضه على مجموعة من المتخصصين باللغة العربية، معلمين ومعلمات يدرسون منهاج اللغة العربية للصف السادس الأساسي في غير المدارس التي أجريت فيها التجربة، وبلغ عددهم أربعة معلم ومعلمة. كما عرض الاختبار أيضًا على ثلاثة من المشرفين التربويين في اللغة العربية والعاملين في وزارة التربية والتعليم، وعلى أستاذين تربويين: واحد يحمل شهادة ماجستير في اللغة العربية وأساليب تدريسها، والآخر يحمل شهادة الدكتوراه في التربية، وذلك للحكم فيما إذا كانت أسئلة الاختبار تقيس محتوى الوحدة الدراسية المستخدمة في التجربة وشاملة له، وفيما إذا كانت الأسئلة مصاغة بلغة سليمة وروعي فيها علامات التقييم؛ فأجمع المحكمون على أنها فعلاً تتعلق بموضوع اللغة العربية، وشاملة لما درسه الطلبة في الوحدة. كما أشادوا بسلامة اللغة إلا القليل الذي يتعلق بقواعدها، وقد أخذت ملاحظاتهم بعين الاعتبار، وبهذا يكون صديق المحتوى قد تم التأكد من توفره في الاختبار التحصيلي للتجربة.

## ثبات الاختبار:

تم حساب معامل الثبات للاختبار التحصيلي باستخدام معادلة "ألفا كرونباخ"، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.887)، وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة لاختبار تحصيلي من وضع المعلم. أما معامل ثبات الاختبارات الفرعية فقد بلغ لاختبار مهارات التفكير الدنيا (0.851)، ومهارات التفكير المتوسطة (0.798)، ومهارات التفكير العليا (0.890)، وجميعها تعتبر معاملات ثبات جيدة جدًا.

## تصحيح الاختبار التحصيلي:

قام المعلمون المشاركون في التجربة بوضع إجابة نموذجية للاختبار التحصيلي، والذي بناء عليه صحح المعلمون إجابات الطلبة دون وجود اسم الطالب عليها وإنما رقم يدل عليها في قائمة أرقام طلبة الصف، حيث أعطي علامة واحدة لكل إجابة صحيحة على الأسئلة الموضوعية من نوع الاختبار متعدد، في حين أعطي علامة إلى ثلاث علامات للإجابة الصحيحة على الأسئلة شبه المقالية والمقالية، وفق ما تتطلبه الفقرة من إجابة صحيحة تحقق الهدف المقيس، حيث بعضها كانت له علامة وبعضها الآخر كانت له علامتان أو ثلاثة. وبلغت العلامة الكلية للاختبار (35) علامة.

## ثبات التصحيح:

اعتمدت الباحثة في ثبات تصحيح الاختبار والذي يعكس طريقة أخرى لثبات الاختبار، بأن طلبت من معلمي ومعلمات الصفوف المستخدمة في التجربة بتصحيح جميع أوراق الاختبار للصف السادس الأساسي للمجموعتين التجريبية والضابطة وفق نموذج الإجابة الصحيحة بعد إخفاء اسم الطالب المجهب، وإعادة تصحيح عينة عشوائية منها تراوحت ما بين (5-7) ورقة اختبار من كل صف من صفوف المجموعات التجريبية والضابطة، وذلك بعد حجب العلامة التي أخذوها في أول مرة، وذلك لمنع تأثر المعلم أو المعلمة، بالعلامة السابقة. ثم استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات بين التصحيح الأول والثاني، وبلغ (0.959) وهي درجة عالية تدل على ثبات عال في ثبات التصحيح.

## نتائج الدراسة ومناقشتها:

عولجت بيانات الاختبار لجميع المجموعات التجريبية والضابطة باستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة، وقد بوبت نتائجها وفق أسئلة الدراسة كما يلي:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي الذين درسوا وحدة من منهاجهم اللغة العربية باستخدام الاستراتيجية التفاعلية كمجموعات تجريبية، وتحصيل نظائهم الطلبة الذين درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة الاعتيادية كمجموعات ضابطة، على اختبارات مهارات التفكير: الدنيا، والمتوسطة، والعليا، والاختبار الكلي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (t-test for Independent Samples) كما في الجدول 1.

جدول (1): نتائج اختبار "ت" لأداء المجموعات التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي والمجموعات الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية على

## اختبار التحصيل البعدي

مستويات مهارات التفكير	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة اختبار "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
اختبار مهارات التفكير الدنيا	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	82.72	10.43	2.67	*0.009
اختبار مهارات التفكير المتوسطة	الطريقة الاعتيادية	65	78.06	9.35		
اختبار مهارات التفكير العليا	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	84.38	10.56	-0.05	0.960
اختبار الكلي	الطريقة الاعتيادية	65	84.46	9.19		
اختبار مهارات التفكير الدنيا	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	82.41	11.20	1.64	0.103
اختبار مهارات التفكير المتوسطة	الطريقة الاعتيادية	65	79.09	11.68		
اختبار الكلي	استراتيجيات التعلم التفاعلي	64	82.95	8.02	2.08	*0.039
اختبار الكلي	الطريقة الاعتيادية	65	80.17	7.15		

\* دالة إحصائية عن مستوى (p = 0.01)

يبين جدول (1) أن متوسط تحصيل طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم التفاعلي كان أعلى وبفارق له دلالة إحصائية على كل من اختبار مهارات التفكير الدنيا (0.009) والاختبار الكلي (0.03) الذي قاس جميع المستويات الدنيا والمتوسطة والعليا، في حين لم تظهر الدلالة الإحصائية على مهارات التفكير العليا (0.10)، ولم يظهر مثل هذا الفرق على مهارات التفكير المتوسطة (0.96) كما هو مبين في جدول (1). هذه النتيجة تبين الأثر الكبير الذي أحدثته استراتيجية التعلم التفاعلي في تعليم دروس وحدة في اللغة العربية على مستويات التعلم كافة: الدنيا، والمتوسطة، والعليا والتي قاسها الاختبار الكلي، وخاصة على المستويات الدنيا كونه الأسهل من بين المستويات، وقاربت الدلالة الإحصائية على المستويات العليا، ولم يظهر مثل هذا الفرق على المستويات المتوسطة، مقارنة بالطريقة التدريسية الاعتيادية المعتمدة على المدرس بالدرجة الأولى. ويمكن تفسير هذه النتيجة أن الاستراتيجية التفاعلية في التعليم كان لها فوائد كثيرة، حيث دفعت الطالب إلى بذل جهد أكبر في أثناء التعلم، وجعلته يبحث عن المعلومة بنفسه وبطرق مختلفة، ويستخدم جميع حواسه وعقله في تعلمها؛ مما ساعده على فهمها وخزنها في ذاكرته بطريقة أفضل من نظيره الطالب في الطريقة التقليدية. كما أن هذه الاستراتيجية التفاعلية دفعت المعلم إلى بذل جهد أكبر في عرض المادة المتعلمة وشرحها واستثارة العمليات العقلية للطالب في تعلمها، واستخدام كل ما يستثير عقله من عمليات تخيلية، وربط، واستنتاج؛ مما جعل الطالب يتفاعل معها بدافعية أكبر، وانتباه أشد، ومن ثم فهم مضمونها، واسترجاعه لها لدى اختبارها بها. على عكس الطريقة التقليدية التي تفتقر إلى مثل هذه الأساليب التفاعلية التي تشرك الطالب بالعملية التعليمية التعليمية كما هو الحال في الطريقة التفاعلية. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له بعض الدراسات التي استخدمت استراتيجية التعلم التفاعلي، أمثال دراسة بن عمارة (2018)، ودراسة تويج (2017)، ودراسة صادق (2021)، ودراسة توركين (Türkben, 2019)، ودراسة الزبود (2019) والتي وجدت أن الطريقة التعليمية التفاعلية لها أثر على تحسين أداء الطلبة بعامه مقارنة بالطريقة الاعتيادية لدى استخدامهم أنماط مختلفة من الطرائق التفاعلية. وفيما يتعلق بالنتيجة التي قاربت الدلالة الإحصائية (0.10) على المستويات العليا: كالتطبيق، والتقويم، والإبداع، والتفكير الناقد، والابتكار وحل المشكلات وغيرها من المهارات العقلية العليا، فقد تدل على فاعلية الاستراتيجية التفاعلية في تنمية العمليات العقلية العليا أيضاً وليس فقط العمليات الدنيا. أما أن هذه النتيجة لم تصل إلى الدلالة الإحصائية المطلوبة وإنما قاربتها، فقد يعود إلى أن العمليات العقلية العليا تحتاج إلى جهد أكبر من المعلم والطالب على حد سواء، كما أن مثل هذه العمليات تحتاج على بذل مجهود عقلي أكبر من قبل الطالب، وانتباه أشد إلى ما يراد تعلمه. ولما كان الطلبة المستخدمون في هذه التجربة هم طلبة من الصف السادس الأساسي الذين تتراوح أعمارهم ما بين (9-11) سنة والتي يكون فيها الطالب لم يصل بعد إلى المرحلة التجريبية في تفكيره كما يقول بياجيه (Piaget, 1957)، تلك المرحلة التي تتعامل مع الرموز والقوانين والفرضيات لكي يبدع ويفكر تفكيراً ناقداً ويطبق ما تعلمه في مواقف جديدة، فقد يكون هذا هو السبب وراء عدم وصول نتائج الدراسة إلى مستوى الدلالة الإحصائية على المستويات العليا، مع أنها قاربتها. هذه النتيجة قد تستدعي إلى رفع توصية لإجراء مزيد من الدراسات حول توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي بطريقة أكثر تفاعلاً بحيث يبذل فيها المعلم جهداً أكبر وخاصة لتنمية التفكير على المستويات العليا. لجعل الطلبة يتفاعلون مع ما يتعلمون، وخاصة أن طلبة الصف السادس الأساسي، كما أسلفنا، لم يصلوا بعد إلى درجة من النضج العقلي التي تجعلهم قادرين على الاستفادة بشكل كبير من هذه الاستراتيجية التفاعلية حتى تنمي تفكيرهم على المستويات العليا كالتطبيق والتقويم والإبداع.

**السؤال الثاني:** هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية العامة: دنيا، وعليا المعبر عنها بالمعدل العام لجميع المواد في الصف الخامس؟ للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين الثنائي (2\*2) باستخدام اختبار (ف) العام كما جدول 2.

جدول (2): نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة التقليدية) ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا مقابل دنيا). والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي

المتغير المستقل الأول: نمط طريقة التدريس		تحليل التباين الثنائي (2*2)		
طريقة التعلم التفاعلي التجريبية	طريقة الاعتيادية ضابطة	المتغير المستقل الأول	المتغير المستقل الثاني	التفاعل بين المتغيرين
م (ع) ن	م (ع) ن	دح (ف) p	دح (ف) p	دح (ف) p
85.70 (3.74) 19	87.38 (3.87) 42	دح (37,1) ف=7.95 **p=0.006	دح (41,1) ف=119.26 **p=0.000	دح (80,1) ف=0.046 p=0.83
القدرة الأكاديمية العامة	دنيا	74.15 (7.21) 40	72.55 5.67 20	75.75 (8.32) 20
المتوسط العام	المتوسط العام	80.93 (8.77) 82	79.58 (8.11) 43	82.41 (9.31) 39

\* دالة إحصائية عن مستوى (p = 0.01)

يبين جدول (2) أن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أن هناك دلالة إحصائية ( $p=0.006$ ) على الشق المتعلق بمتغير نمط الطريقة ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على الاعتيادية، ودلالة إحصائية ( $p=0.000$ ) أخرى على الشق المتعلق بالقدرة الأكاديمية العامة ولصالح القدرة العليا على الدنيا، ولم يكن هناك فرق إحصائي على التفاعل بين نمط الطريقة ومستوى القدرة الأكاديمية.

إن نتيجة تفوق الاستراتيجية التفاعلية على الطريقة الاعتيادية فقد يعود لعدة أسباب من أهمها استخدام الطالب لجميع حواسه وعقله في التعلم وانخراطه فيه، مما ينبه ذهنه وعقله ويجعله يتعلم بشكل أفضل من نظيره في الطريقة التقليدية التي يكون فيها معتمداً على المعلم كما ذكرنا سابقاً. أما من حيث النتيجة التي تتعلق بتفوق الطلبة من ذوي القدرات العليا على الدنيا فهي نتيجة تقع في إطار المنطق حيث أن الطلبة من ذوي القدرات العليا يظلون أقدر على توظيف قدراتهم العقلية والاستفادة مما يتعلمون من نظائريهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، إذ أن الطلبة من ذوي القدرات العليا لديهم القدرات التي تمكنهم من الفهم والتحليل والتنظيم والترتيب والتطبيق ومعالجة المعلومات بطريقة أفضل من ذوي القدرات الدنيا، مما يعكس ذلك على تحصيلهم، مما يجعلهم يتفوقون على نظائريهم من ذوي القدرات العامة الدنيا الذين لا يمتلكون من مثل هذه القدرات العقلية والتحصيلية على نفس المستوى. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له سلامة في دراسته (2017) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوقوا على نظائريهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، وذلك عندما استخدم الاسئلة التعليمية كمنشطات عقلية في تعلم الطلبة لوحدة في اللغة العربية، ومع ما توصل له فايد (2008) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا سواء في الصف الخامس الأساسي أو العاشر الثانوي، تفوقوا على نظائريهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا عندما درسوا بطرق تعليمية مختلفة كالتربية التعاونية والتنافسية كطرق تفاعلية، وكذلك مت ما توصلت له دروزه (2021) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوق أداءهم على نظائريهم من ذوي القدرات المنخفضة وذلك عندما استخدمت منظومة المعلومات كمنشطة عقلية في تعلم وحدة دراسية عن الدافعية في التعلم.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $p=0.83$ ) على التفاعل بين نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، واعتيادية) ومستوى القدرة الأكاديمية العامة (عليا، ودنيا)، فهذا يدل على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لتعلم الطلبة سواء أكانوا من ذوي القدرات الأكاديمية العامة العليا أو الدنيا ولو أن الاستفادة منها جاءت بدرجات متفاوتة بينهما. وقد يعزى السبب أن الطلاب من ذوي القدرات العليا يظل تحصيلهم مرتفعا في كافة المباحث سواء أكان باستخدام الطريقة التفاعلية أو استخدام الطريقة الاعتيادية؛ وذلك لامتلاكهم القدرات الأكاديمية والتحصيلية التي مكنتهم من التحصيل بغض النظر عن الطريقة المستخدمة. هذه النتيجة تتفق مع دراسة شحادة والبتاوي (2020) اللذان لم يتوصلا فيما إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية على التفاعل بين نمط طريقة التدريس (التعاونية والاعتيادية) ومستوى التحصيل (مرتفع، منخفض)، وقد تفسر هذه النتيجة أيضاً إلى أن عمل الطلبة في مجموعات تعاونية وتوزيع الأدوار والمهام مما شجع الطلبة ذوي التحصيل المرتفع والمنخفض على الانخراط في عملية التعلم والاستفادة من التعلم بأي طريقة كانت.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمستوى القدرة الأكاديمية الخاصة: دنيا، وعليا المعبر عنها بالمعدل العام في مادة اللغة العربية المواد في الصف السابق؟ للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي ( $2*2$ ) باستخدام اختبار (ف) العام، كما في جدول (3).

جدول (3): نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة التقليدية) ومتغير مستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا مقابل دنيا)، والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي

المتغير المستقل الأول: نمط طريقة التدريس		تحليل التباين الثنائي ( $2*2$ )		المتغير المستقل الثاني	
طريقة التعلم التفاعلي تجريبية	طريقة الاعتيادية ضابطة	المتغير المستقل الأول	المتغير المستقل الثاني	المتوسط العام (والخطأ المعياري) والعينة	التفاعل بين المتغيرين
م (ع) ن	م (ع) ن	دح (ف) p	دح (ف) p		دح (ف) p
89.20 (3.15)	85.00 (4.37)	دح (35,1) ف=8,93	دح (34,1) ف=88,80	87.21 (4.29) 38	دح (71,1) ف=2,98
75.94 (9.80)	71.72 (5.05)	*p=0.004	*p=0.000	73.77 (7.19) 35	p=0.99
83.11 (9.63)	78.36 (8.18)			80.77 (9.20)	
37	36			73	

\* دالة إحصائية عن مستوى ( $p = 0.01$ )

يبين جدول (3) أن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أن هناك دلالة إحصائية ( $p=0.04$ ) على الشق المتعلق بمتغير نمط الطريقة ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على الاعتيادية، ودلالة إحصائية ( $p=0.000$ ) أخرى على الشق المتعلق بالقدرة الأكاديمية الخاصة ولصالح القدرة العليا على الدنيا، ولم يكن هناك فرق إحصائي على التفاعل بين نمط الطريقة ومستوى القدرة الأكاديمية ( $p=0.99$ ).

إن نتيجة تفوق الاستراتيجية التفاعلية على الطريقة الاعتيادية فقد يعود لعدة أسباب كما ذكرنا سابقاً والتي أهمها استخدام الطالب لجميع حواسه وعقله في التعلم وانخراطه فيه، مما ينبه ذهنه وعقله ويجعله يتعلم بشكل أفضل من نظيره في الطريقة التقليدية التي يكون فيها معتمداً على المعلم كما ذكرنا سابقاً. أما من حيث النتيجة التي تتعلق بتفوق الطلبة من ذوي القدرات الخاصة العليا على الدنيا، فهي نتيجة تقع في إطار المنطق حيث أن الطلبة الذين يمتازون بقدرات أكاديمية عليا في اللغة العربية غالباً ما يكونون أقدر على توظيف هذه القدرات في تعلم مادة اللغة العربية، واستخدام عمليات عقلية متنوعة من مثل التخيل، والتذكر، والفهم، والتحليل، والربط، والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية التي تساعدهم على الإحاطة بمضمونها وفهمها والاستفادة مما جاء فيها من أفكار ومعلومات، ومن ثم استرجاعها عند الاختبار. وهذه النتيجة تتفق مع ما وجدته سلامة في دراسته (2017) في أن الطلبة من ذوي القدرات العليا تفوقت على نظائرها الطلبة من ذوي القدرات الدنيا، وذلك عندما استخدم الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية مع مادة أدبية كاللغة العربية. وتتفق أيضاً مع ما وجدته دروزه (2003) في دراستها من تفوق الطلبة ذوي القدرات العليا على نظائهم الطلبة من ذوي القدرات الدنيا عندما درسوا مادة أدبية باستخدام منشطات عقلية متنوعة طريقة تفاعلية من مثل الملاحظات الصفية، والتخطيط تحت الأفكار، وخارطة المعلومات، ورؤوس الأقلام على الاختبار الكلي الذي قاس التذكر والفهم والاستنتاج.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $p=0.99$ ) على التفاعل بين نمط استراتيجيات التدريس (تفاعلية، واعتيادية) ومستوى القدرة الأكاديمية الخاصة (عليا، ودنيا)، فهذا يدل على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لتعلم الطلبة سواء أكانوا من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة العليا أو الدنيا، ولو أن الاستفادة منها جاءت بدرجات متفاوتة وفق القدرة الأكاديمية في اللغة العربية. وقد يعزى السبب أن الطلاب من ذوي القدرات العليا يظل تحصيلهم مرتفعا في اللغة العربية سواء أكان باستخدام الطريقة التفاعلية أو استخدام الطريقة الاعتيادية؛ وذلك لامتلاكهم القدرات اللغوية التي مكنتهم من فهم وحدة اللغة العربية المدروسة بغض النظر عن الطريقة المستخدمة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أثر توظيف استراتيجيات التعلم التفاعلي على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي على الاختبار الكلي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

للإجابة عن السؤال تم استخدام تحليل التباين الثنائي ( $2*2$ ) باستخدام اختبار (ف) العام، كما هو في جدول (4).

جدول (4): نتائج تحليل التباين الثنائي لنمط طريقة التدريس (استراتيجية التعلم التفاعلي مقابل الطريقة التقليدية) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر مقابل دنيا)، والتفاعل بينهما على الاختبار الكلي

المتغير المستقل الأول: نمط طريقة التدريس		تحليل التباين الثنائي ( $2*2$ )			
طريقة التعلم التفاعلي تجريبية	طريقة التعلم الاعتيادية ضابطة	المتغير المستقل الثاني	المتغير المستقل الأول	التفاعل بين المتغيرين	
م (ع) ن	م (ع) ن	دح (ف) p	دح (ف) p	دح (ف) p	المتغير المستقل الثاني
80.97	82.43				جنس
(8.80)	(8.80)				ذكر
81.70 (8.04)	80.97				الطالب
74	74				
(6.24)	(6.24)				
37	37				
79.11	83.67				أنثى
(7.01)	(6.91)				
81.35 (7.27)	81.35 (7.27)				
55	55				
(7.01)	(7.01)				
28	27				
81.55	82.95				المتوسط العام
(7.64)	(8.02)				
129	64				

\* دالة إحصائية عن مستوى ( $p = 0.01$ )

يبين جدول (4) أن تحليل التباين الثنائي باستخدام اختبار "ف" العام أن هناك دلالة إحصائية ( $p=0.02$ ) على الشق المتعلق بمتغير نمط الطريقة ولصالح الاستراتيجية التفاعلية على الاعتيادية، ولم يظهر دلالة إحصائية سواء على الشق المتعلق بالنوع الاجتماعي ( $p=0.81$ ) أو على التفاعل بين نمط الطريقة ومتغير النوع الاجتماعي ( $p=0.25$ ).

إن نتيجة تفوق الاستراتيجية التفاعلية على الطريقة الاعتيادية فقد يعود لعدة أسباب كما ذكرنا سابقاً. في حين أن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $p=0.81$ ) بين تحصيل الطالبات من الإناث ومتوسط تحصيل الطلبة من الذكور، فقد تدل هذه النتيجة على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لتعلم الطلبة سواء أكانوا ذكورا أو إناثا، وهذا يعني أيضاً أن الأثر الأكبر في التعلم يرجع لطريقة التدريس وليس للنوع

الاجتماعي، كما تدل هذه النتيجة على أن عملية التعلم وما تحتاجه من عمليات عقلية لا تختلف في مجملها بين الذكور والإناث، وخاصة إذا كانوا من نفس الفئة العمرية، ويجلسون في الصف نفسه، ويتعرضون للمواقف التعليمية نفسها، ويدرسون المحتوى التعليمي ذاته، وعلى يد المعلم ذاته، ويتعرضون لنفس الأنشطة التعليمية كما هو الحال في هذه الدراسة، وهذا يدل على أن الذكور كإناث يتعلمون بأي طريقة ولا يوجد فروق في قدراتهم العقلية بينهما كما بينت معظم اختبارات الذكاء التي أجريت حول هذا الموضوع. علاوة على أن كلا الجنسين كانوا قد تعرضوا لظروف الزمان والمكان نفسها في التدريس، إضافة إلى تشابه البيئة الاجتماعية والاقتصادية الفلسطينية التي انحدروا منها، واستخدام أنشطة واستراتيجيات التعليمية لم يتم تغييرها بناء على جنس الطالب، وبالتالي فلم تختلف شروط تطبيق أنشطة التعلم التفاعلي أو الاعتيادي على الجنسين، لذلك استفاد منها كافة الطلبة ذكورا وإناثا. هذه النتيجة تتفق مع ما توصل له سلامة (2017) بعدم وجود فروق دالة إحصائية بين تحصيل طلاب وطالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس محافظة طوباس الفلسطينية لدى تدريسهم باستخدام منشطة عقلية كالأسئلة التعليمية.

أما من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ( $p=0.25$ ) على التفاعل بين نمط استراتيجية التدريس (تفاعلية، واعتيادية) ومتغير النوع الاجتماعي (ذكر، أنثى)، فهذا يدل على أن الطريقة التعليمية بغض النظر عن نمطها تظل مفيدة لكل من الذكور والإناث لتعلم الطلبة سواء أكانوا من ذوي القدرات الأكاديمية الخاصة العليا أو الدنيا، ولو أن الاستفادة منها جاءت بدرجات متفاوتة وفق القدرة الأكاديمية في اللغة العربية. وقد يعزى السبب أن الطلاب من ذوي القدرات العليا يظل تحصيلهم مرتفعا في اللغة العربية سواء أكان باستخدام الطريقة التفاعلية أو استخدام الطريقة الاعتيادية؛ وذلك لامتلاكهم القدرات اللغوية التي مكنتهم من فهم وحدة اللغة العربية المدروسة بغض النظر عن الطريقة المستخدمة. هذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حسن والعمار (2016) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدى استخدام استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي تعزى لمتغير الجنس، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الذكور وتحصيل الإناث لدى دراستهم باستخدام المناقشة النشطة وأولئك الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية؛ ومع دراسة صادق (2021) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التعلم باستراتيجية التعلم النشط مقارنة بالطريقة الاعتيادية تعزى لمتغير الجنس؛ ودراسة بن عمارة (2018) التي لم تجد تفاعلا له دلالة إحصائية بين استراتيجية التعلم التعاوني والجنس على اختبار مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضي.

#### التوصيات:

بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

- توظيف استراتيجية التعلم التفاعلي في المناهج الدراسية للمرحلة الأساسية، وذلك لما لهذه الاستراتيجية من فاعلية وأثر في التعلم وتحسين مهارات التفكير.
- إعداد الدورات التدريبية والورش التعليمية الخاصة بالمعلمين والمشرفين لتدريبهم على استخدام الطريقة التفاعلية في التعليم، وكيفية الحصول على الاستفادة القصوى منها، وتشجيعهم على استخدام هذه الاستراتيجية بشكل سليم، لما لها من أثر واضح في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة.
- إجراء مزيد من الدراسات حول استخدام استراتيجية التعلم التفاعلي على مباحث دراسية أخرى.

#### مقترحات بحثية:

- دراسة أثر استراتيجية التعلم التفاعلي على مهارات التفكير لدى طلبة الثانوية العامة في مبحث الرياضيات.
- دراسة أثر استراتيجية التعلم التفاعلي على التحصيل الدراسي والدافعية لدى طلبة المراحل الأساسية الدنيا.

#### المراجع:

- الأنصاري، فوزية محمد. (2017). أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. مركز البحوث والدراسات الإندونيسية: (2): 229 – 282.
- بن عمارة، مراد. (2018). أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي العام والحركي خلال حصة التربية البدنية والرياضية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة. دراسة دكتوراة غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
- تويج، سليمان (2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي. مجلة العلوم التربوية والنفسية: 1(1): 38-51.
- الجرف، ريم. (2016). التعلم الذاتي للطلاب، جامعة الملك سعود.
- الحساني، إبراهيم كاظم. (2010). أثر استخدام طرائق التدريس الحديثة في بناء شخصية أطفال المدارس الابتدائية وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، مجلة صاد الإصدار: (7): 107 - 118.
- حسن، مرتضى؛ العطار، زيد. (2016). أثر استراتيجية المناقشة النشطة في الأداء التعبيري لدى طالبات الصف الرابع العلمي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والانسانية: (9): 203 - 226.

- دروزة، أفنان نظير. (2020). تصنيف دروزه للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 8(1): 77-90.
- دروزة، أفنان نظير. (2021). أثر منظومة المعلومات المصورة مقابل المكتوبة على أربعة مستويات في التعلم: التذكر، الفهم، الاستنتاج، والتطبيق. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 9(2): 315-333.
- دروزة، أفنان نظير. (2019). *استراتيجيات التعليم: نظريا وعمليا*. ط2، دار الفاروق للثقافة والنشر.
- دروزة، أفنان نظير. (2020). *منشطات استراتيجيات الادراك (مهارات التفكير والتعلم)*. ط1، دار الفاروق للثقافة والنشر.
- دروزة، أفنان نظير. (2003). أثر توظيف المهارات الدراسية باستخدام الخطوط والملاحظات الصفية في تعلم الطالب الجامعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*: 42(2): 167-204.
- الدوسري، سعد بن حمد. (2017). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني الحاسوبي في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في مقرر لغتي الجميلة. *مجلة البحث العلمي في التربية*: 8(8): 206-230.
- الزويد، نعمة عواد. (2019). أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن، *دراسات*، 79(3): 124-152.
- سلامة، فوزي سلامة. (2017). أثر استخدام الأسئلة التعليمية كمنشطة عقلية على تحصيل تلاميذ الصف الثالث الاساسي في منهاج اللغة العربية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- السلبي، حميد. (2015). *أثر استخدام الوسائط المتعددة في تحصيل طلاب الصف الثالث متوسط لمهارة القراءة في اللغة الإنجليزية على تنمية اتجاهاتهم نحوها بمدارس مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- السيد، أسامة؛ الجمل، عباس. (2016). *أساليب التعلم والتعلم النشط*. ط1، دار العلم والايمان.
- شحادة، نضال؛ البيتاوي، ايمان. (2020). أثر استراتيجيتي L.W.K والتعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس الأساسي في ضوء مستوى تحصيلهم. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(4): 659-680.
- شنتير، محمد بشار. (2018). فاعلية برامج التعلم التفاعلي ودورها في تطوير مهارات التعلم الذاتي. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 9(3): 159-173.
- صادق، عقيل عبد الرضا. (2021). أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في الأداء التعبيري لدى طلبة الصف الرابع الأدبي. *مجلة كلية التربية الأساسية*: 27(10): 680-707.
- عبد الله، نعيمة محمد. (2021). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني لتنمية الادراك البصري وأثره على تحسين مهارات القراءة لدى الأطفال المتفوقين عقليا ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*: 15(1): 468-508.
- أبو عجمية، جهاد. (2019). أثر استخدام استراتيجية المعرفة السابقة والمكتسبة في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث اللغة العربية لدى طالب الصف التاسع الأساسي في الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*: 3(31): 96-116.
- عينو، عبد الله؛ عبدلي، سعاد. (2020). أثر استخدام طريقة المناقشة في تدريس اللغة العربية على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط. *مجلة حيل العلوم الانسانية والاجتماعية*، 61(61): 101-119.
- فرياتي، ريزانو (2020). *استراتيجيات التعلم التفاعلي لزيادة الاهتمام في تعليم طلاب العربية في مدرسة الثانوية الجوهرين*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية علوم التربية والتعليم، جامعة الإسلامية الحكومية سلطان طه سيف الدين جامبي، اندونيسيا.
- المدني، فراس بن محمد. (2020). أثر استخدام أسلوب التعلم القائم على المشروع في تنمية مهارات القراءة المركزة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة البحوث التربوية والنفسية*: 17(64): 64.
- نحاس، محمود نديم (2005). *التعليم التفاعلي وأهميته في برامج التعليم المستمر*. مؤتمر الشراكة بين الجامعات والقطاع الخاص في البحث والتطوير. جامعة الملك سعود، الرياض.
- هنية، ليلى، الحداد، عبد الكريم. (2019). أثر برنامج تدريسي مستند إلى مبادئ الحوار الحضاري في تنمية مهارات التواصل الشفوي في اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*: 28(3): 410-426.

Abdullah, N. M. (2021). Faeiliat Astiratijiat Altaealum Altaeawunii Litanmiat Aladirak Albasarii Wa'atharih Ealaa Tahsin Maharat Alqira'at Ladaa Al'atfal Almutafawiqin Eaqliana Dhawi Sueubat Altaealum Bialmarhalat Alaibtidayiyati "The effectiveness of a cooperative learning strategy to develop visual perception and its impact on improving the reading skills of mentally gifted children with learning difficulties in the primary stage". *Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences*, 15(1), 468-508. [in Arabic]

Abu Ajamia, J. (2019). 'Athar Aistikhdam Astiratijiat Almaerifat Alsaabiqat Walmuktasabat Fi Tanmiat Maharat Altafki Alnaaqid Fi Mabhath Allughat Alearabiat Ladaa Talib Alsaf Altaasie Al'asasii Fi Al'urduni "The effect of using the previous and acquired knowledge strategy in developing critical thinking skills in the subject of the Arabic language for the ninth grade student in Jordan". *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 3(31), 96-116. [in Arabic]

- Aino, A. & Abdali, S. (2020). 'Athar Aistikhdam Tariqat Almunaqashat Fi Tadris Allughat Alearabiat Ealaa Altahsil Aldirasii Ladaa Talamidh Alsanat Althaalithat Mutawasita 'The effect of using the discussion method in teaching Arabic on the academic achievement of third year middle school students'. *Journal of the Generation of Humanities and Social Sciences*, (61), 101-119. [in Arabic]
- Al-Ansari, F. M. (2017). 'Athar Altaealum Alnashit Ealaa Altaealum Aldhaati 'The effect of active learning on self-learning'. *Indonesian Research and Studies Center*, (2), 229-282. [in Arabic]
- Al-Dosari, S. H. (2017). Faeiliat Astiratijiit Altaealum Altaeawunii Alhasubii Fi Tahsil Tulaab Alsafi Alraabie Alabtidayiyi Fi Muqarar Lughati Aljamilati 'The effectiveness of the computer cooperative learning strategy in the achievement of the fourth grade students in the My Beautiful Language course'. *Journal of Scientific Research in Education*, (8), 206-230. [in Arabic]
- Al-Hassani, I. K. (2010). 'Athar Astikhdam Tarayiq Altadris Alhadithat Fi Bina' Shakhshiat 'Atfal Almadaris Aliabtidayiyat Wataeziz Thiqatihim Bi'anfusihim 'The effect of using modern teaching methods on building the personality of primary school children and enhancing their self-confidence'. *SAD Magazine, Issue*, (7), 107-118. [in Arabic]
- Aljarf, R. (2016). *Altaealum Aldhaatiu Liltulaabi* 'Student self-learning'. King Saud University. [in Arabic]
- Al-Madani, F. M. (2020). 'Athar Astikhdam 'Uslub Altaealum Alqayim Ealaa Almashrue Fi Tanmiat Maharat Alqira'at Almurakizat Ladaa Tulaab Almarhalat Almutawasitati 'The effect of using the project-based learning method on developing focused reading skills among middle school students'. *Journal of Educational and Psychological Research*, 17 (64). [in Arabic]
- Alsaid, O. & Al-Jamal, A. (2016). *Asalib Altaealum Waltaealum Alnashitu* 'Learning styles and active learning'. 1st floor, Aleilm Walayman House. [in Arabic]
- Altinyelken, H. & Hoeksma, M. (2021). Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi. *Research in Comparative & International Education*, 16(2), 117-139. <https://doi.org/10.1177/1745499921992904>
- Al-Zyoud, N. A. (2019). 'Athar Astiratijiit Aleasf Aldhinnii Fi Tanmiat Maharatay Alqira'at Walkitabat Ladaa Talabat Alsafi Alraabie Al'asasi Fi Al'urdun 'The effect of a brainstorming strategy on developing reading and writing skills among fourth-grade students in Jordan'. *Dirasat*, 79 (3), 124-152. [in Arabic]
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology. A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Avdiu, E. (2019). Effect of Group Learning with Primary Education Students. *Educational Process: International Journal*, 8(4), 232-247. <http://dx.doi.org/10.22521/edupij.2019.84.3>
- Ben Amara, M. (2018). *'Athar Aistikhdam Astiratijiit Altaealum Altaeawunii Fi Tanmiat Maharat Altafikir Al'iibdaei Aleami Walharakii Khilal Hisat Altarbiat Albadaniat Walriyadiat Ladaa Talamidh Almarhalat Almutawasitati* 'The effect of using the cooperative learning strategy on developing general and motor creative thinking skills during the physical education and sports class for middle school students'. Unpublished doctoral study, Kasdi Merbah University, Ouargla, Algeria. [in Arabic]
- Bloom, B.S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*, Handbook: The Cognitive Domain. David McKay.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a theory of instruction*. W.W Noryon.
- Darwazeh, A. N. (2003). 'Athar Tawzif Almaharat Aldirasiat Biaistikhdam Alkhotut Walmulahazat Alsafiat Fi Taealum Altaalib Aljamiei 'The impact of employing study skills using classroom notes and lines on university student learning'. *Journal of the Association of Arab Universities*, (42), 204-167. [in Arabic]
- Darwazeh, A. N. (2019). *Astiratijiit Altaelimi: Nazariana Waeamalya* 'Education strategies: theory and practice'. 2nd edition, Dar Alfaruq for Culture and Publishing. [in Arabic]
- Darwazeh, A. N. (2020). *Munashitat Astiratijiit Aladirak (Maharat Altafikir Waltaealumi)* 'Cognitive strategies stimulants (thinking and learning skills)'. 1st edition, Dar Alfaruq for Culture and Publishing. [in Arabic]
- Darwazeh, A. N. (2020). Tasnif Duruzih Lil'ahdaf Altaelimiati: Taedil Litasnif "'Andirsun" Almueadal Litasnif "Blum" Lil'ahdaf Altarbawiyati 'Darwazeh's taxonomy for educational objectives: a modification of Anderson's classification and Bloom's taxonomy of educational objectives'. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 8(1), 77-90. [in Arabic]
- Darwazeh, A. N. (2021). Athar Manzumat Almaelumat Almusawarat Muqabil Almaktubat Ealaa 'Arbaeat Mustawayat Fi Altaealumi: Altadhakuru, Alfahmi, Aliaistintaji, Waltatbiqa 'The effect of pictorial information system versus written information on four levels of learning: remembering, understanding, reasoning, and application'. *International Journal of Educational and Psychological Studies*, 9(2), 315-333. [in Arabic]
- Frianti, R. (2020). *Astiratijiit Altaealum Altafaulii Liziadat Alaihtimam Fi Taelim Tulaab Alearabiat Fi Madrasat Althaanawiat Aljawharini* 'Interactive learning strategies for increasing interest in teaching Arabic students at Al Jawharin Secondary School'. Unpublished master's thesis, College of Education Sciences, State Islamic University Sultan Taha Saifuddin Jambi, Indonesia. [in Arabic]
- Gagne, R.M. (1977). *The Conditions of Learning* (3<sup>rd</sup> ed). Holt, Rinehart, & Winston.
- Haniyeh, L., Haddad, A. (2019). *Athar Barnamaj Tadrisiun Mustanid 'ilaa Mabadi Alhiwar Alhadarii Fi Tanmiat Maharat Altawasul Alshafawii Fi Allughat Alearabiat Ladaa Talibat Alsafi Aleashir Al'asasi* 'The effect of a teaching program based on

- the principles of civilized dialogue in developing oral communication skills in the Arabic language for tenth grade female students'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28(3), 410-426. [in Arabic]
- Hassan, M. & Al-Attar, Z. (2016). Athar Astiratijiat Almunaqashat Alnashitat Fi Al'ada' Altaebirii Ladaa Talibat Alsafi Alraabie Alealmi 'The effect of the active discussion strategy on the expressive performance of fourth grade female students'. *Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences*, (9), 203-226. [in Arabic]
- Huff, J. D. & Nietfeld, J. L. (2009). *Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive*.
- Huff, J. D. & Nietfeld, J. L. (2009). Using strategy instruction and confidence judgments to improve metacognitive monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176. <https://doi.org/10.1007/s11409-009-9042-8>
- Merrill, M. D. (1983). *Component display theory*. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional design theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrill, M. D. (2009). *First principles of instruction*. In C. M. Reigeluth & A. A. Carr-Chellman (Eds.), *Instructional-design theories and models: Building a common knowledge base (Vol. III, pp. 41-56)*. New York: Routledge.
- Munawar, S. & Chaudhary, A. (2019). Effect of Cooperative Learning on the Writing Skill at Elementary Level in the Subject of English. *Bulletin of Education and Research*, 41(3), 35-44.
- Nahas, M. N. (2005). *Altaelim Altafaeuliu Wa'ahamiyat Fi Baramij Altaelim Almustamari. Mutamar Alshirakat Bayn Aljamieat Walqitae Alkhasi Fi Albahth Waltatwiri* 'Interactive teaching and its importance in continuing education programs. Conference on partnership between universities and the private sector in research and development'. King Saud University, Riyadh. [in Arabic]
- Palincsar, A. S., & Brown, A. L. (1984). *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities*. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. [https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1)
- Piaget, J. (1957). *Construction of reality in the child*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Reigeluth, C.M., & Garfinkle, R.J. (Eds.) (1994). *Systemic Change in Education*. Englewood Cliffs, NJ: Educational Technology Publications.
- Reilly, Y. (2017). *The Impact of the Summarization/Paraphrasing Strategy, Frayer Model, and Student Engagement on Reading Comprehension*. Unpublished PhD thesis, Gardner-Webb University School of Education, North Carolina, USA.
- Sadiq, A. A. (2021). 'Athar Astiratijiatayn Liltaealum Alnashit Fi Al'ada' Altaebirii Ladaa Talabat Alsafi Alraabie Al'adbi 'The effect of two active learning strategies on the expressive performance of fourth grade literary students'. *Journal of the College of Basic Education*, 27 (10), 680-707. [in Arabic]
- Sahib, N. (2019). Using dialogue-games in Improving Speaking Ability of participants of advanced level of PIKIH Program. *Celebes Linguistic Journal*, 1(2), 19-30.
- Salama, F. S. (2017). 'Athar Aistikhdam Al'asyilat Altaelimiya Kamunshitat Eaqliya Ealaa Tahsil Talamidh Alsafi Althaalith Alasasii Fi Minhaj Allughat Alearabiya' 'The effect of using educational questions as a mental stimulant on the achievement of third-grade students in the Arabic language curriculum'. an unpublished master's thesis, An-Najah National University, Nablus, Palestine. [in Arabic]
- Salami, H. (2015). *Athar Aistikhdam Alwasayit Almutaeadidat Fi Tahsil Tulaab Alsafi Althaalith Mutawasit Limaharat Alqira'at Fi Allughat Al'iinjilziya Ealaa Tanmiya Aitijahatihim Nahw Ha Bimadaris Makat Almutakaramati* 'The effect of using multimedia on third-grade students' average achievement of reading skill in English language on developing their attitudes towards it in Makkah Al-Mukarramah schools'. Unpublished master's thesis, Umm Al-Qura University, Makkah Al-Mukarramah, Saudi Arabia. [in Arabic]
- Senthamarai, S. (2018). *Interactive teaching strategies*. *Journal of Applied and Advanced Research*, 3(1), 36-38.
- Shanter, M. B. (2018). Faeiliat Baramij Altaealum Altafaeulii Wadawruha Fi Tatwir Maharat Altaealum Aldhaati 'The effectiveness of interactive learning programs and their role in developing self-learning skills'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 9(3), 159-173. [in Arabic]
- Shegadeh, N & Betawi, I. (2020). 'Athar Astiratijiat L.W.K Waltaealum Altaeawunii Fi Aktisab Almafahim Aleilmia Ladaa Talabat Alsafi Alsaadis Al'asasii Fi Daw' Mustawaa Tahsilihim 'The effect of L.W.K strategies and cooperative learning on acquiring scientific concepts among sixth grade students in the light of their level of achievement'. *Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies*, 28 (4), 659-680. [in Arabic]
- Türkben, T. (2019). The effects of interactive teaching strategies on speaking skills of students learning Turkish as a second language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 15(3), 1011-1031. <https://doi.org/10.17263/jlls.631546>
- Twigg, S. (2017). 'Athar Tadris Allughat Alearabiya Biastikhdam Altaealum Alnashit Fi Tanmiya Maharat Altakfir Al'iibdaeya 'The impact of teaching Arabic using active learning in developing creative thinking skills'. *Journal of Educational and Psychological Sciences*, 1(1), 38-51. [in Arabic]
- Yakovleva, N.O & Yakovlev, E.V. (2014). Interactive teaching methods in contemporary higher education. *Pacific Science Review*, 16, 75-80.