DOI: http://dx.doi.org/10.24200/jeps.vol14iss2pp270-288

واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط

يسرا رجاء الثبيتي*
جامعة الطائف، السعودية

استُلم بتاريخ: ٢٠١٩/٤/١٣ قُبل بتاريخ: ٢٠١٩/٧/١٤

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط، وطبقت أداتي الملاحظة والاستبانة على عينة مكونة من ٣٢ معلمة للغة عربية. في المدارس الحكومية الثانوية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، واختبار مان ويتني لتحليل بيانات الدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط متدنية، وأن دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط متوسط، وأن درجة الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط كبيرة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق دالة إحصائيا في استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات الدراسة عدا متغير سنوات الخبرة التي كانت الفروق فيه لصالح المعلمات ذوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات، في حين لم تظهر أي فروق دالة تعزى لمتغيرات الدراسة في دور المشرفة التربوية في تعزيز المعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك لم تظهر أي فروق دالة في الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

كلمات مفتاحية: استراتيجيات التعلم، التعلم النشط، تدريس اللغة العربية.

The Reality of Using Active Learning Strategies among Secondary School Female Teachers of Arabic Language in Taif City

Yusra R. Al-Thubaiti*
Taif University, Saudi Arabia

Abstract: The study aimed to identify the reality of using active learning strategies among secondary school female teachers of the Arabic language in Taif city. It also aimed to find out the significant differences according to the variables of qualification, years of experience and training courses. Two instruments were used in the study: a questionnaire and an observation. Both were used on a sample of 32 female teachers at secondary governmental schools. A one sample t-test and Mann Whitney were used. The results of the study revealed that the degree of using active strategies among female teachers was low; the role of the educational supervisor in encouraging female teachers to use active learning strategies was medium, and the degree of difficulties of using active learning strategies was large. Additionally, the findings indicated that there were no significant differences in using active strategies attributed to the variables of qualification and training courses, whereas there was a significant difference in using active strategies attributed to the variable of experience in favor of teachers who have more than 10 years of experience. However, there were no significant differences in the role of the educational supervisor and the degree of difficulties in using active learning strategies attributed to the variables of the study.

Keywords: Learning strategies, active learning, teaching arabic language.

*yosra-1410@hotmail.com

اللغة العربية لها أهمية ومكانة متميزة في حياة العرب؛ فهي أداتهم للتفكير والاتصال والتعبير والتسجيل، وهي الوعاء الذي يحوي خبراتهم، ويعبر عن ثقافتهم، وهي أداة لتحقيق الوحدة ودعم أواصر المودة بين متحدثيها، كما أنها تعين المرء على تحديد مركزه الاجتماعي، وهي أداة الغذاء العقلي، وأبرز روافد الثقافة، وأحد مسارب المعرفة وأقواها.

ومن الناحية التعليمية تعد اللغة العربية بالنسبة لجميع المعلمين مفتاح المواد التي يقومون بتدريسها، وعوامل نجاح العملية التعليمية تتمثل في أربع مهارات يجب على المتعلم إتقانها وهي: التحدث، والاستماع، والقراءة والكتابة، وهذه المهارات متصل بعضها ببعض، ولا يمكن تعليم أي مهارة بمعزل عن الأخرى (حبيب الله، ٢٠١٤).

لذلك يجب أن يتم تعليمها وفق تخطيط محكم، نتجاوز به المفهوم التقليدي لعملية التعليم، تعليم يستند على أفضل الطرق التدريسية، وأنجح الوسائل التعليمية، وأجدى الأساليب التقويمية (بو جملين وهنية، ٢٠١٥).

ويحتل معلم اللغة العربية مكانة متميزة ومرموقة في الفكر التربوي، لتعليمه اللغة الأم للشعوب العربية، واللغة المستخدمة في تعليم العلوم الأخرى؛ لذا يجب تقويم أدائه التدريسي بشكل مستمر؛ لتلبية حاجات الفرد والمجتمع من جهة، ومواكبة التطورات التي نعيشها من جهة أخرى (الروقي، ٢٠١٨).

وفي هذا الشأن أشارت وثيقة منهج اللغة العربية (١٤٢٧هـ) إلى أنها تؤيد استراتيجيات التدريس التي تتنوّع بين جهد المعلم، والمتعلم في آنٍ واحد، وهذا التصور اتفق مع العديد من الدراسات الحديثة التي تناولت استراتيجيات التدريس الحديثة كدراسة (الصيداوي، ٢٠١٥؛ علي، ٢٠١٥).

ومن الرؤى الداعمة لذلك دور المعلم في تحقيق هذه الرؤية الإسهام في تحقيق الأهداف التدريسية على أكمل وجه، لذا يجب إعداده جيداً قبل، وفي أثناء الخدمة لمواجهة التحديات، والتطورات المستقبلية، كما أن دور المعلم في التربية الحديثة هو تسهيل عملية التدريس، وتعليم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون دون فهم وإدراك، وتوظيف تعلمهم في الحياة، وبذلك يكون المعلم هو مفتاح تحقيق الأهداف باستخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تنمي القدرات العقلية وتجريب الإمكانات المتاحة لديه.

وتعد استراتيجيات التعلم النشط ضرورة حتمية في سياق الاتجاهات التربوية يترتب عليها إعادة النظر في أدوار المعلم والطالب، بحيث يكون المعلم هو الميسر للتجارب، ويوجه الطلبة إلى فهم المحتوى، ويدير أنشطتهم، أما الطالب فهو المسؤول عن مسار التعلم عن طريق الاطلاع، والسؤال، والمناقشة (Urio et al., 2017, 4867).

وقد ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وتزايد الاهتمام به مع بدء القرن الحادي والعشرين، وكان لعصر الثورة المعرفية دور رئيس في دعم التعلم النشط كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير في عملية التعلم (الشمري، ٢٠١٢).

وحتى تتضح الرؤية ينبغي معرفة مفهوم استراتيجيات التعلم النشط كما أوردها سليمان (٢٠١٥، ص. ٢٤)؛ إذ يعرفها بأنها: "تعلم يركز على إيجابية المتعلم وفاعليته في الموقف التعليمي بحيث يجعله قادراً على المشاركة والحوار، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والقدرة على حل المشكلات التي تواجهه وتطبيق ما تعلمه في مواقف حياتية أخرى شريطة أن يتحمل المسؤولية في تعليم ذاته، وإشغالها بشكل مباشر، ونشط في عملية التعلم".

وتأتي أهمية استراتيجيات التعلم النشط في أنها تفعل دور الطلبة، وتجعلهم محور العملية التعليمية، بالإضافة إلى كونهم مسؤولين عن إيجابياتهم ونشاطهم؛ ليديروا خبرتهم وفهمهم للمعلومات المكتسبة، وليتمكنوا من إعادة تشكيل معارفهم التي تجعل من تعلمهم ذا معنى، وتسخيرها في تخطي الصعوبات التي تواجه تعلمهم للغة العربية، ولا تعني هذه النظرة الاستغناء عن المعلم أو التقليل من أهميته، بل العكس تماماً فالمعلم هو سر النجاح أو الفشل في العملية التعليمية، فهو الذي يقوم باختيار هذه الاستراتيجيات ويوجهها، بما يتفق مع الأهداف التي يسعى لتحقيقها. وأوصى عددٌ من الدراسات بضرورة تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، كدراسة (جميل، ٢٠١٥؛ علي، ٢٠١٥؛ الصيداوي، ٢٠١٥؛ غنيم، ٢٠١٦).

وللمشرفة التربوية دور فعال في تعزيز المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، كما أوضح كلٌ من (أحمده وآخرون، ٢٠١١؛ عبدالقادر وكليبي، ٢٠١٧) أن دور المشرفة التربوية يدور حول ثلاثة محاور يأتي تفصيلها في الآتي:

المحور الأول تدريب المعلمات

- عقد لقاءات تعريفية للمعلمات.
- مشاركة المعلمات في البحث عن سبل لتنمية المهارات التعليمية.
- توضح كيفية تفعيل الأنشطة التي تسهم في تفعيل أنشطة الكتابة كالقصة والشعر.
- تشجع المعلمات على حضور الدورات التدريبية التي تسهم في تنمية المهارات.
- إشراك المعلمات في اقتراح مجموعة من الأساليب المتنوعة والأفكار.
- تدرب المعلمات على تنويع أساليب التقويم.
- تدرب المعلمات على كيفية تنمية المهارات اللغوية الأربع.
- تقديم ورش العمل في تنمية المهارات.
- اقتراح بعض الأنشطة المساندة والمحفزة.
- مساعدة المعلمات على الوصول إلى مصادر المعلومات، واستخدام قواعد المعلومات؛ لمتابعة كل جديد.
- تدريب المعلمات لإجراء البحوث التربوية؛ لمعالجة بعض المشكلات.

المحور الثاني توجيه المعلمات

- إرشاد المعلمة في وضع الخطط التدريسية.
- تساعد المعلمة في اختيار الوسائل والأنشطة المناسبة لتحقيق أهداف الدرس.
- تساعد المعلمة في تحديد فترات تنمية المهارات اللغوية الأربع.
- تبين أهمية ربط المهارات اللغوية في حياة الطالبات.
- توضح أهمية إشراك الطالبات في المحادثات الفردية والجماعية.

المحور الثالث متابعة وتقويم المعلمات

- تعزيز جهود المعلمات المبذولة في تنمية لغة العلم.
- توجيه المعلمة إلى ضرورة التخطيط لتفعيل الأنشطة.
- توجيه المعلمة إلى ضرورة الاهتمام بكافة الاستراتيجيات.
- متابعة اهتمام المعلمات بالتقويم.

- متابعة توظيف المعلمات للأنشطة وتفعيلها.
- رصد مدى التزام المعلمة باللغة العربية في أثناء الشرح.
- متابعة حرص المعلمة على مراجعة ما سبق قبل الدرس الجديد.

ويأتي دور المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط؛ من خلال ما يأتي (رفاعي، ٢٠١٢؛ المحمدي، ٢٠١٨؛ عبد القادر وكليبي، ٢٠١٧):

مرحلة تخطيط الدرس

- تحديد الاستراتيجيات المناسبة لأهداف الدرس.
- مناسبة الاستراتيجيات لمستوى الطلبة.
- مناسبة الاستراتيجيات لزمن الحصة الدراسية.
- مراعاة الاستراتيجيات لإمكانات المعلم وقدرته.

مرحلة تنفيذ الدرس

- استخدام العديد من المواقف، والأنشطة التعليمية الفردية، والجماعية في أثناء التعلم.
- التركيز على الجوانب السلوكية في أثناء التعلم والتعليم.
- إتاحة الفرص للنقاشات الطلابية في أثناء التعلم النشط.
- تدريب الطلبة على إدارة النقاشات، والتفاوض في مختلف القضايا المجتمعية.
- دعم العلاقات الاجتماعية، والاتجاهات الايجابية لدى الطلبة.

مرحلة التقويم

- تنويع أساليب التقويم، كاختبارات شفوية، تحريرية، ملاحظة.
- شمولية التقويم.
- استثمار نتائج التقويم للتنمية في تحسين العملية التعليمية.

وهناك عدد قليل من الدراسات السابقة التي تطرقت لموضوع الدراسة في تخصصات مختلفة، وقد جاءت على النحو الآتي:

دراسة المحمدي (٢٠١٨)، التي هدفت إلى الكشف عن واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة على عينة قوامها ٨٧ معلمة رياضيات، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات كانت بدرجة كبيرة، كما تم الكشف عن وجود معوقات تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات، كان في مقدمتها المعوقات المتصلة بطبيعة استراتيجيات التعلم النشط، ثم التنظيم المدرسي ثم الطالبة، وكذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات المعلمات حول درجة استخدام معلمات الرياضيات استراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى متغير المؤهل، وسنوات الخبرة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات حول المعوقات المتعلقة بطبيعة الاستراتيجيات، والطالبة، والتنظيم المدرسي تعزى إلى المؤهل، وسنوات الخبرة.

ومن زاوية أخرى هدفت دراسة أوريو وآخرون (Urio et al., 2017) إلى التعرّف على تحديات استخدام استراتيجيات التعلم النشط

مع الطلبة في المدرسة العامة في البرازيل، واعتمدت الدراسة المنهج النوعي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢١ طالبًا من المدارس العامة، وبعد معالجة البيانات إحصائيًا توصلت الدراسة إلى أن هناك صعوبات عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وجاءت دراسة السيد (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرّف على واقع استخدام معلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات بالمملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدم في الدراسة أداة الاستبانة، وطبقت على عينة قوامها ٥٠ معلمة ومشرفة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن المتوسط لدرجة استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط جاء بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لجميع فقرات الصعوبات التي تواجه معلمات العلوم في أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط جاء بدرجة أعلى من المتوسط.

وأجرى باحويرث (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة، طبقت على عينة قوامها (٢٦٥) معلمًا، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصلت الدراسة إلى أن مستوى الدعم المقدم من مشرف الرياضيات في محور تهيئة البيئة التعليمية كان بدرجة متوسطة، ومستوى الدعم المقدم من مشرف الرياضيات في محور إشراك الطلاب كان بدرجة متوسطة، ومستوى الدعم المقدم من مشرف الرياضيات في محور أداء الطلاب كان بدرجة متوسطة، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لاختلاف سنوات الخبرة.

وجاءت دراسة الغامدي (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرّف على دور المشرفة التربوية في تطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام استراتيجيات التعلم النشط في مدينة الباحة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الدراسة الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٩ معلمات ومشرفات لتخصص العلوم، وتوصلت الدراسة إلى أن توجيه مشرفة العلوم إلى استخدام استراتيجيات التعلم النشط جاء بدرجة متدنية، وممارسة الأساليب الإشرافية التي تستخدمها مشرفات العلوم كانت بدرجة متوسطة، ومستوى المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة كبيرة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تعزى لسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية حول استراتيجيات التعلم النشط التي توجه المشرفة التربوية معلمات العلوم إلى استخدامها عند التدريس.

مما سبق نجد أن الدراسة الحالية تميزت عن الدراسات السابقة بأنها تناولت واقع استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط من خلال الكشف عن درجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط باستخدام الملاحظة، والتعرف على دور المشرفة التربوية في تعزيز المعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمات، والتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط باستخدام الاستبانة، كما امتازت الدراسة الحالية بأنها من الدراسات المحلية النادرة التي تناولت واقع استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط، وتمثلت أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة, والتحقق من صدقها وثباتها، وكيفية تنفيذ أداة الدراسة.

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة للوقوف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط.

مشكلة الدراسة

على الرغم من اهتمام الباحثين في مجال اللغة العربية بتجريب استراتيجيات التعلم النشط، وأثرها في العملية التعليمية، التي أثبتت فاعليتها في تعلم مهارات اللغة العربية كدراسة (جميل، ٢٠١٥؛ غنيم، ٢٠١٦)، فإن طرق التدريس السائدة في مجال تدريس اللغة العربية مازالت مقتصرة على طرق التدريس المعتادة كالمناقشة، والمحاضرة، وهذا ما لاحظته الباحثة من خلال دراسة استطلاعية عن طريق مقابلة مفتوحة مع خمس معلمات لغة عربية كان من نتائجها: عزوف المعلمات عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والاعتماد على الطرق المعتادة في تدريس اللغة العربية.

لذا تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط؟

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط؟
٢. ما دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط؟
٣. ما الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط؟
٤. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟
٥. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟
٦. هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة

١. درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط.
٢. دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
٣. الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
٤. الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل،

سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

٥. الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

٦. الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية: تستمد الدراسة الحالية أهميتها النظرية مما يتمتع به هذا الموضوع من الحداثة في ظل التغيرات التي طرأت على المناهج التعليمية والعملية التدريسية؛ إذ يعد التعلم النشط إحدى الاتجاهات التربوية التي تجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

١. تقدم معلومات مهمة لمعلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي عن درجة استخدامهن لاستراتيجيات التعلم النشط.

٢. تسهم نتائج الدراسة الحالية في تعريف المهتمين بالتعليم بصفة عامة والمشرفات التربويات بصفة خاصة بأهمية استراتيجيات التعلم النشط، وأهمية تفعيل دورهن تجاه المعلمات في تشجيعهن على استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

٣. تسهم في توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية وإدارات المدارس في إيجاد الحلول المناسبة للصعوبات التي تواجه معلمات اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتوفير البيئة المناسبة.

حدود الدراسة

تحددت الدراسة في واقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وطبقت على عينة من معلمات اللغة العربية في بعض المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الطائف، خلال الفصل الدراسي الثاني من العام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

مصطلح الدراسة

استراتيجيات التعلم النشط

عرفها سعادة وآخرون (٢٠٠٦، ص. ٣٣) بأنها: "إجراءات يتبعها المعلم داخل الموقف الصفي تقوم على تشجيع المتعلم على تحمل مسؤولية تعليم نفسه تحت إشرافه، بحيث تسمح للمتعلم المشاركة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية والتفكير الواعي، والتحليل المستمر، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من موضوعات دراسية، أو قضايا، أو آراء، ليدفعه إلى الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتركيز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية للمتعلم".

وعرفها لورنزن (Lorenzen, 2006)، كما ورد في العدوان Al-Odwan بأنها: طريقة لتعلم المتعلمين بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة من خلال تدوين الملاحظات، والأخذ بزمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائهم خلال العملية التعليمية باستخدام المناقشات، أو المجموعات الصغيرة، أو لعب الأدوار، أو عمل المشاريع، أو طرح الأسئلة

بحيث يشجع المتعلمين بعضهم بعضا على تعليم أنفسهم (Al-Odwan, 2016, p. 1897).

وعرفها كارا مصطفى أوجلو Karamustafaoglبأنها: التعلم الذي يجعل المتعلمين مشاركين وفاعلين في الأنشطة كالعروض، والتدريبات، والمناقشة، والقراءة، وحل المشكلات، التي تعمل على تنمية قدراتهم العقلية، ومهاراتهم، واتجاهاتهم (Karamustafaoglu, 2009, p. 27).

وتعرف إجرائيًا بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات التي تتبعها معلمة اللغة العربية داخل الفصل وخارجه، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف المراد تحقيقها، وتتضمن مجموعة من الأساليب، والوسائل، والأنشطة، التي تساعد في تحقيق أهداف تعلم اللغة العربية وتعليمها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي لتحقيق أهدافها، وللإجابة عن أسئلتها، حيث أشار (البياتي وآخرون، ٢٠١٥، ٢٢٧) إلى أن البحث الوصفي يصف واقع المشكلات والظواهر كما هي، أو تحديد الصورة التي يجب أن تكون عليها هذه الظواهر في ظل معايير محددة، مع تقديم توصيات أو اقتراحات من شأنها تعديل الواقع للوصول إلى ما يجب أن تكون عليه هذه الظواهر.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة بمعلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية الثانوية بمدينة الطائف خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤٤٠/ ١٤٤١هـ.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ٣٢ معلمة لغة عربية تم اختيارهن بطريقة قصدية؛ وتحديداً المدارس التي بها أكثر من معلمة لغة عربية، والجدول الآتي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة، وهي: التخصص، والمستوى الدراسي، ومستوى التحصيل:

جدول ١

توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	٢٥	٧٨,١
	ماجستير	٧	٢١,٩
الخبرة	١ – ١٠ سنوات	١٦	٥٠
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٥٠
الدورات التدريبية	١ – ٥ دروات	١٤	٤٣,٨
	٦ – ١٠ دورات	١٨	٥٦,٢
المجمـــوع		٣٢	١٠٠

أداة الدراسة

والهدف منها هو الكشف عن واقع استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد أداتين، هما: بطاقة ملاحظة، واستبانة **بطاقة ملاحظة:** والهدف منها هو التعرف على درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، وتم إعدادها من خلال الاطلاع على بعض البحوث والدراسات كدراسة (السيد، ٢٠١٦؛ المحمدي، ٢٠١٨)، وبعض الأدبيات المتخصصة بالتعلم النشط منها (سليمان، ٢٠١٥)، واشتملت على ثلاثة مجالات هي: المجال الأول (تمهيد الدرس) ويتضمن ٤ عبارات، والمجال الثاني: (تنفيذ الدرس) ويتضمن ٦ عبارات، والمجال الثالث: (تقويم الدرس) ويتضمن ٤ عبارات، وبذلك بلغت عدد عبارات بطاقة الملاحظة ١٤ عبارة صيغت وفق سلم التقدير الثلاثي (ليكرت) وهي: الممارسة بدرجة عالية، متوسطة، متدنية (لا تمارس)، وأعطيت لها التقديرات على التوالي (٢، ١، صفر)، وللتحقق من صدق بطاقة الملاحظة وثباتها، تم اتباع الخطوات الآتية:

صدق بطاقة الملاحظة: تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعددهم سبعة محكمين، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري، وأجريت بعض التعديلات على بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين كإعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة بعضها وحذف البعض الآخر، كما تم التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي؛ إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من ١٠ معلمات لغة عربية من غير عينة الدراسة، ثم تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه.

وتراوحت قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمجال من ٠,٦٦٣ إلى ٠,٨٧٢، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١، و٠,٠٥، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة ودرجة المجال, مما يثبت صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

كما تم إيجاد الارتباط بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة، وبلغت قيم معامل الارتباط كالآتي: المجال الأول ٠,٩٤٠، وللمجال الثاني ٠,٨٧٢، وللمجال الثالث ٠,٩٠٧، جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١، وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل مجال والدرجة الكلية للأداة, مما يثبت صدق الأداة وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

ثبات بطاقة الملاحظة: تم إيجاد قيمة الثبات لبطاقة الملاحظة من خلال الثبات عبر الأشخاص، حيث تم الاستعانة بإحدى المشرفات التربويات، وتم ملاحظة المعلمات، ثم تم استخدام معامل كابا، وبلغت قيم معاملات الاتفاق ومستوى الدلالة على التوالي للمجالات كالآتي: المجال الأول ٠,٤٨٧ ٠,٠٠٢، والمجال الثاني ٠,٣٠٢ ٠,٠٠٧, والمجال الثالث ٠,٣٩٨ ٠,٠٠١، والدرجة الكلية للأداة ٠,١٧٥ ٠,٠٠٠، ما يشير إلى أن جميع قيم الاتفاق لمعامل كابا دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، ما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بالثبات.

الاستبانة: وتكونت من محورين، هما: المحور الأول (دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط)، والمحور الثاني: (الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط)، وتم إعدادها من خلال الاطلاع على بعض البحوث والدراسات كدراسة (السيد، ٢٠١٦؛ وعبد القادر، وكليبي، ٢٠١٧)، وبعض الأدبيات المتخصصة بالتعلم النشط منها (رفاعي، ٢٠١٢)، وتكون المحور الأول من مجالين هما: المجال الأول: (تدريب المعلمة)، ويندرج تحته ٥ عبارات، والمجال الثاني: (توجيه للمعلمة ومتابعتها)، ويندرج تحته ٨ عبارات، أما المحور الثاني فتكون من ١٠ عبارات، وبذلك بلغت عدد عبارات الاستبانة ٢٣ عبارة صيغت وفق سلم التقدير الثلاثي (ليكرت) وهي: (كبيرة، متوسطة، صغيرة)، وأعطيت لها التقديرات على التوالي ٣، ٢، ١، وللتحقق من صدق الاستبانة وثباتها، تم اتباع الخطوات الآتية:

صدق الاستبانة: تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعددهم سبعة محكمين، وذلك للتحقق من الصدق الظاهري، وأجريت بعض التعديلات على بعض العبارات وفقاً لآراء المحكمين كإعادة صياغة بعض العبارات، وإضافة بعضها وحذف البعض الآخر، كما تم التأكد من صدق المقياس إحصائياً باستخدام صدق الاتساق الداخلي؛ إذ تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من ٢٠ معلمة لغة عربية من غير عينة الدراسة، ثم تم استخدام معامل

ارتباط بيرسون لإيجاد العلاقة بين درجة كل عبارة ودرجة المجال الذي تنتمي إليه، وتراوحت قيم معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للأداة من ٠,٥٣١ إلى ٠,٨٠١، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ومرتفعة وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠١، و٠,٠٥, وتشير إلى الاتساق الداخلي بين درجة كل فقرة ودرجة الأداة, مما يثبت صدق تلك العبارات وتمتعها بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاستبانة: تم إيجاد قيمة الثبات لهذا المقياس باستخدام ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمحور الأول ٠,٨١، وللمحور الثاني ٠,٨٥، وللأداة ٠,٨٧، ما يدل على أن الاستبانة تتمتع بالثبات.

إجراءات الدراسة

وتم تطبيق الملاحظة بواقع زيارتين لكل معلمة مع مراعاة أن تعطي المعلمة درساً جديداً بكل زيارة، وبعد الانتهاء من الملاحظة قامت المعلمة بتعبئة الاستبانة الخاصة بدور المشرفة، وبالصعوبات التي تواجهها عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وتم جمع ٣٢ بطاقة ملاحظة، و٣٢ استبانة صالحة للمعالجات الإحصائية، واستغرق تطبيق أدوات البحث وجمع البيانات المطلوبة قرابة ٣٠ يوماً في بداية الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩-١٤٤٠هـ.

أساليب المعالجة الإحصائية: استعانت الباحثة بالرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء التحليلات والإحصاءات اللازمة لبيانات الاستبانة، وتم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- اختبار (ت) لعينة واحدة للتأكد من الدلالة الإحصائية لواقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية.
- اختبار مان ويتني لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما إذا كانت درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط دالة إحصائياً أم لا, من خلال معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات أفراد العينة (الواقعي) والمتوسط الفرضي لبطاقة الملاحظة المحدد من قبل الخبراء المحكمين بنسبة ٧٥%، وذلك بعد التحقق من شرط اعتدالية التوزيع الطبيعي للبيانات, وجدول ٢ يوضح النتيجة. تم اعتماد نسبة (٧٥%) من الدرجة الكلية لكل مجال وللأداة وفقاً لآراء الخبراء.

جدول ٢

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق في درجة استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي*	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
التمهيد	٤,٦٩	١,٩٦	٦	٣١	٣,٩٩	٠,٠٠٠	دالة
التنفيذ	٦,١٥	٢,٧٣	٩	٣١	٥,٨٧	٠,٠٠٠	دالة
التقويم	٣,٧٢	٢,٢٧	٦	٣١	٥,٦٧	٠,٠٠٠	دالة
الدرجة الكلية	١٤,٥٦	٦,٢٤	٢١	٣١	٥,٨٣	٠,٠٠٠	دالة

يبين جدول ٢ أن قيم (ت) للمجالات الثلاث وللدرجة الكلية للأداة بلغت على التوالي ٣,٩٩، ٥,٨٧، ٥,٦٧، ٥,٨٣، وهي دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥؛ وذلك لأن قيم مستوى الدلالة للمجالات الثلاث وللدرجة الكلية بلغت جميعها ٠,٠٠٠، وهي أصغر من ٠,٠٥، ومن ثم توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية للمجالات الثلاث وللدرجة الكلية للأداة التي بلغت على التوالي ٤,٦٩، ٦,١٥، ٣,٧٢، ١٤,٥٦، والمتوسط الفرضي للمجالات الثلاث وللدرجة الكلية للأداة التي بلغت على التوالي ٦,٩، ٦، ٢١، وهذه الفروق تعود لصالح المتوسط الفرضي ذي القيمة الأكبر، ما يدل على أن درجة استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط متدنية.

ويعزى ذلك إلى تمسك معلمات اللغة العربية بالتعليم المعتاد، وعدم تغيّر قناعتهن نحوها؛ كونها من الطرق التي لا تحتاج إلى جهد، إضافة إلى غياب التعزيز المعنوي للمعلمة الذي يعد الحلقة الأهم، مما أدى إلى إهمال أهمية التعلم النشط وفاعليته، إضافة إلى ذلك يتطلب التعلم النشط إعداداً جيداً ومسبقاً، وجهداً أكثر في التخطيط والتنفيذ، وهذا يتفق مع نتيجة دراسة (Urio et al., 2017) التي أثبتت عدم استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط لوجود العديد من التحديات في أثناء استخدامها، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المحمدي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى أن استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة كبيرة، ونتيجة دراسة (السيد، ٢٠١٦) التي توصلت إلى أن استخدام معلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: ما دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما إذا كان دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط دالًا إحصائياً أم لا, من خلال معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة (الواقعي) والمتوسط الفرضي للاستبانة ٢، وجدول ٣ يوضح النتيجة.

يبين جدول ٣ ما يأتي:

المجال الأول: تدريب المعلمة

جاءت فقرة واحدة بدرجة عالية، وثلاث فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة متدنية.

بلغ المتوسط الكلي للبعد الأول ٢,٠٠ وبدرجة متوسطة.

تراوح المتوسط الحسابي بين ١,٧١ و ٢,٤٣، ويلاحظ أن الفقرة ٤ التي نصها "تُشجع مشرفة اللغة العربية على تنوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الدرس الواحد" جاءت في المرتبة الأولى بدرجة عالية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من ٠,٠٥، ومن ثم الفرق بين متوسط الاستجابة والمتوسط الفرضي دال إحصائياً ولصالح متوسط الاستجابة، في حين جاءت الفقرة ٣ التي نصها "تُدرب مشرفة اللغة العربية على بعض الأنشطة التي تنمي مهارات اللغة العربية الأربع باستخدام استراتيجيات التعلم النشط"، في المرتبة الخامسة والأخيرة بدرجة متدنية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من ٠,٠٥، أي أن درجة ممارسة معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط متدنية، ومن ثم فإن الفرق بين متوسط الاستجابة والمتوسط الفرضي دال إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي.

جدول ٣

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط

م	العبارة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة	قيمة ت	مستوى الدلالة	درجة الموافقة
	المجال الأول تدريب المعلمة:						
١	تَعقد مشرفة اللغة العربية لقاءات تعريفية لتوضيح أهمية استراتيجيات التعلم النشط.	٢,١٢	٠,٦٠	٢	١,١٦	٠,٢٥٥	متوسط
٢	تُقدم مشرفة اللغة العربية ورش عمل، ودورات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	١,٩٠	٠,٧٣	٣	٠,٧٢	٠,٤٧٦	متوسط
٣	تُدرب مشرفة اللغة العربية على بعض الأنشطة التي تنمي مهارات اللغة العربية الأربع باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.	١,٧١	٠,٦٨	٥	٢,٣٢	٠,٠٢٧	متدني
٤	تُشجع مشرفة اللغة العربية على تنوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الدرس الواحد.	٢,٤٣	٠,٦١	١	٣,٩٩	٠,٠٠٠	عالي
٥	تُزود مشرفة اللغة العربية بكل جديد من استراتيجيات التعلم النشط.	١,٨١	٠,٧٣	٤	١,٤٣	٠,١٦١	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال الأول	٢,٠٠	٠,٤٣	٢	٠,٠٠٠	١,٠٠	متوسط
	المجال الثاني توجيه المعلمة ومتابعتها:						
٦	تُوصي مشرفة اللغة العربية على حضور دورات تدريبية في استراتيجيات التعلم النشط.	٢,٢١	٠,٧٠	٣	١,٧٥	٠,٠٩٠	متوسط
٧	تُساعد مشرفة اللغة العربية في الوصول إلى مصادر المعلومات وقواعدها.	١,٨٤	٠,٧٢	٦	١,٢٢	٠,٢٣١	متوسط
٨	تُبين مشرفة اللغة العربية أهمية ربط مهارات اللغة العربية بحياة الطالبات كالمحادثات الفردية، والجماعية.	٢,٤٠	٠,٧١	١	٣,٢٢	٠,٠٠٣	عالي
٩	تَضع مشرفة اللغة العربية خططًا وبرامج تُسهم في تحسين الضعف في مهارات اللغة العربية الأربع باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.	١,٥٣	٠,٦٢	٨	٤,٢٦	٠,٠٠٠	متدني
١٠	تُوصي مشرفة اللغة العربية بعمل (دروس نموذجية) بنظام تبادل الزيارات بين المعلمات بعضهن البعض.	٢,١٢	٠,٧٠	٤	١,٠٠	٠,٣٢٥	متوسط
١١	تُعزز مشرفة اللغة العربية جهود معلمات اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٢,٣٧	٠,٦٠	٢	٣,٤٨	٠,٠٠٢	عالي
١٢	تُكلف مشرفة اللغة العربية المعلمة بتقييم ذاتها، وتحليل أدائها في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	١,٨١	٠,٦٩	٧	١,٥٣	٠,١٣٦	متوسط
١٣	تؤكد مشرفة اللغة العربية على ضرورة استخدام مصادر التعلم لأنشطة اللغة العربية كالقراءة من المكتبة المدرسية، والبحث عن كلمات جديدة في المعاجم.	٢,٠٩	٠,٦٤	٥	٠,٨٢	٠,٤١٤	متوسط
	المتوسط الكلي للمجال الثاني	٢,٠٥	٠,٤٣	١	٠,٦٦	٠,٥١٣	متوسط
	المتوسط الكلي للأداة	٢,٠٣	٠,٣٩	—	٠,٤٤	٠,٦٦٢	متوسط

المجال الثاني: توجيه المعلمة ومتابعتها

جاءت فقرتان بدرجة عالية، وخمس فقرات بدرجة متوسطة، وفقرة واحدة بدرجة متدنية.

بلغ المتوسط الكلي للبعد الثاني ٢,٠٥ وبدرجة متوسطة. وتراوح المتوسط الحسابي بين ١,٥٣ و ٢,٤٠، ويلاحظ أن العبارتين ٨، و٦ اللتين تنصان على"تُبين مشرفة اللغة العربية أهمية ربط مهارات اللغة العربية بحياة الطالبات كالمحادثات الفردية، والجماعية"، و"تُعزز مشرفة اللغة العربية جهود معلمات اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط" جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة عالية؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من ٠,٠٥، ومن ثم الفرق بين متوسط الاستجابة والمتوسط الفرضي دال

إحصائياً ولصالح متوسط الاستجابة، في حين جاءت الفقرة ١٢، و٩ اللتين تنصان على "تُكلف مشرفة اللغة العربية المعلمة بتقييم ذاتها، وتحليل أدائها في استخدام استراتيجيات التعلم النشط"، و"تَضع مشرفة اللغة العربية خططًا وبرامج تُسهم في تحسين الضعف في مهارات اللغة العربية الأربع باستخدام استراتيجيات التعلم النشط" جاءت على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة متوسطة للفقرة ١٢؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم فإن الفرق بين متوسط الاستجابة والمتوسط الفرضي غير دال إحصائياً، وبدرجة متدنية للفقرة ٩؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من ٠,٠٥، ومن ثم فإن الفرق بين متوسط الاستجابة والمتوسط الفرضي دال إحصائياً ولصالح المتوسط الفرضي.

ويدل ذلك على عدم رضا معلمة اللغة العربية عن دور مشرفة اللغة العربية؛ لذا يصعب تدريب معلمة اللغة العربية، ويعزى ذلك إلى كثرة مهامها التربوية، إضافة إلى انعدام التواصل بين إدارة المدرسة والإشراف التربوي في تتبع أثر تدريب المشرفة التربوية لمعلمة اللغة العربية، بالإضافة إلى أن توجيه المعلمة ومتابعتها يتطلب الاستمرارية، وهذا الجانب من أهم الجوانب التي ينبغي التركيز عليها، وهذا لا يحدث غالبًا نظرًا لقلة عدد الزيارات الصفية، ومحدودية وقتها وصعوبة متابعة مشرفة اللغة العربية للمعلمة في أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط؛ إذ أن أغلب المعلمات لا تحظى بأكثر من زيارتين صفية للمشرفة التربوية، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (باحويرث، ٢٠١٤) التي توصلت إلى أن الدعم المقدم من المشرف لمعلم الرياضيات كان بدرجة متوسطة، واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي، ٢٠١١) التي أظهرت أن توجيه مشرفة العلوم إلى استخدام استراتيجيات التعلم النشط جاء بدرجة متدنية.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة لمعرفة ما إذا كانت الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط دالة إحصائياً أم لا، من خلال معرفة دلالة الفرق بين متوسط درجات استجابات أفراد العينة (الواقعي) والمتوسط الفرضي للاستبانة ٢، والجدول ٤ يوضح النتيجة.

يبين جدول ٤ ما يأتي:

جاءت أربع فقرات بدرجة صعوبة كبيرة، وست فقرات بدرجة صعوبة متوسطة. وبلغ المتوسط الكلي ٢,١٩ وبدرجة كبيرة.

تراوح المتوسط الحسابي بين ١,٨١، و٢,٥٩، ويلاحظ أن الفقرتين ١ و٥ اللتين تنصان على "زيادة نصاب الحصص في أثناء اليوم الدراسي يعوق دون التنوع في استراتيجيات التعلم النشط"، و"مطالبة مشرفة اللغة العربية بإنهاء المقرر في وقت محدد" جاءت على التوالي في المرتبة الأولى والثانية بدرجة صعوبة كبيرة؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أصغر من ٠,٠٥، ومن ثم الفرق بين متوسط الاستجابة، والمتوسط الفرضي دال إحصائياً ولصالح متوسط الاستجابة, في حين جاءت الفقرتان ٩، و٤ التي تنص على"عدم مشاركة بعض الطالبات في استراتيجيات التعلم النشط كالحوار والمناقشة"، و"صعوبة ضبط الطالبات في أثناء تطبيق أنشطة استراتيجيات التعلم النشط" على التوالي في المرتبة قبل الأخيرة والأخيرة بدرجة متوسطة؛ وذلك لأن قيمة مستوى الدلالة أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم فإن الفرق بين متوسط الاستجابة والمتوسط الفرضي غير دال إحصائياً.

جدول ٤

نتيجة اختبار (ت) لعينة واحدة لدلالة الفروق في الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط

م	الفقرة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	الرتبة	قيمة ت	مستوى الدلالة	درجة الصعوبة
١	زيادة نصاب الحصص في أثناء اليوم الدراسي يعوق دون التنوع في استراتيجيات التعلم النشط.	٢,٥٩	٠,٦١	١	٥,٤٦	٠,٠٠٠	كبيرة
٢	دليل المعلمة لا يشتمل على استراتيجيات التعلم النشط.	٢.٣٤	٠,٧٠	٣	٢,٧٧	٠,٠٠٩	كبيرة
٣	ضيق وقت الحصة يحد من استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.	٢,٢٨	٠,٧٧	٤	٢,٠٦	٠,٠٤٨	كبيرة
٤	صعوبة ضبط الطالبات في أثناء تطبيق أنشطة استراتيجيات التعلم النشط.	١,٨١	٠,٦٩	١٠	١,٥٣	٠,١٣٦	متوسطة
٥	مطالبة مشرفة اللغة العربية بإنهاء المقرر في وقت محدد.	٢,٤٦	٠,٧١	٢	٣,٦٩	٠,٠٠١	كبيرة
٦	انعدام مصادر التعلم المدرسية كالمكتبات، والمعاجم.	٢,٠٦	٠,٧١	٧	٠,٤٩	٠,٦٢٥	متوسطة
٧	البيئة الصفية لا تساعد في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.	٢,١٨	٠,٧٣	٦	١,٤٣	٠,١٦١	متوسطة
٨	عدم وعي بعض الطالبات بطريقة استراتيجيات التعلم النشط.	٢,٠٠	٠,٦٧	٨	٠,٠٠٠	١,٠٠	متوسطة
٩	عدم مشاركة بعض الطالبات في استراتيجيات التعلم النشط كالحوار والمناقشة.	١,٩٦	٠,٧٨	٩	٠,٢٢	٠,٨٢٣	متوسطة
١٠	ضعف المستوى التحصيلي لبعض الطالبات لا يساعد في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط.	٢,٢٥	٠,٨٠	٥	١,٧٦	٠,٠٨٨	متوسطة
	المتوسط الكلي	٢,١٩	٠,٣١	_	٣,٥٣	٠,٠٠١	كبيرة

ويعزى ذلك إلى افتقار مقررات اللغة العربية إلى دليلٍ لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط لمساعدة المعلمة في توضيح كيفية طريقتها، إضافة إلى كثرة نصاب المعلمة ما يعيق من إبداعها، واعتماد بعض الطالبات على تلقي المعلومات من المعلمة دون البحث عنها بنفسها، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Urio et al., 2017) التي أثبتت عدم استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط لوجود العديد من التحديات في أثناء استخدامها، وكذلك اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المحمدي، ٢٠١٨) التي توصلت إلى وجود معوقات في استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة، ونتيجة دراسة (السيد، ٢٠١٦) التي توصلت إلى وجود صعوبات في أثناء استخدام معلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وجدول ٥ يوضح ذلك.

جدول ٥

نتيجة اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات الدراسة

	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٢٥	١٥,١٤	٣٧٨,٥	٥٣,٥	٠,١٢٣
	ماجستير	٧	٢١,٣٦	١٤٩,٥		
سنوات الخبرة	١ – ١٠ سنوات	١٦	١٢,٦٦	٢٠٢,٥	٦٦,٥	٠,٠١٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	٢٠,٣٤	٣٢٥,٥		
الدورات التدريبية	١ – ٥	١٤	١٣,٠٤	١٨٢,٥	٧٧,٥	٠,٠٦٥
	٦ – ١٠	١٨	١٩,١٩	٣٤٥,٥		

يوضح جدول ٥ ما يأتي:

متغير المؤهل الدراسي: بلغت قيمة مان ويتني ٥٣,٥ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,١٢٣ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل. وتأتي هذه النتيجة بعكس ما هو متوقع بأن المعلمات اللواتي يحملن مؤهل الماجستير يكنّ أكثر استخداماً لاستراتيجيات التعلم النشط على افتراض أنه تم تأهيلهن بأحدث الاستراتيجيات الحديثة في أثناء التحاقهن ببرامج الدراسات العليا، إلا أن الباحثة تعزو هذه النتيجة إلى أن ما تتلقاه المعلمات اللواتي يحملن مؤهل الماجستير يعتمد بشكل كبير على الجانب النظري، وهذه النتيجة تؤكد الحاجة الماسة للمعلمات لبرامج التدريب في أثناء الخدمة في ضوء احتياجاتهن الفعلية التي تركز على الجانب التطبيقي.

متغير سنوات الخبرة: بلغت قيمة مان ويتني ٦٦,٥ وهي دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٠١٩ أصغر من ٠,٠٥، ومن ثم توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة، لصالح المعلمات ذوات الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات). ويعزى ذلك إلى حرص وشغف المعلمات ذوات الخبرة نحو تطوير ذواتهن، بالإضافة إلى أن السنوات التي مرت بهن أكسبتهن خبرة في كيفية التعامل مع الطالبات وفي كيفية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

متغير الدورات التدريبية: بلغت قيمة مان ويتني ٧٧,٥ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٦٥ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استخدام معلمات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير دورات التدريب. ويعزى ذلك إلى أن البرامج التدريبية التي التحقت بها المعلمات لا تتيح للمعلمات بالمشاركة في التخطيط لها، ما يجعلها لا تلبي احتياجاتهن التدريبية، وتكون أكثر تركيزاً على الجانب النظري دون الجانب التطبيقي، بالإضافة إلى أن أساليب التقويم المتبعة في برامج التدريب تنتهي في آخر أيام التدريب، ولا يوجد متابعة من الجهة المنفذة للبرامج التدريبية بمتابعة تنفيذ ما تم تدريبه.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الخامس: هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى

جدول ٦

نتيجة اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في دور المشرفة التربوية في تعزيز استخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقاً لمتغيرات الدراسة

	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٢٥	١٨,٠٦	٢٨٩	١٠٣	٠,٣٦١
	ماجستير	٧	١٤,٩٤	٢٣٩		
سنوات الخبرة	١ – ١٠ سنوات	١٦	١٥,٧٥	٢٥٢	١١٦	٠,٦٦٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	١٧,٢٥	٢٧٦		
الدورات التدريبية	١ – ٥	١٤	١٤,٧٥	٢٠٦,٥	١٠١,٥	٠,٣٥٧
	٦ – ١٠	١٨	١٧,٨٦	٣٢١,٥		

لمتغيرات المؤهل الدراسي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، وجدول ٦ يوضح ذلك.

يوضح جدول ٦ ما يأتي:

متغير المؤهل الدراسي: بلغت قيمة مان ويتني ١٠٣ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٣٦١ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل.

متغير سنوات الخبرة: بلغت قيمة مان ويتني ١١٦,٠٠ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٦٦٩ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (باحويرث، ٢٠١٤؛ المحمدي، ٢٠١٨)، وتختلف مع نتيجة دراسة (الغامدي، ٢٠١١) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة.

متغير الدورات التدريبية: بلغت قيمة مان ويتني ١٠١,٥ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٣٥٧ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في دور المشرفة التربوية في تعزيز معلمات اللغة العربية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير دورات التدريب، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الغامدي، ٢٠١١) التي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في دور المشرفة التربوية في تنمية مهارات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات العلوم تعزى لمتغير دورات التدريب.

وتدل هذه النتيجة على تطابق وجهات نظر المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية, ويعزى السبب في تطابق تقديراتهن إلى أن الواقع المعاش المتعلق بدور المشرفة في تعزيز استخدام استراتيجيات التعلم النشط هو الواقع نفسه لكل الفئات، مما يدل على احتياجهن الحقيقي لبعض التوجيهات والإرشادات والتشجيع.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال السادس

هل توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في الصعوبات التي تواجه معلمة اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهل، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات المؤهل الدراسي، والدورات

جدول ٧

نتيجة اختبار مان ويتني للمقارنة بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في صعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط وفقاً لمتغيرات الدراسة

	المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني	مستوى الدلالة
المؤهل	بكالوريوس	٢٥	١٧,٦٢	٤٤٠,٥	٥٩,٥	٠,٢٠٧
	ماجستير	٧	١٢,٥٠	٨٧,٥		
سنوات الخبرة	١ – ١٠ سنوات	١٦	١٣,٧٢	٢١٩,٥	٨٣,٥	٠,٠٩
	أكثر من ١٠ سنوات	١٦	١٩,٢٨	٣٠٨,٥		
الدورات التدريبية	١ – ٥	١٤	١٥,٥٤	٢١٧,٥	١١٢,٥	٠,٦١٣
	٦ – ١٠	١٨	١٧,٢٥	٣١٠,٥		

التدريبية، وسنوات الخبرة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

يوضح جدول ٧ ما يأتي:

متغير المؤهل الدراسي: بلغت قيمة مان ويتني ٥٩,٥ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٢٠٧ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في صعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (المحمدي، ٢٠١٨).

متغير سنوات الخبرة: بلغت قيمة مان ويتني ٨٣,٥ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٠٩٤ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في صعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (باحويرث، ٢٠١٤؛ المحمدي، ٢٠١٨)، واختلفت مع نتيجة دراسة (الغامدي، ٢٠١١) التي أثبتت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الخبرة.

متغير الدورات التدريبية: بلغت قيمة مان ويتني ١١٢,٥ وهي غير دالة إحصائياً؛ لأن قيمة مستوى الدلالة ٠,٦١٣ أكبر من ٠,٠٥، ومن ثم لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب استجابات أفراد العينة في صعوبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير دورات التدريب.

وتدل هذه النتيجة على تطابق وجهات نظر المعلمات على اختلاف مؤهلاتهن، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية، ويعزى السبب في تطابق تقديراتهن إلى أن البيئة التعليمية هي نفسها لكل الفئات، فقد تكون البيئة التعليمية هي العائق أمام المعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

التوصيات

١. عقد دورات تدريبية لتدريب المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومتابعة المشرفات التربويات لمدى استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعليم النشط.

٢. إعداد دليل للمعلمة، يوضح فيه استراتيجيات التعلم النشط، وطريقة استخدامها في تعليم اللغة العربية.

٣. مراعاة العبء على المعلمة، وضرورة إفساح المزيد من الوقت أمامها لتنفيذ مهامها تجاه المعلمات حول تشجيعهن على استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

٤. توفير البيئة التربوية الداعمة والمشجعة للمعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط، مثل المباني الدراسية المجهزة بكل التقنيات الحديثة.

المقترحات

١. إجراء دراسة تهدف إلى التعرف على مستوى إلمام معلمات اللغة العربية باستراتيجيات التعلم النشط.

٢. إجراء دراسة عن أثر برنامج تدريبي لتنمية أداء معلمات اللغة العربية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

٣. إجراء الدراسة نفسها على عينة المعلمين، أو عينة معلمات في مرحلة التعليم المتوسط أو الابتدائي.

المراجع
References

أحمده، فتحي؛ وجميعان، إبراهيم؛ والخوالدة، مصطفى (٢٠١١). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. **مجلة جامعة دمشق، ١-٢**(٢٧)، ٧٣١- ٧٧٤.

باحويرث، خالد عبدالرحمن (٢٠١٤) **أدوار المشرف التربوي في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

بو جملين، لبوخ؛ وعريف، هنية (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة، **مجلة الأثر**، (٢٣)، ٢١-٣٠.

البياتي، عبد الجبار؛ وخليفة، غازي؛ والنعيمي، محمد (٢٠١٥). **طرق البحث العلمي**. عمّان: الوراق.

سعادة، جودة؛ وعقل، فواز؛ وإشتية، جميل؛ وزامل، مجدي؛ وأبو عرقوب، هدى (٢٠٠٦). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. الأردن: دار الشروق.

جميل، رشاء حكمت (٢٠١٥). أثر أنموذج بارمان في تنمية الفهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة المطالعة. **مجلة ديالى**، (٦٦)، ٦٢-٨٥.

حبيب الله، محمد (٢٠١٤). **أسس القراءة وفهم المقروء بين النظرية والتطبيق المدخل في تطوير مهارات الفهم والتفكير والتعلم**. عمّان: دار عمار.

رفاعي، عقيل محمود (٢٠١٢). **التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم**. الإسكندرية: دار الجامعة.

الروقي، راشد محمد (٢٠١٨). برنامج تدريبي مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء رؤية٢٠٣٠. **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ٢(٩) ، ٦٥-١٠٧.

سليمان، سميحة محمد (٢٠١٥). **التعلم النشط فلسفته استراتيجياته تطبيقاته تقويم نتائجه**. الرياض: قصر السبيل.

السيد، سهير حسن (٢٠١٦). واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. **المجلة الدولية المتخصصة**، (٥)، ٩٨- ١١٣.

الشمري، ماشي محمد (٢٠١٢). **١٠١ إستراتيجية في التعلم النشط**. الرياض: مطابع الحميضي.

الصيداوي، خالد ياسين (٢٠١٥). **أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر على تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساس** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

عبد القادر، محسن مصطفى؛ وكليبي، رشاء عبد الله (٢٠١٧). واقع استخدام لغة العلم في تدريس العلوم. **مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية**، (٦)، ٣٨-٦٦.

علي، زيان عبد الكريم (٢٠١٥). أثر استراتيجيتي روبنسون والتساؤل الذاتي في تنمية الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، (٤٥)، ٣٤١- ٣٦٣.

الغامدي، أميرة صالح (٢٠١١). **دور المشرفة التربوية في تطوير أداء معلمات العلوم في مجال استخدام استراتيجيات التعلم النشط** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

غنيم، محمد صبري (٢٠١٦). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجية التدريس التبادلي لتنمية مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلاب التربية الفكرية. **مجلة التربية - جامعة بنها**، (١)١٠٦، ٢٩-٦٨.

المحمدي، إيمان ساعد (٢٠١٨). واقع استخدام معلمات الرياضيات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية التربوية المتخصصة**، (٧)٢، ٥٥-٨٠.

وزارة التربية والتعليم (١٤٢٧). **وثيقة منهج اللغة العربية في التعليم العام**. مركز التطوير التربوي- الإدارة العامة للمناهج: الرياض.

Al-Odwan, Y. (2016). Effectiveness of active learning strategy in improving the acoustic awareness skills and understanding what is heard by the basic stage students in Jordan. *Academic Journal, 11* (20), 1896 - 1905.

Karamustafaoglu, O. (2009). Active learning strategies in physics teaching. *Social and Educational Studies*, 1(1), pp.27-50.

Urio, A., Fabiana, Angelica, Z., Claudio, F., Vanilla, E., & Jeane, S. (2017) .Challenges in the use of active learning strategies with students in a public school. *English/ Portuguese, 11*(12), 4866-4874 .