مجلـــة جـامـعـة الســعيد للعلـــوم الإنســـانيـــة والتطـبيقية
Al – Saeed University Journal of Humanities and Applied Sciences
journal@alsaeeduni.net
Vol (6), No(2), May, 2023 المجلد(6)، العـدد(2)، 2023م
ISSN: 2616 – 6305 (Print) ISSN: 2790-7554 (Online)

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية زنجبار

د/ يسلم بالليل علوي طاهر
كلية التربية زنجبار- جامعة ابين
د/ ندى فيصل قاسم يحيى
كلية التربية صبر- جامعة لحج

تاريخ تسليم البحث 2023/2/4م. تاريخ قبوله للنشر 2023/5/3م
موقع المجلة: https://journal.alsaeeduni.net

واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية زنجبار

د/ يسلم بالليل علوي طاهر
كلية التربية زنجبار- جامعة ابين

د/ ندى فيصل قاسم يحيى
كلية التربية صبر- جامعة لحج

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة طلاب كلية التربية في قسم اللغة العربية بجامعة ابين، وطبقت الدراسة على عينة حجمها (63) طالباً وطالبةً، وقد شملت الدراسة اثنتي عشرة استراتيجية هي: المناقشة، الأسئلة، حل المشكلات، التعلم التعاوني الخرائط المفاهيمية، المشروع، التلخيص، المناقشة الصغيرة، العصف الذهني، فكر زاوج شارك التعيينات، والاستقراء.

وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية بدرجة متوسطة، وأن أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس هما: المناقشة والاسئلة، وأن أقل الاستراتيجيات استخداما هي استراتيجيتا المناقشة الصغيرة استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك، العمل على تأهيل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية زنجبار وتطوير الية برامج التدريب على استراتيجيات التعلم النشط المختلفة، وإصدار جهات الاختصاص كتيبات ومطويات لأعضاء هيئة التدريس في هذه الكلية تسهم في زيادة خبراتهم في التعلم النشط.

الكلمات مفتاحية: استراتيجيات التعلم النشط، اللغة العربية، أعضاء هيئة التدريس، كلية التربية زنجبار، جامعة ابين.

The Reality of the Use of Active Learning Strategies by Faculty members at Abyan University in Teaching Arabic, from the Viewpoint of Students of the Faculty of Education, Zinjibar

Dr. Yeslam Bellayl Alawi Tahir
Assist. Prof. of Curricula and Teaching Methods
Zinjibar Faculty of Education, Abyan University

Dr. Nada Faisal Qassem
Assist. Prof. of Curricula and Teaching Methods
Saber Faculty of Education, Lahj University

Abstract

This study aimed to identify the reality of the use of active learning strategies in teaching Arabic language by members at the Faculty of Education-Zinjibar, University of Abyan. A descriptive analytical approach was adopted in the study. The descriptive data were collected through the use of a questionnaire instrument. The population of the study included the students at the Department of Arabic Language, Faculty of Education-Zinjibar, University of Abyan. The study was applied to a sample of 63 male and female students. The study has included twelve strategies: discussion, questioning, problem solving, cooperative learning, concept mapping, project, summarizing, short discussion, brainstorming, think-pair-share strategy, appointments, and induction.

The study has reached several findings such as: the faculty members use active learning strategies in teaching Arabic language to a moderate degree, and that the most used strategies by the faculty members are discussion and questioning, and that the least used strategies are the small discussion strategies and the think-pair-share strategy. The study presents some recommendations, including: that Faculty of Education-Zinjibar at Abyan University must provide opportunities for training on the use of the largest number of active learning strategies at home and abroad, and the concerned authorities issue booklets and brochures for members in this faculty that contribute to increasing their experience in active learning.

Keywords: active learning strategies, Arabic language, faculty members, Faculty of Education, Zinjibar, Abyan University.

مقدمة:

أصبح العصر الحالي يتسم بالعديد من التطورات والتغيرات السريعة والمتلاحقة والتي من سماتها الثورة المعلوماتية وسهولة الوصول إليها، وكان من نتاج هذه الثورة كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة والمستحدثات التكنولوجية والوسائط التي غيرت في الكثير من أساليب التعلم والتعليم وانتقال محور الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب، والتركيز على النمو الشامل والمتكامل للطالب أمراً مهماً وأساسياً، كما فرضت هذه التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم باعتباره عملية ليست لها حدوداً زمانية أو مكانية، وان تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف والتأقلم مع هذه المستحدثات والمستجدات. وبالتالي أصبح من الضروري أن يتم استخدام الاستراتيجيات الملائمة في تدريس المواد التعليمية المختلفة التي تستهدف تعليم الطلبة كيف يتعلمون، وكيف يفكرون، وكف يشاركون بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل من الطلبة أكثر فاعلية وتنمي لديهم مهارات جديدة تساعدهم على التأقلم والتكيف مع المستحدثات والمستجدات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى النشاط، والحركة، والتحدث، والقراءة وطرح الاسئلة، والكتابة، وممارسة الانشطة وعمليات التفكير، والتعبير عن وجهات النظر الأمر الذي يساعدهم على اكتساب خبرات تعليمية بشكل فعال، وتنمية مهارات التفكير لديهم (طيباوي ودومي، 2019، 89).

ويكون التعلم نشط عندما يتم إعطاء فرصة للطلبة للمشاركة في الأنشطة التي تشجعهم على التفكير، والتعقيب على المعلومات المعروفة للنقاش، وتطوير المهارات في ميادين المعرفة المتعددة، والانشغال في الأنشطة التي تدفعهم للاستجابة للأفكار، والآراء المطروحة، وكيفية تطبيقها (Ramanujam, 2011, 1)، وقد اكدت العديد من الأبحاث والدراسات العلمية على ان التعلم النشط يعتبر من أهم الطرق في تعلم المناهج الدراسية، وتدعو إلى استخدامها من اجل رفع مستوى التعلم لدى الطلبة، ومساعدتهم على اكتساب المفاهيم العلمية، وتنمية مهارات التفكير لديهم، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعلم النشط (hartley, 2011, 37). وتنبثق أهمية استراتيجية التعلم النشط من أطر النظريات التربوية الحديثة، والتطور المعرفي والتقني، والذي تمثل تغير كبير في المعلم والطالب في العملية التعليمية، حث لم يعد المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والملقن، بل أصبح دور المعلم هو الموجه والميسر للعملية التعليمية واحدة مصادرها المختلفة (ياسين، 2015، 56)، ويبرز دور الطالب بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، وتطبيق ما يتم تعلمه في الحصص الدراسية، ويلغي الدور السلبي الذي يقتصر على استقبال الأفكار والمعلومات، والاحتفاظ بها، مما يتسب في نسيانها، وعدم القدرة على تذكرها في المستقبل (علي، 2019، 182).

ويعتمد التعلم النشط على العديد من المبادئ الرئيسية التي تتشابك مع مخرجات نظريتي التعلم النشط والتعلم البنائي ومنها: بناء المعرفة ركيزة التعلم النشط، والتعاون والتشارك من البنى الرئيسية بين المعلم والطالب، وعملية التعلم عملية مستمرة لا تنتهي بمرور الزمان والمكان بهدف تقديم

التغذية الراجعة السريعة من اجل توجيه اداء الطلبة (mahdi & hijaz, 2013, 430)، وهنالك العديد من المميزات لاستخدام التعلم النشط والتي تبين دورها في العملية التعليمية، حيث انها تعمل على زيادة اندماج الطلبة ويجعل عملية التعلم ممتعة ومشوقة، ويحفز الطلبة على كثرة الإنتاج وتنوعه، كما يعمل على تنمية الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الزاي، ويعود الطاب على اتباع قواعد العمل، وينمي لديهم اتجاهات وقيم ايجابية، وينمي القدرة على البث والتفكير، ويساعد على ايجاد تفاعل ايجابي بين الطلبة، ويعزز الروح المسؤولية والمبادئ لدى الأفراد، كما يعمل على تعزيز التنافس الايجابي بين الطلبة (البناء، 2014، 172). ويرى الباحثان انه لكي تتحقق عملية التعلم النشط لابد ان يقوم معلم اللغة العربية بدوره لتطبيق مهمات التعلم النشط، ويعمل على تغيير دور المتعلم من عنصر الكسل والخمول وتلقي المعلومات إلى إنه الشخص المعني بالتعلم والتعليم في وقتاً واحد، وباعتبار انه العنصر المهم فيه، مما يجعل ذلك عملية التعلم ممتعه ومحببة للطاب الذي يشارك المعلم مشكلة الدراسة.

ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط بسب الانفجار المعرفي التكنولوجي الذي حدث في عصرنا الحالي، مما حث التربويين إلى البحث عن استراتيجيات تدريسية تساعد على معرفة ما لدى الطلبة من خبرات سابقة ناتجه عن الممارسات السابقة أو المعارف المكتسبة ومعرفة مدى صحتها، ولقد توجهت وزارة التربية والتعليم في دولة الكوت لتوجه نحو تفعيل التعلم النشط في الميدان التربوي من خلال البرنامج التدريبية التي تختص بالتعلم النشط، حيث تم تدريب الكادر التعليمي عليها بشكل عام، ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص (المطيري، 2021، 390).

وعلى ضوء ما سبق ومن منطلق أهمية اللغة العربية في المنظومة التعليمية، وتأثرها في تنمية وبناء الجانب اللغوي والعقلي للطالب، فإنه ينبغي الاهتمام المستمر بتقييم مستوى الأداء التدريسي للمعلم، ومدى إفادته من التطور الحاصل في مجال استراتيجيات التعلم، وقياس ما يحققه من أهداف تربوية وتعليمية بدرسه بتلك الاستراتيجيات أن استراتيجيات التعلم النشط تعد من استراتيجيات التدريس المهمة التي تأخذ مكانتها بين استراتيجيات التدريس، والاهتمام بها، وهناك العديد من الأبحاث التربوية والنفسية العديدة التي تؤكد على ضرورة أن يتعلم المتعلم بنفسه حسب قدراته واهتماماته وميوله، وأن دور المعلم هو توجيه وإرشاد المتعلم، وتتميز هذه الاستراتيجيات بأنها تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتتيح للمتعلم تنمية قدراته على التعلم الذاتي، وتعطيه استقلالية أكثر. وبما أن اللغة العربية هي اللغة التي تنهل بها الأمة العربية من كل العلوم، ومستودع تراثها وخبراتها، والرافد الكبير الذي ينقل تراث الآباء والأجداد إلى الأبناء والأحفاد، وجب أن تحظى بكل رعاية واهتمام من لدن أبنائها؛ لأنها لغة القرآن الكريم، وأداة التعليم، والعنصر الأساسي في شخصية الفرد العربي وينبغي أن تستخدم ولذلك ينبغي استخدام هذه استراتيجيات في التدريس، من هنا تأتي فكرة الدراسة، واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية زنجبار.

مشكلة الدراسة:

نظرا لأهمية المعلم ودور البارز في العملية التعليمية التعلمّية كان البد من تنمية المعلم وتطوير أدائه، وتدريبه على استراتيجيات حديثة من شأنها الوصول بالمتعلم إلى أعلى درجات التعلم والتحصيل الذاتي. فلم يعد المعلم ناقل للمعارف والمعلومات فقط، بل امتد دور ليكون موجها وملهما ومرشدا للمتعلمين من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تتناسب مع التطور العلمي الذي يشهد العصر الحديث، وقد ظهرت أساليب واستراتيجيات حديثة ينبغي على المعلم أن يوظفها وهي "التعلم النشط" لينتقل من النمط الاعتيادي والفوضوي إلى نمط فاعل وموجه ومسهل (الصيفي، 2008، 85).

وانطلاقًا من أهمية معرفة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، يشعر الباحثان بضرورة إجراء هذه الدراسة، وتتمثل مشكلتها في محاولة الباحثان التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة ابين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، وفي سبيل ذلك يسعى الباحثان إلى الإجابة عن هذه الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة:

1- ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة ابين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة؟
2- ماهي استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية زنجبار – جامعة أبين في تدريس اللغة العربية؟
3- هل تختلف نظرة الطلبة في المستويات الاربعة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1- التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة ابين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية.
2- التعرف إلى أكثر استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة ابين في تدريس اللغة العربية.
3- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة في استخدام اعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة ابين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية يعزى إلى متغير مستويات طلاب كلية التربية زنجبار.

أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية هذه الدراسة في الآتي:

1-يمكن أن تقدم هذه الدراسة معرفة علمية قد يستفيد منها الباحثون في مجال المناهج وطرق التدريس، وقد تثري الدراسة المكتبات بمعلومات علمية تفيد أعضاء هيئة التدريس والطلاب.

2-تنبثق اهمية الدراسة من ندرة الدراسات التي اهتمت بتطبيق استراتيجية التعلم النشط بشكل خاص في كليات التربية في الجمهورية اليمنية وخاصة في تدريس مقرر اللغة العربية.

3-تسهم الدراسة الحالية نظرياً في التعرف عليها مفهوم التعلم النشط واهدافه وخصائصه واسسه.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على المحددات التالية:

الحدود الموضوعية: واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية واقتصرت الدراسة الحالية على الاستراتيجيات التالية: (التعلم التعاوني، حل المشكلات، الاستقراء، الخريطة الذهنية، المناقشة، العصف الذهني، الأسئلة، المشروع، التعيينات، فكر...زاوج...شارك، المناقشة الصغيرة، التلخيص)

الحدود البشرية: عينة من اختيرت عينة من طلاب كلية التربية زنجبار في جامعة أبين في قسم اللغة العربية.

الحدود المكانية: كلية التربية زنجبار جامعة ابين.

الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الحالية الفصل الدراسي الاول للعام الجامعي 2022/2021.

مصطلحات الدراسة:

التدريس (Instruction):

يعرف التدريس بأنه نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتسهيل مهمة تحقيقه، ويتضمن سلوك التدريس مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من المدرس الذي يعمل باعتباره وسيطا في أداء موقف تربوي تعليمي (مرعي والحيلة، 2007، 32)، ويعرف التدريس إجرائيا: ما يقوم به المعلم من إكساب المتعلم من معارف ومهارات ووجدانيات وقيم اجتماعية عن طريق التفاعل بين الطلاب بعضهم بعضا من جهة وبين المعلم الذي يمثل دور المرشد والموجه.

استراتيجيات التعلم النشط:

استراتيجية التعلم النشط: مجموعة من الأساليب التي تتبناها النظرية البنائية والتي تعبر عن التعلم النشط والتي تتمثل في تطبيق استراتيجيات التعلم التعاوني أو استراتيجية حل المشكلات أو التعلم بالاستكشاف بحيث يكون الطالب طرفاً فعالاً ونشطاً، وذلك من خلال تواجده في بيئة غنية ومتنوعة تسمح له بالإصغاء الايجابي والحوار البناء والمناقشة والتحليل السليم لكل ما يتم عرضه من موضوعات مع توجيه وتشجيع المعلم له ومتابعته والإشراف عليه، بحث يبنون تعليماتهم بأنفسهم (عقيلة وغندير، 2019، 156).

وتعرف استراتيجيات التعلم النشط إجرائياً بانها: مجموعة متكاملة من إجراءات التعلم التي تكون قائمة على النشاط، والتي يستخدمها عضو هيئة التدريس في تدريس مقرر اللغة العربية لكافة المراحل التعليمية، ويكون محوره الطالب، بحيث يكون من خلال إحداث التعليم نشطاً وايجابياً ومتفاعلا ومشاركاً، تحقيقاً لمبدا اكتشاف المعارف لا تلقيها.

الأدب النظري:

يعد التعلم النشط من الفلسفات التربوية التعليمية التي يمكن استخدامها بنجاح في تدريس اللغة العربية بجميع فروعها وفيما يأتي يمكن أن نلقي الضوء على التعلم النشط وبعض استراتيجياته المهمة.

التعلم النشط واستراتيجياته:

رغم ظهور التعلم النشط كمصطلح تربوي مؤخرا في نهايات القرن العشرين فإنه قد حظي بكثير من التعاريف، وهذا دليل على أهميته، وسرعة انتشاره بين الأوساط التربوية، وفيما يأتي نورد بعض تعريفات التعلم النشط: يعرفه (اللقاني، والجمل، 1999، 9) بأنه "ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم. ويهدف التعلم النشط إلى إكساب المتعلمين المعلومة عن طريق المرور بالخبرات المختلفة وبطرق عديدة ومتنوعة تذهب الملل عنهم وتحفزهم للتعلم وتشجعهم على تعليم أنفسهم، وهذا يساعد على إعادة بناء المعلومة بشكل صحيح في حالة عدم صحتها أو إضافة الجديد للبناء في حالة صحته (الزايدي، 2010، 14) ويشارك في التعلم النشط كما أكبر من المتعلمين في التعلم، مما يؤثر إيجابا على اتجاهات المتعلمين نحو أنفسهم ونمو أقرانهم، ويساعد في تطوير خبرات اجتماعية بين الطلبة من جهة وبين الطلبة والمعلم من جهة أخرى (Buffalo, 1994, 2)، ويتمتع التعلم النشط بكثير من الاستراتيجيات الجيدة منها: العصف الذهني، التعلم التعاوني، التعلم التنافسي، التعلم باستخدام توجيه الأقران حل المشكلات التعلم بالاكتشاف، التعلم باللعب، القصص لعب الأدوار، المسرحة، خرائط المفاهيم، طريقة المناقشة، واستراتيجية) فكر، زاوج، شارك (والتي تحتاج جميعها إلى دقة من المعلم في استخدامها وضرورة التدرب عليها قبل تطبيقها من أجل نتائج مثمرة، والبعد عن الارتباك وملل الطلبة (العالول، 2002، 5)، وقد ازداد الاهتمام بالتعلم النشط مع تعاظم التطور والتقدم العلمي والمعرفي والتقني في السنوات الأولى من الألفية الثالثة، وأصبح من الموضوعات المهمة في تحسين استراتيجيات التعلم والتعليم سواء في غرفة الصف أو خارجها؛ وذلك لكونه يهدف إلى تفعيل دور الطالب وجعله مشاركا إيجابيا في عملية التعلم بدلا عن التعليم السلبي (Harasim. L R, 1997, 25)، والتعلم النشط يعمل على إدماج الطلاب في عمليات التعلم، وإتاحة الفرص لجميع حواس الطلاب، فهو يتيح التعلم من خلال العمل والخبرة المباشرة بدلا عن التلقي السلبي من المعلم. ويؤكد معظم الباحثين ومنهم على سبيل المثال (Boggs, 1998, 24) أن أحد الاسباب الرئيسة للتغيرات

الجذرية التي شهدها التعليم العالي في عدد من الدول المتقدمة في العقد الأخير من القرن الماضي، هو التحول من نظام التدريس التقليدي القائم على الحفظ والتلقين، وحشو ذهن الطالب بالمعلومات إلى اتباع استراتيجيات التعلم النشط، التي تقوم على تصميم الخبرات التعليمية والإشراف عليها من قبل عضو هيئة التدريس إلى جانب تعزيز مهارات الطلاب على اكتساب الخبرات بأنفسهم. وفيما يلي بعض استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها في تدريس اللغة العربية وهي:

استراتيجية التعلم التعاوني:

هو أحد أوجه التعلم النشط التي تجعل الطلاب في مجموعات بأدوار محددة لكل طالب، ومهمة كل مجموعه لإنجازها، والتدريس بهذا الأسلوب يساعد على اندماج المتعلمين في العملية التعليمية، وزيادة نسبة استبقاء المعلومات واسترجاعها في أذهان الطلاب (الهويدي، 2005، 23)، ويعرفه (زيتون، 2002، 61): بأنه أحد أنواع التعلم الذي يتم فيه تقسيم تلاميذ الصف إلى مجموعات تعاونية صغيره تتكون من (2–6) أفراد غير متجانسين تتشارك معًا في ممارسة المهمة محل التكليف من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم أي من خلال المناقشة وتبادل الخبرات وتقديم العون والتغذية الراجعة لبعضهم إلى غير ذلك من صور التفاعل.

مزايا التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني العديد من المميزات التي ساعدت على انتشاره في الفصول الدراسية وفي تدريس المواد المختلفة ومن هذه المميزات (وليد المهوس، 2005، 25):

يساعد على زيادة تحصيل التلاميذ ذوي المستويات المختلفة، ينمي القدرة على حل المشكلات، يساعد على حب المادة الدراسية، يؤدي إلى استعمال أكثر لعمليات التفكير العليا، يساعد على تكوين مواقف أفضل نحو المدرسة، يؤدي إلى زيادة التقبل والتفاهم بين الأفراد، وتكوين علاقات شخصية بينهم يحرر المعلم من الكثير من الأعباء المكلف بها ولو لبعض الوقت، ولذلك يعمل على، توفير وقت وجهد المعلم.

استراتيجية المناقشة:

يعرفها اللقاني (2007، 93) أنها ذلك الأسلوب الذي يقوم على الحوار والنقاش اللفظي بين المعلم وطلابه، باستخدام السؤال والجواب من جانب المعلم، أو من جانب الطلاب وهو يرمي إثارة التفكير أكرمن التذكر. ويعرفها عنيزان (2012، 63) أنها ذلك الأسلوب التدريسي القائم على التفاعل والحوار الموجه بين المعلم والطلاب وبين الطلاب أنفسهم تحت إشراف المعلم كما هو في الخطة التدريسية المعدة للتدريس.

خطوات إجراء طريقة الحوار والمناقشة

يرى مرعي والحيلة (2007، 34) إن هناك ثلاث خطوات للقيام بالمناقشة:

ما قبل المناقشة: مثل اختيار موضوع المناقشة، واعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة، وتحديد أهداف المناقشة بدقة، وتنظيم جلسة المناقشة وترتيبها، وتحديد بيئة الاتصال.

في أثناء المناقشة: من خلال إشراك الطلاب في تقرير نوعية المشكلات التي ستطرح، والتأكد من أن الطلبة جميعهم قد شاركوا بالقرار.

ما بعد المناقشة: على المعلم بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة، وتوثيق تلك الملاحظات، ومن ثم إجراء عملية تقييم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المرجوة.

وللمناقشة أساليب يمكن اتباع إحداها أو جميعها حسب الإمكانات وهي:

"أسلوب المناقشة التي يديرها المعلم ويشارك فيها، وأسلوب لمناقشة التي يديرها المعلم ولا يشارك فيها، والمناقشة التي يديرها أحد الطلاب، وأسلوب تقسيم الصف إلى عدة مجموعات: ويستخدم هذا الأسلوب عندما يكون عدد الطلاب كبيرا مما يصعب تطبيق أحد الأساليب الثلاثة آنفة الذكر" (بودي، والخزاعلة، 2012، 121).

استراتيجية الاستقراء:

الاستقراء يعني طريقة اكتشاف المعلومات (الصيفي، 2009، 129)، ويعرف بأنه طريقة تقوم على النظر والبحث عن طريق الأمثلة على المفهوم المراد تعلمه وتفحصه، ودراسة خصائصه المشتركة تمهيدا لتعريف المفهوم واستنباط القاعدة التي تنطبق على مجموعة الأمثلة التي تندرج تحته؛ أي أنها طريقة تعتمد على الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية والقواعد العامة (ريان، 2006، 127). وتقوم استراتيجية الاستقراء على مبدأ الانتقال من الأمثلة إلى القاعدة، ومن الجزء إلى الكل (أبو شريخ، 2008، 155)، ومما سبق يتضح أن هذه الطريقة تعتمد على النظريات والقوانين والمفاهيم والقواعد في الحياة عن طريق المشاهدة، والملاحظة والتجريب.

استراتيجية حل المشكلات:

"يعرف مفهوم حل المشكلات بأنه مجموع الإجراءات التفصيلية التي يضعها المعلم أو المتعلم لتصور مستقبلي يعتقد أنه حل ناجح من بين حلين أو أكثر من الحلول المتاحة في بيئة التعلم والتعليم وفق خطوات علمية ومنطقية" (أبو شريخ، 2008، 169)، أي أنها مجموعة العمليات التي يقوم بها الفرد باستخدام المعلومات والمعارف السابقة، والمهارات التي اكتسبها في التغلب على موقف بشكل جديد. وللوصول إلى حلول ناجحة بطريقة علمية عن طريقة حل المشكلات يجب اختيار المشكلة ويتمثل في الشعور بوجود مشكلة، ثم تحديدها، وجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بها، وتحليلها، وتجزئتها إلى أجزاء متسلسلة تسلسلا منطقيا، وملاحظة أوجه الشبه والاختلاف بين عناصرها أو أجزائها، ثم ترتيب لبيانات والمعلومات العلمية المتعلقة بها، وتنظيمها بشكل متسلسل منظم، والتركيز على صلب المشكلة المحددة، وعدم الخروج أو الابتعاد عنها، أو تشعبها وتفرعها إلى تفريعات ثانوية، صياغة الفرضيات واختيار أنسب الفرضيات، ثم الاستنتاجات والتعميمات، وتطبيق التعميم على مواقف جديدة (حمودة، 2008، 58) يقوم المعلم بتحديد المعرفة والمهارات التي يحتاجها الطلاب لإجراء البحث والاستقصاء والاستطلاع، ويحدد النتاجات الأولية أو المفاهيم التي يكتسبها الطلاب نتيجة لقيامهم بالبحث والاستقصاء (شفيق، 2011، 110).

استراتيجية الخرائط المفاهيمية:

هي رسوم تخطيطية ثنائية البعد تترتب فيها المادة الدراسية في صورة هرمية بحيث تكون المفاهيم الأكثر شمولا الأقل شمولا خصوصية في قمة الهرم، وتتدرج إلى المفاهيم الأقل لأكثر خصوصية التي تكون في قاعدة الهرم، وتحاط هذه المفاهيم بأطر (دوائر بيضاوية أو مربعات) يرتبط بعضها ببعض بأسهم أو خطوط مكتوب عليها نوع العلاقة بين المفاهيم، وتكون وظيفة الخطوط الدلالة على العلاقات بين المفاهيم، وتسمى خطوط الربط أو الوصلات، ويكتب عليها أفعال، أو حروف، أو شبه جمل تسمى مهمات الربط لتوضيح طبيعة العلاقة بين المفاهيم (عطية، 2008، 238)، وعرفها (أبو جلالة، 1999، 175) بأنها رسم تخطيطي تترتب فيها مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل هرمي وبطريقة البعد الرأسي، إذ تترابط المفاهيم تدرجا من المفاهيم الأكثر شمولية والأقل خصوصية إلى المفاهيم الأقل شمولية والأكثر خصوصية. ويمكن إيجاز مكونات الخريطة المفاهيمية في الآتي: المفهوم العام (الرئيس) وهو بناء عقلي ينتج عن الصفات المشتركة المجتمعة للظاهرة، أو تصور ذهني يكونه الفرد للأشياء ويمتاز هذا المفهوم بالشمول والسعة وقلة التخصيص، المفاهيم الأقل شمولا الأكثر خصوصية من المفهوم العام، دوائر أو مربعات حول المفاهيم، وصلات عرضية بين المفاهيم، وقد تكون في صورة خطوط أو أسهم، كلمات ربط بين المفاهيم، وتكون على خطوط الوصلات، وقد تكون هذه الكلمات حروفا، أو أفعالا، أو شبه جملة مثل: تصنف إلى، تتكون من، إلى، تضم، تقسم إلى، تحتوي على، وهكذا، وأحيانا تضم الخريطة المفاهيمية أمثلة وهي الأحداث، أو الأشياء التي تعد أمثلة للمفاهيم، وغا ما تكون هذه الأمثلة أعلاما، ولا تحاط هذه الأمثلة بدوائر أو مربعات (عطية، 2008، 239).

استراتيجية الأسئلة:

تعد طريقة الأسئلة من أقدم طرق التدريس وجودا لدى المربين والمعلمين والمصلحين، وقد استعملها الرسل والفلاسفة، وقد استخدمها بوذا وكونفوشيوس وبراهمة الهند وغيرهم، واستخدمها سقراط الذي اشتهر بمحاوراته مع طلابه، ولا تزال هذه الاستراتيجية شائعة الاستعمال حتى زماننا هذا، وخاصة في تدريس المواد الدراسية الإنسانية سواء بوصفها طريقة مستقلة أو نشاطا تدريسيا يتخلل طرق التدريس الأخرى (أبو صالح، 1983، 84-86) وتساعد الأسئلة الصفية المعلم على تشخيص نقاط الضعف لدى الطلاب، وتحديد الصعوبات التي تواجههم في تعليم المادة الدراسية، وهذا يساعد على تخطيط البرامج العلاجية لهم وتنفيذها بدقة، كما أن للأسئلة دورًا مهمًا في مساعدة المعلم على معرفة أي من أهداف التدريس لمادته قد تحقق، وهذا يعينه على اختيار اساليب التدريس، وتحديد الوسائل التعليمية المناسبة عند القيام بتدريس المقرر في المستقبل (الخليفة، 1999، 85)، وتتعدد أغراض الأسئلة فمنها الذي يثير الاطلاع والاستطلاع في نفوس الطلاب، ومنها يجلب انتباه الطلاب، ومنها ما يدعو إلى إثارة التفكير في الطلاب، ويضمن تنظيم المواد التعليمية والخبرات.

استراتيجية المشروع:

استراتيجية المشروع هي وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية شبيهة بالطريقة التي يمارسها نشاطه في حياته لعادية (الحصري، والعنزي، 2007، 190)، ويورد حسنين أن كلباتر عرفه بالفعالية المقصودة التي تجري في وسط اجتماعي متصل بحياة الأفراد (حسنين، 2005، 138)، ويعرف المشروع أيضا بأنه عمل ميداني يقوم به الفرد ويتسم بالناحية العلمية، وتحت إشراف المعلم، ويكون هادفًا ويخدم المادة العلمية، ويتم في البيئة الاجتماعية (الصيفي، 2009، 149) ومما ذكر يتضح جليا أن المشروع عمل صادر من حاجة أساسية ورغبة صادقة للطلاب متسم بالناحية العلمية في معالجته، ويتم في نشاط اجتماعي تحت إشراف المعلم، ولابد أن يكون هذا المشروع متصلا بحياة الأفراد ومعبرا عن احتياجاتهم العلمية أو الاجتماعية أو المهارية.

استراتيجية العصف الذهني:

يعرفها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2007، 120) على أنها خطة تدريسية تعتمد على استثارة أفكار الطلاب وتفاعلهم، انطلاقًا من خلفيتهم العلمية، حيث يعمل كل واحد منهم كعامل محفز لأفكار الآخرين ومنشط لهم في أثناء إعداد الطلاب لقراءة ومناقشة أو كتابة موضوع ما، وذلك في وجود موجه لمسار التفكير وهو المعلم. وتعرفه صلاح (2009، 62) بأنه: هو أسلوب تعليمي وتدريبي يقوم على حرية التفكير ويستخدم من أجل توليد أكبركم من الأفكار حول المشكلة أو الموضوع المطروح، بحيث يتاح للفرد جو من الحرية يسمح بظهور كل الآراء والأفكار.

خطوات استراتيجية العصف الذهني:

يتم تنفيذ التدريس بطريقة العصف الذهني (عصف الدماغ) بالخطوات الآتية: (إسماعيل،2001، 195)

المرحلة الأولى: التهيئة لجلسة عصف الدماغ (إمطار الدماغ).

المرحلة الثانية: صياغة التعميمات واقتراح الحلول للمشكلة التي من المفروض أن تكون حلوً إبداعية.

أن المرحلة الثالثة ختام جلسة (إمطار الدماغ تقيم الأفكار)، من خلال كتابة التعميمات والحلول التي تم التوصل إليها كحل للمشكلة (العنيزي، 2004، 10).

وخلاصة القول: إن العصف الذهني استراتيجية تعتمد على التفكير الجماعي والمناقشة في مجموعات محددة تهدف إلى إثارة الأفكار وتنوعها والحصول على أكبر عدد من الأفكار التي يمكن أن تؤدي لحل مشكلة موضوع الدرس. وتتم إجراءات العصف الذهني حسب الخطوات الآتية: (حسنين، 2005، 304) تقسيم المشاركين إلى مجموعات بحيث يكون حجم المجموعة بين (6-5) ومراقبة جميع المجموعات للتأكد من أنها تطبق القواعد السالفة الذكر مع ذكر المشكلة المطروحة للنقاش وتوضيحها بعناية، والتأكد من أن كل طالب فهم المشكلة موضوع النقاش، وتشجيع كل طالب على المشاركة برأيه لحل المشكلة، وكذلك التوضيح بأنه لا ينبغي لأحد أن يقوم اقتراحات الآخرين في أثناء عملية العصف الذهني، وتكليف طالبين بتدوين الملاحظات، وتحديد الوقت

وإعطاء إشارة للبدء والانتهاء، وتوجيه المتعلمين إلى الإجابة عن الأسئلة التي تتبع النشاط، وعندما ينتهي الوقت المحدد للنشاط يطلب من الطلاب أن يعودوا إلى مجموعاتهم، وأن يقدموا تقريرا شفويا عن النشاط والإجراءات، وتجميع الأفكار المتشابهة وحذف الكلمات والأفكار البعيدة عن الموضوع، وتوفير الأقلام والمكان المناسب لكل مجموعة، وتختار كل مجموعة شخصا ليدون الأفكار التي تطرح. ويذكر (عطية، 2008، 233–232) إن للتدريس بالعصف الذهني أمورًا متعددة الجوانب ينبغي أخذها بعين الاعتبار حتى يحقق نفسيًا العصف الذهني أهدافه منها: تهيئة الطلاب للعمل الجماعي، وطرح المشكلة أو القضية بطريقة تثير التفكير المفتوح بعد تحديدها بشكل واضح، والعمل على إيجاد حل لها، وتقويم فاعلية الطلبة ومستوى مشاركتهم وإسهامهم في طرح الأفكار.

استراتيجية التعيينات:

تعرف التعيينات بأنها إعطاء الطالب او يقوم به في مدة زمنية محددة يحددها المعلم بحسب صعوبة المادة أو أهميتها، وكذلك بحسب مستوى الطالب وقدراته، ويجب أن يناسب التعيين من حيث الكم والكيف قدرات الطلاب المختلفة بحيث يتحاشى المعلم تكليف طلابه بما لا يطيقونه، وينبغي أن يكون التعيين من صميم المادة ومسخرا لها، وأن يكون ذا معنى للطالب ومرتبطا بحياته وخبراته (أبوهدروس، والفرا، 2011، 103) ويطلق على هذه الطريقة تسميات عدة منها طريقة التعيينات، أو طريقة المختبرات، أو طريقة المكتبات، وتعد طريقة التعيينات من الاستراتيجيات التي تهتم بإشراك الطلاب في العملية التربوية والتي تجعله قطب الرحى فيها (فرج، 2005، 178).

وللتعيينات أشكال مختلفة نذكر منها الآتي: يقوم المعلم بتحديد بعض صفحات الكتاب المدرسي ويطلب من الطلاب دراستها وفهم ما جاء فيها، ثم يناقشهم فيها وهذا النوع من التعيين يعتمد على الحفظ والاستظهار، لذا ننصح المعلم بالابتعاد عنه ما أمكن. وقد يصوغ المعلم التعيين على هيئة مشكلة أو موضوع، ويرشد طلابه إلى الكتب والمراجع والمصادر التي يستطيعون الاستعانة بها في حل هذه المشكلة، وهذا النوع من التعيينات يوسع تفكير الطلاب ويحررهم من التبعية للكتاب المقرر. وقد يكلف المعلم طلابه بعمل خريطة أو رسم بياني، أو إعداد ملخص عن موضوع معين، أو الإجابة عن أسئلة يعدها المعلم، ويقوم المعلم بإرشاد طلابه إلى القراءات التي يرجعون إليها في الإجابة (ذياب، 2010، 179).

استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك:

استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك من الاستراتيجيات التي تستخدم لتنشيط ما لدى المتعلمين من معرفة سابقة للموقف التعليمي، وتستخدم هذه الاستراتيجية لإحداث رد فعل حول موضوع ما، فبعد أن يتم بشكل فردي التأمل والتفكير في المشكلة أو الموضوع لبعض الوقت يقوم كل زوج من المتعلمين بمناقشة أفكارهما لحل المشكلة معا، ثم يشاركان زوجا آخر من المتعلمين في مناقشتهما حول الفكرة نفسه، وتسجيل ما توصلوا إليه جميعا ليمثل فكرا واحدا للمجموعة في حل المشكلة المثارة، وهناك ثلاث خطوات لهذه الاستراتيجية: الخطوة الأولى التفكير وفي هذه الخطوة يطرح

المعلم سؤالا أو مسألة ترتبط بما تم شرحه من معلومات على المتعلمين ويطلب منهم أن يبقوا دقيقة يفكر كل منهم في السؤال بمفرده ويمنع الحديث والتجول في وقت التفكير، والخطوة الثانية المزاوجة يطلب المعلم من المتعلمين أن ينقسموا إلى أزواج ويتناقشوا فيما بينهم، ويفكروا معا في السؤال المطروح، وتستغرق هذه الخطوة نحو خمس دقائق، والخطوة الثالثة المشاركة: وفيها يطلب المعلم من الأزواج الواحد تلو الآخر أن يعرضوا ما توصلوا إليه من حلول وأفكار حول السؤال المطروح، وقد يكتفي بربع الأزواج أو نصفهم تبعا للوقت المتاح (نصر الله، 2004، 1).

استراتيجية مناقشة مجموعات صغيرة: small Strategy groups Discussion in

إن المبدأ الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية هو أسلوب الحوار والمناقشة لمجموعات صغيرة لا تزيد عن ستة طلاب، ومن ثم مناقشة الأفكار المطروحة ومحاكمتها عقليا بين الطلاب والمعلم، ويعرفها (زيتون، 2003، 111) بأنها إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على الحوار بين المعلم وطلابه، وتلعب الأسئلة والأجوبة دورًا أساسيًا في تحقيق أهداف تلك الاستراتيجية، وتنفذ استراتيجية المناقشة من خلال ثلاث مراحل هي: التهيئة، بدء المناقشة، ومتابعة المناقشة.

استراتيجية التقرير الختامي (التلخيص):

تعد استراتيجية التقرير الختامي إحدى استراتيجيات التعلم النشط التي تتضمن خاتمة وملخص عن الدرس الذي تم شرحه، ويقوم بهذا العمل الطلاب (ابن ياسين، 2013، 61.).

الدراسات السابقة:

دراسة حاج (2018) التي هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية الآداب في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية، وقد اعتمدت على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة في عملية جمع البيانات، وشمل مجتمع الدراسة طلاب كلية التربية في قسم اللغة العربية بجامعة الملك سعود كلية الآداب، وطبقت الدراسة على عينة حجمها (100) طالب، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية بدرجة متوسطة، وأن أكثر الاستراتيجيات التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس هما المناقشة والخرائط المفاهيمية، وأن أقل الاستراتيجيات استخداما هي استراتيجية المناقشة الصغيرة.

دراسة آل سليمان (1999) هدفت إلى التعرف إلى الأساليب الأكثر شيوعا في تدريس مقرر الفقه والتي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة، تم فيها استخدم المنهج الوصفي المسحي، وتمثلت الأداة ببطاقة الملاحظة، وتكونت عينتها من 34 معلما، ومن نتائج الدراسة أن بعض المعلمين يمارسون الأساليب الحديثة مثل: حل المشكلات، واستراتيجية الأسئلة، وأن أغلب الأساليب التي يمارسها المعلمون كانت أساليب التدريس التقليدية.

ودراسة أبو إصبع (1996، 185) التي هدفت إلى معرفة مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمبادئ التعليم الفاعل، وتكونت عينة الدراسة من (23) مشرفا تربويا و(140) معلما ومعلمة في المدارس الثانوية الحكومية في عمان الكبرى الأولى، وعمان الكبرى الثانية،

وضواحي عمان، والسلط، وقصبة الكرك، وإربد الأولى، وإربد الثانية، وبني كنانة، وأظهرت نتائج الدراسة الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المعلمين لمبادئ التعلم الفاعل تعزى للمؤهل العلمي المسلكي من وجهة نظر المشرفين التربويين، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي والمسلكي في درجة ممارستهم لمبادئ التعلم الفاعل في المجال الثامن المتعلق بتنمية المهارات والقيم والاتجاهات في حين لم تظهر النتائج أي أثر لهذا المتغير في ممارساتهم لمبادئ المجالات الثمانية الأخرى، والمجالات مجتمعة، وأظهرت نتائج الدراسة كذلك عدم وجود أثر لمتغير الخبرة للمعلمين في ممارساتهم لمبادئ التعلم الفاعل في كل المجالات مجتمعة.

أيضا دراسة زامل (2006) التي هدفت إلى التعرف إلى وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية، نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. وتكونت عينة الدراسة من (75) معلما ومعلمة منهم (28) معلما (47) معلمة، واستخدمت في هذه الدراسة أداة قياس مكونة من (30) عبارة، وقد أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائيًا في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها نحو ممارساتهم لمبادئ التعلم النشط في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح الإناث مع عدم وجود فروق دالة بين المعلمين في عينة الدراسة تبعا نحو ممارساتهم التعلم النشط، لمتغيرات الدراسة والمؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه المعلم.

كما أوضحت دراسة النجدي (2009) التي هدفت إلى التعرف إلى الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من (30) معلما ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية بإدارة أسيوط التعليمية، وتوصلت إلى أن درجة الرضا المهني لدى المعلمين المبحوثين منخفضة لوجود صعوبات في استخدام استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط.

أيضًا دراسة القحطاني (2009) التي هدفت الدراسة إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض بالإضافة إلى التعرف إلى المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي التربية الفكرية لبعض الاستراتيجيات التدريسية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينتها من (289) معلمًا ومعلمة، ومن نتائج الدراسة أنما أكثر الاستراتيجيات استخداما هي الأسئلة الصفية، التعلم المبرمج، التعلم الإتقاني الألعاب التعليمية والقصص في حين كانت استراتيجيات الرحلات الميدانية التعلم بالاكتشاف، وحل المشكلات، والتعلم التعاوني أقل الاستراتيجيات استخداما من قبل المعلمين.

كذلك دراسة الطيطي (2010) التي سعت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الصفوف الأولية الثلاثة لمحافظة جرش بالأردن لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، واستخدم الباحث أداة الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت الاستبانة من (41) فقرة تناولت دور المعلم والمتعلم والمنهاج والبيئة في التعلم النشط، وطبقت الاستبانة على عينة تتكون من (200) معلم ومعلمة في العام الدراسي 2009-2010 ومن أهم نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط جاءت متوسطة، وأن متغيري الجنس والخبرة ليس لهما دور في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

ودراسة العرايضة (2016) التي كشفت عن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي القائم على الأسلوب المسحي، وتكون عدد العينة من (30%) من العدد الكلي وكان عدد العينة (78) معلمًا ومعلمة، ومن أهم نتائج هذه الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط كانت كبيرة، وعدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية تعود للمؤهل العلمي والخبرة.

ودراسة المطيري (2021) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس من وجهة نظر المدراء في دولة الكويت، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (120) مديراً ومديرة في المدارس الحكومية بمنطقة الفروانية بدولة الكويت، وتم استخدام اداة الاستبانة حيث تكوت من (24) فقرة وزعت على (3) مجالات وهي: المجال الأول الطلبة، والمجال الثاني المعلم، والمجال الثالث المنهاج الدراسي، وقد أظهرت نتائجها إلى أن واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في الدريس من وجهة نظر المدراء في دولة الكويت قد جاء بدرجة مرتفعة، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة وقد جاءت الفروق لصالح ذوي الخبرة 10 سنوات فأكثر، وأوصت إلى الاستمرار في استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس، وتوعية المدراء والمعلمين بأهمية مواكبة التطورات المعرفية واهمية تطبيق استراتيجية التعلم النشط وضرورة تضمين دليل المعلم باستراتيجيات وطرق التدريس التي تدعم دور المعلم في التعلم النشط.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد الاطلاع على الدراسات السابقة تبين أن هناك دراسات تتوافق مع الدراسة الحالية في تناولها واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم النشط مثل: دراسة الطيطي (2010) ودراسة زامل (2006) ودراسة أبي إصبع (1996) ولم تتفق مع هذه الدراسات في تناولها متغيري الجنس والخبرة، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة (القحطاني، 2009؛ حاج، 2018) التي تناولت الموضوع نفسه واتفقت معها في عدم التطرق لمتغيري الجنس والخبرة، وهناك دراسات تناولت استخدام أعضاء هيئة التدريس للاستراتيجيات الأكثر شيوعا مثل: دراسة آل سليمان (1999) وهناك دراسات تناولت الرضا المهني للمعلمين في ضوء استخدام استراتيجيات العلم النشط كدراسة (النجدي، 2009)، وتناولت دراسة العرايضة (2016) معظم الاستراتيجيات التي تناولتها الدراسة الحالية، ولكن تختلف معها في أنها من وجهة نظر المعلمين في مرحلة الأساسي، ودراسة (المطيري، 2021) تناولت واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس من وجهة نظر المدراء في دولة الكويت، وقد استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة في إعداد الإطار النظري، والإطار العام للدراسة، وبناء أداة الدراسة والتحليل وإجراء المقارنات بين نتائج الدراسة مع الدراسات السابقة.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في التالي:

تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أن هدفت الدراسة الحالية محاولة الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية زنجبار، وبما أنه لا توجد دراسة في عموم اليمن على حد علم الباحثان تناولت درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر الطلاب، وندرة الدراسات في هذا المجال في الوطن العربي فقد تم العثور على دراسة واحد فقط طبقت على كلية الجامعة وهي دراسة (حاج، 2018)، فإن هذا يعد سببا رئيساً لإجراء هذه الدراسة.

منهجية للدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نسبة لطبيعة الدراسة، وقد اختيرت من خلاله عينة من مجتمع الدراسة وفقا لمعايير محددة لضمان تمثيل المجتمع الكلي للدراسة، ومن ثم تعميم النتائج التي توصل إليها.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة أبين في كلية التربية زنجبار قسم اللغة العربية والبالغ عدد (82) طالب وطالبة.

عينة الدراسة:

اختيرت عينة من طلاب كلية التربية زنجبار في جامعة أبين في قسم اللغة العربية، الفصل الدراسي الاول من العام الاكاديمي 2022/2021 والبالغ عدد (63) يمثلون ما نسبته (79%) من مجتمع الدراسة حسب السجلات الرسمية والجدول (1) يبين توزيع افراد العينة على متغيراتها التصنيفية:

جدول(1) عينة الدراسة حسب متغيراتها التصنيفية (المستوى الدراسي)

المستوى الدراسي	العدد	النسبة المئوية
الاول	11	%17
الثاني	21	%33
الثالث	13	%21
الرابع	18	%29
الاجمالي	63	100%

يتضح من الجدول رقم (1) أن أكثر مستوى دراسي لأفراد عينة الدراسة من الطلاب المستوى الثاني إذ بلغت نسبتهم المئوية (33%) ثم يليهم طلاب المستوى الرابع وذلك بنسبة (29%) يليهم طلاب المستوى الثالث وذلك بنسبة (21%)، ثم يليهم المستوى الاول لأفراد عينة الدراسة بنسبة (17%) وأخيرا يأتي أفراد عينة الدراسة من طلاب كل من المستويات الاول والثاني والثالث والرابع وذلك بنسبة مئوية (100%) لكل منها.

صدق أداة الدراسة:

تم بناء الأداة وهي استبانة موجهة لطلاب قسم اللغة العربية كلية التربية زنجبار لمعرفة درجة استخدام اعضاء هيئة الدريس لاستراتيجيات التعلم النشط، تم اعداد إعداد قائمة من استراتيجيات التعلم النشط في صوريها الأولية والتي تكونت في صورتها الاولية من (41) فقرة.

ولتحديد صدق الأداة أو ما يسمى بالصدق المنطقي، وهو اعتماد رأي المحكمين والخبراء المتخصصين في الاداة، عرض الباحثان الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين عدد من المحكمين يحملون درجة الدكتوراه في التربية، والقياس والتقويم وذوي الخبرة من اعضاء هيئة التدريس في تخصص المناهج وطرائق التدريس والتقويم التربوي والبالغ عددهم (15)، وذلك للتأكد من سلامة الفقرات ووضوح صياغتها، وقد طلب الباحثان منهم إبداء الرأي حول استراتيجيات التعلم النشط وفقراتها، وبناءً على آراء المحكمين وملاحظاتهم، اعتمد الباحثان نسبة اتفاق بين المحكمين (80%) لاعتماد الفقرة، وفي ضوء ملاحظات المحكمين، وتوصياتهم، ومقترحاتهم، تم استبعاد بعض الفقرات عددها(8) التي اعترض عليه المحكمين كونها لا تنتمي إلى الاستراتيجية وعدلت فقرات من الناحية اللغوية وبناءً على ذلك تمت التعديلات وتكونت أداة البحث في صورتها النهائية من (33) فقرة موزعة على (12) استراتيجية للتعلم النشط.

صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

جري التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (20) طالبا وطالبة من طلاب المستوي الأول والثاني والثالث والرابع قسم اللغة العربية كلية التربية زنجبار، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SpSS) والجدول (2) يوضح ذلك:

الجدول (2) يوضح معاملات ارتباط بين كل فقرات الاستبانة

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	0.578	0.002	.18	0.726	0.01
.2	0.629	0.001	.19	0.697	0.002
.3	0.672	0.002	.20	0.890	0.00
.4	0.792	0.001	.21	0.690	0.010
.5	0.690	0.001	.22	0.690	0.00
.6	0.681	0.015	.23	0.699	0.00
.7	0.815	0.001	.24	0.672	0.001
.8	0.681	0.001	.25	0.792	0.001
.9	0.845	0.01	.26	0.690	0.00
.10	0.692	0.002	.27	0.681	0.00
.11	0.690	0.004	.28	0.815	0.001
.12	0.726	0.001	.29	0.681	0.001
.13	0.697	0.001	.30	0.629	0.00
.14	0.801	0.002	.31	0.690	0.002
.15	0.690	0.001	.32	0.690	0.003
.16	0.690	0.00	.33	0.699	0.004
.17	0.691	0.001			

يوضح الجدول (2) حساب مؤشرات صدق البناء استنادا إلى معاملات ارتباط (بيرسون) لكل فقرة من فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.578–0.89)، وتعد هذ القيم مقبولة وصادقة للتطبيق على عينة الدراسة، ومن خلال معاملات ارتباط بيرسون وجد ارتباط جميع العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة دلة عند مستوى عند مستوى دلالة (0.01) ومما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويؤكد قوة الارتباط الداخلي

لعبارات الاستبانة ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق، وأنها صالحة لقياس ما وضعت لقياسه.

جدول (3) يبين معاملات ارتباط كل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة

م	الاستراتيجية	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
.1	استراتيجية التعلم التعاوني	0.898	0.001
.2	استراتيجية حل المشكلات	0.881	0.001
.3	استراتيجية الاستقراء	0.845	0.003
.4	استراتيجية الخريطة المفاهيمية	0.890	0.004
.5	استراتيجية المناقشة	0.895	0.00
.6	استراتيجية العصف الذهني	0.926	0.002
.7	استراتيجية الأسئلة	0.897	0.000
.8	استراتيجية المشروع	0.895	0.00
.9	استراتيجية التعيينات	0.951	0.001
.10	استراتيجية فكر...زاوج...شارك	0.845	0.003
.11	استراتيجية المناقشة الصغيرة	0.898	0.00
.12	استراتيجية التلخيص	0.892	0.002

يتضح من الجدول (3) أن معامل ارتباط بيرسون لجميع الابعاد والدرجة الكلية للاستبانة مرتفع وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.898–0.951) وتعد هذه قيم مقبولة للتطبيق على عينة الدراسة، ومما يدل على ارتفاع الاتساق الداخلي للاستبانة ويؤكد قوة الارتباط الداخلي لعبارات الاستبانة وهو دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.005) ويدل على أن أداة الدراسة تتسم بدرجة عالية من الصدق.

ثبات الاتساق الداخلي:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي النتائج لو تكرر تطبيقها أكثر من مرة على نفس الأشخاص في ظروف مماثلة (العساف، 2003، 369) وقد قام الباحثان بحساب ثبات الاستبانة على عينة الدراسة وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) قام الباحثان بالتحقق من صدق ثبات الاستبانة خلال تطبيقها على عينة مكونة من (20) طالبا وطالبة من طلاب المستوي الأول والثاني والثالث والرابع قسم اللغة العربية كلية التربية زنجبار، والجدول (4) يوضح ذلك

جدول(4) يوضح معاملات ثبات الاتساق الداخلي (Cronbach's Alpha)

م	البعد	معامل ثبات الاتساق الداخلي الفا (كرونباخ)
.1	استراتيجية التعلم التعاوني	0.96
.2	استراتيجية حل المشكلات	0.89
.3	استراتيجية الاستقراء	0.95
.4	استراتيجية الخريطة المفاهيمية	0.97
.5	استراتيجية المناقشة	0.89
.6	استراتيجية العصف الذهني	.964
.7	استراتيجية الأسئلة	0.96
.8	استراتيجية المشروع	0.95
.9	استراتيجية التعيينات	0.897
.10	استراتيجية فكر...زاوج...شارك	0.96
.11	استراتيجية المناقشة الصغيرة	0.95
.12	استراتيجية التلخيص	0.89
	الاستبانة ككل	0.94

وتراوحت قيم معامل الثبات لا استراتيجيات التعلم النشط مابين (0.89–0.97)، وهي قيم معاملات ثبات مرتفعة، كما بلغ معامل ثبات إجمالي الاستبانة (0.94) وهو معامل ثبات مرتفع جدا مما يدل على تحقق ثبات الاستبانة بوجه عام.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بدائل المقياس. إذ تم إعطاء وزن للبدائل: (بدرجة كبيرة جدا= 5، بدرجة كبيرة= 4، بدرجة متوسطة= 3، بدرجة قليلة= 2، بدرجة قليلة جدا= 1، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: تم استخدم مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات، المدى= أكبر قيمة في تدرج المقياس – أقل قيمة في تدرج المقياس – 1= 4، طول الفئة= المدى ÷ عدد فئات المقياس، 4 ÷ 5= 0.8. وتم حساب القيم وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية. والجدول (5) الآتي يوضح طول الخلايا في المقياس المستخدم، وذلك لحساب المتوسط المرجع لإجابات افراد العينة كما في الجدول التالي:

جدول(5) يوضح حساب قيم المتوسط الحسابي

المتوسط المرجح	درجة الاستخدام
1.8-1	قليلة جدا
2.6-1.81	قليلة
3.4-2.61	متوسطة
4.20-3.41	كبيرة
5-4.21	كبيرة جدا

الأساليب الإحصائية:

التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد العينة، المتوسط الحسابي والوزن النسبي لترتيب العبارات حسب استجابات أفراد العينة والانحرافات المعيارية لقياس تشتت الاستجابات عن المتوسط الحسابي، معامل ارتباط "بيرسون" لقياس صدق المقياس، معامل ثبات "ألفا كرونباخ" لقياس ثبات الاستبانة، وتحليل التباين الأحادي (ANOVA) للوقوف على الفروق بين استجابات أفراد العينة حول استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية والتي ترجع لاختلاف مستويات الفصول الدراسية، واختبار شيفيه Scheffe لمعرفة مصدر الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات لإجابات إذا كان هناك فروق تحليل البيانات والمعالجة الإحصائية:

عرض ومناقشة نتائج البحث:

أولاً: عرض ومناقشة نتائج السؤال الاول:

ينص السؤال على: ما واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية زنجبار في جامعة ابين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر الطلبة؟

أولاً: عرض النتيجة: تمت الاجابة على هذا السؤال من خلال استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة والذي عرض بشكل متوسطات حسابية وانحرافات معيارية وتصنيف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط الموضحة في الجداول الاتية:

1- استراتيجية التعلم التعاوني:

جدول (6)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يقوم عضو هيئة التدريس بتكليفنا بعمل في شكل مجموعات صغيرة	2.57	.99	قليلة	2
2	يقدم لنا عضو هيئة التدريس فكرة عامة عن الدرس ويقوم فقط بتوجيهنا وإرشادنا	3.04	.97	متوسطة	1
3	يكلفنا من عضو هيئة التدريس بعمل مشترك تنمي فينا المهارات الاجتماعية	3.04	.90	متوسطة	1
	المتوسط العام	2.88	.78	متوسطة	

يبين الجدول رقم (6) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لا استراتيجية التعلم التعاوني، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.88) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون ان استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية التعلم التعاوني بدرجة (متوسطة) وذلك بوجه عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.04-2.57) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين (بدرجة متوسطة)، أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لا استراتيجية التعلم التعاوني بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازليًا حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يقدم لنا عضو هيئة التدريس فكرة عامة عن الدرس ويقوم فقط بتوجيهنا وإرشادنا عند الحاجة) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.04)، ثم (تكليفنا من عضو هيئة التدريس بعمل مشترك نمى فينا المهارات الاجتماعية) في نفس المرتبة ومتوسط حسابي (3.04)، ثم (يقوم عضو هيئة التدريس بتكليفنا بعمل في شكل مجموعات صغيرة) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.57)، بالنظر إلى قيم الانحراف المعياري وهو مقدار تشتت استجابات أفراد العينة عن المتوسط الحسابي لكل عبارة، فكلما زاد الانحراف المعياري يزيد تشتت آراء أفراد العينة حول الاختيارات الخمسة (بدرجة كبيرة جدا، بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة، بدرجة قلية جدا) يتضح أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية التعلم التعاوني انحصرت بين (.99-.90)، وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يكلفنا من عضو هيئة التدريس بعمل مشترك نمى فينا المهارات الاجتماعية) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتكليفنا بعمل في شكل مجموعات صغيره) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

2- استراتيجية حل المشكلات:

جدول (7)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يثير عضو هيئة التدريس مشكلة لها علاقة بموضوع الدرس ويكلفنا بجمع البيانات والمعلومات للوصول	2.57	1.02	قليلة	3
2	يشجعنا عضو هيئة التدريس على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس	3.15	1.00	متوسطة	1
3	يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم ما قدمه لنا من معلومات ونتائج	3.06	1.02	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.93	.762	متوسطة	

والجدول رقم (7) يوضح وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية حل المشكلات، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.93) من (5)، وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية حل المشكلات بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.06-2.57) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين بدرجة متوسطة)، أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية حل المشكلات بدرجة (متوسطة) وهي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يشجعنا عضو هيئة التدريس على التفكير واسترجاع المعلومات المرتبطة بموضوع الدرس) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.15)، (يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم ما قدمه لنا من معلومات ونتائج) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.06)، (يثير عضو هيئة التدريس مشكلة لها علاقة بموضوع الدرس ويكلفنا بجمع البيانات والمعلومات للوصول إلى نتائج وتعميمات)في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.57) وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية حل المشكلات انحصرت بين (1.02-1.00) مما يدل على أنها أكثر عبارات اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

3- استراتيجية الاستقراء:

جدول (8)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصا لاستنباط القواعد من الأمثلة المطروحة في موضوع الدرس	2.57	1.02	قليلة	3
2	يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب التدرج المنطقي للوصول للقاعدة العامة من الأمثلة والجزيئيات المعروضة في الدرس	3.15	1.00	متوسطة	2
3	يكلفنا عضو هيئة التدريس بالبحث لاكتشاف المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس	3.20	.845	متوسطة	1
	المتوسط العام	2.97	.69	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (8) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لعبارات استراتيجية الاستقراء، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.97) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية الاستقراء بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام، وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.20-2.57) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين (بدرجة متوسطة)، أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية الاستقراء بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يكلفنا عضو هيئة التدريس بالبحث لاكتشاف المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس) في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي (3.20)، (يستخدم عضو هيئة التدريس أسلوب التدرج المنطقي للوصول للقاعدة العامة من الأمثلة والجزيئيات المعروضة في الدرس) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي(3.15)، (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصا لاستنباط القواعد من الأمثلة المطروحة في موضوع الدرس) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.57) وبملاحظة قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية الاستقراء انحصرت بين (1.02-.845) وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يكلفنا عضو هيئة التدريس بالبحث لاكتشاف المعلومات المتعلقة بموضوع الدرس) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصا لاستنباط القواعد من الأمثلة المطروحة في موضوع الدرس) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

4- استراتيجية الخريطة المفاهيمية:

جدول (9)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يربط عضو هيئة التدريس المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة لدينا باستخدام الخريطة المفاهيمية	3.03	.94	متوسطة	3
2	يستخدم عضو هيئة التدريس رسما تخطيطيا يرتب فيه مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل	3.36	.84	كبيرة	1
3	يدربنا عضو هيئة التدريس على الإبداع والتفكير التأملي من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية	3.31	.81	كبيرة	2
	المتوسط العام	3.24	.70	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (9) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية الخريطة المفاهيمية، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (3.24) من (5) وهو متوسطة يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام

أعضاء هيئة التدريس استراتيجية الخريطة المفاهيمية بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.36-3.31) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية الخريطة المفاهيمية بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يستخدم عضو هيئة التدريس رسما تخطيطيا يرتب فيه مفاهيم المادة الأساسية في تسلسل) بدرجة (كبيرة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.36) في حين جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة لدراسة من الطلاب للعبارة (يدربنا عضو هيئة التدريس على الإبداع والتفكير التأملي من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية (رسومات على شكل خريطة) في التدريس، بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي(3.31) يربط عضو هيئة التدريس المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة لدينا باستخدام الخريطة المفاهيمية (رسومات على شكل خريطة) بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي (3.03). بملاحظة قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نجد أن قيم الانحراف المعياري العبارات استراتيجية الخريطة المفاهيمية انحصرت بين (.94-.81)، وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يدربنا عضو هيئة التدريس على الإبداع والتفكير التأملي من خلال استخدام الخريطة المفاهيمية) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارتين (يربط عضو هيئة التدريس المفاهيم الجديدة بالمفاهيم المخزونة لدينا باستخدام الخريطة المفاهيمية) مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلفت حولهما أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

5- استراتيجية المناقشة:

جدول (10)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصا لنا لمناقشة موضوع الدرس	3.71	.55	كبيرة	1
2	يغير عضو هيئة التدريس نبرات صوته أثناء مناقشة الدرس	3.15	1.00	متوسطة	3
3	يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تقود إلى شرح موضوع الدرس	3.20	.84	متوسطة	2
	المتوسط العام	3.35	.57	متوسطة	

يوضح الجدول رقم (10) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية المناقشة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (3.35) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يستخدمون استراتيجية المناقشة بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة

استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.71-3.20) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية المناقشة بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارتين (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصا لمناقشة موضوع الدرس) بدرجة (كبيرة) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.71) بدرجة (كبيرة)، وجاءت العبارتان (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تقود إلى شرح موضوع الدرس، وغير عضو هيئة التدريس نبرات صوته أثناء مناقشة الدرس) في المرتبتين الثانية والثالثة بمتوسطات حسابية (3.20، 3.15) على الترتيب بدرجة (متوسطة). ويتضح من ذلك بعد النظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية المناقشة انحصرت بين (1.00-.55)، وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يتيح لنا عضو هيئة التدريس فرصا لمناقشة موضوع الدرس) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يغير عضو هيئة التدريس نبرات صوته أثناء مناقشة الدرس) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار

6- استراتيجية العصف الذهني:

جدول (11)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يزودنا عضو هيئة التدريس بمجموعة من القواعد والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني	3.22	.90	متوسطة	1
2	شجعنا عضو هيئة التدريس على المشاركة برأينا من خلال تقسيمنا إلى مجموعات صغيرة في جلسات العصف الذهني	2.31	1.18	قليلة	3
3	يدربنا عضو هيئة التدريس على تأجيل نقد أفكار الآخرين أثناء جلسات العصف الذهني	2.65	1.27	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.73	.66	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (11) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية العصف الذهني، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.73) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية العصف الذهني بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. وعلى مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.22-2.13) درجة من أصل (5) درجات وهي متوسطات تقابل درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين (بدرجة متوسطة)، أي أن أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس جميع عبارات استراتيجية العصف الذهني بدرجة (متوسطة)، وهي مرتبة تنازليا حسب

المتوسط الحسابي على والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني في المرتبة الأولى ومتوسط حسابي(3.22) (يزودنا عضو هيئة التدريس بمجموعة من القواعد والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني) في المرتبة الثانية (يدربنا عضو هيئة التدريس على تأجيل نقد أفكار الآخرين أثناء جلسات العصف الذهني بمتوسط حسابي(2.65)، (شجعنا عضو هيئة التدريس على المشاركة برأينا من خلال تقسيمنا إلى مجموعات صغيرة في جلسات العصف الذهني) في المرتبة الثالثة والأخيرة ومتوسط حسابي (2.31) وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية العصف الذهني انحصرت بين (1.27–.90) وكانت أقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يزودنا عضو هيئة التدريس بمجموعة من القواعد والمفاهيم المتعلقة بالدرس من خلال العصف الذهني) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يدربنا عضو هيئة التدريس على تأجيل نقد أفكار الآخرين أثناء جلسات العصف الذهني) مما يدل على أنها أكثر عبارة اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

7- استراتيجية الأسئلة:

جدول (12)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يشخص عضو هيئة التدريس نقاط القوة والضعف لدينا من خلال إجاباتنا عن الأسئلة التي يقمها لنا	3.52	.75	كبيرة	3
2	يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تسهم في تدريبنا على مهارات التفكير	3.39	.85	كبيرة	4
3	طرح علينا عضو هيئة التدريس أسئلة تربط خبراتنا السابقة بالدرس الجديد المراد تعليمه	3.58	.77	كبيرة	2
4	يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة توجه انتباهنا إلى العناصر المهمة في الدرس	3.60	.61	كبيرة	1
	المتوسط العام	3.61	.341	كبيرة	

يتضح من الجدول رقم (12) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية الأسئلة، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (3.61) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية الأسئلة بدرجة (كبيرة) وذلك بشكل عام. على مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.60–3.58) درجة من أصل (5) (درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين(بدرجة كبيرة)، وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية الأسئلة بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة توجه انتباهنا إلى العناصر المهمة في الدرس) بدرجة (كبيرة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي

(2.60)، (وجاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب لثلاث عبارات من عبارات استراتيجية الأسئلة بدرجة (كبيرة) إذ انحصر متوسطاتهم الحسابية بين (3.58–3.39) وهي مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي على النحو الآتي: (يطرح علينا عضو هيئة التدريس أسئلة تربط خبراتنا السابقة بالدرس الجديد المراد تعليمه) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.58)، (يشخص عضو هيئة التدريس نقاط القوة والضعف لدينا من خلال إجاباتنا عن الأسئلة التي يقمها لنا) في المرتبة الثالثة ومتوسط حسابي (3.52)، (يشخص عضو هيئة التدريس نقاط القوة والضعف لدينا من خلال إجاباتنا عن الأسئلة التي يقدمها لنا) في المرتبة الرابعة والأخيرة ومتوسط حسابي (3.39) وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية الأسئلة انحصرت بين (.85–.61) وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة توجه انتباهنا إلى العناصر المهمة في الدرس) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقدم لنا عضو هيئة التدريس أسئلة تسهم في تدريبنا على مهارات التفكير)، مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلفت حولهما أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

8- استراتيجية المشروع:

جدول (13)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد مشروع يطور مهاراتنا اللغوية	2.61	1.06	متوسطة	3
2	يشركنا عضو هيئة التدريس برسم الخطة لإعداد المشروعات	3.01	1.07	متوسطة	1
3	يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد المشاريع التي تخدم احتياجاتنا التعليمية	2.69	1.01	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.77	.86	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (13) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية المشروع، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.77) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية المشروع بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. على مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.01–2.61) درجة من أصل (5) (درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين (بدرجة متوسطة) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية الأسئلة بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يشركنا عضو هيئة التدريس برسم الخطة لإعداد المشروعات) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.01)، (كلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد المشاريع التي تخدم احتياجاتنا التعليمية) في المرتبة

الثانية ومتوسط حسابي(2.69)، (يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد مشروع يطور مهاراتنا اللغوية) في المرتبة الثالثة والاخيرة، ومتوسط حسابي (2.61)، وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية المشروع انحصرت بين (1.01-1.07) وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد المشاريع التي تخدم احتياجاتنا التعليمية) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يشركنا عضو هيئة التدريس برسم الخطة لإعداد المشروعات)، مما يدل على أنهما أكثر عبارتين اختلفت حولهما أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

9- استراتيجية التعيينات:

جدول (14)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد التعيين المناسب لقدراتنا وإمكاناتنا	2.60	1.07	متوسطة	3
2	يحدد عضو هيئة التدريس بعض أجزاء المقرر ويطلب منا دراستها ثم يناقشنا فيها	3.09	1.08	متوسطة	1
3	يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد ملخص عن موضوع معين له علاقة بالدرس	3.03	1.04	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.91	.66	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (14) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية التعيينات، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.91) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية التعيينات بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. على مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (3.09-3.03) درجة من أصل (5) (درجات وهي متوسطات تقابل درجتي استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين (بدرجة متوسطة)، وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية التعيينات بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يحدد عضو هيئة التدريس بعض أجزاء المقرر ويطلب منا دراستها ثم يناقشنا فيها) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (3.09)، (يكلفنا عضو هيئة التدريس بإعداد ملخص عن موضوع معين له علاقة بالدرس) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (3.03)، (يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد التعيين المناسب لقدراتنا وإمكاناتنا) في المرتبة الثالثة والاخيرة، ومتوسط حسابي (2.60)، وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية المشروع انحصرت بين (1.04-1.08) وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتحديد التعيين المناسب لقدراتنا وإمكاناتنا) مما يدل على أنها أكثر العبارات

التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يحدد عضو هيئة التدريس بعض أجزاء المقرر ويطلب منا دراستها ثم يناقشنا فيها)، مما يدل على أنها أكثر عباره اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

10- استراتيجية فكر... زاوج ... شارك:

جدول (15)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام	الترتيب
1	يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى أزواج نتناقش فيما بيننا، ويتيح لنا فرصة لنفكر معا في سؤال مطروح لبضع دقائق	2.30	1.04	قليلة	3
2	يطرح علينا عضو هيئة التدريس سؤالا أو مسألة ترتبط بما شرحه من معلومات ويطلب من كل واحد منا أن يفكر في السؤال بمفرده لمدة دقيقة	2.74	1.12	متوسطة	1
3	يقسمنا عضو هيئة التدريس إلى أزواج ويطرح علينا سؤالا ثم يطلب منا تقديم ما توصلنا إليه من حلول حول السؤال المطروح	2.61	1.00	متوسطة	2
	المتوسط العام	2.55	.836	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (15) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارات استراتيجية فكر...زاوج...شارك، وبلغ المتوسط الحسابي العام لهذه الاستراتيجية (2.55) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجية فكر... زاوج ... شارك بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام. على مستوى العبارات فقد تراوح المتوسط الحسابي لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار ما بين (2.74-2.30) درجة من أصل (5) وفيما يأتي نتناول عبارات استراتيجية بالتفصيل: جاء استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب للعبارة (يطرح علينا عضو هيئة التدريس سؤالا أو مسألة ترتبط بما شرحه من معلومات ويطلب من كل واحد منا أن يفكر في السؤال بمفرده لمدة دقيقة) بدرجة (متوسطة) وفي المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (2.74)، (يقسمنا عضو هيئة التدريس إلى أزواج ويطرح علينا سؤالا ثم يطلب منا تقديم ما توصلنا إليه من حلول حول السؤال المطروح) في المرتبة الثانية ومتوسط حسابي (2.61)، (يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى أزواج نتناقش فيما بيننا، ويتيح لنا فرصة لنفكر معا في سؤال مطروح لبضع دقائق) في المرتبة الثالثة والاخيرة، ومتوسط حسابي (2.30)، وبالنظر إلى قيم الانحراف المعياري في الجدول السابق نلاحظ أن قيم الانحراف المعياري لعبارات استراتيجية المشروع انحصرت بين (1.12-1.00) وأقل قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى أزواج نتناقش فيما بيننا، ويتيح لنا فرصة لنفكر معا في سؤال مطروح لبضع دقائق) مما يدل على أنها أكثر العبارات التي تقاربت آراء أفراد العينة حولها، وكانت أكبر قيمة للانحراف المعياري للعبارة (يطرح علينا عضو هيئة التدريس لمدة دقيقة)، مما يدل على أنها أكثر عباره اختلفت حولها أفراد العينة من طلاب كلية التربية زنجبار.

11- استراتيجية المناقشة الصغيرة:

جدول (16)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى مجموعات صغيرة لنتناقش في موضوع من مواضيع الدرس	2.65	.82	متوسطة

ويتضح من الجدول رقم (16) وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين لعبارة استراتيجية المناقشة الصغيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (يقوم عضو هيئة التدريس بتقسيمنا إلى مجموعات صغيرة لنتناقش في موضوع من مواضيع الدرس (2.65) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب لاستراتيجية المناقشة الصغيرة بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

12- استراتيجية التلخيص:

جدول (17)

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاستخدام
1	يطلب منا عضو هيئة التدريس تلخيص	2.84	.83	متوسطة

الجدول رقم (17) يوضح وجهات نظر أفراد عينة الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار حول درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين العبارة استراتيجية التلخيص، إذ بلغ المتوسط الحسابي للعبارة (يطلب منا عضو هيئة التدريس تلخيص الدرس الذي قدمه لنا (2.84) من (5) وهو متوسط يقع في الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي مما يعني أن درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب لاستراتيجية التلخيص بدرجة (متوسطة) وذلك بشكل عام.

ثانياً: مناقشة نتيجة السؤال الاول:

فقد أثبتت الدراسة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة لاستراتيجيتي المناقشة والاسئلة وبدرجة متوسطة في كل من استراتيجيات التعلم التعاوني، الاستقراء، حل المشكلات، والخريطة المفاهيمية، المشروع، العصف الذهني، التعيينات، فكر زاوج شارك، والتلخيص، والتلخيص. وهذه النتيجة تشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجيات التعلم النشط بنسبة متوسطة باستثناء استراتيجيتي المناقشة والاسئلة اللتين تستخدمان بدرجة كبيرة، ويعزي ذلك إلى سهولة استخدام الاستراتيجيتين في تدريس اللغة العربية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الطيطي (2010) في استخدام استراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة، ومع دراسة آل سليمان (1999) ودراسة (حاج، 2018) في ممارسة المعلمين لاستراتيجيات الأسئلة وحل المشكلات، ومع دراسة أبي إصبع (1996) في استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط، ومع دراسة كل من (القحطاني، 2009؛ المطيري، 2021) في ممارسة استراتيجيات حل المشكلات،

والتعلم التعاوني ومع دراسة (حاج، 2018) في ممارسة استخدام التعلم أقل الاستراتيجيات استخداما هي استراتيجية المناقشة الصغيرة.

ثانيا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال على: ماهي استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها اعضاء هيئة التدريس في كلية التربية زنجبار – جامعة أبين في تدريس اللغة العربية؟

عرض النتيجة: تمت الاجابة على هذا السؤال من خلال استجابات الطلبة على فقرات الاستبانة والذي عرض بشكل متوسطات حسابية وانحرافات معيارية وتصنيف درجة استخدام اعضاء هيئة التدريس اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط الموضحة في الجدول (18):

استراتيجيات التعلم النشط:

جدول (18)

م	الاستراتيجية	المتوسط الحسابي العام	درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين	الترتيب
1	استراتيجية التعلم التعاوني	2.88	متوسطة	7
2	استراتيجية حل المشكلات	2.93	متوسطة	5
3	استراتيجية الاستقراء	2.97	متوسطة	4
4	استراتيجية الخريطة المفاهيمية	3.24	متوسطة	3
5	استراتيجية المناقشة	3.35	متوسطة	2
6	استراتيجية العصف الذهني	2.73	متوسطة	10
7	استراتيجية الأسئلة	3.62	كبيرة	1
8	استراتيجية المشروع	2.78	متوسطة	9
9	استراتيجية التعيينات	2.91	متوسطة	6
10	استراتيجية فكر... زاوج ... شارك	2.56	متوسطة	12
11	استراتيجية المناقشة الصغيرة	2.65	متوسطة	11
12	استراتيجية التلخيص	2.84	متوسطة	8
	المتوسط العام	2.95	متوسطة	

يتضح من الجدول رقم (18) أن المتوسط العام لاستخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة ابين في تدريس اللغة العربية لطلاب كلية التربية زنجبار من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب بلغ (2.95) أي يقابل درجة الاستخدام (بدرجة متوسطة) وقد جاء استخدام استراتيجية الأسئلة المرتبة الأولى إذ بلغ متوسطها العام(3.62) أي أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب (بدرجة كبيرة)، وجاءت استراتيجية المناقشة المرتبة الثانية إذ بلغ متوسطها العام(3.35) أي أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجية من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة من الطلاب (بدرجة كبيرة)، بينما جاء استخدام معظم الاستراتيجيات الأخرى بدرجة (متوسطة)، وكان أكثرها استخداما استراتيجية الأسئلة إذ بلغ متوسطها الحسابي (3.62) وكان أقل استخداما بدرجة متوسطة استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك إذ بلغ متوسطها (2.56) وبدرجة (متوسط)، مما يعني أن استخدام أعضاء هيئة التدريس لها بدرجة متوسطة وذلك من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة طلاب كلية التربية زنجبار.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

فقد أثبتت الدراسة أن أكثر استراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس هما استراتيجيتا الاسئلة والمناقشة والاسئلة، ويعزي الباحثان هذه النتيجة لمناسبة هاتين الاستراتيجيتين لتدريس اللغة العربية. وتتفق هذه الدراسة مع دراسة القحطاني (2009) ودراسة وآل سليمان (1999) ودراسة (المطيري، 2021) ودراسة (حاج، 2018) في استخدام استراتيجية الأسئلة.

ثالثا: عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

عرض النتيجة: ينص السؤال على: هل تختلف نظرة الطلبة في المستويات الاربعة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات التعلم النشط في تدريسهم؟

الجدول (19) الاتي يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية حسب المستوى الدراسي

الاستراتيجية	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التعلم التعاوني	11	الاول	2.36	.58
	21	الثاني	3.24	.50
	13	الثالث	3.49	.61
	18	الرابع	2.37	.76
استراتيجية حل المشكلات	11	الاول	2.45	.76
	21	الثاني	3.24	.51
	13	الثالث	3.39	.67
	18	الرابع	2.54	.74
استراتيجية الاستقراء	11	الاول	2.52	.65
	21	الثاني	3.25	.48
	13	الثالث	3.44	.61
	18	الرابع	2.61	.65
استراتيجية الخريطة المفاهيمية	11	الاول	2.51	.65
	21	الثاني	3.59	.49
	13	الثالث	3.67	.59
	18	الرابع	2.96	.57
استراتيجية المناقشة	11	الاول	2.85	.43
	21	الثاني	3.59	.44
	13	الثالث	3.77	.45
	18	الرابع	3.11	.52
استراتيجية العصف الذهني	11	الاول	2.48	.60
	21	الثاني	2.79	.77
	13	الثالث	2.89	.62
	18	الرابع	2.68	.61
استراتيجية الأسئلة	11	الاول	3.57	.22
	21	الثاني	3.56	.35
	13	الثالث	3.73	.37
	18	الرابع	3.62	.36
استراتيجية المشروع	11	الاول	2.82	.82
	21	الثاني	3.09	.67
	13	الثالث	2.79	1.11
	18	الرابع	2.37	.79

الاستراتيجية	العدد	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
استراتيجية التعيينات	11	الاول	3.06	.66
	21	الثاني	2.92	.59
	13	الثالث	3.00	.76
	18	الرابع	2.74	.70
استراتيجية فكر ... زاوج ... شارك	11	الاول	1.94	.61
	21	الثاني	2.97	.57
	13	الثالث	3.18	.80
	18	الرابع	2.00	.63
استراتيجية المناقشة الصغيرة	11	الاول	2.91	.83
	21	الثاني	2.71	.71
	13	الثالث	2.46	.87
	18	الرابع	2.56	.92
استراتيجية التلخيص	11	الاول	3.09	.83
	21	الثاني	2.81	.74
	13	الثالث	2.84	.89
	18	الرابع	2.72	.89

نستخلص من خلال النتائج المدونة في الجدول (19) الاتي:

- نستخلص من الجدول ان هناك اختلافات في المتوسطات الحسابية على درجات استجابة الطلبة باختلاف سنوات الدراسة، لصالح المستويين الثاني والثالث بحيث كانت متوسطا تهما اعلى من المتوسطات الحسابية للمستويين الاول والرابع للاستراتيجيات: استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الاستقصاء، الخريطة المفاهيمية، استراتيجية المناقشة، استراتيجية فكر... زاوج ... شارك.
- كما يتبين من الجدول انه لا يوجد فرق كبير ملاحظ في المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات: استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية الأسئلة، استراتيجية المشروع، استراتيجية المناقشة الصغيرة، استراتيجية التعيينات، استراتيجية التلخيص.

ولمعرفة فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي المتعدد (One Way ANOVA)، والجدول (10) التالي يوضح نتائج اختبار التباين الاحادي للعينات المستقلة (المستويات) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استجاباتهم على استبانة

استراتيجيات التقويم البديل وأدواته:

جدول (20) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOV) المتعدد للعينات المستقلة (حسب المستوى الدراسي) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية لدرجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية

الاستراتيجية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	مستوى الدلالة
استراتيجية التعلم التعاوني	بين المجموعات	15.089	3	5.030	12.827	.000
	داخل المجموعات	23.134	59	.392		
	المجموع	38.222	62			
استراتيجية حل المشكلات	بين المجموعات	9.946	3	3.315	7.498	.000
	داخل المجموعات	26.089	59	.442		
	المجموع	36.035	62			
استراتيجية الاستقراء	بين المجموعات	9.104	3	3.035	8.581	.000
	داخل المجموعات	20.867	59	.354		
	المجموع	29.972	62			
استراتيجية الخريطة المفاهيمية	بين المجموعات	12.060	3	4.020	12.534	.000
	داخل المجموعات	18.924	59	.321		
	المجموع	30.984	62			
استراتيجية المناقشة	بين المجموعات	7.255	3	2.418	10.947	.000
	داخل المجموعات	13.034	59	.221		
	المجموع	20.289	62			
استراتيجية العصف الذهني	بين المجموعات	1.147	3	.382	.848	.473
	داخل المجموعات	26.599	59	.451		
	المجموع	27.746	62			
استراتيجية الأسئلة	بين المجموعات	.265	3	.088	.748	.528
	داخل المجموعات	6.963	59	.118		
	المجموع	7.228	62			
استراتيجية المشروع	بين المجموعات	5.126	3	1.709	2.440	.073
	داخل المجموعات	41.319	59	.700		
	المجموع	46.444	62			
استراتيجية التعيينات	بين المجموعات	.873	3	.291	.637	.594
	داخل المجموعات	26.951	59	.457		
	المجموع	27.824	62			
استراتيجية فكر...زاوج...شارك	بين المجموعات	18.369	3	6.123	14.471	.000
	داخل المجموعات	24.964	59	.423		
	المجموع	43.333	62			
استراتيجية المناقشة الصغيرة	بين المجموعات	1.447	3	.482	.697	.558
	داخل المجموعات	40.870	59	.693		
	المجموع	42.317	62			
استراتيجية التلخيص	بين المجموعات	.962	3	.321	.456	.714
	داخل المجموعات	41.451	59	.703		
	المجموع	42.413	62			

من خلال اختبار التباين الأحادي وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة أفراد الدراسة من طلاب كلية التربية زنجبار بجامعة ابين لاستخدام أعضاء هيئة التدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية وهي (استراتيجية التعلم التعاوني،

استراتيجية المناقشة، استراتيجية الاستقراء، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الخريطة المفاهيمية، استراتيجية فكر... زاوج ... شارك) عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) وقد اجري اختبار شيفيه (Scheffe) لإظهاره الفروق البعدية ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0.05) حول درجات استخدام استراتيجيات التعلم النشط

ولتحديد بين أي من المستويات الدراسية حصلت هذه الفروق في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية؛ تم استخدام اختبار المقارنة البعدية (Post Hoc Test) أي الاختبار الإحصائي التي يتم بعد تحليل التباين لتحديد اتجاه الفروق، استعملنا اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنة البعدية المتعددة (multiple comparisons) لتحديد مصدر التباين كما يوضحه الجدول (11) التالي:

جدول (11): نتائج اختبار شيفية (Scheffe) للمقارنة البعدية المتعددة (multiple comparisons) لتحديد مصدر التباين لمتوسط درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية بحسب مستويات المتغير (المستوي الدراسي) باستخدام اختبار شيفية (scheffe).

المتغيرات التابعة	المتغير المستقل (المستوى الدراسي)		متوسط الاختلاف (2-1)	الانحراف المعياري	الدلالة
	1	2			
التعلم استراتيجية التعاوني	الاول	الثاني	-.87446*	.23306	.000
		الثالث	-1.12354*	.25653	.000
		الرابع	-.00673	.23964	.978
	الثاني	الاول	.87446*	.23306	.000
		الثالث	-.24908	22098	.264
		الرابع	.86772*	.20113	.000
	الثالث	الاول	1.12354*	.25653	.000
		الثاني	.24908	.22098	.264
		الرابع	1.11681*	.22791	.000
	الرابع	الاول	.00673	.23964	.978
		الثاني	-.86772*	.20113	.000
		الثالث	-1.11681*	.22791	.000
استراتيجية حل المشكلات	الاول	الثاني	-.78355*	.24750	.002
		الثالث	-.93007*	.27242	.001
		الرابع	-.08249	.25449	.747
	الثاني	الاول	.78355*	.24750	.002
		الثالث	-.14652	.23467	.535
		الرابع	.70106*	.23467	.002
	الثالث	الاول	.93007*	.27242	.001
		الثاني	.14652	.23467	.535
		الرابع	.84758*	.24203	.001
	الرابع	الاول	.08249	.25449	.747
		الثاني	-.70106*	.21359	.002
		الثالث	-.84758	.24203	.001
استراتيجية الاستقراء	الاول	الثاني	-.73882*	.22135	.001
		الثالث	-.92075*	.24364	.000
		الرابع	-.09596	.22760	.675
	الثاني	الاول	.73882*	.22135	.001
		الثالث	-.18193	.20988	.390
		الرابع	.64286*	.19103	.001
	الثالث	الاول	.92075*	.24364	.000

المتغيرات التابعة	المتغير المستقل (المستوى الدراسي)		متوسط الاختلاف (2-1)	الانحراف المعياري	الدلالة
	1	2			
		الثاني	.18193	.20988	.390
		الرابع	.82479*	.21646	.000
	الرابع	الاول	.09596	.22760	.675
		الثاني	-.64286*	.19103	.001
		الثالث	-.82479*	.21646	.000
استراتيجية الخريطة المفاهيمية	الاول	الثاني	-1.07215*	.21079	.000
		الثالث	-1.15152*	.23202	.000
		الرابع	-.44781*	.21674	.043
	الثاني	الاول	1.07215*	.21079	.000
		الثالث	-.07937	.19987	.693
		الرابع	.62434*	.18191	.001
	الثالث	الاول	1.15152*	.23202	.000
		الثاني	.07937	.19987	.693
		الرابع	.70370*	.20613	.001
	الرابع	الاول	.44781*	.21674	.043
		الثاني	-.62434*	.18191	.001
		الثالث	-.70370*	.20613	.001
استراتيجية المناقشة	الاول	الثاني	-.73882*	.17494	.000
		الثالث	-.92075*	.19255	.000
		الرابع	-.26263	.17988	.150
	الثاني	الاول	.73882*	.17494	.000
		الثالث	-.18193	.16587	.277
		الرابع	.47619*	.15097	.003
	الثالث	الاول	.92075*	.19255	.000
		الثاني	.18193	.16587	.277
		الرابع	.65812*	.17107	.000
	الرابع	الاول	.26263	.17988	.150
		الثاني	-.47619*	.15097	.003
		الثالث	-.65812*	.17107	.000
استراتيجية العصف الذهني	الاول	الثاني	-.30880	.24991	.221
		الثالث	-.41259	.27507	.139
		الرابع	-.20034	.25697	.439
	الثاني	الاول	.30880	.24991	.221
		الثالث	-.10379	.23696	.663
		الرابع	.10847	.21567	.617
	الثالث	الاول	.41259	.27507	.139
		الثاني	.10379	.23696	.663
		الرابع	.21225	.24439	.389
	الرابع	الاول	.20034	.25697	.439
		الثاني	-.10847	.21567	.617
		الثالث	-.21225	.24439	.389
استراتيجية الأسئلة	الاول	الثاني	.00866	.12787	.946
		الثالث	-.16259	.14074	.253
		الرابع	-.05682	.13148	.667
	الثاني	الاول	-.00866	.12787	.946
		الثالث	-.17125	.12124	.163
		الرابع	-.06548	.11035	.555
	الثالث	الاول	.16259	.14074	.253
		الثاني	.17125	.12124	.163

المتغيرات التابعة	المتغير المستقل (المستوى الدراسي)		متوسط الاختلاف (2-1)	الانحراف المعياري	الدلالة
	1	2			
		الرابع	.10577	.12504	.401
	الرابع	الاول	.05682	.13148	.667
		الثاني	.06548	.11035	.555
		الثالث	-.10577	.12504	.401
استراتيجية المشروع	الاول	الثاني	-.27706	.31147	.377
		الثالث	.02331	.34283	.946
		الرابع	.44781	.32027	.167
	الثاني	الاول	.27706	.31147	.377.
		الثالث	.30037	.29533	.313.
		الرابع	*.72487	.26880	.009.
	الثالث	الاول	-.02331	.34283	.946.
		الثاني	-.30037	.29533	.313
		الرابع	.42450	.30459	.169
	الرابع	الاول	-.44781	.32027	.167
		الثاني	-.72487*	.26880	.009
		الثالث	-.42450	.30459	.169
استراتيجية التعيينات	الاول	الثاني	.13997.	.25155	.580
		الثالث	.06061.	.27688	.827
		الرابع	.31987.	.25866	.221
	الثاني	الاول	-.13997	.25155	.580
		الثالث	-.13997	.23852	.741
		الرابع	.17989	.21709	.411
	الثالث	الاول	-.06061	.27688	.827
		الثاني	.07937	.23852	.741
		الرابع	.25926	.24600	.296
	الرابع	الاول	-.31987	25866	.221
		الثاني	-.17989	21709	.411
		الثالث	-.25926	24600	.296
استراتيجية فكر... زاوج ... شارك	الاول	الثاني	-1.02886*	.24210	.000
		الثالث	-1.24009*	.26648	.000
		الرابع	-.06061	.24894	.808
	الثاني	الاول	1.02886*	.24210	.000
		الثالث	-.21123	.22956	.361
		الرابع	.96825*	.20894	.000
	الثالث	الاول	1.24009*	.26648	.000
		الثاني	.21123	.22956	.361
		الرابع	1.17949*	.23676	.000
	الرابع	الاول	.06061	.24894	.808.
		الثاني	-.96825*	.20894	.000.
		الثالث	-1.17949*	.23676	.000
استراتيجية المناقشة الصغيرة	الاول	الثاني	.19481	.30977	.532
		الثالث	.44755	.34097	.194
		الرابع	.35354	.31852	.272
	الثاني	الاول	-.19481-	.30977	.532
		الثالث	.25275	.29372	.393
		الرابع	.15873	.26734	.555
	الثالث	الاول	-.44755	.34097	.194
		الثاني	-.25275	.29372	.393
		الرابع	-.09402	.30293	.757

المتغيرات التابعة	المتغير المستقل (المستوى الدراسي)		متوسط الاختلاف (2-1)	الانحراف المعياري	الدلالة
	1	2			
استراتيجية التلخيص	الرابع	الاول	-.35354	.31852	.272
		الثاني	-.15873	26734	.555
		الثالث	.09402	.30293	.757
	الاول	الثاني	.00866	.12787	.946
		الثالث	.16259-	.14074	.253
		الرابع	.05682-	.13148	.667
	الثاني	الاول	-.00866	.12787	.946
		الثالث	-.17125	.12124	.163
		الرابع	-.06548	.11035	.555
	الثالث	الاول	.16259	.14074	.253
		الثاني	.17125	.12124	.163
		الرابع	.10577	.12504	.401
	الرابع	الاول	.05682	.13148	.667
		الثاني	.06548	.11035	.555
		الثالث	-.10577	.12504	.401

***The mean difference is significant at the 0.05 level.**

نلاحظ من الجدول (11) الاتي:

- استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الاستقصاء، الخريطة المفاهيمية، استراتيجية المناقشة، استراتيجية فكر... زاوج ... شارك: توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستويين الثاني والثالث وبين مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الاول والرابع وكانت هذه الفروق لصالح مجموعة طلاب المستويين الثاني والثالث؛ أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستويين الثاني والثالث يرون استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجيات أكثر من مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستوى الاول والرابع.
- كما يتبين من الجدول انه لا توجد فروق دالة بين مجموعة عينة الدراسة في درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية للاستراتيجيات: استراتيجية العصف الذهني، استراتيجية الأسئلة، استراتيجية المشروع، استراتيجية المناقشة الصغيرة، استراتيجية التعيينات، استراتيجية التلخيص. أي أن مجموعة عينة الدراسة من طلاب المستويات الاربعة لا فرق في استخدام أعضاء هيئة التدريس لهذه الاستراتيجيات

مناقشة نتائج السؤال الثالث:

فقد أثبتت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام (استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية المناقشة، استراتيجية الاستقراء، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الخريطة المفاهيمية، استراتيجية فكر... زاوج ... شارك) عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) ترجع لاختلاف متغير المستوى الدراسي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول باقي الاستراتيجيات، ويعزى الباحثان ذلك لاختلاف اعضاء هيئة التدريس حسب المستويات في استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط.و قد يعزى ذلك لاختلاف أعضاء هيئة التدريس في الالقاب العلمية واختلافهم في

خيراتهم فضلا اخلافهم في حضور الدورات والورش التي تعقدها الجامعة في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

من الدراسة وجد الباحثات واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية زنجبار حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط (3.0) بدرجة(متوسطة)، ويركز أعضاء هيئة التدريس على استخدام استراتيجية التعيينات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستخدامها (3.62) بدرجة(كبيرة)، وربما يعود وذلك لسهول استخدامها في التدريس او انها اكثر الاستراتيجيات مناسبتا في تدريس اللغة العربية، كما اظهرت النتائج الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام (استراتيجية التعلم التعاوني، استراتيجية المناقشة، استراتيجية الاستقراء، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الخريطة المفاهيمية، استراتيجية فكر... زاوج ... شارك) عند مستويي دلالة (0.01، 0.05) ترجع لاختلاف متغير المستوى الدراسي، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول باقي الاستراتيجيات.

توصيات الدراسة:

بناء على نتائج الدراسة يوصي الدارس بالآتي:

1- العمل على تأهيل أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية زنجبار وتطوير الية برامج التدريب على استراتيجيات التعلم النشط المختلفة.

2- إصدار جهات الاختصاص كتيبات ومطويات لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية زنجبار في جامعة ابين تسهم في زيادة خبراتهم في التعلم النشط.

3- عقد الندوات والدورات التدريبية وحلقات النقاش في أقسام اللغة العربية لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

المقترحات:

1- إجراء دراسات مستقبلية توضح معيقات تطبيق استراتيجية التعلم النشط.

2- إجراء دراسات مستقبلية على معلمي مقررات دراسية اخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية والتعرف على واقع استخدام معلمي تلك الأخرى لاستراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

المراجع:

ابن ياسين، ثناء محمد أحمد (2013). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم: الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، السعودية، المجلد(2)، العدد(44)، ص 47–104، السعودية.

أبو إصبع، عمر صبحي (1966). مدى ممارسة معلمي التاريخ للصف الثاني الثانوي الأدبي لمبادئ التعليم الفاعل في المدارس الثانوية الحكومي: دراسة تقويمية، **مجلة سلسلة العلوم الإنسانية**، الأردن، المجلد(2)، العدد(13)، ص171–196، الاردن.

أبو جلالة، صبحي حمدان (1999). **استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم**، الكويت، مكتبة الفلاح.

أبو شريخ، شاهر ذيب (2008). **استراتيجيات**، عمان، المعتز للنشر والتوزيع.

أبو صالح، محب الدين (1983). **أساسيات طرق التدريس العامة**، مفاهيم، خطوات، مهارات، الرياض، دار الهدى للنشر والتوزيع.

أبوهدروس، ياسرة والفرا، معمر (2011). اثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم المشيط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيني التعلم، **مجلة جامعة الأزهر بغزة**، المجلد(13)، العدد(1)، ص89-130.

إسماعيل، محمدعبد المقصود (2001). **تدريس الدراسات الاجتماعية**، الكويت، مكتبة الفلاح.

آل سليمان (1999). أساليب تدريس مقرر الفقه التي يستخدمها معلمو هذا المقرر في المرحلة المتوسطة في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

البناء، منيب صبحي (2014). اثر استخدام استراتيجية التعلم النشط في اكساب بعض المهارات الحركية على جهاز بساط الحركات الارضية ومنصة القفز في الجمناستيك، **مجلة جامعة صلاح الدين**، المجلد(2)، العدد(18)، ص162-192، العراق

بودي، زكي بن عبد العزيز والخزاعلة، محمد سلمان (2012) **استراتيجيات التدريس**، عمان، زمزم للنشر والتوزيع.

بودي، زكي بن عبد العزيز والخزاعلة، محمد سلمان (2012) **استراتيجيات التدريس**، عمان، زمزم للنشر والتوزيع.

حاج، السمان عبد السالم أحمد (2008). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود استراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية "من وجهة نظر طلاب كلية الآداب"، **المجلة السعودية للعلوم التربوية**، العدد(63)، ص ص43-74، السعودية.

حسنين، حسين محمد (2005). **طرائق إبداعية في التعليم والتدريب دليل لكل مدرب**، عمان، دار مجدي لاوي للنشر والتوزيع.

الحصري، علي منير والعنزي، يوسف (2007). **طرق التدريس العامة**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

حمودة، عطية خليل (2008). **أسلوب حل المشكلات في العملية التعليمية التعلمية**، عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.

الخليفة، حسن جعفر (1999). منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، ليبيا.

ذياب، فتحي سبيتان (2010). **اصول وطرائق تدريس اللغة العربية**، ط1، دار الجنادرية للنشر والتوزيع.

ريان، محمد هاشم (2006). **استراتيجيات التدريس لتنمية التفكير وحقائب تدريبية**، عمان، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زامل، حمدي علي (2006). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظي رام الله ونابل، **مجلة المعلم الطالب**، عمان، معهد التربية التابع الألونروا/ اليونسكو، المجلد(1)، العدد (12)، ص49–64، فلسطين.

الزايدي، فاطمة خلف الله عمير (2010). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

زيتون، كمال عبد الحميد (2003). تصميم التعليم من خلال البنائية، **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، المجلد(5)، العدد(91)، ص14–29.

زيتون، كمال عبد الحميد (2002). **تدريس العلوم من منظور البنائية**، الإسكندرية، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.

شفيق، عمار (2011). **التوجيه النفيس في أساليب التدريس**، عمان، دار البداية ناشرون وموزعون.

صلاح، نانيس لطفي أبو العلا (2009). برنامج تدريسي لتنمية مهارات التدريس الابتدائي واستراتيجياته لدى طلبات معلمات شعبة الرياضيات، **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، كلية التربية، جامعة الزقازيق، المجلد(2)، العدد(5)، ص ص55–86، مصر.

الصيفي، عاطف (2009). **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديثة**، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

طيباوي، سعدية ودومي، اسمهان (2019). استراتيجيات التعلم النشط، **مجلة البيداغوجيا**، المجلد(1) العدد(1)، ص ص183–195.

الطيطي، محمد عيسى (2010). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية**، جامعة الاسكندرية، المجلد(3)، العدد(20)، ص23–66.

العالول، رنا فتحي محمد (2012). أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسالة الرياضية لدي طالبات الصف الرابع الاساسي بمحافظة غزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الازهر، مصر.

العرايضة، بيان نايف (2016). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي لواء طيبة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.

العساف، صالح حمد (2003). **المدخل الى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض، مكتبة العبيكان.

عطية، محمد علي (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.

عطية، محمد علي (2008). الجودة الشاملة والجديد في التدريس، عمان، دار الصفاء للنشر والتوزيع.

عقيلة، ريغى وغندير، آمال (2019). حاجة معلمي التعليم الابتدائي للتكوين في بعض استراتيجيات التعلم النشط، مجلة البيداغوجيا، المجلد(1)، العدد(3)، ص140-169.

علي، اسماء عبد المولى موسى (2019). التعلم النشط وعلاقته بالفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف، المجلد(16)، العدد(1)، ص ص179-189.

عنيزان، أحمد الرشيدي (2012). فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

العنيزي، علي منير الحصري (2004). **طرق التدريس العامة**، ط2، الكويت، مكتبة الفلاح.

الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (2003). **المدخل إلى التدريس**، عمان، دار الشرق للنشر والتوزيع.

فرج، عبد اللطيف حسين (2005). **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

القحطاني، معجبة بنت سالم (2009). الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة من قبل معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض.

القرشي، جمال إبراهيم (2010). **طرائق التدريس العامة**، الإسكندرية، الدار العالمية للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، دار الكتب.

اللقاني، أحمد (2007). **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**، عمان، مكتبة دار الثقافة.

مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود (2007). **طرائق التدريس العامة**، ط1، عمان، دار المسيرة.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2007). **تقويم تجربة التعلم النشط في المدارس الابتدائية لجمهورية مصر العربية**، ط3، مصر، المركز القومي.

المطيري، بدر غازي سحمي (2021). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجية التعلم النشط في التدريس من وجهة نظر المدراء في دولة الكويت، **مجلة الفنون والآداب وعلوم الانسانيات والاجتماع**، العدد (65)، ص ص388-401.

النجدي، عادل (2009). الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية بمصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، المؤتمر العلمي الثاني لكلية العلوم التربوية، جامعة جرش، الأردن.

نصر الله، عمر عبد الرحيم (2004). **تدني مستوى التحصيل والإنجاز المدرسي، أسبابه وعلاجه**، عمان، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع.

الهويدي، زيد (2005). **مهارات التدريس الفعال**، الإسكندرية، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.

وليد المهوس (2005). التعلم التعاوني تاريخه وتطوره واستراتيجياته وايجابياته وسلبياته، **دراسات تربويـة واجتماعيـة**، كلية التربية بجامعة حلوان، **مجلـة التربيـة العلميـة**، المجلد(11)، العدد(4)، ص ص1–36.

ياسين، ثناء (2015). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم، **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**، المجلد(2) العدد(44)، ص49–105.

الصيفي، عاطف (2008). المعلم واستراتيجيات التعلّم الحديث. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.

Abu Esbah, O. (1996). The extent of history teachers' practice of the second secondary secondary school of the principles of effective education in public secondary schools: An Evaluation Study, Journal ofthe Human Sciences Series, Jordan, 13 (2), 171-196.

Al Sulaiman, A. (1420 e). Methods of teaching the jurisprudence course used by the teachers of this course in the intermediate stage, unpublished master thesis, Faculty of Education, King Saud University, Riyadh.

Al-Alul., R. Fathy. (2002). The Effect of Using Some Strategies of Active Learning in the Development of Maharat: The Solution of the Mathematical Issue among the Fourth Grade Female Students in Gaza Governorate, Unpublished Master Thesis, Curriculumand Teaching Methods Department, Faculty of Education, Al-Azhar University, Gaza.

Al-Azzawi, H. Ali. (1984). The Effect of Some Teaching Methods in the Achievement of Students in the Arabic Language Course, Unpublished MA Thesis, College of Education, University of Baghdad.

Al-Qahtani, M. (2009). Teaching strategies used by teachers of intellectual education institutes and programs in Riyadh city, unpublished master thesis, Department of Special Education, College of

Boggs, G. R. (1998). what the learning Paradigm Means for Faculty, AAHE Bulletin, 51, 3-5.

Buffalo Newsletter Teaching. (1994). What is Active Learning, 3, 2. grades in the Jerash for active learning strategies from their point of view, Journal of the Faculty of Education in Alexandria - Egypt, 20, p.3.

Harasim, L R. (1997). Learning Networks; A Field Guide to Teaching and Learning Online. Cambridge, M.A., Massachusetts: Institute of Technology.

Ramanujam, R (2011). Active Learning To Promote Critical Thinking Skills, Paper Presented To Strathclyde University, Glasgow Inm Scotland, 1-14.

Hartley, C (2011). Resisting Rote: The Importance Of Active Learning For All Course Learning Objectives. Journal Of College Science Teaching, 40(3), 36-40.

Mahdi, H & Hijaz, G (2013). The Effectiveness Of A Strategy Learning In Enhancing Web Collaboration Motivation And Web Collaboration Attitudeamong The College Of Education Students At Al-Aqsa University. E-Learning "Best Practices In Mangement, Design And Development Of E-Courses: Standards Of Excellence And Creativeity Fourth International Conference On (Pp.427-437). Manama. Bahrain: Ieee.