جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

أثر استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلّم التعاوني على تحصيل الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس أساس – محلية كرري

The Effect of using strategies of the Role – play and the cooperative on the achievement

بحث مقدم لنيل درجة الدكتوراة في فلسفة التربية (مناهج وطرائق تدريس)

إعداد:
محمّد أحمد بخيت عبد اللّه

إشراف:
الدكتورة: حربية محمّد أحمد عثمان

2021م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَٰنِ الرَّحِيمِ

استهلال

قال تعالى: ((قَالَ الَّذِي عِنْدَهُ عِلْمٌ مِنَ الْكِتَابِ أَنَا آَتِيكَ بِهِ قَبْلَ أَنْ يَرْتَدَّ إِلَيْكَ طَرْفُكَ فَلَمَّا رَآَهُ مُسْتَقِرًّا عِنْدَهُ قَالَ هَذَا مِنْ فَضْلِ رَبِّي لِيَبْلُوَنِي أَأَشْكُرُ أَمْ أَكْفُرُ وَمَنْ شَكَرَ فَإِنَّمَا يَشْكُرُ لِنَفْسِهِ وَمَنْ كَفَرَ فَإِنَّ رَبِّي غَنِيٌّ كَرِيمٌ (((40)

صدق الله العظيم

سورة النمل الآية رقم (40)

إهداء

إلى أبي ...

من أنار لي دربي واختار هو مهنتي برغبة وحرص ودلالة وعي

في ذاك الزمان الذي كان فيه قدوة للمربين ومؤذناً للصلاة

فخرجت منه بفخر التربية وسيرة الإرث المتين

وأمي وأمي وأمي

لاتكفيني كلمات أخطها مدحاً...

وأهدي أبنائي وزوجي جهدي

هذا فخراً به وبهم

علَّهم يلتمسون العلم هادياً وبصيراً

شكر وتقدير

(وَقَالَ رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَى وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ (19)(سورة النمل الاية 19)

الشكر لله عز وجل الذي وفقني في هذا. والشكر إلي هذا الصرح العلمي العظيم جامعةالسودان للعلوم والتكنولوجيا –كلية التربية التي اتاحت لي هذه الفرصة للدراسة.

أخص بجزيل الشكر والعرفان من وقفت على المنابر وأعطتنى حصيلة فكرها لتنير دربي المشرفة الدكتورة: حربية محمد أحمد عثمان التي أشرفت على هذا البحث فجزاها الله عنا خير الجزاء، فلها مني كل التقدير والاحترام.

والشكر موصول للأساتذة الذين أسهموا في تحكيم أدوات الدراسة من كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا والجامعات الأخرى، والموجهين التربويين والزملاء بمحلية كرري.

والشكر موصول أيضاً إلي مكتبة كلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وكلية التربية –جامعة الخرطوم والعاملين بها ، ومكتبة جامعة افريقيا العالمية، ومكتبة جامعة الزعيم الأزهري، وجامعة النيلين ، ومكتبة جامعة أمدرمان الإسلامية ولكل العاملين بهذه المكتبات.

مستخلص

هدفت هذه الدراسة إلي التوصل إلى اثر استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلّم التعاوني على تحصيل الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة تعليم الأساس بمحلية كرري ، واتبع الباحث المنهج التجريبي، وتكّون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بمرحلة تعليم الأساس بمحلية كرري والبالغ عددهم(720) تلميذاً، أخذت منهم عينة عشوائية بسيطة مكونة من(٨٠) تلميذاً، استخدم الباحث الاختبار التحصيلي أداة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة ، وقد قام بإعداده من مقرر القراءة بالصف الخامس، وتمت المعالجة الإحصائية بإستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS).

توصلت الدراسة إلي عدد من النتائج من أهمها: لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي مما يدل على التكافؤ، وفي الاختبار البعدي مما يدل على عدم التاثر بأي عوامل أخرى، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارالقبلي ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لاستخدام الوحدة التدريسية المطورة وفقاً لاستخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني في الفهم القرائي للصف الخامس بمرحلة تعليم الاساس، بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبناء على هذه النتائج أوصى الباحث بتوفير خدمات تطويرية بمدارس مرحلة تعليم الأساس باستخدام طرائق التدريس الحديثة، والتدريب عليها من خلال توفير المعدات والأجهزة المستخدمة في العملية التعليمية.

Abstract

This study aimed to investigate the effect of using modern strategies on the achievement of reading comprehension among the fifth grade pupils in the basic education stage of Karrary Locality.(An applied study on the strategies of Role-playing and Co-operative learning). The researcher followed the Experimental Approach, and the study community consisted of the fifth grade pupils in the basic stage in Karrary Locality, whose number is 720 pupils. A simple random sample of 8 pupils was taken from them. The researcher used the achievement test as a tool to collect information from the numbers of the study sample from the fifth grade`s course, the statistical treatment was carried out used the statistical package program of sciences (SPSS). The study achieved many results, the most important of which are no significant different at the significant level less than (0.05) and probability value (0.00) between the scores of the control group and the experimental group score in the pretest. Indicates parity in the post-test, which indicates that it is not affected by other factors. While there are statistically significant difference between the experimental group`s score in the pre-test and the group`s score in the post-test in favor of the experimental group in the post-test, which indicates the positive impact using the developed teaching unit according to the use of Role- playing strategy and co-operative learning Education in the fifth grade reading comprehension in the base stage between the control group`s scours and the experimental group`s scours in the post-test for the benefit of the experimental group. And based on these results, the researcher recommended providing development services in the basic phase schools using modern teaching methods and training on them through the provision of equipment's and devises used in the educational process.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
استهلال	أ
إهداء	ب
شكر وتقدير	ج
مستخلص	د
Abstract	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ط
قائمة الاشكال	ي
قائمة الملاحق	ك
الفصل الاول (الإطار العام للدراسة)	
مقدمة	1
مشكلة الدراسة - فروض الدراسة	2
أهمية الدراسة - أهداف الدراسة	3
منهج الدراسة - حدود الدراسة – اداة الدراسة	4
مصطلحات الدراسة	5
الفصل الثاني (الإطار النظري والدراسات السابقة)	
اولاً: الأطار النظري	7
المبحث الأول: طرائق التدريس	7
أهمية طرائق التدريس	8
تنوع ومداخل طرائق التدريس وتكاملها ضرورة تربوية	9
أسباب نجاح الطرائق التعلمية والتعليمية	16
الكفايات اللازمة لاعداد المعلم	16
الطرائق التعليمية في القرآن الكريم	41
المبحث الثاني: القراءة والفهم القرائي	42
اولاً: مفهوم القراءة وتطوره	42
أهمية القراءة – وظائف القراءة	44
اهداف القراءة في المرحلة الاساسية	44
خطوات عملية القراءة- أغراض القراءة	46
العوامل المؤثرة على القراءة	47
المهارات القرائية وخصائصها	48
ثانياً: مفهوم الفهم القرائي	49
اهمية الفهم القرائي	50

عمليات الفهم القرائي	51
مستويات الفهم القرائي ومهاراته	52
الضعف القرائي مفهومه ومظاهره وأسبابه	55
سبل علاج الضعف القرائي	57
المبحث الثالث:التحصيل الدراسي	59
مفهوم التحصيل الدراسي	59
قياس التحصيل الدراسي من منظور تاريخي	63
اهمية واهداف قياس التحصيل الدراسي	64
تقويم تحصيل التلاميذ	66
مفهوم التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الاستعداد	67
خصائص التحصيل الدراسي	68
العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي	69
أنواع التحصيل الدراسي	74
الصعوبات التي تواجه التحصيل الدراسي	76
المبحث الرابع: إستراتيجية لعب الأدوار	78
مفهوم استراتيجية لعب الأدوار	78
أهداف طريقة تمثيل الأدوار - اهمية استراتيجية لعب الأدوار	81
شروط فعالية طريقة تمثيل الأدوار- ايجابيات طريقة تمثيل الأدوار	82
سلبيات طريقة تمثيل الأدوار	83
عيوب استراتيجية لعب الأدوار وكيفية التغلب عليها	83
كيفية تطبيق تمثيل الأدوار	85
خطوات تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار	86
أنماط لعب الأدوار	87
خصائص استراتجية لعب الأدوار	88
المبحث الخامس: التعليم التعاوني	89
مفهوم التعلم التعاوني	89
تاريخ تطور التعلم التعاوني	90
اهمية و اهداف استراتيجية التعلم التعاوني	93
خصائص و مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني	94
انواع مجموعات و مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني	95
استراتيجيات التعلم التعاوني	96
جماعات التعلم التعاوني	97
مزايا التعلم التعاوني	98
معيقات تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني - الدرس التعاوني	99
قاعة الدراسة التعاونية	101
المبحث السادس: مرحلة تعليم الأساس	**102**
مفهوم تعليم الأساس - نشأة تعليم الأساس في السودان	102
اهداف تعليم الأساس	103

اهداف تعليم الأساس في السودان	104
تطور تعليم الأساس في السودان	105
متطلبات تعليم الأساس - الدوافع إلى إنشاء تعليم الاساس	108
محتوى منهج مرحلة تعليم الأساس	109
ثانيا : الدراسات السابقة	111
الدراسات ذات الصلة باستراتيجية لعب الأدوار - الدراسات السودانية	111
الدراسات العربية	114
الدراسات الأجنبية	116
الدراسات ذات الصلة باستراتيجية التعلم التعاوني	117
الدراسات السودانية	117
الدراسات العربية	119
الدراسات الأجنبية	122
التعقيب على الدراسات السابقة	123
الفصل الثالث **(إجراءات الدراسة الميدانية)**	
تمهيد	125
منهج الدراسة- مجتمع الدراسة- عينة الدراسة	125
المعالجات الإحصائية للبيانات - خطوات إجرأءات الدراسة	127
دليل المعلم	128
الفصل الرابع **(عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها)**	
استراتجية لعب الأدوار - الفرض الأول	133
الفرض الثاني	135
الفرض الثالث	136
الفرض الرابع	137
استراتجية التعلم التعاوني - الفرض الأول	139
الفرض الثاني	140
الفرض الثالث	141
الفرض الرابع	142
الفصل الخامس **(أهم النتائج والتوصيات والمقترحات)**	
أهم النتائج	143
التوصيات - المقترحات	145
المصادر والمراجع	146
الملاحق	155

قائمة الجداول

رقم الجدول	الموضوع	الصفحة
1	يوضح عدد السور والآيات المكية والمدنية المتعلقة بالأسئلة ونسبتها المئوية	
2	يوضح التوزيع الزمني للدروس	131
3	يوضح التسلسل الزمني لإجراءات الدراسة الميدانية	132
4	يوضح نتيجة أختبار التباين الأحادي للفرض الأول في استراتيجية لعب الأدوار	133
5	يوضح نتيجة أختبار التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي.	136
6	يوضح اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في الامتحان القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.	136
7	يوضح اختبار ت لدلالة الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.	137
8	يوضح اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية – التعلم التعاوني.	139
9	يوضح نتيجة أختبار التباين الأحادي لدرجات افراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي – التعلم التعاوني.	141
10	يوضح أختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة.	142
11	يوضح اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.	142

قائمة الاشكال

رقم الشكل	الموضوع	الصفحة
1	مكونات عملية التدريس	9
2	نتيجة اختبار التباين الأحادي لدرجات المجموعيتن الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي(لعب الأدوار)	134
3	نتيجة اختبار ت لمعرفة دلالة الفروق في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة.	136
4	الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة(لعب الأدوار)	137
5	الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة االتجريبية(لعب الأدوار)	138
6	الفروق للمجموعتبن الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي(التعلم التعاوني)	139
7	نتيجة الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية والضابطة (التعلم التعاوني)	141
8	الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة(التعلم التعاوني)	142
9	الفروق في الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية(التعلم التعاوني)	142

قائمة الملاحق

رقم الملحق	الموضوع	رقم الصفحة
1	توصيف أسئلة اختبار الفهم	155
2	جدول مهارات الفهم الحرفي للقراءة	156
3	جدول مهارات الفهم الاستنتاجي	157
4	جدول مهارات الفهم الناقد	158
5	جدول مهارات الفهم الإبداعي	159
6	الدرس الأول عند طبيب العيون وفق استراتيجية لعب الأدوار	160
7	الدرس الثاني الولد العطوف وفق استراتجية التعلم التعاوني	161
8	اختبار عند طبيب العيون ومفتاح الإجابة (لعب الأدوار)	162
9	اختبار الولد العطوف ومفتاح الإجابة(التعلم التعاوني)	163
10	اسماء المحكمين	166
11	درجات الفهم القرائي للصف الخامس (القبلي) المجموعة (أ)	167
12	درجات المهارات اللغوية للصف الخامس (لعب الأدوار)	168
13	درجات الفهم القرائي للصف الخامس المجموعة (أ) بالطريقة التقليدية – درس بعنوان الولد العطوف	169
14	درجات اختبار القدرات الصف الخامس – التعلم التعاوني – الفهم القرائي – درس الولد العطوف	170

الفصل الأول

الإطار العام للدراسة

□

الفصل الاول

الإطار العام للدراسة

مقدمة

يشهد هذا العصر تطورا كبيراً و متسارعاً في المعرفة والتقدم العلمي والتقني في مختلف مجالات الحياة، وقد أدى ذلك إلى تحديات واجهت التربية واستدعت إحداث العديد من التغييرات التي شملت بنية التربية وطرائقها ووسائطها وطرق تقويمها والتحول من التعليم للتعّلم،ومن المعلم للطالب،ومن التخطيط غير النظامي إلى التخطيط بأسلوب النظم،ومن الكتاب المدرسي المقرر إلى مصادر التعّلم المتعددة، ومن التعليم الجمعي إلى التعليم المفرد (محمد محمود ،المرعي، 2000م، ص17)

ولقد أستوجب هذا التطور المعرفي إعادة النظر في فلسفة وإستراتيجية التعليم بما يمكنه من مواكبة الإنفجار المعرفي وتحديات العولمة. إذ لم يعد التعليم مجرد أداء لإعداد الطلاب اكاديمياً، فقد أرتبط بناء التعليم أرتباطاً مباشراً بعملية التنمية. (بدرالدين مرغني وحرم الرشيد،2009م، ص11).

كما أن التطورات الحديثة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات أثرت على تصميم وتقديم البرامج التعليمية في التعليم مما أدى للتفكير فى إعداد بيئات تعليم إلكترونية للمتعلمين بطريقة تحقق مردودية التكاليف، قادرة على تيسير مسار إدارة التعليم والتعلم، وتوفير التفاعل والدعم والتقييم.

وطرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة لها الكثير من الفوائد ومن أهمها أنها تحسن من أداء المعلم التدريسي والذي ينعكس على مستويات الطلاب في التحصيل الدراسي.

ومن الطرق الحديثة التي تناولها الباحث استراتيجتي لعب الادوار والتعلم التعاوني وهي استراتيجيات تعليمية مستحدثة تواجه تلك التحديات على المستوى العالمي مثل التعليم بالوسائط المتعددة الكمبيوترية، والتعليم من بعد؛ وأكثر أنماطه استخدامًا نمط التعليمE Learning والذي يساعد المتعلم علي التعلم في المكان والوقت المناسبين له دون الحاجة للحضور إلى قاعات الدراسة (أحمد محمد، 2004، ص ٢٨٣).

ومن الدراسات التي تناولت لعب الادوار دراسة كل من شهرزاد سعيد(2013م) وكذلك دراسة زيد بن مهلهل بن عتيق الشمري(2007م)، بينما الدراسات التي تناولت التعلم التعاوني دراسة من العمري(2012م). ويرى الباحث أن لطرائق التدريس الحديثة أثر فعّال في تطوير التحصيل الدراسي وترقية المستويات الأكاديمية.

مشكلة الدراسة:

تأتي مشكلة الراسة من اهتمام وزارة التربية والتعليم بالمتعلم وذلك بتطوير استراتيجيات التعليم والاتجاه به نحو التفكير والابداع وتحقيق المهارات ولأن طرائق التدريس القديمة تعتمد على إستراتيجيات بسيطة لا تفي بغرض التعليم ولاتلبي حاجاته الأساسية فهي تضع المتعلم في مكان التلقي وأهم هدف يمكن تحقيقه هو مدى حفظ المتعلم للمعلومات، ولحاجة المتعلمين في عصر المعلومات إلى أساليب وطرائق تلبي حاجاتهم ولإعتماد كثير من المعلمين على استخدام طرائق التدريس التقليدية والتي تحشو التلاميذ بالمعلومات لتسبب بذلك الملل والروتين والباحث يرى كغيره من المعلمين العاملين في مرحلة الأساس والمهمومين بجودة التعليم بضرورة دفع المعلمين لاستخدام الطرائق والاستراتيجيات الحديثة والتقنيات مثل العصف الذهني والتعليم التعاوني وبعض البرمجيات وبذلك يمكن صياغة مشكلة هذه الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما أثر استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلّم التعاوني على تحصيل الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة تعليم الأساس بمحلية كرري؟**

فروض الدراسة:

1. لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي مما يدل على التكافؤ.
2. لاتوجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00)بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبار القبلي ودرجات المجموعة الضابطة في الاختبارالبعدي مما يدل على عدم التاثر بأي عوامل أخرى.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لاستخدام الوحدة التدريسية المطورة وفقاً لاستخدام استراتيجيتي (لعب الأدوار والتعلم التعاوني) في الفهم القرائي للصف الخامس بمرحلة تعليم الأساس.
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما أثر استخدام وحدة تدريسية مقترحة مطورة وفقاً لاسترتيجيتي لعب الأدوار والـــتعلم التعـــاوني علي التحصيل القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس؟
2. ما إمكانية زيادة فرص التطوير الذي يمكن تحقيقه في الفهم القرائي للصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس باستخدام وحدة تدريسية مطورة وفقاً لاستراتيجتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني؟
3. ماهو الدور غير التقليدي لكلٍ من المعلم والتلميذ وفقاً لاستخدام استراتيجتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني للصف الخامس بمرحلة تعليم الأساس؟
4. ما مدى إسهام الاستراتيجيات الحديثة للتعليم في تحسين الأداء لتحقيق أقصى درجة من الكفاءة والفاعلية لتسهيل عملية التعلم؟

أهمية الدراســـــــــة:

تتمثل أهمية الدراسة في الوقوف على قصور ومشاكل طرائق التدريس القديمة، و توضح هذه الدراسة جوانب قصور الطرائق التقليدية، والدور الحيوي للطرائق الحديثة واستراتيجياتها في التحصيل الدراسي، وقد تساعد هذه الدراسة معلمي ومعلمات مرحلة الأساس في تنظيم تعليم وتعلم مهارات الفهم القرائي،والتغلب على معوقات استخدام الاستراتيجيات الحديثة والعمل على إيجاد الحلول،وسد الفجوة في الدراسات السابقة والتي تناولت أثر طرائق التدريس الحديثة في التحصيل الأكاديمي ويرى الباحث أن الأهمية الخاصة للدراسة يمكن أن تتمثل في الآتي:

1. تؤكد الدراسة أهمية العوامل الموضوعية في البيئة التعليمية باستخدام استراتيجتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني باتجاه معرفة مسهلات عملية التطوير القائمة علي استخدام طرق التدريس الحديثة و تساعد القائمين على تطوير طرق التدريس الحديثة.
2. يمكن أن يستفيد منها جميع معلمي ومعلمات مرحلة الأساس في تطوير تدريس النص القرائي بالمرحلة الأساس والتعليم العام بصفة خاصة.
3. تقدم لميدان التربية والتعليم وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لمرحلة الأساس.
4. إبراز أهمية استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني ودوره في تطوير المستويات وتساع على رفع المستويات التعليمية لتلاميذ الصف الخامس.

5. تعالج الدراسة بعض أوجه القصور في طرق التدريس المتبعة في مرحلة التعليم الأساس وأهمية استخدام وحدات تدريسية مطورة وفقا لاستراتيجيتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني وتساعد القائمين على تطوير مقررات مرحلة التعليم الأساسي.
6. تمثل الدراسة استجابة لتوصيات كثير من البحوث والمؤتمرات التي تنادي بأهمية البحث في كل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة المختلفة ، والتأكد من مدى فعاليتها فى تدريس مقررات مرحلة تعليم الأساس.

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج التجريبي لقياس ما أحدثته الدراسة من أثر في تحصيل التلاميذ بجانب المنهج الوصفي التحليلي في بعض جوانب الدراسة.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: خلال الفترة الزمنية من 2017م إلي 2020م

الحدود المكانية: مدارس مرحلة التعليم الأساس ، محلية كرري بولاية الخرطوم

الحدود الموضوعية: أثر استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعليم التعاوني في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الاساسي بمحلية كرري.

أداة الدراسة: استخدم الباحث الاختبار القبلي والبعدي للفهم القرائي وفقاً لأُسس التصميم التجريبي للمجموعتين.

مصطلحات الدراسة :

الأثر: كل ما أنشأه الإنسان أو أنتجه أو اكتشفه أو عثر عليه أو عدله (قاموس المعاني الجامع).

استراتيجية لعب الأدوار:

تعريف: هي إجراءات التعليم والتعلم التي تقدم من قبل الباحث بحيث تتيح للتلاميذ لعب أدوار مختلفة وتمثيل الموضوعات الخاصة بالفهم القرائي والتخطيط لتنفيذها.

تقوم استراتيجية تمثيل الأدوار لعب الدور علي افتراض أن للطالب دورا يجب أن يقوم به معبرا عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد ، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب ،ويطور الطلاب في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم علي التعبير والتفاعل مع الآخرين ، تنمية سلوكيات مرغوب فيها ، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة (زيتون ، 1995،ص23).

التعريف الإجرائي لاستراتجية لعب الأدوار: يقصد بها الباحث درجات التحصيل في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس نتيجة لاستخدام استراتجية لعب الأدوار.

استراتيجية التعلم التعاوني:

هي ترتكز على طريقة المجموعة الصغيرة في التعليم والتي تعتبر التلاميذ مسؤولين عن التحصيل لدى الفرد والمجموعة(أبو نبعة،2003م،ص443).

التعريف الاجرائي للتعلم التعاوني: يقصد بها الباحث درجات التحصيل في الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس– محلية كرري نتيجة لاستخدام استراتجية التعلم التعاوني.

التحصيل الدراسي:

يعرف التحصيل على انه تعبير عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من أنماط سلوكية مختلفة والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، كما ايضا يعتبر اكتساب للمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول القيم وأنماط السلوك المحتلفة التي تهدف إليها المنهج المدرسي.(نظمي حنا ميخائيل، 1977م، ص58).

الفهم القرائي: عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستند على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم(عبدالبارئ، 2010م،30).

التعريف الاجرائي لتحصيل الفهم القرائي: يقصد بها الباحث في هذه الدراسة الدرجات المتحصل عليها في القراءة لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس بمحلية كرري نتيجة لاستخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني.

الصف الخامس:

هو الفصل الذي ينتقل اليه التلميذ بعد إكمال دراسته بالصف الرابع وهو في عمر العاشرة وتدرس فيه مواد اللغة العربية والرياضيات والتربية الإسلامية واللغة الإنجليزية والعلوم والتأريخ والجغرافيا والحاسوب والأنشطة المختلفة وهذا الصف يقع ضمن صفوف الحلقة الثانية من مرحلة الأساس.

مفهوم تعليم الأساس:

ظهر تعليم الأساس أو تربية الأساس كمصطلحين ومفهومين جديدين فى الثلاثين من هذا القرن ، على يد غاندى السياسي والمربى الهندى ومن أبرز الدول العربية التى تنتهج تعليم الأساس وتعمل به:الأردن والجزائر و مصر والسودان فى كوبا كانت تجربة التعليم الأساسي عبارة عن توجيه التلاميذ نحو الريف ومشاركة الصغار من خلال الدراسة فى الإنتاج الاجتماعي أما فى مالى فتتجه نحو توجيه المدرسة إلى التدريب المدني والمهنى وإعداد الأطفال ،وأما فى أسبانيا فتتجه الى تقليص الحواجز بين المواد الدراسية فى الحلقة الاولى من تعليمها الأساس وفى تنزانيا يستمر التعليم لمدة سبع سنوات(النذير حسن يوسف ، 2009م ، 25).

4.مرحلة الأساس: هي المرحلة الدراسية التي تبدأ من الصف الأول وتنتهي بالصف الثامن أوتسبق التعليم الثانوي(نظام التعليم في السودان) وتتكون من ثلاث حلقات تبدأ الأولى بالصف الأول وتنتهي بالثالث وتبدأ الثانية بالصف الرابع وتنتهي بالسادس بينما تتكون الحلقة الثالثة والأخيرة من الصفين السابع والثامن(الباحث:2019م).

هو تعليم شامل يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم وتكوين المواطن أو هو تعليم عام يوجه إلى جميع الأطفال الذين يبلغون سن السادسة والزامياً تتكفل الدولة بتوفيره وتنظيمه والإنفاق عليه(فوزية مهدي،2007م،ص42).

الفصل الثانـي
الإطار النظري والدراسات السابقة

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

تمهيد:

يشتمل هذا الفصل على جزئين رئيسين الجزء الأول يحتوي على المباحث النظرية ذات العلاقة بالدراسة وهي أربعة مباحث هي: لعب الأدوار، التعلم التعاوني، الفهم القرائي، مرحلة التعليم الأساس، بينما الجزء الثاني في هذا الفصل يشتمل على الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالدراسة.

اولاً: الإطار النظري:

المبحث الاول: طرائق وإستراتيجيات التدريس الحديثة:

تظهر أهمية طرائق التدريس من الدور الذي تؤديه في تشكيل ما يرغب المعلم في إكسابه للمتعلمين، من خبرات، ومعلومات، ومفاهيم. فكلما كان إختيار المعلم للطريقة مناسباً كانت نتائج التعلم أكثر إيجابية.

وتعدُّ طرائق التدريس للمعلم بمثابة الآلات التي يستخدمها المهني في عمله، فالمهني يستخدم الآلة المناسبة بحسب الموقف الذي يريد إنجازه، ويغيرها تبعا لتغير الموقف، وكذلك المعلم يختار الطريقة التعلمية والتعليمية المناسبة للموقف التعليمي. فيغير طريقته بحسب تغير الموقف التعليمي.

وعلى ذلك لايشترط إستخدام جميع الطرائق رغم تكاملها في وقت واحدلأنهاحينئذٍ قد تؤذي العملية التعلمية التعليمية إذاماستخدمت استخداماًلا يلائم الموضوع المراد تدريسه وعدد المتعلمين وقدراتهم ومستوياتهم والإمكانات المتوافرة. وعلى هذا لايمكن القول بوجود طريقة تدريس واحدة أفضل من كل الطرائق لأن لكل طريقة خصائصها ومميزاتها وموضعها.

وقدإنقسم التربويون في تصنيف طرائق التدريس إلى فريقين، فمنهم من لم يفرق بين الطرائق والاستراتيجيات ولذلك لم يصنف في طرائق التدريس، ومنهم من فرق بينهما فصنف فيهما، ونتيجة لتعدد وجهات النظرو الفلسفة التربوية التي تبناها كل من صنف في هذا المجال فأنه تتعدد وتختلف التصنيفات تبعاًلذلك، ولقد أشارت بعض الدراسات العلمية والبحوث التربوية التي إهتمت بطرائق التدريس إلى تصنيفات متعددة.

أهمية طرائق التدريس:

تعد الطريقة في التدريس من أهم عناصر العملية التربوية، إذ يتوقف عليها نجاح العملية التربوية. واختيار الطريقة يمكن المعلم من معالجة نواحي القصور في المنهج، وتحديد صعوبات الكتاب المدرسي، والوقوف على نقاط الضعف والقوة. وهي وسيلة لتقويم المعلم، والكشف عن نقاط ضعفه في هذه الطريقة أوتلك. يقول الدكتور محمودالسيد:"أن لطريقة التدريس الأهمية في تشويق الطلاب وجذبهم نحو المادة واستساغتها وميولهم لها وهضمها واستيعابها وتمثلها واستعمالها بصورة صحيحة،إلاأن المعلم الذي يقول بنفسه في إطار طريقة واحدة يلتزم بهافي دروسه كافة،وأسلوب معين ينتهجه في المواقف كافة، محكوم عليه بالإخفاق، ذلك لأن الطريقة لاتصنع المدرس وأنما هو الذي يصنعها ويكيفها وفق المادة والوسيلة والمستويات التي يتفاعل معها" (السيد ، 2005م ، 42).

وطريقة التدريس تختلف عن أسلوب التدريس. يقول الدكتور سام عمار:"مايضفيه كل معلم من ذاته، وتجربته، وخبرته على مكونات الطريقة وهو يستعملها في تدريسه. لهذا تختلف أساليب المعلمين في تطبيق طرائق التدريس باختلاف خصائصهم الشخصية وخبراتهم" (عمار، 2010م).

وتنبع أهمية طرائق التدريس من الدور الذي تؤديه في تشكيل مايرغب المعلم في إكسابه للطلبة، من خبرات، ومعلومات، ومفاهيم. فكلماكان اختيار المعلم للطريقة مناسباًكأنت نتائج التعلم أكثر إيجابية. وتعدُّ طرائق التدريس للمعلم بمثابة الآلات التي يستخدمهاالمهني في عمله، فالمهني يستخدم الآلة المناسبة بحسب الموقف الذي يريد أنجازه، ويغيرها تبعاً لتغير الموقف، وكذلك المعلم يختار الطريقة التعلمية والتعليمية المناسبة للموقف التعليمي. في غيرطريقته بحسب تغير الموقف التعليمي.

وعلى ذلك لايشترط استخدام جميع الطرائق رغم تكاملها في وقت واحد لأنها حينئذ قد تؤذي العملية التعلمية والتعليمية إذا ماأستخدمت إستخداماً لا يلائم الموضوع المراد تدريسه،وعدد المتعلمين وقدراتهم ومستوياتهم، والإمكاناتِ المتوفرة.وعلى هذا لايمكن القول بوجود طريقة تدريس واحدة أفضل من كل الطراق الأخرى لأن لكل طريقة خصائصها ومميزاتها وموضعها، كما تستمد طرائق التدريس أهميتهاعندالأحمدويوسف(الأحمدواليوسف،2003م ، ص56) لتحقيقها ما يأتي:

1. تحقيق الأهداف التربويةالعامة.
2. تحقيق الأهداف التربويةالخاصة.
3. تمكين المعلم من رسم خططه السنوية.
4. تمكين المعلم من تنظيم الدرس على نحومترابط ومتناسق.

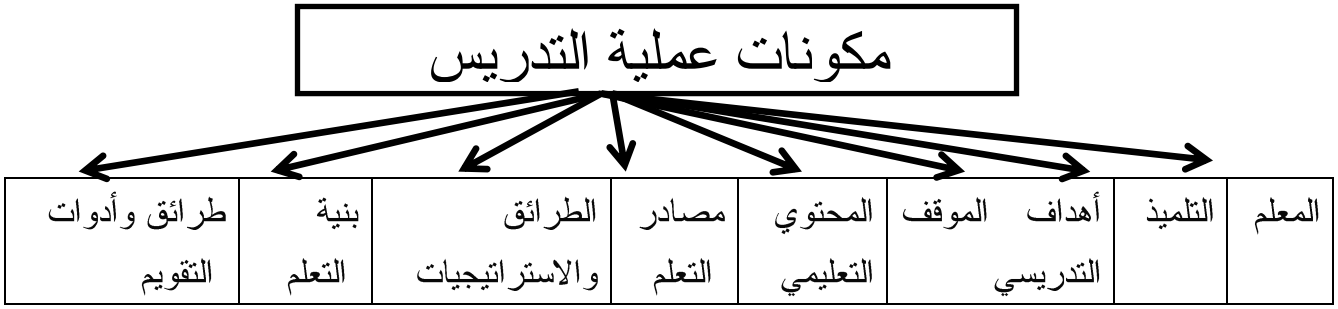
5. مساعدةالمعلم على استخدام الوسائل التعليمية المختلفة.

6.تحديدالاختبارات والتقويم.

تنوع طرائق التدريس وتكاملها ضرورة تربوية:

يعد تنويع التدريس عند كوجك و آخري ننظرية تُبنىع لى فكرة أن طرائق التدريس يجب أن تكون متعددة. وهذه الطرائق تُعدل لتتلاءم مع تنوع قدرات المتعلمين وميولهم ومهاراتهم في الفصل، بمعنى أن المعلم يُغير ويُعدل في عناصر المنهج لتتوافق مع خصائص المتعلمين، وليس العكس، فلا يجب أن يتوقع المعلم أن يغير المتعلمون أنفسهم لتتوافق مع المنهج. والتدريس عملية تعليم مقصودة، ومخططة تتكون من مجموعة عناصر ديناميكية متفاعلة بهدف إحداث تعلم جيد لدى المتعلمين (كوجك وآخرون، 2008م، ص26)، والشكل التإلى يوضح مكونات عملية التدريس، وعناصرها: (كوجك ، وآخرون ،2008م، ص92).

شكل رقم (1) يوضح مكونات عملية التدريس



وتعد الأنشطة التى يخططها المعلم مع تلاميذه أهم اشكال هذا التفاعل، وهى الوسيلة لتحقيق أهداف الموقف التعليمي، وقد تكون الأنشطة تعليمية يقوم بها المعلم، أو تعليمية يقوم بها المتعلم، أو يقوم بها كل من المعلم والمتعلم (كوجك، وآخرون،2008م، ص93).

وتهدف التربية الحديثة عند مراد إلى مساعدة الفرد على بناء الشخصية المتكاملة، ولكى يتحقق للتربية هدفها الأسمى وهو الفرد المتكامل الذي يسعي إلى إحداث التكامل في خبراته ومعلوماته ينبغي أن تكون الطريقة الموصلة إلى تحقيق هدفها طريقة تكاملية في أشكال المعرفة والمواد والخبرات التى تقدم للمتعلم تكاملية في مسؤوليات عناصر المؤسسة التربوية، وتكاملية في تجميع المتعلمين وتصنيفهم، وتكاملية في الأنشطة والوسائل التعليمية وطرائق التعليم، وتكاملية في عمليات التقويم المختلفة (مراد، 2002م، ص16).

ويعتمد مبدأ التكامل عند(النجدي وآخرون ، 2002م، ص80) على الأسس الآتية:

1. التربية الشمولية.

2. عمليات العلم التكاملية .

3. ضرورة التكامل بين طرائق التدريس.

مداخل رئيسة في تصنيف طرائق التدريس:

تختلف طرائق التدريس وأساليبها ، فهناك طرائق تدريسية تساعد على تنمية التفكير، واخرى على تكوين الاتجاهات، وأخرى تساعد على اكتساب المهارات، وكل الطرائق التدريسية مرتبطة بالمتعلم، وطبيعته الإداركية، أو الوجدأنية، أو الاجتماعية، ومن المعلوم أنه ليس بين الطرائق التى ذكرها علماء التربية اى طريقة تدريسية يمكن عدها طريقة تعلمية أو تعليمية محضة، بل لا بد من أن يشوب كل منها شئ قليل أو كثير من الطرائق الاخرى.

وتأسيساً على ذلك ترى لمياء الديوان (الديوان،2007م) أن طرائق التدريس صنفت تصنيفات عدة، وفي ما يأتي استعراض لها:

أولاً: تصنيف جويس وويل (1981م):

وفيه صنف طرائق التدريس وأساليبها تبعا للنظريات المعرفية إلى مداخل هى:

1. مدخل المعلومات: يعتمد هذا المدخل على نظريات معالجة المعلومات وفق طرائق التفكير مع مراعاة النظريات الاخرى، ولهذا المدخل أنماط هي:

أ. نمط التفكير الاستقرائي لهيلدا تابا.

ب. نمط اكتساب المفاهيم لبرونر.

ت. نمط التدريب لريتشاد شرلمان.

ث. نمط النمو المعرفي لبياجية.

ج. نمط المنظم المتقدم لديفيد أوزبل.

2 . المدخل الاجتماعى :

يتميز هذا المدخل باعطاء المعلومات للطلبة من البيئة الخارجية للمدرسة من أجل بناء علاقات إنسانية بين الفرد والمجتمع، بهدف الربط بين الخبرة والعمل في ضوء جو ديمقراطي، وأنماط هذا المدخل هي:

أ. نمط التحرك الاجتماعى لهربرت، كطريقة حل المشكلات.

ب. نمط لعب الأدوار لجورج شافتيل، كطريقة الاكتشاف.

ت. نمط الاستقصاء الاجتماعى لكوكس، كالطريقة الاستقصائية.

3. المدخل الإنساني:

يتميز هذا المدخل بتعليم الطالب من خلال الدافع (مستوى الطموح) الذي يخلق التفكير الإبداعى والابتكاري بدون ضبط السلوك الخارجي، ومن أنصار هذا المدخل روجزر.

4. المدخل السلوكى:

يعتمد هذا المدخل على ملاحظات بردوس، وسكنر، في الاشراط الاجرائي الوسيلي

5. المدخل الشمولى:

نظام تعليمي غايته الوصول للأهداف المرسومة بأقل وقت وجهد ممكنين.

ثانياً: تصنيف فتنون (1982م) :

صنف (أديون فتنون) طرائق التدريس وأساليبها إلى استراتيجيات ثلاث تضم كل واحدة منها طرائق وأساليب تدريسية:

أ. الاستراتيجية العرضية: وهى التى تعتمد على تقديم المثيرات من المدرس للطلبة، ويكون دور الطالب تلقى المعلومات دون مناقشة، وتشمل هذه الاستراتيجية طرائق وأساليب تدريسيه هي: المحاضرة، وعرض الوسائل التعليمية السمعية والبصرية.

ب. الاستراتيجية النقاشية: وهى التى يتقاسمها المعلم والطالب بمقدار معين من النشاط ، أما طرائقها وأساليبها فهى: الاستجواب والحوار والاستقراء.

ج. الاستراتيجية التنقيبية أو الكشفية: تعتمد على نشاط المتعلم ذاتيا في الكشف عن المعلومات والحقائق.

ثالثاً: تصنيف بشارة (1983م) :يرى بشارة (بشارة،1983م، ص285) أن هناك ثلاث استراتيجيات تستخدم في التدريس يمكن معرفتها من خلال إكساب المعلومات والمعارف من جهه، وحصول التفاعل بين المعلم والطلبة من جهة أخرى، وهي:

1. الاستراتيجية الكلامية: وتعتمد على استباط الحقائق والوقائع أو الظواهر، وقد تكون الكلمة شفهية أو مطبوعة ، ولها أنماط هى:

أ. القصة: شكل من اشكال العرض الحى المعبر عن المعلومات للظواهر أو الأحداث، مثل: عرض قصة لأحد الأبطال، ومن فوائدها إيقاظ الوعي، وشد إنتباه الطلبة، ويمكن استخدامها في مقدمة الدرس.

ب. **الشرح:** وهو شكل من الإلقاء مبنى على علاقات منطقية، ويلجأ المعلم إلى استخدام الشرح في برهنه قانون، أو قاعدة أو شرح ظاهرة معينة.

ت. **الوصف:** أحد أشكال العرض، يتم عن طريق اللفظ، ويستخدم في وصف ظاهرة معينة قد تكون بعيدة عن الحس.

ث. **المحاضرة:** وهى أحد أشكال العرض إذ يتم فيها عرض المعلومات، وتفصيلها، وإيجازها باقل وقت ممكن.

ج. **الاستقراء والقياس:** وهما معرفة الحقائق والمفاهيم، والإنتقال بالعمليات العقلية من الكل إلى الجزء، أو من الجزء إلى الكل.

2. الاستراتيجية الإيضاحية:

وتشمل هذه الاستراتيجية الوسائل المادية المتمثلة باللوحة، والصورة، وعرض الأفلام، والأشكال التى تمثل الإدراك الحسى لموضوعات، أو ظواهر، أو أشياء يراد توصيلها.

فهى مصادر مهمة وجيدة في تثبيت المعارف، وهى أيضاً تنمى لدى الطلبة المفاهيم والحقائق، ولا سيما إذا ربطت بالأشياء، لذلك يمكن أن تكون طريقة تدريس ناجحة.

3. الاستراتيجية العملية:

هذه الاستراتيجية تشمل الأفعال العملية للطلبة كالأعمال الكتابية، وبالاعتماد على أنفسهم، وبإشراف المدرس، ويمكن استخدامها طريقة يساهم بها الطلبة في شرح المعارف

الجديدة، وتبرز هذه الطريقة في المختبر لبحث حقائق ومفاهيم علمية، أو القيام بتجربة ما.

رابعاً: تصنيف الوكيل ومحمود (1988م):

ذكر الخرب وعبد الرحمن (الخرب وعبد الرحمن،2004م، ص40-41).أن الوكيل ومحمود صنفا طرائق التدريس وفقا لتسلسلها الزمنى والفلسفة التى تكمن وراءها في ثلاث

مجموعات هى:

1. طرائق قائمة على جهد المعلم وحده: وهى تتمثل في طريقة العرض، أو طريقة المحاضرة، وغالبا ما يطلق على هذه الطرائق: الإلقائية أو التقليدية.

2. طرائق قائمة على جهد المعلم والمتعلم: وتعتمد هذه الطرائق على إشراك المتعلم في عملية التعلم، ويتم ذلك في صورة حوار بين المعلم والمتعلم، أو في صورة توجيهات وإرشادات وتعليمات من المعلم إلى المتعلم لكى يساعدة على التوصل واكتشاف المعلومات، أو المفاهيم المراد اكتسابها، ثم يقوم المعلم

بمناقشة ما توصل آليه المتعلم لتعديل وتصحيح ما تم اكتسابه، وتتمثل بالطريقة الحوارية، أو طريقة المناقشة، وطريقة التعينات، وطريقة حل المشكلات، والطريقة الاستقرائية، وطريقة الإكتشاف الموجه.

3. طرائق قائمة على جهد المتعلم: ويطلق عليها (طرائق التعلم الذاتي)، وفيها يقوم المتعلم بعملية التعلم بمفرده وفقا لقدراته واستعداداته ، ويقوم المعلم بدور محدود في الإرشاد والتوجيه، وتختلف هذه الطرائق من طريقة لأُخرى وفقاً لحجم الجهد الذي يقوم به المتعلم ونوعيته، وتتمثل في طريقة الإكتشاف الحر، وطريقة التعليم المبرمج، والتعليم الذاتي الكامل، حيث تقدم فقط للمتعلمين عناوين الموضوعات المراد تعلمها، ويتم تزويدهم ببعض المصادر العلمية التى تستخدم في دراسة هذه الموضوعات.

خامساً: تصنيف السكران (1989م): ذكرت لمياء الديوان (الديوان ،2007م)، أن السكران وضع طرائق التدريس في أربعة تصنيفات رئيسية هي:

1.الطرائق العرضية : هى التي يتم فيها تقديم البيانات والمعلومات من المعلم كمثيرات تعليمية تتطلب استجابة غير ظاهرة من الطلبة، على ضوء اشارات متزايدة من المعلم، وتندرج ضمنها أساليب: المحاضرة ، القصص، الوصف ، والعرض البصرى والسمعى.

2. الطرائق التفاعلية: وهى الطرائق التى يتفاعل فيها المعلم والمتعلم بحسب الموقف التعليمي، وهى: المناقشة، والاستقراء، والقياس، والاستدلال.

3. الطرائق الكشفية: هى الطرائق التى تعتمد على جهد المتعلم في البحث، وحل المشكلات، وتوجيه المدرس، والاساليب المندرجة ضمنها: حل المشكلات، المشروع، والاستقصاء، والاكتشاف.

د.الطرائق التكاملية: وهذه الطرائق تسمي بهندسة سلوك المتعلم من اجل الوصول بالمتعلم إلى التعلم المتقن وهى: التعلم المبرمج، المجمعات التعليمية، والرزم التعليمية.

الطرائق التعلمية التى اعتمدها الباحث والتصنيفات السابقة:

أولاً: الطريقة الحوارية:

1. تدخل ضمن الاستراتيجية النقاشية في تصنيف فتنون.
2. تدخل في الاستراتيجية الكلامية في تصنيف بشارة.
3. تدخل في الطرائق القائمة على جهد المعلم والمتعلم في تصنيف الوكيل ومحمود.
4. تدخل في الطرائق التفاعلية في تصنيف السكران.

ثأنياً: الطريقة الاستقصائية:

1. تدخل ضمن الاستراتيجية التنقيبية أو الكشفية في تصنيف فتنون.
2. تدخل في الاستراتيجية العملية في تصنيف بشارة.
3. تدخل في الطرائق القائمة على جهد المتهلم في تصنيف الوكيل ومحمود.
4. تدخل في الطرائق الكشفية في تصنيف السكران.

ثالثاً: طريقة التجريب العملى "الممارسة العملية":

1. تدخل ضمن الاستراتيجية التنقيبية أو الكشفية في تصنيف فتنون.
2. تدخل في الاستراتيجية العملية في تصنيف بشارة.
3. تدخل في الطرائق القائمة على جهد المتهلم في تصنيف الوكيل ومحمود.
4. تدخل في الطرائق الكشفية في تصنيف السكران.

رابعاً: الطريقة الإلقائية:

1. تدخل ضمن الاستراتيجية العرضية في تصنيف فتنون.
2. تدخل في الاستراتيجية الكلامية في تصنيف بشارة.
3. تدخل في الطرائق القائمة على جهد المتهلم في تصنيف الوكيل ومحمود.
4. تدخل في الطرائق الكشفية في تصنيف السكران.

خامساً: الطريقة القصصية:

1. تدخل ضمن الاستراتيجية العرضية في تصنيف فتنون.
2. تدخل في الاستراتيجية الكلامية في تصنيف بشارة.
3. تدخل في الطرائق القائمة على جهد المتهلم في تصنيف الوكيل ومحمود.
4. تدخل في الطرائق الكشفية في تصنيف السكران.

سادساً : الطريقة الوصفية :

1. تدخل ضمن الإستراتيجية العرضية في تصنيف فتنون.
2. تدخل في الإستراتيجية الكلامية في تصنيف بشارة.
3. تدخل في الطرائق القائمة على جهد المتعلم في تصنيف الوكيل ومحمود.
4. تدخل في الطرائق الكشفية في تصنيف السكران.

الأسس التى إعتمدها الباحث في تصنيف الطرائق التعلمية والتعليمية:

1. إعتماد منهج العلماء وخبراء التربية أن الطرائق التعليمية هى التى يغلب فيها جهد المعلم في العملية التعليمية ، والطرائق التعليمية هى التي يغلب فيها جهد المتعلم، فيعرف الدكتور الغلا والدكتور ناصر بأنه "التفاعل الذي يطغي فيه نشاط المتعلم" والتعليم بأنه "التفاعل الذي يطغي فيه نشاط المعلم" (الغلا، ناصر،1995م،ج1، ص10).
2. يرى كثير من علماء التربية أن الطرائق الالقائية والقصصية والوصفية من الطرائق التعليمية، على اختلاف مصطلحاتهم، وأن الطرائق الحوارية والاستقصائية والممارسة العملية من الطرائق التعلمية.

يقول الدكتور محمود السيد في كتابه " في طرائق تدريس اللغة العربية" : " وقد تسير المناقشة بالطريقة السقراطية وفق منهج محدد يقوم فيه المدرس تلاميذه إلى تعرف الاجابات الصحيحة وإكتشافها بطريق المجهود الذاتي للمتعلم حيث يميز ويوازن ويدرك أوجه الشبه والاختلاف والترابط حتى تكتشف القاعدة أمامه ، وقد تكون المنا قشة بصورة جماعية، أو على شكل ندوة مصغرة، أو بصورة ثنائية (السيد،2010م، ص301).

كما أن الطريقة الحوارية عند الدكتور الفوال والدكتور سليمان تندرج تحت إستراتيجيات التعلم النشط (الفوال وسليمان،2013م، ص412).

3. عدم إمكأن إعتبار أى طريقة من الطرائق التدريسية على أنها علمية محضة أو تعليمية محضة، لأن كلا منها يشوبها شئ قليل أو كثير من الاخري، فسميت الطريقة بحسب غلبه الطابع التعلمي أو التعليمي فيها.
4. فصل الطرائق التدريسية سواء أكانت تعلمية أم تعليمية هو فصل لأجل إيضاح ما تشتمل عليه كل طريقة من خصائص، وكيفية تعامل المتعلم والمعلم كما درج على ذلك العلماء والخبراء التربويون عند الحديث عنها، وليس لأن بينهما حدوداً حقيقة لايمكن اختراقها.
5. اختيار الباحث للطرائق التعلمية "الحوارية، والاستقصائية، والممارسة العملية": والطرائق التعلمية: "الالقائية، والقصصية، والوصفية"، لأنها الغالبة في الخطابات القرآنية حسب خبرة الباحث في التربية الاسلامية واستقرائه لأيات القرأن الكريم.

أسباب نجاح الطرائق التعلمية والتعليمية:

ترى جهان السيد (السيد،2003م، ص65-65) أن من أسباب نجاح الطرائق التعلمية والتعليمية ما ياتي:

1. قلة عدد المتعلمين في الصف.
2. الأسلوب المتبع في تصنبف المتعلمين وتوزيعهم على الفصول.
3. الو قت المخصص لتدريس المادة.
4. عدد الحصص المخصصة لتدريس المادة.
5. المسؤوليات الإضافية التى يكلف بها المعلم.
6. قلة عدد الحصص التى يكلف بها المعلم.
7. مدى الإيمأن بأهمية النشاط المد رسي، وضرورته في داخل المدرسة أو خارجها.
8. تخصيص مكان للأنشطة كالمعار ض والمسارح.
9. تنظيم الجدول المدرسي.
10. التعاون بين المعلمين والادارة المدرسية والاشراف.

يظهر للباحث أن نجاح الطرائق التعلمية والتعليمية يتوقف على التخطيط والتنظيم والتعاون الجيد، كما يتوقف على الوقت المتاح لكل من المعلم والمتعلم للقيام بدورة في العملية التعلمية التعليمية، وشعوره بأهمية ما يقوم به من أنشطة مما يؤدي إلى التنفيذ الجيد.

الكفايات اللازمة لإعداد المعلم:

هناك كفايات كثيرة يجب أن يتقنها المعلم، ذكرها يونس وآخرون(يونس وآخرون،1999 م، ص199) وهى:

1. كفايات في مجال تخصص المعلم، وتسمى الكفايات النوعية.
2. كفايات مهنية: وهى لا تفارق المعلم لاداء الجانب المهني من عملية التدريس وأداء وظيفته التربوية بمهنية.
3. كفايات شخصية: وهى ترتبط بالإعداد النفسي للمعلم، وإتصافه بمجموعة من الكفايات المرتبطة بسمات الشخصية، والجسمية، والعقلية، والأنفعالية، والنفس حركية.

ويرى الدكتور الفوال أنه مهما كأن إعداد المعلم فلا يمكن أن يجلب له الحلول لكل المشكلات التى تفرضها عليه ضرورة التكيف مع الاستراتيجية المختلفة للتعليم.

ثانياً: الطرائق التعلمية (الحوارية، والاستقصائية، والممارسة العملية)عند التربويين:

يعد كورسيني التعلم أمراً جوهرياً للوجودالإنساني وللتربية، وأساساً لدراسة علم النفس، وهو ضروري لفهم حقيقة العقل البشري، ولم يحظ أى موضوع في علم النفس يمثل ما حظي به موضوع التعلم من عمق في البحث والدرا سة، ومنذ أن بدا الإهتمام بدراسة سلوك الأنسان ظل التعلم وقضاياه موضع إهتمام الباحثين والدارسين، حتي أن بعض المفكرين كأرسطو والقديس أوغسطين وجون لوك كانوا يعدون التعلم قضية رئيسة، وقد بلغ الإهتمام بقضايا التعلم ومشكلاته ذروتة في أوائل القرن العشرين (كورسيني، 1983م، ص15).

ويرى برونر أن كل ما يحتاج اليه المتعلم من معرفة ينتج عن جهد فكرى بذله، ودمجه في أبنيته العقلية بنفسه ، فهو يتعلم حل المشكلات، والتفاعل مع بيئته المحلية، ومشكلاته الحياتية، فالبحث والكشف يتمان بدافع ذاتيوباستخدام السؤال النشاط الفعال.

ولما كانت الطرائق التعلمية تركز على نشاط المتعلم، وتعلمه الذاتي كان لابد من إكتساب مهارات التعلم الذا تي، يقول الدكتور محمود السيد: لما كانالعصر يتسم بأنه عصر التفجر المعرفي، كان لابد للمرء حتى يواكب ثورة المعلومات والإتصالات من أن يكون مزودا بمهار ات التعلم الذاتي الذي هو أساس للتعلم المستمر ... وبقدر ما نعني بإكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتى ننجح في تربيتنا، ذلك لأن طبيعة العصر تستلزم توافر هذه المهارات لدى المواطنين(السيد،2001م ، ص28).

ويقول أيضاً: على الر غم من التطور الذي حدث في مجال طرائق التدريس، وإعتماد التعلم الذاتي، والإقتصار على دور المدرب أن يكون موجعا ومشرفا ومقوما، وعلى أن العبء كلة ملقى على كاهل المتدرب ما تزال تلاحظ أن الطريقة الالقائية هى السائدة في برامج التدريب حتىأن بعض المدربين يحولون دون المناقشة حرصا على عدم ضياع الوقت المخصص للمحاضرة (السيد ، 1991م ،ص205).

ومما يساعد المعلم على النجاح في أى طريقة تدريس إنضباط المتعلمين، ويعد الضبط المدرسى من أهم عناصر الادارة الصفية، لذلك فأن عدم تمكن المعلم من إدارة صفة باقتدار، وحفظ النظام فيه هما من أهم مصادر القلق النفسي للمعلمين، ومن أكثر القضايا التربوية صعوبة ، وإستعصاء على الحل.

و ذكر منسي (منسي،2001م ،ص134) أنه لابد للشخص كى يتعلم من أن يكون لديه دافع ليلاحظ شيئا، ويعمل شيئا ، ويحصل على شئ.

يرى الباحث أنه مع كثرة تصنيفات التدريس التى قال بها علماء التربية وتصنيف بعضهم للطرائق إلى قسمين اثنين: تقليديه، وتشمل على ما يقولون أنها طرائق قديمة، كالالقائية والقصصية والوصفية، وطرائق حديثة كالاستقصائية والتجريبية، فما هى في الحقيقة الا طرائق متبعة عبر التاريخ ، ذلك أن الطرائق قديمها وحديثها قائمة منذ القديم يوم خلق الله تعإلى الأنسأن، بدليل أن كثيرا من المكتشفات ، والاختراعات ما كانت لتظهر لولا إتباع أصحابها طرائق فعالة في التعلم، والتعليم وفي التفكير، ومن المعلوم أن الله تعإلى منذ خلق الإنسان و أرسل إليه الرسالات السماوية ضمنها كما ضمن القرأن الكريم من الطرائق التعليمية والتعلمية، العرضية منها والكشفية، ولكن التربويين اليوم قعدوا لها قواعدها، وأسسوا لها أسسها، وبينوا مجالات إستخدام كل طريقة وزمانها، ومكأنها الملائمين، اذ لايغني بعضها عن بعض في المواقف التعليمية، أو المواقف الحياتية عموما، لكن هذه الطرائق، وأن أستخدمت في المكان والزمان المناسبين لها، وبالطريقة المثلى، فهى لاتكفي، لأن الطرائق في العملية التعلمية والتعليمية لاتكفي وحدها للنهوض بالتربية والتعليم فهى تعتمد على عناصر كثيرة والطرائق إحداها.

والطرائق التعليمية التى تناولها الباحث في البحث ثلاث هى:(الحوارية، والاستقصائية، والممارسة العملية).

1. الطريقة الحوارية:

الحوار لغة: جذر كلمة (الحوار) هو: (الحاء- الواو – الراء)، وقد بين ابن فارس ثلاثة أصول: أحدها لالون، والثاني الرجوع، والثالث أن يدور الشئ دوراً (ابن فارس، 1998م، ص287)، وذكر ابن منظور (ابن منظور،1996م،ج3، ص384) أن اصل كلمة الحوار إلى الحور، وهو الرجوع عن الشئ وإلى الشئ، يقال: "حار بعدما كار"، والحور النقصان بعد الزيادة، لأنه رجوع من حال إلى حال، وفي الحديث الشريف: "اللهم أنى أعوذ بك ومن الحور بعد الكور"(الترمذي، 1998م، ص544)، معناه: من النقصان بعد الزيادة ، والتحاور: التجاوب، تقول: كلمته فما حار إلى جوابا، اي: ما رد جوابا، قال الله تعالى: (إِنَّهُ ظَنَّ أَن لَّن يَحُورَ)"الأنشقاق، الآية١٤"، أي: لن يرجع، وهم يتحاورون أي يتراجعون الكلام، والمحاورة: مراجعة المنطق والكلام في المخاطبة والحوار هو محادثة بين شخصين أو فريقين حول موضوع محدد، لكل منهما وجهة نظر خاصة به، هدفها الوصول إلى الحقيقية، أو إلى أكبر قدر ممكن من تطابق وجهات النظر بعيدا عن الخصومة أو التعصب بطريق يعتمد على العلم

والعقل ، مع إستعداد كلا الطرفين لقبول الحقيقة ولو ظهرت على يد الطرف الآخر(عجك، 1998م، ص20).

الطريقة الحوارية إصطلاحا: والطريقة الحوارية كما يعرفها الفوال وسليمان هى أنشطة تعليمية تعلمية تقوم على المحادثة التى يتبعها المعلم مع متعلمية حول موضوع الدرس ولها عدة اشكال أو أنماط كالمناقشة القصيرة بين المعلم والمتعلين أو المناقشة الطويلة بين المتعلمين أنفسهم أو المناقشة بين المعلم واحد المتعلمين(الفوال،2013م، ص411).

وعرفها فرج بأنها: إلقاء مجموعة من الأسئلة المتسلسلة المترابطة على الطلبة بحيث توصل عقولهم إلى المعلومات الجديدة بعد أن توسع أفاقهم، وتجعلهم يكتشفون نقصهم أو خطاهم بأنفسهم (فرج ، 2005م ، ص96).

كما عرفتها دروزة بأنها هي التى يقوم فيها المعلم بإثارة الشك حول نقطة ما أو موضوع معين ، ثم توليد الافكار واستجرار إستجابات المتعلمين عن طريق طرح السؤال وأخذ الجواب، وهكذا تستمر العملية إلىأن يصل الطالب إلى مرحلة اليقين بعد الشك (دروزة، 2000م، ص192).

يلاحظ من التعريفات السابقة أن الطريقة الحوارية تعليمية تعتمد على التدرج في الأسئلة التى توصل المتعلمين إلىالمستويات المعرفية العليا، كالقدرة على تحليل الافكار وتفسيرها وتقويمها، فيكتشفون صواب أفكارهم من خطئها.

ويعرف الباحث الطريقة الحوارية بأنها النهج التعلمي القائم على الاسئلة المنطقية التسلسلية والتوليدية الذي يثيره المعلم في المتعلمين لتوجيههم بنشاطهم الذاتي إلى اكتشاف اخطائهم بأنفسهم، وإيصالهم إلى الحقائق، والحلول للمشكلات المطروحة.

أهمية الطريقة الحوارية:

تؤكد الدراسات أهمية الحوار وفوائده في التواصل الفكري سواء أكان بين المعلمين والمتعلمين، أم بين الأفراد، أم بين الجماعات، كدراسة (مقبل، 2011م)، ودراسة (الزهراني، 2008م)، ودراسة (يعقوب، 1996م) وغيرها من الدراسات، وذكر الشيباني أن الطريقة الحوارية قديمة تنسب إلى الفيلسوف اليوناني سقراط في تعليم التفكير للمتعلمين، لذلك عرفت بالطريقة السقراطية، وقد أشاد كثير من الباحثين مثل: أوليفر وشافر بأهمية هذه الطريقة في تحفيز المتعلمين على التفكير، ووصفوها بأنها طريقة توليد الافكار(الشيباني،1988م، ص415).

ويعد السامرائي الحوار إحدى طرائق التفكير الجماعى والمواجهه والنقد، ويؤدي إلى توليد أفكار جديدة تتسم بالحركة والبعد عن الجمود، ويستند على الديمقراطية والود بين المتحاورين، وهو نوع من أنواع المناقشة التى إبتدعها الفيلسوف اليوناني سقراط (السامرائي،1994م، ص96)، والحوار عند الفوال وسليمأن يندرج تحت استراتيجيات التعلم النشط (الفوال وسليمان، 2013م، ص412)، ويرى على ضرورة إتاحة الفرصة للمتعلمين كى يعبروا عن أرائهم وأفكارهم التى تختلج في صدورهم ، لتشجيع من لا يشارك حياءً (على، 1991م، ص111)، وذكر شمس الدين أن ابن خلدون يرى أن بعضا ممن إرتحلوا لطلب العلم عادوا حاذقين للصنعه، وبعضهم لا ينطقون ولا يفاضون، وكانت عنايتهم بالحفظ أكثر من الحاجة، ويعود سبب ذلك لعدم تعلمهم بالجدل والحوار اللذين يساعدان على تفتق الذهن وإتساع المدارك وفك عقال اللسان الذي يكون بواسطته نقل العلم (شمس الدين،1991م، ص76).

خطوات الطريقة الحوارية:

حددت الحريري (الحريرى ،2010م ، ص73-74)، أربع خطوات للحوار هى:

1.الإعداد الجيد.

2.الترتيب.

3.التنفيذ.

4. التقويم.

مميزات الطريقة الحوارية:

للحوار مميزات كثيرة ذكرت (دروزة، 2000م ، ص192) منها ما يأتى:

1. تشوق المتعلم، وتشد إنتباهه لفترة طويلة.
2. تساعد في الاقتصاد من التجهيزات الخاصة بالتدريس كورش العمل والمختبرات.
3. تنمى مستويات عقلية عليا أهمها الاكتشاف والاستنتاج.
4. تناسب الكبار والصغار على حد سواء للوصول إلى النتيجة التى يتوخونها.

وأضافت (الحريرى،2010م ، ص81):

1. تزيد من إيجابية المتعلمين في العملية التعليمية وتدفعهم إلى المشاركة الفعالة في الحصول على المعرفة.
2. تجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية.

3. تزرع الشجاعة الأدبية لدى المتعلمين، وتحررهم من مشكلة الخجل، وتنمى لديهم القدرة على الحديث بطلاقة.
4. تساعد المتعلم على ممارسة أسلوب القيادة، وإدارة الحوار.
5. تنمى لدى المتعلمين مهارات إجتماعية مع زملائهم ومعلميهم.
6. تساهم في خلق الدافعية لدى المتعلمين مما يؤدي إلى نموهم العقلي والمعرفي.

عيوب الطريقة الحوارية:

ذكرت (الحريرى،2010م ، ص82) عدداً من العيوب منها:

1. قد يركز المعلم والمتعلم على الطريقة والأسلوب دون الهدف من الدرس.
2. قد تتحول الجلسة إلى جلسة مملة تهدر الوقت إذا لم يحسن المعلم إدارتها.
3. تتطلب معلمين ذوى مهارات عالية في ضبط الصف، ويقظة شديدة لملاحظة تصرفات المتعلمين.
4. يمكن الأ يركز المتعلمون على ما يطرحه زملاؤهم لأنشغالهم بتحضير سؤال، أو ترتيب مقفولة، معينة، او تعليق، أو مداخلة.
5. إستخدام بعض المتعلمين مصطلحات ومفردات غير واضحة مما يضيع فرصة المتابعة والمشاركة على الأخرين.
6. تسبب أحيانا إحراجا لبعض المتعلمين نتيجة تعليقات زملائهم والإستحقاق بارائهم.
7. قد تسبب هدرا للوقت عندما يكون أسلوبها غير فعال أو عند غياب التنظيم.

2. الطريقة الاستقصائية:

الاستقصاء لغة: من استقصى فلان في المسألة، وتقصي أى بلغ أقصاها(ابن منظور،1996م، ج11، ص199)، وتقاصا بلغ قصواها، أي الغاية، وكذلك تقصيت الأمر واستقصيته، وتقصاهم: طلبهم واحدا واحدا من أقاصيهم (الزبيدى، 2004م، ج39، ص307).

الطريقة الإستقصائية إصطلاحا : هى طريقة تعلم تركز على العملية أكثر من الإستنتاجات، وعلى المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية (الحلية،2007م، ص190)، وعرفها سعد بأنها "مجموعة من النشاطات التى يقوم بها الفرد تعينه على تنظيم معرفته السابقة، ثم التوصل إلى إكتشاف المعرفة الجديدة (سعد، 2000م، ص162)، وعرفها باير بأنها "طريقة تجعل الطلبة يحددون المشكلة بغية السعي لحلها، ثم يقترحون الحلول الممكنة، وبعدها يختبرون هذه الحلول في ضوء الادلة، ثم يتوصلون إلى استنتاجات يقرها الفحص، واخيرا يطبقون هذه الاستنتاجات على بيأنات جديدة

ويعمونها(يناير،1994م، ص44) وعرفها سعادة بأنها" طريقة في التدريس يكون فيها الطالب مركز الفاعلية، ويوضع في موقف تعليمي يحتم عليه التفكير، مع توجيه وارشاد من جأنب المعلم لتحقيق الأهداف المرسومة مسبقاً(سعادة، 1984م، ص115) وعرفها جرجس بأنها" أسلوب تعليمي يقوم على تشكيل مجموعة من التلاميذ أوالطلبة الذين يحددون بالتعاون مع المعلم موضوعاً معيناً أومشكلة تتعلق بمحور من محاور دروسهم، فيضعون خطة البحث والاستقصاء عنه في المراجع والمصادر تحت إشراف معلمهم الذي لايتدخل في الأمر إلا ليرشدهم ويدلهم على مواقع هذه المراجع والمصادر(جرجس، 2005م ، ص73).

تدل التعريفات السابقةعلى أن الطريقة الاستقصائية تعتمد على جهد المتعلم، وهو مركز الفاعلية والنشاط، يفكر ويبحث ويكتشف الفكرالجديدة ويفسرها بعد تعرضه لسؤال محير أو موقف مشكل، وتذكر بعض التعريفات أن المتعلم يسير وفق خطوات منظمة علمياً، مستخدماً معارفه وخبراته السابقة للوصول إلى الحل بتوجيه من المعلم كما نظر بعضهم إلى الطريقة الاستقصائية على أنها طريقة تعلمية فحسب، رأي آخرون أنها طريقة تعلمية وطريقة تفكيرية في أن واحد.

ويعرف الباحث الطريقة الإستقصائية بأنها النشاط البحثي الكشفي الذي يقوم به المتعلم بتوجيه من المعلم لدى مواجهته سؤالا، أوموقفاً مشكلاً، أو موضوعا محيراً، مستخدما أقصي ما تمكنه حواسه وتفكيره التأملي، وفق خطوات علمية محددة للوصول إلى النتيجة.

وذكر خيرالله والكناني أن مفهوم التعلم الاستقصائي الاكتشافي قد إرتبط بالمفكر" برونر"الذي توزعت أفكاره في مؤلفات عديدة، وأظهر دور طرائق التدريس التربوية الحديثة في العملية التعلمية وأثرها الإيجابي الفعال في رقي المجتمع وتطوره وتعد الطريقة الاستقصائية من أبرز الطرائق التي تنمي التفكير العلمي لدى المتعلمين، إذ تقوم على عملية فحص موقف ما بحثاً عن معلومات وحقائق صادقة، وتقوم نظرية" برونر"في التعلم الاستقصائي الاكتشافي على أن هذا التعلم يحدث عندما نقدم المادة العلمية للمتعلمين على شكلٍ ناقص غير مكتمل، ونشجعهم على تنظيمها وإكمالها.

وتتضمن هذه العملية إكتشاف العلاقات القائمة بين هذه المعلومات، ويقتصر دور المعلم على تقديم الحدالأدنى من التوجيه للمتعلم الذي يتحمل الجانب الأكبر من مسؤولية ما يتعلم(خير الله والكناني، 1983م، ص398)، ويرى برونر أن تعلم المتعلم علماًمن العلوم بالاستقصاء الإكتشافي لايعني أن يضع النتائج في عقله، بل يعني أن يتعلم كيف يشارك في العملية التي تجعل بناء المعرفة ممكناً، فنحن نعلم مادة من المواد لا لنخرج مكتبات حية صغيرة عن الموضوع، بل لنجعل المتعلم يفكربنفسه

(Bruner,1966, p72)م ويصف بايرالتعلم الإستقصائي بمصطلحات عدة مثل: التفكير التأملي، وحل المشكلات، والتفكيرالناقد، والتدريس الإستهلالي، والإستكشاف، فالإستقصاء طريقة ذاتية المبادرة للتعلم الذي يمكن أن يجري فردياً أو في مجسموعات صغيرة، كما أنها تمثل نشاطاً عقليا تفكيريا قائما على تجربة معينة، ويتطلب التدريس الإستقصائي عرض موقف على المتعلمين ، وعليهم أن يقوموا ببذل مجهود عقلي، يعتمدون فيه على أنفسهم للوصول إلى الحقائق(باير ،1994م، ص33).

أهمية الطريقة الاستقصائية :

تشير الدراسات التجريبية كدراسة(العاتكى، 2009م)، ودراسة(الكندري، 2008م) وداسة (مدلاه،2008م) ودراسة (العبد الله، 2003م) إلى تفوق الطريقة الاستقصائية على الطرائق التعليمية التقليدية وذلك بسبب ما تتمتع به هذه الطريقة من مميزات.

وقد بدا الإهتمام بالاستقصاء من خلال النظرية الاجتماعية التى ظهرت في مجال التربية، ومن خلال ديوي، وهارولد، ووليم كيلباترك، الذين يرون أن هدف التربية يجب ألا يقتصر على نقل المعرفة أو إعادة بنائها على أساس جديد، وفي هذا المجال تعد تنمية مهارات الإستقصاء، ومهارات التفكير من الأهداف الرئيسة للعملية التربوية.

واكد بياجية أن الحقيقة المتعلمة أو الملقنة هي نصف الحقيقية، أما الحقيقية الكاملة فهى التى يكتشفها المتعلم بنفسه، ويعيد بناءها، وهذا يعني التفكير الابداعى، ويعرف هوينغ، التفكير الابداعى بأنه التفكير المتشعب الذي يتضمن تحطيم الافكار القديمة، وإعادة ربطها وتوسيع المعرفة، وتوليد افكار جديدة اعتمادا على التفاعل الذهني، وزيادة المسافه المفاهيمية بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، ويرى كل من أندرسون وكنج أن التفكير الابداعى عملية ذهنية تقوم على توليد الافكار وتعديلها، اعتمادا على الخبرات والمعلومات السابقة، مما يوصل الفرد إلى ابنية وتراكيب جديدة، ويرى (سليمان، 1999م، ص185) أنه لا يمكن تطبيق الطريقة الاستقصائية وحدها في كل فروع وفي كل الدروس، فالمتعلم لايستطيع استيعاب المعلومات كلها عن طريق الاستقصاء، واكتشاف الجديد بالنسبة له من قوأنين ونظريات ومبادئ لأنه :

1.في المناهج الدراسية معلومات تحتاج إلى الحفظ، والتذكر، وتعلم الاستخدام فقط.

2.يتطلب الاستقصاء وقتاً طويلاً، ومدة الحصة المدرسية والدراسة بشكل عام محدودة.

3.نتائج البحث العلمى التى يصل اليها الطالب ليست صحيحة ولا موثوقا بها دائما لأنها نتائج عمل فردى تحتوي على المصادفة التى لا يستطيع بمقدرته الفردرية التخلص منها.

خطوات الطريقة الاستقصائية:

حدد (الشقيرات، 2009م، ص230) خطوات الطريقة الاستقصائية بما يأتي:

1- تحديد المشكلة وصياغتها بوضوح.

2- صياغة الفرضيات.

3- جمع المعلومات.

4- تسجيل البيانات.

5- إختبار الفرضيات في ضوء الأدلة المتوفرة.

6- صيتغة النتائج.

7- إتخاذ القرارات وتطبيق النتائج عملياً.

مميزات الطريقة الاستقصائية:

ذكرت العفون (العفون،2012م، ص121) أن الطريقة الاستقصائية تكون لدى المتعلمين عددا من المميزات منها:

1. الثقة في قدراتهم التعليمية.
2. تعرفهم ما يناسبهم وما لا يناسبهم.
3. عدم الخوف من الوقوع في الخطأ.
4. إحترام الحقائق وفحص الفرضيات بصورة مستمرة.
5. مهارة المقارنة والتركيب والترجمة والتفسير والتلخيص والنقد وإتخاذ القرار.
6. القدرة على التعبير عن النتائج التى توصلوا إليها.
7. تحدى الأفكار التى توصلوا اليها.

وأضاف عطية (عطية، 2006م ، ص128) عدداً من المميزات:

1. تمكين الطلبة من تعرف العلاقات وتحديد العلل.
2. تنمى القدرات العقلية والتفكير المنظم.
3. تعلم الطلبة كيف يتعلمون.
4. تنمى القدرة على تحسس المشكلات.
5. وأضاف الشقيرات وسيلفن ما يأتي:

6. تدريب المتعلمين على مهارة طرح السؤال والبحث عن إجابات علمية مدفوعين بحب الإستطلاع (الشقيرات، 2009م، ص227).

7. تساعد على تعلم التفكير المستقل، وتعلم مهارات حل المشكلة بطريقة مستقلة، وتدفع المتعلمين إلى معالجة وإستخدام المعلومات وتمثيلها، وليس حفظها وتكرارها.

عيوب الطريقة الاستقصائية:

ذكر (عطية، 2006م ، ص128-130) أن للطريقة الاستقصائية عيوبا هى أنها:

1. تتطلب منهجا مبنيا وفق الاستقصاء.
2. تستغرق وقتا طويلاً.
3. تعد صعبة لبعض الطلبة.
4. تتطلب خلفية معرفية قد لا تتوفر لدى الجميع.
5. تقتضى معلماً مؤهلا تاهيلاً جيداً.

أنواع الاستقصاء حسب نوع التوجيه المقدم:

حدد (عبد الهاشمي والدليمي، 2008م، ص225) ثلاثة اشكال للاستقصاء، ولكل منها أنواع وهي:

1.الاستقصاء الموجه: هو الذي يقوم فيه المعلم بدور كبير في التخطيط والتنفيذ للدرس ، حيث يحدد المشكلة للمتعلمين، ويقدم لهم التوجيه إلى كيفية جمع البيانات وتسجيلها والوصول إلى نتائج.

2.الاستقصاء شبه الموجه: وفيه يوضع المتعلم أمام مشكلة ما، ويزود ببعض الإرشادات والتوجيهات العامة التى قد تساعده على حل المشكلة.

3.الاستقصاء الحر: وهو الذي يكون فيه دور المعلم في التوجيه محدوداً للغاية، فهو يضع المتعلم أمام مشكلة ما، ثم يعطيه الحرية الكاملة في اختيار طريقة الحل.

مهارات الطريقة الاستقصائية:

الطريقة الاستقصائية تعن يالبحث الذي يتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات عقلية معينة من أجل أن يجعل الخبرة مفهومة، كما أنها عملية بحث دقيقة تنطبق على جميع مجالات المعرفة، ويكون المتعلم فيها محور العملية التعليمية. لذلك يعتمد على نفسه في الوصول إلى الحقائق والمعارف مستخدما عدداً من المهارات التى حددها باير (باير، 1994م، ص45) بما يأتى:

1.مهارة الملاحظة: وهي القدرةعلى إستخدام حاسة أوأكثر لرصد متغير ما أوظاهرة علمية، والملاحظة هي القاعدة التي تستند إليها العمليات الأخرى، وبقدرما تكون راسخة تكون عمليات الإستدلال المستندة اليها أكثر قوة وتأثيراً.

2.مهارة التصنيف: وهي القدرةعلى جمع الأشياء في مجموعات وفقاً للتماثل والاختلاف في مابينها.

3.مهارة الاتصال: وتعني تبادل المعلومات أو الأفكار أو الأشياء بوصفها وسيلة للتفاهم بين الافراد وتحقيق بأنماط معينة.

4.مهارة القياس: وهي القدرة على إستخدام أدوات قياس موضوعية مقننة لوصف الظواهر المختلفة كمياً.

5.مهارة الإستنتاج: وهي القدرة على ربط الملاحظات المتعلقة بظاهرة ما مع معلومات سابقة، ثم إصدار حكم معين لتفسير هذه الملاحظات.

6. مهارة الاستقراء: وهى القدرة على الوصول إلى التعميمات من خلال مجموعة حقائق أو ملاحظات جزئية.

7.مهارة صياغة الفروض: وتعتمد على إكتشاف العلاقات، والربط بين الأحداث، ثم التعبير عنا لحلول المتوقعة لمشكلة ما.

8.مهارة التفسير:أي القدرةعلى التعامل مع الملاحظات والنتائج والظواهرللوصول إلى قرارات.

9. مهارة التعريف الإجرائي: وتتضمن التمييز بين التعريفات الإجرائية وغير الإجرائية، وتكوين تعريفات إجرائية لمشاكل جديدة.

10. مهارة التجريب: وتشتمل على تصميم، وإجراء إختبارات لصحة الفروض، وتجميع الأدلة التى حصل عليها، والتى تدعم الإفتراض أو تدحضه وتفسيرها.

3.طريقة الممارسة العملية بالتجريب:

مقاربة لغوية واصطلاحية بين الممارسة والتدريب والخبرة والتجريب.

الممارسة لغة: من مرس، والمرس والمراس والممارسة شدة العلاج، ويقال: أنه لمرس بين المراس عن الشديد الذي مارس الامور وجربها، وفي حديث وحشي في مقتل حمزة "رضى الله عنه": فطلع على رجل حذر مرس، أي شديد مجرب للحروب (ابن منظور، 1996م، ج47، ص4179)، ويتبين مما سبق أن الممارسة تعني التجريب.

التدريب لغة: من درب بالأمر دربا ودربه: إعتاده وأولع به، ودرب على الشئ: مرن وحذق، فهو دارب ودرب ، ودرب فلان فلاناً بالشئ، وعليه وفيه عوده ومرنه، ويقال درب البعير: أى علمه السير على الدروب، والدربة: الجرأة في كل أمر، والمدرب: المجرب، والمدرب المجرب والتدريب: أصله من الدربة، وهى التجربة، والدارب: الحاذق بصناعته (ابن منظور، 1996م، ج16، ص1350).

الخبرة لغة: من خبر الرجل أي علم، وخبر الشئ خبرا، وخبرة ومخبرة: بلاء وامتحنه وخبر الشئ: عرفه على حقيقته، والخابر: المختبر المجرب، ورجل خابر وخبير عالم بالخبر، والخبير اسم من اسماء الله تعالى(ابن منظور، 1996م، ج13، ص1090).

التجريب لغة: التجريب: من جرب تجريباً وتجربه: أي: اختبره مرة بعد مره، والمجرب: هو الذي عرف الأمور وجربها، والمجرب: هو الذي قد جرب في الامور، وعرف رما عنده ، وجمع تجربة تجارب (ابن منظور، 1996م، ج3 ، ص229).

والممارسة العملية اصطلاحاً: تعني طريقة التعلم عن طريق العمل، والتجريب العملي. فهي تقوم على أساس أن ما يدرسه المتعلم من أفكار ومبادئ ومفاهيم عملية تُتاح له فرص رؤيتها وممارستها عملياً في مواقف خاصة لهذا الغرض، وعندئذ يكون ناتج التعلم أكثر قوة وعمقاً و بقاء وقابلية للأنتقال من الموقف الحالى إلى مواقف أخري تالية (اللقانى، 1996م، ص127).

ومن الممارسة العملية طريقة العمل المخبري عند يوسف وهي" إحدى طرائق تعلم العلوم التطبيقية والطبيعية، وتركز على التدريس من خلال التجارب والأنشطة المعملية ذات الصلة بالمواد، والمقرارات التى يدرسها طلبة أية مرحلة تعليمية (يوسف، 2006م ، ص273).

ويعرف كوبالا(Koballa 1988,p116) الممارسة العملية بأنها ميل المتعلم للإستجابة بطريقة مفضلة لموضوع ماعن طريق الملاحظة والتجريب لتلك الخبرة العملية، وتحويلها من النظري إلى التطبيقي.

يتبين من التعريفات التي إطلع عليها الباحث أن الممارسة العملية تركز على عمل المتعلم ونشاطه الذي يندمج مع البيئة المحيطة ويتفاعل معها بهدف حل المشكلة المطروحة بإشراف المعلم، ويمكن أن تكون تقليد اًلأمر مكتشف سابقاً، أو لأمر إبداعي بحاجةإلى اكتشاف ويشير بعضهم إلى أن أثر التعلم اكثر قوة وعمقا وقابلة للأنتقال، وبعضهم إلىأن الممارسة العملية تبد أبعد الملاحظة والاستقصاء، وبعضهم يرى أن الطريقة التجريبية هي مصدر التعلم والتطور، كما أن بعضهم تناول طريقة الممارسة العملية في مواد العلوم التطبيقية، وتناولها بعضهم في مواد العلوم الأنسانية والتطبيقية.

ويعرف الباحث طريقة الممارسة العملية" التجريب العملي "بأنها النشاط التطبيقي الذي يتبعه المتعلمون في المواقف التعلمية بإشراف المعلم لدى اكتسابهم المعارف والمهارات، وممارسة ما يتعلمونه عملياً، تقليدا أو اختباراً أو استكشافاً.

أهمية طريقة الممارسة العملية والتجريب:

أكدت الدراسات التجريبية التي اطلع عليهاالباحث، كدراسة(الفتيات والبشايرة،2009م)، ودراسة (خليفة ، 2009م)،ودراسة (موسى وعالق، 2005م) وغيرها من الدراسات تفوق طريقة الممارسة العملية والتجريب العملي على الطرائق الاخرى، ولاسيما التقليدية منها، وتعودأهميتهاعند عليان (عليان، 2000م، ص132) لما يأتى:

1. قد يواجه الإنسان مواقف جديدة فيا لتعلم ليس في خبرته السابقة شيء منهاوهنا يستخدم الممارسةالعملية والتجربة طريقة أساسية من طرائق التعلم الناجح.
2. تكشف الأسباب التي توضح ظاهرة معينة.
3. تسمح للمتعلم بالتنقيب، والبحث،والممارسة،والتجربة،كي يتوصل بنفسه إلى النتيجة.
4. تساعدالمتعلم على التوصل إلى النتيجة التي افترضها من قبل، ولم يتأكد من صحتها.
5. هي وسيلة لمعونة المتعلمين على النمو في جميع المجالات باستخلاص ما هوجدير بالاهتمام الشخصي بين الأشياءالتي يعايشونها.
6. تشجع المتعلمين على تجربة الأشياءأولاً:ثم استخلاص النتائج بعد ذلك مماعايشوه.

وعد الزاير (ماريا مونتيسوري) أول من نبذ التعليم بالتلقين وذلك عام 1896م،وكانت نظرتها في التدريس تنطلق من أنها بدلاً من تعليم المتعلمين بالطرائق التقليدية المتضمنة: (القراءة ، الحفظ ، التلقين) تعلمهم باستخدام مواد محسوسة ملحوظة الجدوى ليفهم المتعلم أن التعلم ليس بالحفظ والتلقين فحسب بل بالإدراك والتجربة التي من خلالها يحلل ويبتكر، ثم توصلت إلى نتيجة مفادها أن طريقة الممارسة العملية هي الأفضل في التعلم، فكل فكرة لم تقم على المشاهدة والممارسة تبقى ناقصة وغير راسخة في نفوس المتعلمين (الزاير،2013م)، وذكرشمس الدين أن ابن خلدون يرجع" النتائج الحضارية المحصلة لمجتمع ما إلى صناعة التعلم إزدهارا أو ركوداً، إقبالا أو إحجاماً، فشلاً أو نجاحا، وإلى القائمين عليها من حيث إدراكهم لمبادئها وقوانينها من ناحية، ومن حيث تطبيقهم لهذه القوانين والمبادئ عملياً من ناحيةأخرى (شمس الدين، 1991م، ص79) يقول الدكتورمحمودالسيد: "فكل معرفة ليس لهاعمل وتطبيق ليس لهاصلة بالحياة وينبغي استبعادها" (السيد، 2002م، ص87).

مراحل تنفيذ طريقة الممارسة العملية:

حددعلي(على، 2007م ، ص119) مراحل تنفيذ الممارسة العملية بما يأتي:

1.تحديد هدف النشاط.

2.إعداد الأدوات.

3.إعلام المتعلمين باحتياطات الأمان.

4. إعداد أوراق عمل النشاط التى تتضمن الهدف من التجربة، والاجراءات المتبعة للوصول إلى الاستنتاجات أوالمعرفةا لعلميةالجديدة.

5. يوزع المتعلمون في مجموعات، ويعرَّفون بالأدوات والمواد والأجهزة المستخدمة في التجربة.

6. توزيع أوراق العمل وإعطاء توجيهات للمتعلمين.

7.التأكد من أن الجميع نفذ النشاط.

8.مناقشة المتعلمين في النتائج التي توصلواإليها.

9.إعادةالتجربة.

10. إجراء تقييم نهائي للتجربة.

مميزات طريقة الممارسة العملية:

يرى الشقيرات (الشقيرات، 2009م، ص177) أن مميزات طريقة المارسة العملية:

1. تمكن المتعلم من تطبيق ما يتعلمه من مدركات وتجريبهاعملياً في مواقف جديدة.
2. تنميقدرةالمتعلمعلىالتعاونأثناءالتخطيطوالتنفيذوالتقويم.
3. تتيح للمتعلم فرصةالابتكاروالإبداع.
4. تتيح للمتعلم فرصةالاستفادة من أخطائه.
5. ينتقل المتعلم من مستقبل إلى فاعل ومشارك عملياً.

وذكر المقرم (المقرم، 2001م ، ص168) المميزات التالية:

1. تتيح للمتعلم فرصة إجراء التجارب العلمية المناسبة وتوضيح دورالتجربة في تكوين الخبرات العلمية.
2. تساعد على تنمية مهارات المتعلم الخاصة في إستخدام الأجهزة والأدوات والموادالعلمية ومهارات تدوين البيانات وفحص العينات والتعرف عليها.
3. توفر فرص العمل الفردي والجماعي والتعاون في داخل المعمل وخارجه.

4. تساعد المتعلم على تنمية الصبر وضبط النفس ودقة الأوقات.

عيوب طريقة الممارسة العملية:

ذكر (الفرماوي،دت، ص 29-30) عدداً من العيوب هي:

تعدّ طريقة الممارسة العملية بالتجريب باهظة التكاليف، إذأنهاتتطلب إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يؤدي العمل المطلوب،ويتدرب على المهارة المنشودة في كلٍ متكامل.

عدم توفر المواد والأجهزة والأدوات اللازمة في الكثير من المدارس لتحقيق الممارسةالعملية.

1. لاتحقق طريقة الممارسة العملية بالتجريب الأهداف المطلوبة إذا وُزِّع العمل المراد تعلمه على المتعلمين، بحيث يؤدي كل متعلم مرحلة واحدة، أو مهارة معينة فقط من مجموع العمل المتكامل.
2. صعوبة التطبيق في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة.
3. سهولة الغش في كتابة التقارير والاختبارات العلمية.
4. قد تنشأعن العمل المخبري بعض المخاطر.
5. تحتاج إلى وقت طويل في الإعداد.

وليس المراد بالممارسة العملية بمعناه الدقيق العروض العملية عند حلس، إلا إذا كان كل متعلم هو الذي يقوم بالعرض بنفسه(حلس ، 2010م ، ص63)

ثالثاً: الطرائق التعليمية (الإلقائية، والقصصية ، والوصفية) عند التربويين:

يعرِّف القلاو ناصر التعليم بأنه" التفاعل الذي يطغى فيه نشاط المعلم (القلا ناصر، 1995م،ج1،ص10) والطرائق التعليمية التي تناولهاالباحث في البحث ثلاث هي: الالقائية والقصصية والوصفية.

1. الطريقة الإلقائية:

يرى عدس أن الإلقاء كان في مامضى عند الشعوب كلها هو الطريقة الوحيدة والفاعلة في مخاطبة الجماهير واثارة مشاعرهم وعواطفهم، واشتهر العرب بالخطابة قبل الإسلام، وامتدَّال اهتمام به إلى العصورالاسلامية (عدس، 2007م، ص13) ولايزال للإلقاء دوره الكبير وأهميته حتى اليوم، ولايمكن التخلي عن الإلقاء مهما تطورت طرائق التعلم والتعليم.

1. الطريقة الإلقائية:

الإلقاء لغة وإصطلاحا:

الإلقاء لغة:ألقي الشئ: طرحه، تقول: القو من يدك، وألق به من يدك، وألقي الله الشئ في القلوب: قذفه، والقي القرأن: أنزله، وألقى المتاع على الدابة: وضعه، وألقي عليه القول: أملاه (ابن منظور،1996م، ج14، ص14) والمراد بالالقاء في البحث، إلقاء الكلام، وطرحه على المتعلمين.

الطريقة الإلقائية اصطلاحاً: عرَّف كثير من التربويين الطريقة الإلقائية تعريفات متقاربة في محتواها، منها: أنها" هي التي يتم بوساطتها تقديم فكرة أساسية بأسلوب يجذب إنتباه الطلبة، ويبقى المعلم فيها الفاعل الوحيد فهو الذي يستقري هذه الأفكار، ويشرحها، ويحللها، ويدققها، ويوازن بينها، ويبقى المتعلم فيها سلبياً لا يتعدى دوره الإصغاء لمعلمه، ومن ثم إعادة ماتكلم بهم علمه(الغلا وناصر، 1995م، ج1، ص231)، ومن تعريفاته أنها" تعليم عن طريق إلقاء المعارف والمعلومات على مسامع الدارسين من خلال أسلوب المحاضرة المعتادة .وفي هذا الموقف يقوم المعلم بالجهد الأساسي ولايشارك الدارس إلابالقدر الذي يسمح بها المعلم (اللقانى، 1996م، ص72) وعرفها سعادة بأنها" أن يقوم المدرس بعرض المادة الدراسية بما تتضمنه من أفكار على المستمعين بهدف توصيل محتواها وتحقيق أهدافها في الوقت المتاح له، فيركز المعلم بالدرجة الأولى على عرض ماعنده من معلومات، وإعطائها، والإنتهاء منها دون الالتفات إلى مشاركة المستمع، أو التأكد من مدى فهمه واستيعابه لما يلقى عليه (سعادة، 1984م، ص115).

يتبين من التعريفات السابقة أنها تركز على قيام المعلم بالنقل الشفوي للأفكار والحقائق المتضمنة في المحتوى إلى المتعلمين ليتفاعلوا على نحو سماعي دون مشاركتهم إلا بالقدر الذي قد يسمح به المعلم.

ويعرف الباحث الطريقة الإلقائية بأنها تقديم المعلم المعلومات إلى المتعلمين المستمعين بأقل جهد ووقت ومالدون مشاركتهم مشاركة فاعلة، بهدف حفظها وفهمها وتطبيقها.

أهمية الطريقةالإلقائية:

على الرغم من تأكيد الدراسات التجريبية على تفوق الطرائق التعلمية على الطريقة الإلقائية كدراسة(الزعبي، 2002م) ودراسة (المسند، 1994م) ودراسة (السين،1988م) وغيرها من الدراسات ، فأن للطريقة الإلقائية أهمية كبيرة، فهي من أقدم الطرائق التعليمية وأبسطها وأكثرها أنتشاراً بين المعلمين.

وتعتمد هذه الطريقة على جهد المعلم وذاكرته وغزارة معلوماته، وهي سهلة لأنها لاتتطلب أكثر من إرسال معلومات للمتعلمين الذين يستقبلونها بسهولة ويسر، وقد أنتشر التعليم بها منذ زمن بعيد، ولا تزال في مدارسنا ومعاهدنا وجامعاتنا لعدم إمكان الاستغناء عنها إذ يلقي المعلم على المتعلمين المادة التعليمية، ويشرح الغامض منها، وقد يستعين بالرسوم، فالمعلم هو المصدر الأساسي للمعلومات. ولاتخلو أي عملية تعليمية لاسيما في بدايتها من الإلقاء لأن المعلومات الحديثة في موضوع ما لابدّ أن تلقى على المتعلم قبل أن يطلب منه تعرفها وإكتشافها. ويعود ذلك لإفتقار المتعلم إلى المعارف الإبتدائية والمصطلحات الأولية، وعند تمكنه من ذلك يبدأ بالاكتشاف، وأول تعليم للبشرية كان من الله تعالى بطريقة الإلقاء؛قال تعالى:(وَعَلَّمَ آدَمَ الأَسْمَاء كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلاَئِكَةِ فَقَالَ أَنبِئُونِي بِأَسْمَاء هَؤُلاء إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ) "سورة البقرة:الآية ٣١"، وكذلك علم الله تعالى نوحا عليه السلام صناعة السفن بالالقاء،قال تعالى:(فَأَوْحَيْنَا إِلَيْهِ أَنِ اصْنَعِ الْفُلْكَ بِأَعْيُنِنَا وَوَحْيِنَا فَإِذَا جَاء أَمْرُنَا وَفَارَ التَّنُّورُ فَاسْلُكْ فِيهَا مِن كُلٍّ زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ وَأَهْلَكَ إِلَّا مَن سَبَقَ عَلَيْهِ الْقَوْلُ مِنْهُمْ وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُم مُّغْرَقُونَ) "المؤمنون:الآية ٢٧".

ومما يزيد من أهمية الإلقاء عند عدس تعدد وسائل مخاطبة الجماهير الذين يُعدُّون بالملايين، بل بالمليارات عن طريق الإذاعة أو التلفاز (عدس، 2007م، ص11).

ومن التربويين من يفرّع من الطريقة الإلقائية كالغلا وناصر طرائق عدة تشتمل على: المحاضرة، والشرح، والوصف، والقصة، والعروض البصرية، والبصرية السمعية، ومنهم من يجعلها طريقة واحدة بمسماها،أومرادفة للمحاضرة (القلاوناصر، 1995م، ص216).

وقد استخدم الرسل عليهم السلام وعلى رأسهم نبينا محمد صلى الله عليه وسلم الطريقة الإلقائية بوصفها إحدى الطرائق التعليمية في الدعوة إلى الله، ودخل الناس بسبب ذلك في دين الله أفواجاً، وإستخدمها من بعده الخلفاء وكثير من أصحابه رضي الله عنهم، بل إستفاد منها الرؤساء والزعماء من كل جنس ولون. وكانت وسيلتهم في كسب قلوب أتباعهم والتفافهم حولهم، ونظراً لأهمية الطريقة الإلقائية حذر الرسول صلى الله عليه وسلم من المتقن لها وهو فاسد، فقد روى عمر بن الخطاب رضي الله عنه عن الرسول صلى الله عليه وسلم أنه قال" :أن أخوف ماأخاف على أُمتي كلُّ من افق عليم اللسان (ابن حنبل، 2001م ،ج1، ص289).

وأن كثيراً من القدرات والمهارات يكتسبها الإنسان ويتعلمها ، يقول النبي "صلى الله عليه وسلم" : أنما العلم بالتعلم، وأنما الحلم بالتحلم (الطبراني، 1995م، ج3، ص118).

خطوات الطريقة الإلقائية:

حددت (الحريري ، 2010م ، ص 58-59) خطوات الطريقة الإلقائية بما يأتي:

1.المقدمة أو التمهيد لموضوع الدرس.

2.عرض المعارف والحقائق المتعلقة بموضوع الدرس.

3.الربط بين أجزاء الموضوع المطروح، وإيجاد العلاقات بين أجزائها، والموازنة بينها.

4.الإستنتاج باستخلاص الخصائص وتحديدها وتحديد القوانين العامة، والتعميمات.

5.التطبيق عن طريق التوصل إلى الاستنتاجات النهائية من خلال الأسئلة التي يطرحها المعلم على المتعلمين للتأكد من ثبوت المعلومات في أذهانهم، وتقييم مدى فهمهم.

مميزات الطريقة الالقائية:

ذكر الربيعي عدداً من (الربيعي، 2006م ، ص56) منها:

1. توفر الوقت للمعلم والمتعلم.
2. تثير المتعلم وتبعث على أنتباهه إذا أحسن المعلم تنظيمها وعرضها، بحيث تجعله قادراً على إثارة عواطف المتعلمين ومشاعرهم.
3. تقدم المعلومات الإضافية غير المذكورة في المقرر التيرى المعلم ضرورة إضافتها.
4. تغني ثقافة المتعلمين من خلال تزويدهم بالمعارف والعلوم وحقائق الحياة وكل جديد فيها.
5. تعد من أفضل طرائق تقديم المعلومات الجديدة، والربط بين موضوعهاوالموضوع السابق، وكذلك عند عدم توفر الإمكانات المادية، والبيئية لتطبيق طرائق أخري .

وأضاف هوفر (هوفر ، 1988م، ص192) المميزات الآتية:

1. تسهل تحضير المحاضرات والتقارير والعروض الإيضاحية لأنها تعتمد على معرفة المعلم المتخصصة.
2. تمكن المعلم من إستخدام العروض الإيضاحية والقيام بأنشطة يمكن أن تُعرِّض المتعلمين للخطر إذاهم قاموا بذلك.

عيوب الطريقةالإلقائية:

ذكرت (الحريرى، 2010م ، ص64) عيوبا للطريقة الإلقائية وهى:

1. المعلم هو المحور الأساسي في العملية التعليمية بدلاً من المتعلم.

2. غالباً ما تركز على التعلم المعرفي في أدنى مستوياته، وهو التذكر، وتهمل الفهم والتطبيق،والتحليل والتركيب.

3. قد تؤدي إلى ملل المتعلمين إذا طال زمن الإلقاء.

4. قد لا يستطيع المتعلم تلخيص الأفكار التي يطرحهاالمعلم.

5. تحتاج إلى معلم بارع في الإلقاء ذي أسلوب جذاب وشائق.

ويمكن أن تعدل الطريقة الإلقائية لتكون أكثر فاعلية عند الفوال وسليمان(الفوال وسليمان، 2013م، ص410) من خلال التوقف ثلاث مرات أثناء الحصة الدرسية مدة كل منها دقيقتان يسمح فيها للمتعلمين بتعزيز ماتعلموه، وإشراكهم ماأمكن في عملية استنباط النتائج من المقدمات أوالبحث عن الأسباب، كما يمكن تقسيم الحصة إلى جزأين يتخللهما مناقشة في مجموعات صغيرة حول الموضوع المطروح.

ويستحسن السويدان أن يعد المحاضر وسائل الإيضاح المناسبة للموضوع المطروح، وأن تكون جذابة وبسيطة وكبيرة الحجم وواضحة، وذكر أن أرسطو يرى أنه لابدَّ من صدق الملقي، لأنه الوسيلة الوحيدة للإقناع، ولا يؤثر في قلوب الآخرين إلا إذا كأن الكلام الملقى نابعاً من القلب(السويدان، 2003م ، ص170)

استخدامات الطريقة الإلقائية:

يرى (الربيعي، 2006م ، ص51) أن الطريقة الإلقائية تستخدم:

1. عند تقديم موضوع جديد للمتعلمين ليس لهم به أي علم سابق به.

2. عند شرح النظريات والمفاهيم والأفكار والمبادئ التي لها دور في فهم الموضوع.

3. عند تقديم المعلم معلومات إضافية لا يتضمنها المنهج المقرر لأنه يرى فيها فائدة كبيرة في توسيع مدارك المتعلم.

2. الطريقة القصصية:

القصة لغة واصطلاحاً:

القصة لغة:الخبر، وهوالقصص .وقصّ عليّ خبر هي قُصُّه قصاً قصصاً: أورده، والقصص: الخبر المقصوص بالفتح، والقِصص بكسرالقاف :جمع القِصّة التي تكتب، والقِصة: الأمر والحديث، والقاصّ : الذي يأتي بالقصّة على وجهها كأنه يتتبّع معأنيها وألفاظها، فالقِصّة: التي تكتب، والجملة من الكلام، والحديث، والأمر،والخبر،والشأن .وأصل القصص عند العرب تتبّع الأثر، فالعالم بالآثار يسير وراء

من يريد معرفة خبره، وتتبّع أثره، حتىين تهي إلى موضعه الذي حلّ فيه. وقص عليه الخبر قصاً: أعلمه به واخبره (ابن منظور،1996م، ج11، ص191).

والقصة" شكل من أشكال الأدب الشائق، فيها جمال ومتعة، ولها مقومات فنية كالفكرة الجيدة، والبناء والحبكة السليمة، والأسلوب اللغوي المناسب، والشخصيات الحية (نجيب، 1994م، ص 76).

وهي عند كنعان والمطلق" لون رفيع من ألوان الأدب، وقد كان لها حضورها في الآداب القديمة عموماً، وهي تتمتع اليوم بموقع ذي أهمية في الآداب الحديثة "(كنعان والمطلق، 2008م، ص87)، ويعرف الحلاق القصة بأنها" مجموعة من الأحداث يرويها الكاتب، وتتناول حادثة واحدة، أوعدة حوادث تتعلق بشخصيات إنسانية تتباين بأساليب عيشها، وبتصرفاتها في الحياة، على مثال ما ثبت من حياة الناس على الأرض، ويكون نصيبها متفاوتاً من حيث التأثر والتأثير (الحلاق، 2010م ، ص354).

والطريقة القصصية: "هي سرد يقدم مجموعة من الحقائق عن الأنسان بطريقة شائقة، أوتعرض بعض المواقف والأحداث والموضوعات ذات العلاقة بشخصيات متعددة، وأنواعها متعددة فمنها القصة التاريخية، ومنها القصة الواقعية، ومنها القصة التمثيلية، وتعد أحدالأساليب الهامة في عملية التعلم، حيث أنها تساعد على جذب أنتباه التلاميذ، وتقديم المعلومة بصورة جذاب (اللقائي ، 1996م، ص142).

ويعرف الباحث الطريقة القصصية بأنها النهج المتبع في الإخبار عن الأحداث الماضية، بأسلوب فني شائق، يثير العقل والعواطف، وينمي القيم الأنسانية والمثل العليا، ويحقق الإفادة من عبرها وعظاتها.

أهمية الطريقة القصصية:

خلصت الدراسات التربوية التي تناولت الطريقة القصصية إلى أهميته اومكانتهاالكبيرة بين الطرائق التعليمية كدراسة(القطنانى، 2011م)، ودراسة(أبو شمالة،2010م) ، ودراسة (الجفري ،2008م) والكثيرمن الدراسات غيرها، وفي مختلف المواد الدراسية ، ويعود ذلك لما فيها من متعة وتشويق.

وذكر نوفان أرسطو فضل منذ ألفين وخمس مئة سنة مسرحية عادية في أفكارها، ولكنها شائقة، طريفة في أحداثهاعلى مسرحية تردد الأفكار الفلسفية الجادة، بلغة تقريرية وخطابية تثير الملل (نوفل ، 1999م، ص17).

تعد الطريقة القصصية عند حسين مناسبة للمتعلمين في جميع الأعمار، وفي مختلف المراحل الدراسية، فهم من يميلون إلى القصص، ويستمتعون بها، ويجذبهم مافيها من أفكار وحوادث تعرض بطريقة شائقة، ويعد المدخل القصصي من أفضل الوسائل التي يمكن عن طريقها تقديم مانريد للمتعلمين في مجال القيم أوالمعلومات، فالمدخل القصصي يمتاز بالتشويق والخيال (حسين، 2009م، ص85). ويذكر نوفل أن من أهم وسائط ثقافة الطفل القصة بما فيها من اتصال بالإبداع والهواية، والفراغ ، والإمتاع، والتسلية، واشباع الحاجات، وتأكيد الذات، والمعلومات، والعلاقات، واللغة، والقيم، والذوق، والاستقلالية، والمهارات.

كما يمكن للطفل اليوم متابعة القصة محكية ومروية في الإذاعة، أوممثلة في التلفاز، والمسرح، والسينما(نوفل، 1999م، ص13) تؤكد دراسة الشكل(الشكل، 2010م ، ص21)أن بعض الباحثين والتربويين يلجأؤون إلى استخدام القصة، بوصفها طريقة تعليمية في تنمية المفاهيم الرياضية وتؤكد دراسة البركات على دور القصة في إغناء الثروة اللغوية(البركات،2008م، ص192).

وتنمي القصة عند الفوال وسليمان لدى الطلبة مهارات التفكير وتتابع الأفكار والاستماع، وتزودهم ببعض المفاهيم بطريقة غير مباشرة، فتوسع خبراتهم، وتزودهم بالعظات والعبر، كما تساعدالقصة في غرس القيم وتعديل بعض الاتجاهات غير المرغوبة(الفوال وسليمأن، 2013م، ص423).

وهناك إهتمام كبير بالقصة في عصرنا اليوم، فقد صارت تعرض مكتوبة، وعلى المسرح، وفي التلفاز، والأفلام، وعبرالرسوم وأفلام الرسوم المتحركة(الكارتون) مما يدل على مدى تأثيرها وإرتباطها بحياة الناس على إختلاف مستوياتهم وطبقاتهم.

خطوات الطريقة القصصية:

تسير الطريقة القصصية وفق خطوات حددها الحلاق (الحلاق،2010م، ص359):

1.التقديم، وتهيئة أذهان المتعلمين للقصة بوضع المتعلمين في حالة إستعداد تثير فيهم الإصغاء والإنتباه والإهتمام، وقد يكون ذلك من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تنشط معلوماتهم، وتوجه إنتباههم إلى موضوع القصة.

2.عرض القصة على المتعلمين بطريقة طبيعية لاتكلف فيها ولا تصنع، تثير إنتباههم عبر الصوت الواضح الهادئ والتلوين الصوتي المتناسب مع طبيعة الموقف.

3. توجيه أسئلة تقويمية إلى المتعلمين للكشف عن مدى إستيعابهم لمضمون القصة مع تقديم التغذية الراجعة .

4. تمثيل القصة من المتعلمين وتشجيعهم على الحديث أمام الآخرين دون خوف.

5. إستخلاص المتعلمين العبر من القصة.

مميزات الطريق القصصية :

ذكر عليان (عليان،2000م، ص89-90) عدداً من المميزات منها:

1. تثير إنتباه المتعلم وتبعده عن الملل وتجعله في تشوق دائم.
2. تساعد المعلم على إيضاح مايصادفه من صعوبات وتعقيدات في الحقائق العلمية، وتفسيرها وتذليلها.
3. تثيراهتمام المتعلمين وترضي ميولهم الطبيعية للقصص وتُدخل السرور إلى نفوسهم.

وأضافت قدورة (قدورة ، 2009م،ص 41) المميزات الآتية:

1. تثري التفاعل الصفي من خلال تجاوب المتعلمين مع أحداث القصة.
2. ترسخ المعلومات المقدمة في ذهن المتعلمين لارتباطها بأحداث القصة.
3. تنمي مهارات الاتصال والأنتباه لدى المتعلمين.
4. تنمي مهارات التفكير، وتتابع الأفكار، والاستماع والتركيز.

عيوب الطريقة القصصية:

ترى (قدورة، 2009م، ص41) أن للطريقة القصصية عيوباً هى:

1. عدم إمكانية تطبيقها في جميع الدروس.
2. تتطلب من المعلم تحضيراً جيداً وواسع، سواء بتجهيز الصور الخاصة بالقصة،أم بإعداد أجهزة العرض التي سيستخدمها، أم بتدريب بعض المتعلمين لتمثيل القصة.
3. يجب أن يتمتع المعلم بأسلوب شائق في عرض أحداث القصة، وبلغة سليمة مناسبة لعمرالمتعلمين.

فوائد تمثيل القصة (تمثيل الأدوار):

ذكر ايسلر فوائد لتمثيل الأدوار وهى:

1. يتعلم المتعلم من موقف عملي يمارسه بنفسه، أويمارسه زملاؤه.

2. يشعر المتعلم بمشاعر الأفراد الآخرين في المواقف المشكلة التي تنطوي على صراع

3. تجعل المتعلمين الخجولين والمنعزلين أكثر أندماجاً في الجماعة.

4. تعطي المتعلم المرونة في الاستجابات المشابهة في مواقف الحياة.

ويعطى كل ممثل دوراً لتمثيله .والدور" :هو مجموعة من السلوكات المنتظرة من أشخاص يشغلون وضعية اجتماعية محددة".

3. الطريقة الوصفية:

الوصفية اللغة والاصطلاح:

الوصف لغة:من وصف المهرُوالناقةُ ونحوهما يصِفُو صفًا، ووُصوفاً: أجادالسير وجدَّ فيه.

ووصفا لصغيرُ المشي وصْفًا:أطاقه، ووصف الطبيبُ الدواء:عيَّنه باسم هومقداره، ووصف الخبر، حكاه، ووصف الثوب الجسم: أظهر حالة وبين هيئته، ووصف الشئ: وصفاً، وصفه: نعته بما فيه، ووصف الشئ وصفاً وصفه اى حلاه (ابن منظور، 1996م، ج15، ص315) وأوصل الوصف: الكشف والإظهار، والوصف: ذكرالشيء بحليته ونعته. والصفة: الحال التي عليها الشيء من حليته ونعته، كالزنة التي هي قدر الشيء .والوصف قد يكون حقاً، وباطلاً، وذلك بحسب مطابقته للواقع، فإن طابق الواقع فهو حق، وأن لم يطابقه فهو باطل،كما في قوله تعالى:(وَلاَ تَقُولُواْ لِمَا تَصِفُ أَلْسِنَتُكُمُ الْكَذِبَ هَذَا حَلاَلٌ وَهَذَا حَرَامٌ لِّتَفْتَرُواْ عَلَى اللّهِ الْكَذِبَ إِنَّ الَّذِينَ يَفْتَرُونَ عَلَى اللّهِ الْكَذِبَ لاَ يُفْلِحُونَ)"النحل: ١١٦".

ويرى الباحث أن الوصف من مهارات التعبير الكلامي الدقيق، والتعبير من عبَّر أي: أعرب وبين بالكلام وعبَّر عنه غيره :عيى فأعرب عنه وتكلم، واللسأن يعبر عما في الضمير (ابن منظور، ج31، ص2782).

الوصف في الاصطلاح" :هو رسم صورة أو مشهد بوساطة الكلمات، أي نظيرالرسم والتصوير" (الشايب، 1976، ص90) وعرفه وهبة والمهندس بأنه إنشاء يراد به إعطاء صورة ذهنية عن مشهدأوشخص، أوإحساس(وهبة المهندس، 1979، ص167)، وقوام الوصف كما جاء في موقع (ملتقي التربية والتعليم، 2008م) الكلمات التي يريد بها المنشئ تجسيد مشهد من العالم الخارجي في لوحة مصنوعة من الكلمات. وهو رسم لصورة الأشياء بقلم الفن، والحياة، ويعرف الوصف بأنه فنّ من فنون الاتصال اللّغوي، يُستخدم لتصوير المشاهد وتقديم الشخصيات، والتعبيرعن المواقف والمشاعر والأنفعالات.

ويقوم الوصف على ثلاثة أمور حسب ماجاء في (عالم ذكى، 2008م) وهى:

أ. النظر الثاقب.

ب. الملاحظة الدقيقة.

ج. المهارة في التعبير والربط .

ويعرف الباحث الطريقة الوصفية بأنها تعبير المعلم عن الأفكار المعنوية أوالغائبة بصياغة لغوية جذابة، تجسد في مخيلة المتعلم صوراً ومشاهد قريبة من رؤيتها في الواقع.

ويرى بعضهم أن الطريقة الوصفية تعتمد بالمقام الأول على الوسيلة إذ يفترض في الدرس أن يكون غنيا بالوسائل التعليمية المعينة، وهذه الطريقة تكون فيها الوسيلة محور الدرس، بحيث لايشرح المعلم جزءاً من الدرس إلا عبر الوسيلة؛ في حين يرى الباحث **أن** الوصف هو طريقة من طرائق الإيضاح اللفظيّ تستعمل حين تتعذّر الوسائل الأخرى مثل وسائل الاتّصال التربويّ، وهوذكرصفات الموصوف بأساليب جذّابة مرتّبة مترابطة في تسلسل محبب للنفوس، وترتيب منطقيّ لايدعو إلى النسيان.

ويرى الباحث أن التعبير بأنواعه :الشفوي، والكتابي، والوظيفي، والإبداعي من الوصف الذي ينبغي أن يمتلكها لمعلم الذي يكسبه بدوره للمتعلم بطرائق تعلمية فعالة، والتعبير كماعرّفه عمار في رسالة الماجستير هو" مايكون لدى الفرد من إمكأنية الإفصاح عن أحاسيسه ومشاعره وأفكاره في وضوح وتسلسل يمكن أن القارئ أوالسامع من الوصول في يسر إلى ما يريده الكاتب أوالمتحدث" (عمار، 1980، ص10).

أهمية الطريقة الوصفية:

للطريقة الوصفية أهمية كبيرة ولاسيما عند عدم إمكان إستخدام غيرها من الطرائق الاخري، وتأتي براعة المعلم في الوصف عند ضرب الأمثلة وتقديم الفكرة المعنوية في صورة مادية لتقريب ماكأن بعيداً وتوضيح ماكأن غامضاً. ويرى فرجأن" ضرب الأمثال مما يألفه الناس، ويحسونه بحواسهم، ومايعرفونه من بيئتهم يعدّ من الوسائل الفعالة التي تسهل على الطلبة إدراك الأمور المقصودة وابراز خفيات المعاني وإزالة الحجاب عن دقائق الافكار وتقريب الافكار المعنوية، وتبين ما خفي على المتعلمين، وتقرب إلى أذهانهم ماغمض عليهم، وتوضح لهم مااشتبه عليهم، وتبين لهم الخفي بالجلي، والغائب بالشاهد، في تصورونا لموصوف تصوراً أقرب إلى الواقع (فرج، 2005م، ص147).

ومع أهمية الطريقة الوصفية، فالطرائق التعلمية تتفوق عليها إذا ماقورنت بها بحسب نتائج بعض الدراسات، كدراسة (لهستون، 1972) والطريقة الوصفية تدخل ضمن الطرائق التقليدية أو ما يسمى

بالطرائق التقليدية التي تناولها الباحثون في دراساتهم التجريبية مقارنين بينها وبين بعض الطرائق التعلمية التي كأنت نتائجها تفوُّق الطرائق التعليميةعلى الطرائق التقليدية، كدراسة (العاتكى، 2009م)، ودراسة (العبد الله، 2003م) ، ودراسة (يعقوب، 1996م)، وغيرها من الدراسات.

مزايا الطريقة الوصفية:

ذكرت (دروزة، 2000م ، ص188) مزايا الطريقة الوصفية وهى:

1. تثري فكر المتعلم وحصيلته اللغوية.
2. ترسخ مبادئ، ومفاهيم جيدة في ذهن المتعلم.
3. تساعدعلى تجسيد الفكرةالمجردة.
4. تشوق المتعلم، وتثيراهتمامه وتجذب أنتباهه.
5. تنمي خيال المتعلم، وتوسع أفق تفكيره.
6. تربط المعلومات والحقائق المفككة ببعضها.

عيوب الطريقةالوصفية:

ذكرت (دروزة ، 2000م ، ص188) عيوباً الطريقة الوصفية وهى:

1. لا تتيح للمتعلم فرصة المشاركة الفعلية في التعلم.
2. قد تحتاج إلى وقت طويل لتحقيق أهداف تعليمية محددة.
3. تنمي التذكروالفهم والاستيعاب أكثر من التطبيق اول مستويات العقليةالعليا.
4. تظل طريقة تدريس غير كافية إذا لم تنفذ معها طرائق تدريسية أخرى، ووسائل تعليمية مختلفة.
5. لاتتيح فرصة الممارسة، والتدرب، والتغذية الراجعة بطريقة جيدة.
6. تقل فعاليتها مع المادة الكبيرة الحجم التي يغلب على محتواها طابع المبادئ، والاجراءات.

ويرى الباحث بعد كل السرد والتصنيف وإبراز الأدوار والإيجابيات وعيوب طرائق التدريس واستراتيجياته التقليديلة يبرز الدور المهم الذي يجب أن يقوم به المعلم من خلال الإستخدام الأمثل في تدريسه واستصحاب العوامل المحيطة به وبتلاميذه وضرورة إبتكار أنسب الأساليب التي تتوافق مع بيئة العمل ومستويات التلاميذ وذلك لإيصال الأفكار بصورة يتمكن بها التلميذ من تطوير محصلته الأكاديمية والتي هي محور إهتمام وتمركز وأهداف هذه الدراسة.

الطرائق التعليمية في القرآن الكريم:

يرى الباحث أنه لا يمكن للتربوي أن يتحدث عن حضارة أنسأنية عريقة وتقدم علمي كبير إلا وتخطر بباله الطرائق التعلمية والتعليمية التي اعتمدها أصحاب تلك الحضارة، وكيف نقلت من الآباء إلى الأبناء. ولا شك أن القرآن الكريم قد اتبع طرائق نموذجية في التربية. وقد تمثل العرب هذه الطرائق في تعلمهم وتعليمهم، وإلا فكيف صنعت تلك الحضارة الإسلامية التي ما تزال آثارها سابغة حتى الأن على الشرق والغرب؟ ولو لم تكن الطرائق فعالة لما كان لتلك الحضارة هذا الأثر الكبير الملحوظ على مستوى العالم. وهذا ما دفع بريفولت (Briffault) حسب ما ذكر حمدان إلى القول: (أن ما يدين به علمنا لعلم العرب ليس فيما قدموه إلينا من كشوف مدهشة لنظريات مبتكرة، بل يدين هذا العلم إلى الثقافة العربية بأكثر من هذا: أنه يدين لها بوجوده نفسه) (حمدأن، 1988مم، ص145). وذكر سمارة قول دريبل (Drapel): (تحقق علماء المسلمين من أن الأسلوب العقلي النظري لا يؤدي إلى التقدم، وأن الأمل في وجدان الحقيقة يجب أن يكون معقوداً بمشاهدة الحوادث ذاتها، ومن هنا كان شعارهم في أبحاثهم الأسلوب التجريبي والدستور العملي الحسي)(سمارة، 2008مم، ص145).

وقد أمر الله تعإلى الأنسأن في مواضع كثيرة بأن يتفكر، ويتأمل في هذا الكون، ويكتشف ويتعلم. فذم في آيات كثيرة المقلدين الذين يتبعون غيرهم دون تفكير منها قوله تعالى: (وَإِذَا فَعَلُواْ فَاحِشَةً قَالُواْ وَجَدْنَا عَلَيْهَا آبَاءنَا وَاللّهُ أَمَرَنَا بِهَا قُلْ إِنَّ اللّهَ لاَ يَأْمُرُ بِالْفَحْشَاء أَتَقُولُونَ عَلَى اللّهِ مَا لاَ تَعْلَمُونَ) "الأعراف:الآية28". وقوله تعالى:(وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ إِبْرَاهِيمَ "69" إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُونَ "70" قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِينَ "71" قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ "72" أَوْ يَنفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّونَ "73" قَالُوا بَلْ وَجَدْنَا آبَاءنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُونَ "74" قَالَ أَفَرَأَيْتُم مَّا كُنتُمْ تَعْبُدُونَ "75" أَنتُمْ وَآبَاؤُكُمُ الْأَقْدَمُونَ "76" فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِّي إِلَّا رَبَّ الْعَالَمِينَ "77")"سورة الشعراء:الآيات من ٦٩ – ٧٧".

المبحث الثاني

القراءة والفهم القرائي

تعتبر مهارة القراءة إحدى مهارات اللغة العربية الأربع وهي (مهارة الاستماع – مهارة البحث – مهارة القراءة – مهارة الكتابة)، هذه المهارات التي تشرفت بأن تكون أول خطاب أنزله الله سبحانه وتعالى للرسول صلى الله عليه وسلم في قرآنه الكريم، حيث تقرأ في مطلع سورة العلق (اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ {1} خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ {2} اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ {3} الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ {4} عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ {5}) (العلق:1-5)، وهذا ما يدل على أهمية القراءة ومكانتها وفضلها على البشرية جمعاء.

أولاً: القراءة:

مفهوم القراءة وتطوره:

كان الاعتقاد السائد بين الناس منذ العصور الوسطى أن القراءة عملية حل وتركيب، يميز فيها القارئ الكلمة عن طريق معرفة الحروف وتركيبها وتهجئتها، وهكذا كانت القراءة عملية آلية لا يدخل في حسابها اعتباراً للفهم أو الإدراك، لذلك كان يقال "فلان يقرأ الدرس درج الماءُ. ويعد الحرب العالمية الأولى وحدوث تغييرات سياسية واجتماعية واقتصادية أصبح مفهوم القراءة هو التفاعل من النص المقروء، يعبر فيه القارئ عن رضى أو غضب، أو حزن أو سرور، ثم تطور هذا المفهوم ليصبح القارئ قادراً على حل ما يواجهه من مشكلات ومواقف عملية، ويمكن القول أن المفهوم الحديث للقراءة يعني ما يلي (عيد،2100م،ص39-41):

1. القراءة عملية فكرية ترمي إلى الفهم والتفاعل مع المقروء.
2. القراءة تحتاج إلى عدد من القدرات الإدراكية والبصرية والصوتية.
3. القراءة تحتاج إلى تمكين المتعلم من القدرة على التعرف على الحروف والكلمات.
4. القراءة تعني عدم الوقوع في أخطاء.
5. القراءة تعلم الفرد النقد والتحليل لما هو مقروء.
6. القراءة تحتاج إلى توازن نفسي وعقلي وجسمي

ويعرف عطية(2007م،ص91) القراءة بأنها: عملية تربط بين لغة الكلام والرموز وتشتمل على المعنى واللفظ الذي يحمل المعنى والرمز الدال على اللفظ وتتم آليا من خلال عمليتين:

أ- إدراك الرموز المكتوبة بواسطة حاسة البصر.

ب-الترجمة اللفظية لتلك الرموز بواسطة إيعازات يصدرها الدماغ إلى أعضاء النطق.

ويعرف السفاسفة (2011م،ص 85): "هي عملية نفسية لغوية يقوم القارئ بوساطتها بإعادة بناء معنى عبر عنه الكتاب في صورة رموز مكتوبة، والقراءة في ضوء ذلك هي عملية استخلاص المعني من المكتوب، أو هي أداة اتصال فكري بين القارئ والكاتب من خلال الرمز المكتوب".

ويعرفها عاشور والحوامدة (2007م،ص62): "عملية عقلية مركبة وذات شكل هرمي ترتبط بالتفكير بدرجاته المختلفة، بحيث أن كل درجة تفكير تعتمد على ما تمتها ولا تتم بدونها وبذلك عملية القراءة تماثل جميع العمليات التي يقوم بها المعلم في التعليم فهي تستلزم الفهم، والربط، والاستنتاج".

ويعرفها السليتي (2008م،ص2):"عملية لغوية يعيد القارئ بوساطتها بناء معنى عبر عنه الكاتب في صورة رموز مكتوبة هي الألفاظ، ثم يستخلص المعنى منها، فيفهمه، ويحلله،ويفسره، وينقده، ويفيد منه في معالجة شؤون حياته ومشكلاته".

وتعرفها العماوي (2008م:47) بأنها:"عملية شفوية، تشتمل على تفسير الرموز المكتوبة وربطها بالمعاني، ثم تفسير تلك المعاني وفق مثيرات القارئ، وكلما أتقن ممارستها بذلك يتم تطوير أدائه القرائي".

أهمية القراءة:

مما لا شك فيه أن القراءة هي النافذة الأكثر أهمية في تبادل المعرفة الإنسانية، وأكثرها تأميناً للاحتكاك الفكري بين الشعوب إضافة إلى أنها توفر للفرد كثيراً من متطلباته وحاجاته، فهي:

- الوسيلة الناجحة التي تنقل فكر الإنسان إلى الإنسان الآخر.
- أداة مؤثرة في تشكيل شخصية الفرد.
- أداة التفوق في المواد الدراسية كلها.
- عامل من عوامل الاتزان النفسي، ذلك أن القراءة تمكن الفرد من رؤية نفسه والأفراد.
- عامل من عوامل احتلال الفرد مراكز متقدمة في مجتمعه وبين أرانه.
- أداة ضرورية لاكتساب المعارف الثقافية.
- القراءة تعتبر من أهم دواعي التفكير وحب الاستطلاع.
- القراءة وسيلة أساسية من وسائل التنشئة الاجتماعية.(البجة،2005م:65-66).
- **وظائف القراءة:**

يرى صومان(2012م:78-81) أن وظائف القراءة يمكن تلخيصها فيما يلي:

- **الوظيفة المعرفية:** وهي تتمثل في:

أ. القراءة من أهم الوسائل في تعرف ثمار الحضارة الإنسانية في شتى فروع المعرفة.

ب. تساعد القراءة الفرد على التقدم في التحصيل الدراسي.

ت. تجيب القراءة عن كثير من تساؤلاتنا العلمية.

ث. تسهم القراءة في النمو العقلي للفرد.

-**الوظيفة النفسية:** وتتمثل فيما يأتي:

أ. تشبع القراءة في الفرد حاجات نفسية كثيرة، فيها يشبع حاجته للاتصال بالآخرين ومشاركتهم في أفكارهم ومشاعرهم.

ب. تساعد القراءة الإنسان على التكيف النفسي في مواجهة الصراع وحالات الإعاقة أو القصور في تحقيق الأهداف.

ت. تساعد القراءة على تنمية ميول الفرد واهتماماته والاستفادة من أوقات الفراغ.

الوظيفة الاجتماعية: وتتجلى هذه الوظيفة في:

أ. القراءة تؤدي دوراً أساسياً في إعداد الفرد للحياة الاجتماعية.

ب. القراءة وسيلة لنقل تراث المجتمع لأبناء الجيل وإحياته وتنميته.

ت. للقراءة دوراً في تقارب الفكر في داخل الجماعة.

ث. القراءة وسيلة للاتصال الفكري والتبادل الثقافي بين الشعوب المختلفة.

أهداف القراءة في المرحلة الأساسية:

من اهداف القراءة في المرحلة الأساسية (دليل المعلم، 2012م،ص 3-4).

أولاً: الأهداف العامة لمنهاج اللغة العربية وآدابها للصفوف (1-4)كما جاء في دليل المعلم الفلسطيني:

1. الاعتزاز بدينهم ولغتهم وعروبتهم ووطنهم.
2. اكتساب قدر من القيم الايجابية والعادات الحميدة.
3. الإقبال على المشاركة في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
4. التدرب على مهارة الاستماع في الأنشطة المنهجية وغير المنهجية.
5. التدرب على مهارة الاستماع واستيعاب ما يسمع.
6. نطق الحروف من مخارجها الصحيحة.
7. القراءة مادة مضبوطة بالشكل قراءة جهرية صحيحة معبرة.

8. قراءة مادة قراءة صامتة بسرعة مناسبة.
9. الكتابة الواضحة الخالية من الأخطاء.
10. مراعاة قواعد خط النسخ في كتاباتهم.
11. اكتساب ثروة لغوية تمكنهم من التعبير.
12. التعبير بلغة فصيحة سهلة.
13. حفظ آيات قرانية كريمة قصيرة، وأحاديث نبوية شريفة قصيرة، ومقطوعات أدبيـــة، وأناشـــيد وطنية.
14. محاكاة الأنماط اللغوية التي تعرض لهم.

ثانياً: الأهداف الخاصة للقراءة في المرحلة الأساسية

كما جاء في دليل المعلم لمنهاج اللغة العربية في فلسطين للصفوف (1-4):

1. الاستمتاع بيقظة واهتمام إلى قراءة المعلم الجهرية.
2. نطق الحروف الهجائية وفق مخارجها الصوتية نطقاً سايماً.
3. تمييز الحروف الهجائية بأشكالها المختلفة حسب موقعها في الكلمة.
4. تعرف الحركات القصيرة والطويلة.
5. تعرف السكون والشدة والتنوين بأشكاله المختلفة.
6. الربط بين كلمات الدرس وجمله من ناحية، والصور المناسبة لها من ناحية أخرى.
7. تمييز الكلمات والجمل المماثلة دون صور.
8. قراءة كلمات الدرس وجمله قراءة سليمة بنطق صحيح.
9. فهم دلالات ما يقرأ من كلمات وجمل دون صور.
10. اكتساب ثروة لغوية في مجالات مختلفة.
11. اكتساب بعض العادات السليمة المصاحبة للقراءة مثل: الجلسة الصـــحيحة فـــي أثنـــاء القـــراءة، والمحافظة على بعد مناسب بين أعينهم والكتاب.
12. اكتساب بعض الاتجاهات والقيم الايحائية: دينية ووطنية واجتماعية.
13. اكتساب بعض المعارف والقيم والاتجاهات الايجابية أثناء عملية القراءة مثل: الانصات الجيـــد، والاستئذان عند الكلام، والمشاركة في النقاش، والمحافظة على كتبهم وأدواتهم المدرسية وغيرها.
14. التدرب على القراءة الصامتة بفهم واستيعاب في زمن يتناسب مع الكم المقروء.

15. التيسير بين الحروف المعجمة ومقابلاتها، مثل: د/ذ، ر/ز، ط/ظ، ع/غ، س/ش، ... ومذلك بين الحروف المتشابهة في النطق المختلفة في الكتابة أو العكس مثل: ذ/ ز ، ظ/ ذ/ ث/ س ....

16. تحليل الكلمات إلى مقاطع وحروف.

17. تبيان المعاني والأفكار الرئيسة في الدرس موضوع القراءة.

خطوات عملية القراءة:

تتمثل خطوات عملية القراءة كما يراها مصطفى(2005م،ص38) في:

1. **الإستطلاع أو المسح (Survey):** وهي القيام بمسح المادة القرائية الدراسية بشكل سريع، لتكوين فكرة عامة عن الموضوع.
2. **السؤال (Question):** القيام بتحديد عدد من الأسئلة والتساؤلات التي تتصل بالموضوع الذي ستدرسه، وذلك لجعل قراءتك هادفه ونشطة.
3. **القراءة (Read):** القيام بقراءة المادة مركزاً على الأجزاء ذات الصلة بأسئلتك أو أهدافك المحددة، واحرص على تحقيق الهدف المنشود.
4. **الإستنكار أو الإسترجاع(Reclla):** بعد الإنتهاءمن القراءة، امتحن نفسك وحاول أن تستذكر ذلك لنفسك ذاتياً، ويمكنك الاستنكار بصوت عال، أو تكتب المعلومات التي توصلت إليها والتي ترتبط بهدف القراءة وبالأسئلة التي حددت، حاول استدعاء كل التفاصيل المهمة ذات العلاقة بأهدافك الدراسية.
5. **المراجعة (Review)** :هي مراجعة ما تم قراءته وكتابته ومقارنته بما هو منشود، وإعادة النظر في المادة الدراسية بسرعة للتأكد من مدى مطابقة ما استوعبت وتذكرت بما يجب أن تستوعب وتتذكر، واستخراج النقاط أو المقاطع أو الجنوانب التي أخفقت في تذكرها أو أخطأت في تحديدها، والقيام باستدعائها بشكل دقيق ومحاولة حفظها وربطها في الإطار الكلي لما تعلمت.

أغراض القراءة:

يجب أن تتجه دروس القراءة إلى تحقيق الأغراض الآتية(الركابي، 2005م،ص85):

1. تنمية قدرة التلميذ على القراءة وسرعته فيها، وجودة نطقه وأداته وتمثيله للمعنى.
2. فهم التلميذ للمقروء فهماً صحيحاً، وتمييزه بين الأفكار الأساسية والعرضية فيه، وتكوينه الأحكام النقدية عليه.
3. تنمية قدرة التلميذ على تتبع ما يسمع، وفهمه فهماً صحيحاً، ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.

4. تحصيل المعلومات وتنميتها وتنسيقها.
5. الكسب اللغوي، وتنمية حصيلة التلميذ من المفردات والتراكيب الجديدة والعبارات الجميلة.
6. تدريب التلميذ على التعبير الصحيح عم معنى ما يقرأ.
7. ازدياد قدرة التلميذ على البحث واستخدام المراجع والمعاجم والانتفاع بالمكتبة والفهارس.

العوامل المؤثرة على القراءة:

من العوامل المؤثرة على القراءة كما ذكرها (مصطفى، 2010م،ص124).

1- الطبع: الطبع له تأثير قوي جداً على الطريقة التي تقرأ بها، وهذا ليس معروفاً لجميع الناس، فنحن ندرك ونفهم الأمور بطريقة الاختيار والتنظيم، وهذا ليس بعمل آلة ميكانيكية مفكرة، ولكنه عمل انسان له آمال ومخاوف وطباع، والطريقة التي نختار بها حقائقنا وننظم بها عقولنا، والتي نفكر بها تعتمد على أحكامنا الذاتية على الأشياء وعلى طباعنا فب الحياة.

2- **أسلوب الكاتب:** وهو الطريقة التي يستخدمها الكاتب لإقناع القارئ بالنص المكتوب، ويطبع الكاتب العام وبشخصيته الفائضة على النص، وعلى القارئ أن يعرف مشاعر وعواطف الكاتب من خلال أسلوبه، وعند وعيه لذلك سيكون باستطاعته توقع طريقة الكاتب العامة في الكتابة وموقفه في قضية معينة.

3- **طريقة تنظيم المكتوب:** يختلف الكتاب في طريقة تنظيم وعرض أفكارهم، فقد يستخدمون خطوات الإستقصاء الآتية: (مشكلة ثم مناقشة ثم خاتمة) أو (حقائق ثم تحليل ثم خاتمة) أو (حقائق ثم تحليل ثم استنتاج المشكلة)، والمشكلة الرئيسية التي تواجه القارئ والمؤلف معاً هي ربط الأجزاء لتكوين الكل.

4- **القدرة على التركيز:** وتعتمد قدرة القارئ على التركيز على مجموعة من العوامل هي: (الدافع – الاهتمام – الرغبة في التركيز – القراءة الفعالة – القراءة لفهم المعنى – استخدام المعرفة السابقة).

5- **الإرهاق:** فهنالك حدود معينة لقدرة استيعاب الفرد من القراءة كل يوم، فالساعات الطويلة لا تعطي بالضرورة قدراً أكبر من المعلومات المكتسبة، لأن هنالك رفضاً لا شعورياً للجهد الاضافي، بينما قد تعمل الساعات القليلة على زيادة الكفاءة في القراءة.

6- **تحريك أعضاء النطق:** بعض القراء يحرك أعضاء نطقة في القراءة الصامتة كما يفعل في القراءة الجهرية، ولكنه لا يصدر أصواتاً، وهذه عادة غير محببة، لأنها تبطئ عملية القراءة ويجب

التخلص منها في القراءة التي تركز على الفهم، ولكن في القراءة التي تهدف إلى الحفظ غيباً ينصح بتحريك أعضاء النطق.

7- **المعيقات الخارجية:** بعض القراء يفضل سماع نوع معين من الموسيقى، ويبدو أن الموسيقى تشجع على التركيز، أما الأغاني فإنها تعيق عملية التركيز، لأن الكلمات التي تشتمل عليها تشد انتباه القارئ إلى معانيها، وقد تستدعى بعض الذكريات التي تشتت الذهن، ويختلف القراء أيضاً في الجلسة المريحة لهم، وهي أمر ذاتي لا يخضع لمعايير واضحة، لذلك يجب توفير الجلسة التي تحقق التركيز للقارئ.

المهارات القرائية وخصائصها:

تعد المهارة القرائية المصدر الثاني بعد مهارة الاستماع في الحصول على المعلومات والأفكار، والأحساسيس التي لدى الآخرين، ولعل أبرز المهارات القرائية يتمثل في(البجة،2005م،ص 68-71):

السرعة القرائية: ويقصد بها الوقت الذي يستغرقه الطفل الطبيعي النمو المدرب في إعادة بناء الكلمة في ذهنه، ثم الإنتقال إلى الكلمة التي تليها، دون أن يترك فترة زمينة ملموسة بينهما، على أن يأخذ بعين الاعتبار المهارات القرائية، والاستيعابية الأخرى.

القدرة على تنويع الصوت وتغييره: وتعني أن يتمكن صغار التلاميذ من تغيير النبر الصوتي على وفق اختلاف الجمل، والأساليب اللغوية، فيفرق صوتياً بين أسلوب التعجب، والاستفهام، والنداء.

القدرة على التمشي في القراءة مع علامات الترقيم: أن يقف بعد نهاية كل جملة وقفة معقولة، وعند الجملة التي تنتهي بفاصلة وقفة أقل، وأن يقف في نهلية الفقرة مدة أطول.

ضبط الحركات الإعرابية: أن ينطق حركات أواخر الكلمات وتغييرها على وفق (الجانب النحوي) تغيير المواقف الإعرابية.

القدرة على نطق الكلمة نطقاً جيداً: وأقل هذه القدرة أن يدرك النطق الفصيح الذي نطق به العرب، بغض النظر عن المخالفات الكتابية.

القدرة على التفريق بين الأصوات اللغوية المتشابهة: كصوت السين والصاد، والدال والضاد، والتاء والطاء.

إخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.

القدرة على نطق الصفات الصوتية لبعض الحروف: كما هي مثل ترقيق اللام وتفخيمها، والراء المرققة والمفخمة.

تجنب العيوب النطقية: والتي يعاني منها كثير من التلاميذ الصغار، الذين ينطقون الراء غيناً، أو لاماً، أو الذين ينطقون الشين سيناً، أو الذال زاياً أو غير ذلك.

ويمكن إبراز خصائص مهارات القراءة فيما يلي(أبوجججوح، وحمدان، 2006م،ص98):

1. تحتاج مهارات القراءة إلى ممارسة وتدريب لكي تتكون وتنمو.
2. تنمو مهارات القراءة بصورة تراكمية، حيث تعد في المراحل السابقة أساساً للنمو في المراحل اللاحقة.
3. لا تقف مهارات القراءة عند حد الإدراك والفهم،بل تتطلب تفاعل القارئ مع النص والتفكير فيه ككائن حي.
4. تتكون مهارة القراءة من عمليتين، إحداهما خارجية ظاهرة من خلال آليات القراءة وإخراج الأصوات، والعملية الثانية داخلية مستترة تركز على فهم المقروء بمستوياته المختلفة.
5. القراءة عملية بدائية نشطة ومستمرة توجهها أهداف محددة، فالقارئ يعتمد على خبراته السابقة في فهم النص، واستيعابه ونقده، كما أنه يتوقف على طبيعة النص المقروء.

ثانياً: مفهوم الفهم القرائي:

يعد الفهم القرائي أساس عملية القراءة أو هو الغاية الرئيسة من درس القراءة، وهذا الفهم يتطلب تفاعل القارئ مع المقروء تفاعلاً تكون محصلته بناء المعنى، حيث يقوم القارئ بإضفاء معنى على النص المقروء بما يتفق وطبيعة المعلومات الواردة في النص من جهة، والخلفية المعرفية للقارئ وخبرته بالخصائص الأسلوبية للكاتب من جهة أخرى.

فالفهم القرائي هو: "عملية عقلية بنائية تفاعلية يمارسها القارئ من خلال محتوى قرائي، بغية استخلاصه للمعنى العام للموضوع، ويستند على هذه العملية من خلال امتلاك القارئ لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن هذا الفهم" (عبد البارئ،2010م،30-31).

ويعرفه حافظ(2008م،159):"عملية عقلية يقوم فيها التلميذ بالتفاعل الإيجاني مع النص المكتوب مستخدماً في ذلك خبراته السابقة في الربط الصحيح بين الرمز ومعناه، وإيجاد المعنى المناسب من السياق، وتنظيم المعاني المتضمنة في النص، وتحديد الحقائق والآراء، وتحديد الأفكار وتنظيمها والتمييز بينها، والانتهاء من ذلك كله بخبرات جديدة يمكن له استخدامها – فيما بعد – في المواقف الحياتية الحاضرة والمستقبلية".

بينما يعرفه عيد(2007م،31): "هو ما يقوم به التلميذ من عمليات عقلية لإدراك ما يتضمنه النص المقروء من معانٍ وأفكار، والتوصل إلى استنتاجات، وتذوق النص، وتطوير لأفكاره المعروضة.

ويعرفه الدليمي والوائلي(2005م، ص9) بأنه: عملية تفكير يعي القارئ من خلالها الفكرة ويفهمها بدلالة خبرته، ويفسرها بدلالة حاجاته وأغراضه، وبعملية التفكير هذه يختار التلميذ الحقائق والمعلومات من النص، ويحدد منها المعنى الذي قصده الكاتب، ويقرر كيف ترتبط هذه المعلومات بالمعرفة السابقة لديه، ويحكم بالنتيجة على مدى فائدتها في تحقيق أهدافه وتلبية احتياجاته".

ويعرفه أحمد(2011م،ص213) العمليات العقلية التي يقوم بها االتلميذ مستخدماً خبراته السابقة وملامح المقروء للوصول إلى المعاني المتضمنة في المقروء والتي تقاس في الاختبار المعد لذلك.

ويعرف على انه تلك العملية العقلية المعرفية التي يقوم بها تلميذ مرحلة الاساس والقائمة على فهم معنى الجملة، وفهم معنى الفقرة، وتمييز الكلمات وإدراك القيمة المتعلقة في النص، ومعرفة الجمل المحورية فيه، والتي تعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الأربعة(الحرفي، الاستنتاجي، النقدي، الابداعي) والمعدّ لهذه الغاية(حاتم خالد صالح الغلبان،2014م،ص10).

ويستنتج الباحث من خلال التعويفات السابقة ما يلي:

1. النشاط العقلي المعرفي أساسي في الفهم القرائي.
2. يعتمد الفهم القرائي على ما اكتسبه المتعلم من معلومات وخبرات سابقة.
3. يقاس الفهم القرائي بقدرة المتعلم على استخدام مهاراته لتكوين المعنى.

أهمية الفهم القرائي:

مما لا شك فيه أن الفهم القرائي يعد البنية الأساسية التي من خلالها ينطلق التلميذ إلى تعلم واستيعاب المواد التعليمية الأخرى، خصوصاً في المرحلة الإبتدائية، فحالما يتجاوز التلميذ الصعوبة التي تواجهه في الفهم القرائي يستطيع بالتالي التغلب على أي مشكلة تواجهه في فهم المحتوى الذي يقدم له.(السليمان،2001م: ص4).

ويرى كل من العلوان والتل(2010م: ص369) أن الاستيعاب القرائي من الموضوعات الهامة في مجال القراءة، فهو محور عملية القراءة التي يسعى النظام التعليمي إلى إكتسابها للقراءة، كما يعده بعض الباحثين الهدف النهائي لعملية القراءة، فمن لا يفهم ما يقرأ كأنه لم يقرأ، ويعد الاستيعاب القرائي

من أكثر المهارات العقلية ارتباطاً بالعملية التعليمية، وأكثرها تأثيراً في التحصيل الدراسي والنجاح في المهمات التعليمية المختلفة، مما أكسبه أهمية خاصة لدى الباحثين التربويين والنفسيين، فدرسوا مكوناته ومستوياته والعوامل المؤثرة فيه.

ومن خلال اطلاع الباحث على الأدب التربوي والأبحاث السابقة المتعلقة بالفهم القرائي ومهاراته، يستنتج الباحث أهمية الفهم القرائي في النقاط التالية:

1. الفهم القرائي ضمان للارتقاء بلغة التلاميذ،
2. يساعد التلميذ على النقد البناء، ويعوده على إبداء الرأي.
3. يكسب التلميذ مهارات حل المشكلة ويعينه على فهم حيثياتها.
4. الفهم القرائي عنصر أساسي وهام في نجاح المتعلم في المواد الدراسية المختلفة.
5. يربط الخبرات السابقة للتلاميذ بالخبرات الحالية والمستقبلية، مما يساعد التلميذ على التنبؤ.

عمليات الفهم (الاستيعاب) القرائي:

لقد عنيت الكتابات والدراسات بالاستيعاب القرائي من حيث مهارته، وعملياته، واستراتيجياته، ووصفت طبيعة التفاعل بين النص والقارئ والعوامل المؤثرة فيه، وقد قسم أندرسون المذكور في (الدليمي والوائلي،2005م:18) الاستيعاب القرائي إلى ثلاث مراحل:

1. **مرحلة الإستقبال الحسي (Perception)**: وفيها تحول الرموز والإرشادات الكتوبة إلى ما يمثلها من ألفاظ.
2. **مرحلة الإباتة** عن المعنى (Parsing): وفيها تحول الألفاظ إلى ما يمثلها من معانٍ في الذاكرة.
3. **مرحلة التوظيف (Utilization)**: وتربط فيها المعاني والمعلومات المكتوبة بالمعلومات والمعاني الموجودة في الذاكرة.

مكونات الموقف القرائي:

يتكون الموقف القرائي من ثلاثة عناصر أو مكونات أساسية بيانها كالتالي:

1. **القارئ (The Reader):** يعد القارئ العنصر الأول من عناصر الفهم القرائي، فالقارئ هو الذي يمارس القراءة من خلال تفاعله مع الموضوع، ويتم هذا التفاعل من خلال توظيف الجيد لقدراته العقلية واللغوية بشكل صحيح.

2. **الموضوع أو النص القرائي (The Text):** يعد النص القرائي من العناصر شديدة التأثير على إعانة القارئ على الفهم أو إعاقة هذا الفهم لديه، ولذا يقوم القارئ ببناء عند من التمثيلات المعينة لبلوغ هذا الفهم.
3. **السياق القرائي (The Context):** المقصود من أن عمليات تعلم القراءة تحتل مكانها داخل السياق القرائي هو أنها تتجاوز نطاق الفصل الدراسي، ويقصد بالسياق هذا البيئات الثقافية والاجتماعية المحيطة بالقارئ والتي يحيا فيها، ويقرأ فيها، ويتعلم فيها، ومن ثم فاختلاف الفهم القرائي إنما يرجع في بعض الأحيان إلى اختلاف البيئات والثقافات.(عبد البارئ،2010م:32-36).

مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

صنف الناقة وحافظ (2002م) المذكور في عبد البارئ(2010م:74-76) مستويات الفهم القرائي إلى ما يلي:

1. مستوى الفهم المباشر، ويضم ما يلي:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
2. تحديد مرادف الكلمة.
3. تحديد مضاد الكلمة.
4. تحديد أكثر من معنى للكلمة (المعنى المشترك).
5. تحديد الفكرة الرئيسة للفقرة.
6. تحديد الأفكار الجزئية والتفاصيل الداعمة في النص.
7. إدراك الترتيب الزماني.
8. إدراك الترتيب المكاني.
9. إدراك الترتيب حسب الأهمية.

2. مستوى الفهم الاستنتاجي، ويتضمن:

1. استنتاج أوجه الشبه والإختلاف.
2. استنتاج أغراض الكاتب ودوافعه.
3. استنتاج علاقات السبب والنتيجة
4. استنتاج الاتجاهات والقيم الشائعة في النص.
5. استنتاج المعاني الضمنية في النص.

3. مستوى الفهم النقدي:

1. التمييز بين الأفكار الثانوية، والأساسية.
2. التمييز بين الحقيقة والرأي.
3. التمييز بين ما يتصل بالموضوع، وبين ما لا يتصل به.
4. التمييز بين المعقول وغير المعقول من الأفكار.
5. التمييز بين الفكرة الشائعة والفكرة المبتكرة.
6. تحديد مدى منطقية الأفكار وتسلسلها.
7. تحديد مدى مصداقية الكاتب.
8. الحكم على مدى أصالة المادة ومعاصرتها.

4. مستوى الفهم التذوقي، ومن مهاراته:

1. ترتيب الأبيات حسب قوة المعنى.
2. إدراك القيمة الجمالية والدلالة الايحائية في الكلمات والتعبيرات.
3. إدراك الحالة الشعورية والمزاجية المخيمة على جو النص.
4. اختيار اقرأ الأبيات معنى إلى بيت معين.

5. مستوى الفهم الإبداعي:

1. إعادة ترتيب أحداث القصة، أو ترتيب شخصياتها بصورة مبتكرة.
2. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في موضوع أو قصة.
3. التوصل إلى توقعات للأحداث بناء على فرضيات معينة.
4. التنبؤ بالأحداث وحبكة الموضوع أو القصة قبل الانتهاء من قراءتها.
5. تحديد نهاية لقصة ما، لم يحدد الكاتب نهاية لها.
6. مسرحة النص المقروء وتمثيله.

وفي عمل أكثر خصوصية توصلت دراسة العذيفي (2009م: ص156) إلى خمس مستويات أساسية، تندرج تحتها عدة مهارت فرعية، وهي كالتالي:

1. المستوى الحرفي: ويشتمل على المهارات التالية:

1. تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
2. تعيين مضاد الكلمة.

3. توضيح العلاقة بين الجمل.

2. المستوى الاستنتاجي: ويشتمل على:

1. اخيتار عنوان مناسب للموضوع.
2. استنتاج الأفكار الرئيسة التي اشتمل عليها الموضوع.
3. بيان غرض الكاتب.
4. انتباط المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب.

3. المستوى النقدي: ويشتمل على:

1. التمييز بين الحقيقة والرأي.
2. الحكم على المقروء في ضوء الخبرة السابقة.
3. تكوين رأي حول القضايا والأفكار المطروحة في النص.
4. التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل.

4. المستوى التذوقي: ويشتمل على:

1. توضيح العاطفة المسيطرة على النص.
2. تحديد الصور البيانية التي تضمنها النص القرائي.
3. ذكر الدلالة الإيجابية للكلمات والتعبيرات.

5. المستوى الإبداعي: ويشتمل على:

1. اقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت في الموضوع.
2. التنبؤ بالأحداث بناء على مقدمات معينة.

ومما سبق يستقرئ الباحث أنه يمكن تقسيم مستويات الفهم القرائي إلى قسمين:

أ. **مستويات عليا:** وتشتمل على(مستوى الفهم النقدي، والتذوقي، والإبداعي).

ب. مستويات دنيا: وتشتمل على(مستوى الفهم الحرفي، والاستنتاجي).

مهارات الفهم القرائي تدور جميعها في فلك واحد، ولا يمكن عزل هذه المهارات عن بعضها البعض، أو تفضيل بعضها على الآخر.

الضعف القرائي، مفهومه، ومظاهره، وأسبابه:

يستطيع المتخصص الذي يود أن يعرف مستويات التلاميذ القرائية في المرحلة الأساسية الدنيا أن يلمس ضعفاً عاماً في المهارات الأساسية للغة العربية، وخصوصاً في مهارات القراءة، وعلى المعلم أن يتعرف على هذه الأخطاء، ليستطيع القيام بتشخيصها، ثم علاجها بالشكل المناسب والملائم لكل ضعف.

أولاً: مفهوم الضعف القرائي:

ويعرف الضعف في القراءة بأنه: "قصور في تحقيق أهدافها، من حيث فهم المقروء، والتفاعل معه، وإدراك ما فيه من معانٍ وأفكار".(عيد:2011م:61).

ويعرف صومان(2012:120)، وعاشور والحوامدة(2007م:81) الضعف القرائي بأنه: "القصور في تحقيق أهداف القراءة وفهم المقروء وإدراك المعاني والأفكار، أو البطء في النطق أو الضبط الخطأ للألفاظ".

ثانياً: مظاهر الضعف القرائي:

حدد حماد وآخرون(2012م:163-165) مظاهر ضعف التلاميذ في القراءة من خلال ما يلي:

1. ضعف القدرة على قراءة وفهم فقرة.
2. ضعف القدرة على تحليل فقرة إلى الجمل المكونة لها.
3. ضعف القدرة على تركيب فقرة من جمل مبعثرة.

بينما أورد مدكور(2009م:164-166) بعض الأخطاء التي تحدث من تلاميذ مرحلة الأساس وهي:

1. صعوبة الكلمات الجديدة.
2. عجز التلميذ عن أداء المعنى.
3. تكرار الكلمة الواحدة كثيراً.
4. الإبدال.
5. القلب.
6. القراءة المتقطعة.

ثالثاً: أسباب الضعف القرائي:

يتوقف اتقان اللغة العربية وتكوّن مهاراتها على القراءة المتنوعة، لكننا نلحظ أن التلاميذ يعجزون في مراحل التعليم المختلفة عن الانطلاق فيها، كما يلاحظ عزوفهم ونفورهم منها، وعجزهم أيضاً عن

إدراك المواقف التي ينتهي عندها المعنى، وعدم قدرتهم على تلخيص ما يقرأون، وعجزهم عن تمثيل المعنى في أثناء القراءة بتنويع النبرات وتلوين الصوت، كما يلاحظ أيضاً زهد التلاميذ في القراءة الحرُّة، بل هم ينصرفون عن كتب القراءة المدرسية مالّين منها(زايد:2006م:ص89).

ويذكر أبو مُغلي(2010م: ص53) تردِ أسباب الضعف في القراءة إلى الحالات التالية:

1. التلاميذ الذين أُهمل نموهم القرائي بالمعلمة الأساسية.
2. التلاميذ الذين أُصيبوا بحالات مرضية اعترضت تعليمهم.
3. التلاميذ الذين تعرضوا في أثناء تعليمهم للانتقال من مكان إلى آخر.
4. التلاميذ الذين نشأت لديهم معارضة قوية واصرار شديد على البعد عن القراءة.
5. البيئية البيتية وأثرها.
6. التلاميذ الذين لديهم مشكلات انفعالية أو شخصية(عيوب نفسية).

ويتفق كلاً من عاشور والحوامدة (2007م: ص82) وزقوت(1999م: ص118) وإبراهيم (ب،ت:135) إن هناك عوامل ثلاثة تؤدي إلى ظهور الضعف القرائي وهي:

1. **أسباب تعود إلى المعلم:** وتتمثل في:
    1. عدم اهتمامه بتدريب ابتداءً من الصف الأول على تجويد الحروف.
    2. عدم اهتمامه بتدريب التلاميذ ابتداءً من الصف الأول على التحليل والتركيب.
    3. عدم اهتمامه وعدم قدرته على تشخيص العيوب القرائية وصعوبتها ومن ثم لا يعرف كيف يكون العلاج.
    4. كثير من المعلمين لا يحاول الربط بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي التي تحتاج إلى القراءة والإطلاع.
    5. استخدام المعلمين لطرائق تدريس قيمة في مادة القراءة.
    6. إن بعض المعلمين للغة العربية لا يجيدون التحدث باللغة العربية الفصحى وذلك لضعفهم في استخدام هذه اللغة ولضعف تأهيلهم الأكاديمي والمهني.
    7. إن بعض المعلمين للغة العربية يُحولون أحياناً حصص القراءة لتدريس فرع آخر من فروع اللغة تحت تأثير ضغط المنهاج وضيق الوقت.
2. **أسباب تعود إلى التلميذ**. وتتمثل في:
    1. العوامل الجسمية، ومنها (الصحة العامة، وقوة الإبصار، وقوة السمع).

2. القدرة العقلية أو الاستعداد العقلي.
3. الحالة الاجتماعية والاقتصادية.
4. قلة مكالعة التلميذ وزهده في القراءة وضعف حصيلته اللغوية.
5. عدم زيارة التلميذ للمكتبات العامة وعدم وجود مكتبة بيتية يلجأ إليها للقراءة.

3. أسباب تعود إلى الكتاب: وتتمثل في:

1. قد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرب على عينات من التلاميذ وبخاصة الصفوف الأساسية الدُنيا.
2. أن الكتب التي توضع للقراءة تثبت عند حدٍ لا تتجاوزه في موادها، مع العلم أن هذه الكتب يجب أن تطور

وتعدل باستمرار وفق ملاحظات المعلمين.

3. كثيراً من الكتب المطالعة لا تغرى التلاميذ بالقراءة، إما لعدم ملاءمة مادتها، وإما لرداءة شكلها.
4. خفاء الأفكار وصعوبة إدراك التلاميذ لها وعدم مراعاتها لمستوياتهم.
5. خلو بعض كتب القراءة من الأسئلة والتمارين وأساليب التقويم الأخرى.

سبل علاج الضعف القرائي:

يمكن تلخيص أم المقترحات العلاجية لظاهرة الضعف القرائي فيما يلي:

أولاً: فيما يتعلق بالمعلم:

1. بذل المزيد من الاهتمام والتدريب على تجويد الحروف في أثناء التحليل والتركيب.
2. التعرف إلى أخطاء التلاميذ، وتصحيحها من قبل التلميذ أولاً، فإن عجز فمن قبل زملائه، وإن لم يستطيعوا، فعلى المعلم أن يقوم بذلك، شرط ألا يجعل نفسه هو المصصح الوحيد دائماً.
3. تنويع الأساليب والطرائق في تدريس القراءة.
4. إثراء النصوص القرائية بنصوص أخرى.
5. ضرورة اجراء فحوصات تشخيصية على التلاميذ للوقوف على حالاتهم الصحية والتعرف إلى جوانب الخلل الجسمي والنفسي ووضع خطط لمعالجة ذلك.

ثانياً: فيما يتعلق بالتلميذ:

1. وصد الحالة الصحية للتلميذ، والاتصال بأولياء الأمور لمعالجة ما يشير إلى وجود خلل عضوي لدى التلاميذ، مع ترتيب أوعاض خاصة لمثل هؤلاء في الصف.

2. التعاون بين المعلم والأهالي لتعريف أولياء الأمور بمستويات أبنائهم ومساعدة المتأخرين منهم.

ثالثاً: فيما يتعلق بالكتاب:

1. ضرورة أن يعزز فريق مؤهل جرب الميدان تأليف الكتب المقررة.
2. ضرورة تنوع موضوعات الكتاب بحيث يجد كل تلميذ ما يروق له.
3. إجراء تجارب على الكتاب المقرر وذلك بتدريسه لعينة من التلاميذ، ثم مطالبة المعلمين بإبداء آرئهم، وملاحظتهم عليه بغية التطوير والتعديل.
4. أن ينبي هذا الكتاب على وفق الأخذ بمبدأ التدرج من السهل إلى الصعب بحسب قدرات التلاميذ اللغوية والعقلية.

ضرورة الإعتناء بالشكل المادي للكتاب وجعله جذاباً مشوقاً.(زايد،2006م،92-93).

المبحث الثالث

التحصيل الدراسي

مفهوم التحصيل الدراسي:

إن محور اهتمام المربين في كثير من دول العالم هو التحصيل الاكاديمي أو الدراسي من حيث اكتساب الطلبة وتعلمهم محتوى دراسي معين، وينصب تركيزهم عادة على المعلومات والحقائق والمعارف التي اكتسبها الطلبة من المواد الدراسية المختلفة، وهذه النظرة التقليدية المحدودة للتحصيل الدراسي نواتج التعلم تتعلق ببعض الجوانب المعرفية البسيطة التي يسهل قياسها وتقويم مدى تحققها، وفي إطار هذا المفهوم الضيق للتحصيل الدراسي أصبحت تقتصر الاختبارات في مختلف مراحل التعليم على قياس قدرة الطلبة على التذكر الالي واسترجاع الحقائق والمعلومات المتفرقة المتعلقة بالمحتوى الدراسي باستخدام اسئلة ومفردات اختبارية اصطناعية بسيطة لاعلاقة لها في كثير من الاحيان بواقع حياة الطلبة وتوجهاتهم وبذلك يقتصر تقويم التحصيل الدراسي على نواتج قصيرة الامد ومحددة الاثر، وبناء الاختبارات التحصيلية بوضعها الراهن يستند إلي فلسفة تربوية تؤكد بل وتجع إبراز الفروق الفردية بين الطلبة، وتحث على التعلم التنافسي من اجل حصول الطالب على مركز نسبي متفوق بين اقرانه دون محاولة تحديد أو تعرف مايمتلكه من مهارات وظيفية اساسية متنوعة واداءات وسلوكيات إيجابية بناءه وتشخيص جوانب قوته وضعفه لكي يستطيع المعلم مواجهتها ويعمل على رفع كفاءة العملية التعليمية او العمل كفريق متالف في إطار التعلم التعاوني لتحقيق مستويات وأهداف ونواتج واضحة ومشتركة لصالح الطالب وخير مجتمعه ورقيه ويؤدي ذلك في كثير من الاحيان إلي مشكلات تتعلق بالهدرمثل الهروب والرسوب والتسرب، والتحيز ضد الطلبة الضعاف، او محدودي القدرة أو بطيئي التعلم وعدم تكافؤ الفرص التعليمية لهم ، مما يتنافي وحقوق الانسان ويعد هدراً للثروة البشرية التي سوف يعتمد عليها المجتمع مستقبلا في التنمية المستدامة(صلاح الدين محمود علام، 2007م، ص53)

يمثل تحصيل المتعلمين بما يقدم لاهم من معرفة من اهم الاهداف في مجال المؤسسات التربوية المختلفة، ويوفرتقويم المستوى التحصيلي للطلاب في معرفة معلومات وملاحظات عنهم وبالتالي توجيه عملية التعلم نحو الافضل.

يرتبط مفهوم التحصيل بمفهوم التعليم المدرسي ارتباطاً وثيقاً الا ان مفهوم التعليم اكثر شمولا حيث أن التعليم المدرسي يشير إلي التغيرات في الاداء تحت ظروف التدريب والممارسة، بينما

التحصيل الدراسي يشتمل على جانب واحد فقط هو جانب المعلومات اي تصل مبارة بالنواتج المرغوبة في التعلم والاهداف التربوية، ومع ذلك لايمكن اعتبار التحصيل مجرد ناتج للعملية التربوية فحسب بل من خلاله يتحدد المستوى الاكاديمي للطلاب والحكم على حجم الناتج التربوي كماً وكيفاً وملاحظة ماتحدثه العملية التربوية من نتائج مرغوبة وغير مرغوبة(فؤاد ابو حطب، 1980م، ص492).

التحصيل الدراسي هو مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مادة دراسية مقررة وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبارات المدرسية العادية في نهاية العام الدراسي أو في الاختبارات المدرسية، بانه اكتساب للمعارف والمهارات المدرسية بطريقة علمية منظمة (صلاح الدين علام، 1982م، ص82)

يعرف التحصيل على انه تعبير عن مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من أنماط سلوكية مختلفة والاستفادة منها في مواقف الحياة المختلفة، كما ايضا يعتبر اكتساب للمعلومات والمهارات والاتجاهات والميول القيم وأنماط السلوك المحتلفة التي تهدف إليها المنهج المدرسي، وكذلك يعرف على انه تقييم قدرة التلاميذ على اكتساب مايهدف إليه المنهج المدرسي وقدرتهم على التعبير عما اكتسبوه من المنهج عن طريق الامتحانات واختبارات التحصيل(نظمي حنا ميخائيل، 1977م، ص58).

يعرف التحصيل الدراسي على انه مستوى محدد من الانجاز أو الكفاءة أو الاداء في العمل المدرسي أو الاكاديمي يجرى تقويمه من قبل المعلمين او بواسطة الاختبار(فؤاد البهي، 1978م، ص98)

ذكر محمد عبد السلام (1960م) في تعريفه للتحصيل الدراسي بانه حدث عمليات التعلم التي نرغبها، ومادام التعريف يتضمن كلمة نرغبها فإنه بالتالي يتضمن حكماً تقويمياً يمعني أن فهم التحصيل تتوقف عليه سير عمليات التعلم في الاتجاه الذي يعتبر اساسيا في نظر الاختبار، ونحن نقصد بالتعلم تعلم الحقائق والمعلومات بما في ذلك الاتجاهات والقيم مادامت مكتسبة اي متعلمة ولو جزئية (محمد عبد السلام احمد، 1960م).

يمكن تعريف التحصيل بانه درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه او يصل إليه في مادة دراسية او مجال تعليمي او تدريبي معين، فالاختبارات التي يطبقها المعلم على طلابه على مدار العام الدراسي يفترض انها تقيس التحصيل الدراسي أو الاكاديمي والهدف من تصميم هذه الاختبارات هوقياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين او في نهاية مدة تعليمة معينة(صلاح الدين علام، 2006م، ص305)

كما توجد العديد من التعريفات التي تناولت التحصيل الدراسي أهمها ما يأتي:

يعرفه فرج عبدالقادر بأنه "يستخدم للإشارة الى القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمدة دراسية معينة"(طه، فرج عبدالقادر، 2003، ص 183).

وكما يعرف التحصيل على أنه تحصيل الفرد في الماضي والحاضر من أكثر الوسائل صدقاً للتكهن بتحصيله مستقبلاً، إذا لم تتدخل عوامل جديدة تؤثر في عملية التحصيل (عبدالرحيم، طلعت حسن، ص 47).

إذ تعددت وجهات النظر حول مفهوم التحصيل الدراسي فمنهم من عرفه بأنه: "ما يتعلمه الفرد في المدرسة من معلومات خلال دراسة مادة معينة وما يدركه المتعلم من علاقات بين هذه المعلومات وما يستنبطه منها من حقائق تنعكس في أداء المتعلم على اختبار يوضع وفق قواعد معينة تمكن من تقدير أداء المتعلم كمياً بما يسمى بدرجات التحصيل(حامد، محمد، 1669، ص1) .

يرى روبير لافون أن التحصيل الدراسي يعني: "المعرفة التي يكتسبها الطفل من خلال برنامج مدرسي قصد تكييفه في الوسط المدرسي (الشناوي، محمد محروس ، 1997، ص 447)

كما يعرف أيضاً بأنه: "مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينه في مادة دراسية مقررة، وتقاس بالدرات التي يحصل عليها التلميذ في الاختبارات التحصيلية(الدمنهوري، رشاد صالح، 1995م، ص85)

ويعرف أيضاً بأنه: "هو النتيجة التي يحصل عليها الطالب من خلال دراسته في السنوات السابقة، أي مجموع الخبرات والمعلومات التي يحصل عليها الطالب(الخطاب، عمر، 2005، ص201)

يعرف التحصيل الدراسي بأنه: "مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات ومهارات ومعبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد، بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة، ويتميز الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية(شحاتة، حسن والنجار، زينب ، 2003، ص 89)

ويعرف التحصيل الدراسي بأنه: "كل أداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة، والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجات اختبار أو تقديرات المدرسين أو كليهما(العزباوي، محمد عبدالعزيز، 2008، ص 227)

وكما يعرف التحصيل الدراسي بأنه: "منظومة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي يكتسبها الطالب من خلال تعلمه المواد الدراسية المختلفة على مدار الفصل الدراسي، ويعبر عنه

بالمعدل النهائي لجميع المواد الدراسية التي يحصل عليها الطالب في نهاية الفصل الدراسي(الحيلة، محمد محمود، 1999، ص 154)

يعرف التحصيل الدراسي بأنه: "مجموعة المعلومات والمعطيات الدراسية والمهارات والكفايات التي يكتسبها التلميذ من خلال عملية التعلم، وما يحصله من مكتسبات علمية عن طريق التجارب والخبرات، ضمن إطار المنهج التربوي المعمول به. وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصلها التلميذ من خلال الامتحانات والاختبارات الخطية والشفوية التي يخضع لها، زمن علامات التقييم المستمر والنهائي التي تؤكد مستوى امتلاكه لهذا التحصيل الدراسي(جرجس، ميشال جرجس،2005، ص149)

التحصيل الدراسي هو مجموعة من المعارف والمعلومات والقدرات والمهارات التي يكتسبها الطالب داخل المدرسة(المسعود، ندى بنت أحمد، 2005، ص2)

يعرف التحصيل الدراسي وصفياً بأنه: "معلومات تظهر مدى ما تعلمه التلاميذ بطريقة مباشرة من محتوى المادة الدراسية من خلال الاختبارات التي تطبق على التلاميذ خلال العام الدراسي لمعرفة مدى استدراكهم للمعارف والمفاهيم والمهارات (أبوعلام، رجاء ،1997، ص306)

يعد التحصيل الدراسي الانجاز التحصيلي للطالب في مادة دراسية ما أو مجموعة المواد الدراسية، مقدراً بالدرجات طبقاً للامتحانات المحلية التي تجريها المدرسة آخر العام، أو نهاية الفصل الدراسي(أحمد، ابراهيم أحمد وآخرون، 2000، ص7)

يعد التحصيل الدراسي محصلة مما يتعلمه الطلاب بعد مرور فترة زمنية ، ويمكن قياسها بالدرجة التي يحصلون عليها(على، أحمد علي، 1999، ص 469)

يعرف التحصيا بأنه: مقدار ما حققه الطلاب من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره بخبرات ومواقف تعليمية(عزيزة، سمارة وآخرون، 1989،ص16)

يعرف التحصيل الدراسي بأنه: "أي معرفة أو خبرة أو مهارة نظرية أو علمية تتم دراستها من المتعلمين بطريقة منظمة علمية ومناهج وقاعات وجداول، فالتحصيل تطبيقي نفسي وتربوي(حمدان ، زيادة، 1997، ص 108).

من التعريفات السابقة نلاحظ أنها كانت متنوعة ومختلفة، وذلك راجع الى اختلاف وجهات نظر الباحثين والعلماء في هذا المجال، أي أن التحصيل الدراسي هو عبارة عن مادة علمية تعطى للطالب ويوضع لها اختبار أو امتحان وفق قواعد معينة، مما يترتب عليه نتائج إيجابية أو سلبية تكون محصلة

للتحصيل الدراسي للطالب. كما أن التحصيل الدراسي هو اكتساب الفرد معلومات في المدرسة بواسطة مناهج دراسية يتلقاها عن طريق المعلم، للوصول الى متطلبات النجاح من خلال اختبارات وامتحانات توضع لتقييم الفرد تحت شروط معينة وحصوله على درجات عددية، تمكنه من معرفة مستواه التحصيلي في الدراسة، وكما نرى فكل التعريفات السابقة تنصب على قدرة الفرد في أداء متطلبات النجاح المدرسي من خلال وضع اختبار معين ويكون هذا الاختبار مقنن وكما يمتاز هذا الاختبار بالصدق والثبات والموضوعية.

قياس التحصيل الدراسي أو الأكاديمي من منظور تاريخي

ان استيعاب الاساليب المختلفة التي تستخدم في الوقت الحاضر في قياس التحصيل الدراسي أو الاكاديمي استيعاباً مستنيراً ينبغي أن يستند إلي روية واضحة للتطورات التاريخية التي مرت بها هذه الاساليب حت أصبحت اليوم.

فالامتحانات المدرسية كانت تعتمد اعتماداً اساسياً على الاختبارات الشفوية حتى نهاية النصف الاول من القرن التاسع عشر.

وفي عام 1845م تزعم هوارس مان الذي كان يعد من القادة التربويين البارزين حركة تطوير التعليم العام، وأكد ضرورة استخدام الامتحانات التحريرية التي تتسم بالموضوعية والاتساق بدل الاختبارات الشفوية في تقويم المتعلمين.

وفي عام 1864م اعد المربي الانجليزي جورج فيشر الذي كان يعمل مدير مدرسة اول أختبار تحصيلي تحريري يتكون من عدة مقاييس متدرجة وامثلة ومواصفات متنوعة وبذلك وضع كتاب اختباري كاساس لبناء الاختبارات التحريرية الموضوعية وقد كانت الركيزة التي استندت إليها حركة بناء الاختبارات وبعد مضي مايقرب من ربع قرن من الزمان اعد رايس 1895م اختبار تحصيلي موضوعي في الولايات المتحدة الأمريكية يقيس قدرة تلاميذ المدرسة الابتدائية على الهجاء وكذلك في الحساب واللغة الانجليزية وتعد هذه الاختبارات لبنات بناء الاختبارات التحصيلية المقننة حيث شهد القرن العشرين عام 1908م اختبار جودة الخط أعده ثورنديك عام 1909م وتزايد عدد الاختبارات بعام 1920م وقد أسهمت في التوجه المتزايد نحو الاختبارات الموضوعية لتقويم االتحصيل الدراسي، وشهد عقد الثلاثينات تصميم آلة تصحيح الاختبارات الموضوعية لتسير تطبيق وتصحيح الاختبارات التحصيلة المقننة على نطاق واسع، في عام 1952م تصميم اختبارات القبول بالكليات وبرنامج تقويم التعليم العام 1959م لفرز المتقدمين للالتحاق بالكليات بغرض انتقاء الطلاب المتميزين لالحاقهم ببعثات

دراسية ولم يقتصر استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة على الاغراض التربوية، وعلي الرغم من انتشار استخدام الاختبارات التحصيلية المقننة مايزيد عن نصف قرن في مختلف مجالات التقويم التربوي والنفسي الا انه ظهر في اوائل الستينات في الولايات المتحدة الامريكية كثير من الاراء المعارضة في ان الاختبارات هذه تستند في تفسير درجاته على جماعة مرجعية معينة تعد بمثابة معيار يقارن في ضوئه اداء الافراد لذلك اطلق عليها الاختبارات مرجعية المعيار، وفي عام 1978م تم نشر مايزيد عن 600 ورقة بحثية تتعلق بهذا النوع من الاختبارات واستمرت هذه الحركة البحثية ولاتزال حتي الوقت الحاضر وقد شجع على ذلك الحركات التربوية التي نادت بالمسئولية التربوية والتقويم بالاهداف وعقود الاداء والتعلم من أجل التمكن والتعلم من أجل التميز وغيرها من التجديدات التربوية المعاصرة(صلاح الدين محود علام، 2006م، ص303)

على الرغم من اختلاف وتنوع طرق قياس التحصيل الدراسي سواء عن طريق الاختبارات الموضوعية المقننة والتي يضعها المدرسون في المدارس الا انه ينبغي ان يكون بالمجموع الكلي لدرجات الطالب في جميع المواد الدراسية التي جلس إليها (اسحاق حسن جامع، 1993م، ص55).

أهمية وأهداف قياس التحصيل الدراسي:

برزت الحاجة الماسة الى العلم ومتابعة التحصيل الدراسي من خلال دور العلم الكبير والفعال في حياة الفرد والمجتمع على المستويات كافة، وفي مختلف الاتجاهات فأهمية التحصيل الدراسي وفوائده تظهر على شخصية الفرد، وتبدو أهمية التحصيل الدراسي من خلال ارتقائه تصاعدياً كونه يعد الفرد لتبؤ وظيفة جيدة في معظم الحالات، فالكليات العلمية تعد طلبتها لمهن ما زالت تحتل قمة الهيكل المهني، وهي بحكم تاريخها وطبيعة العمل فيها والمزايا التي تمنحها والمكانة التي تعطيها للعامل فيها، تجعل الطلبة أكثر إصراراً وإقبالاً على الالتحاق بها، بصرف النظر عما إذا كانت تتفق مع قدراتهم واستعداداتهم وميولهم أم لا(نوفل، إبراهيم ، 2001، ص28)

يهتم علماء النفس التربوي بدراسة موضوع التحصيل الدراسي من جوانب متعددة؛ فمنهم من يسعى الى توضيح العلاقة بين التحصيل الدراسي ومكونات الشخصية والعوامل المعرفية، ومنهم من يبحث عن العوامل البيئية المدرسية وغير المدرسية على التحصيل المؤثرة على التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومنهم من يدرس التفاعل والتدخل بين العوامل البيئية والعوامل الوراثية لتحديد ما يظهره الفرد من تحصيل دراسي(الشهراني، منال ابراهيم ، 2015، ص29) . وتهتم الباحثة بدراسة التحصيل الدراسي من جانب العوامل الأسرية كعامل مؤثر في العملية التحصيلية للأبناء

تشكل الدرجات التحصيلية وما ينبثق عنها من تقديرات أساساً مهماً للكثير من الإجراءات والقرارات المهمة التي ترتبط بوضع الفرد وتؤثر فيه، فأهلية الفرد للاستمرار بالدراسة أو القبول في برنامج معين أو الحصول على بعثة دراسية أو وظيفة معينة تتقرر بالمستوى الأكاديمي الذي يحققه متمثلاً في الدرجات أو التقدير التي يحصل عليها وتؤدي الدرجات وظائف عليا ترتبط لحاجات الطلبة وأولياء الأمور والمدرسين وأصحاب العمل فهي تلعب دوراً مهماً في تكوين الطالب صورة عن ذاته وستبقى من أفضل عوامل التكهن اللاحق(دفيدوف، ليندا ، 2000، ص37)

وتتعدد الأهداف التي يسعى كل من المعلم والمتعلم لتحقيقها من خلال قياس التحصيل الدراسي، ومن أبرز هذه الأهداف ما يأتي:

أ- إمكانية تقييم المتعلمين وبالتالي تقسيمها على فصول دراسية وعلى شعب، لأن مستوى تحصيي المتعلم يعد مؤشراً لمدرسه في الفصل الدراسي.

ب- تقرير نتيجة المتعلم من حيث الانتقال من صف دراسي أعلى من صفه الحالي أو من حيث الرسوب، أو الفصل من المدرسة إذا استوفى حقه من الرسوب.

ت- تمكين عملية قياس التحصيل الدراسي من معرفة النواحي التي يجب مراعاتها في تدريس البرامج إضافة المعلومات، وقد تشمل هذه النواحي المهارات والاتجاهات النفسية والتي يجب أن تتزامن مع ما يتم تقديمه للمتعلم.

ث- يمكن الاستفادة من التحصيل الدراسي عند انتقال المتعلم من مؤسسة الى آخرى حتى يتم وضعه في الصف المناسب.

ج- الوقوف على مصادر القوة ونقاط الضعف عند المتعلمين، والعمل على علاج هذا الضعف واستدراكه في الوقت المناسب، مع العلم بالمادة لحل ضعف المتعلم.

يسمح التحصيل الدراسي للمتعلم بصياغة الأهداف التعليمية والتي ترتبط بخصائص نمو المتعلمين، آخذين بعين الاعتبار قدراتهم ومعارفهم، وهذه الأمور يمكن الحصول عليها من خلال تقويم أداء المتعلمين.

خ- تعمل النتائج المكتسبة من عملية التحصيل الدراسي على زيادة الدافعية للمتعلم من حيث إعطاء النقاط والعلامات بعد أجراء الامتحانات، فالتعليق الإيجابي أو السلبي على أدائهم يرتبط بسيكولوجية التعزيز.

د- الإرشاد والتخطيط التربوي، حيث يقوم المتعلم بالتخطيط السليم لدراسته إذا اختار ما يناسب قدراته واستعداداته ولا توجد وسيلة تعرفنا بهذه العوامل سوى الاختبارات التربوية النفسية.

ذ- الحصول على العلاقات لاتخاذ قرارات مختلفة، اتجاه المعلمين ، ومنها الترقية، واتخاذ إجـــراءات تحسيسية وتدريبية(على، هنودة، ، 2002، ص 106 – 107)

وعليه فإن التحصيل الدراسي بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم، نظراً لأهمية التربية فـــي حياة المتعلم، ففي المجال التربوي يعد التحصيل الدراسي المعيار الوحيد الذي يتم بموجبه قياس تقـــدم الطلبة في الدراسة ونقلهم من صف تعليمي لآخر، وكذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة، أو قبولهم في الكليات وجامعات التعليم العالي، وفي مجال الحياة اليومية للتحصيل الدراسي أهمية كبيـــرة في تكيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها التي قد تتمثل في استخدام الطالب حصيلة معارفه فـــي التفكير وحل المشكلات التي تواجهه أو اتخاذ القرارات(الشهراني، منال ابراهيم، ص30)

تقويم تحصيل التلاميذ:

التحصيل من أهم الجوانب التي ينبغي تقويمها، قد كانت المنـــاهج التقليديـــة تهـــتم بتكـــديس المعلومات بغرض حفظ واستظهار الجانب المعرفي غير إن المناهج الحديثة أصـــبحت أكثـــر ثـــراء وامتدت لتشمل المهارات الاساسية والقدرة على الفهم وإدراك العلاقات والمســـتويات العقليـــة العليـــا، ولذلك تطورت الاختبارات لتقويم هذه الجوانب(محمد المزمل البشير، 2004م، ص75).

تلعب الاختبارات التحصيلية دوراً بارزاً في الوان البرامج التعليمية فهي الاسلوب الذي يستخدم كثيراً وحتى الان في تعين وتحديد تحصيل المتعلم داخل الحجرة الدراسية، كما أنها أساس لاغني عنه وخطوات لازمة في كل من تفريد التعليم والتعليم المبرمج(محمد رضا البغدادي، 1984م، ص48)

تشكل الاختبارات التحصيلية أهم أداة قياس يستخدمها المعلم في تقويم التحصيل يعـــرف الاختبـــار التحصيلي بأنه عينة مختارة من السلوك(النواتج التعليمية) المراد قيسه لمعرفة درجة امتلاك الفرد من هذا السلوك وذلك من أجل الحكم على مستى تحصيله من خلال مقارنة أدائه بتحصيل زملائه(تاج السر الشيخ وآخرون، 2004م، ص173).

وتشير(رمزية الغريب، 1977م) إلي اهداف تقويم التحصيل في الاتي:

1. يعمل على تحفيز الطلاب على الاستذكار والتحصيل.
2. يعتبر وسيلة طيبة لتعرف الطلاب عن مدى تقدمهم في التحصيل.
3. يساعد على تتبع نمو الطلاب في الخبرات التعليمية.

4. يساعد على معرفة استجابة الطلاب في مادة دراسية معينة.
5. يساعد على معرفة ما إذا كان الطلاب قد وصلوا إلي المستوى المطلوب من التحصيل.
6. يساعد في تقويم طرق التدريس وذلك تسليماً بأن طريقة التدريس الجيدة تؤدي إلي تحصيل طيب.

من اهم وسائل التقويم التي تمد المعلم بمعلومات وافيه عن المستوي التحصيلي للتلميذ هي الاختبارات التحصيل الواسعة الانتشار المقننة على المستوى القومي والتي سبق إعدادها بعناية ائقة اعتماداً على اهداف عامة وتم استخلاص معاييرها من عينات جيدة في تمثيلها وشموله ويقوم بإعدادها عدة فئة من المختصين في القياس التقويم وليس المعلم وحده وتفيد الاختبارات التحصيلية المقننة في اتخاذ القرارات الخاصة بتحديد المستوى أو المسار المناسب للشخص ولان مثل هذه القرارات تحتاج إلي تقويم شمولي في مجال معين ،اما القررات التدريسية فيجب أن تعتمد على الاختبارات المطورة محلياً، بدلا من الاختبارات المقننة بحيث تأتي شاملة لما تم تعليمه في وحدة معينة من مقرر دراسي(محمد المزمل البشير، 2004م، ص75).

مفهوم التحصيل الدراسي وعلاقته بمفهوم الاستعداد

التحصيل الدراسي في تعريفه يدل على الوضع الراهن لاداء الفرد ام مايتعلمه او اكتسبه بالفعل من معارف ومهارات اي برنامج تعليمي معين، اما الاستعداد يدل على الاداء المستقبلي المتوقع، واختبارات التحصيل واختبارات الاستعداد كلهما يقيسان ما تعلمه الفرد وبعض اختبارات الاستعداد تقيس مجالات اكاديمية اي تقيس تذكر المفاهيم والحقائق وعمليات الاستنباط وحل المشكلات وغيرها من العمليات المعرية التي تقيسها اختبارات التحصيل، واحيانا تستخدم الاختبارات التحصلية في التنبؤ بالاداء المستقبلي نظراً لان الاداء في وقت مضى او الاداء الحالي يستخدم عادة في التنبؤ بدرجة جيدة بالاداء المستقبلي وفي مثل هذه الحالة يمكن اعتبار اختبار التحصيل مقياساً للاستعداد.

ويبدو من ذلك ان هناك تشابها بين التحصيل والاستعداد والاختبارات التي تقيس كل منهما الا انهما يختلفان في مدى اتساع وعمومية الخبرات المتعلمة، فالاستعداد يعتمد على الخبرة التعليمية العامة، اي يعكس التاثير التجمعي للخبرات المتعددة التي يكتسبها الفرد في سياق حياته اليومية، اما التحصيل فيعتمد على خبرات تعليمية محددة في أحد المجالات الدراسية او التدريبية (صلاح الدين محمود علام، 2006م، ص306).

خصائص التحصيل الدراسي:

يكون التحصيل الدراسي غالباً أكاديمياً، نظرياً، وعلمياً، ويتمحور، حول المعارف، والمميزات التي تجسدها المواد الدراسية المختلفة خاصة والتربية المدرسية عامة كالعلوم، والرياضيات، والجغرافيا، والتاريخ، ويتصف التحصيل الدراسي بخصائص منها(مزيود أحمد ، 2009، ص185):

1. يمتاز التحصيل الدراسي بأنه يحتوي منهاج مادة معينة او مجموعة مواد لكل واحدة معارف خاصة بها.
2. يظهر التحصيل الدراسي عادة عبر الإجابات عن الامتحانات الفصلية الدراسية الكتابية والشفهية والأدائية.
3. التحصيل الدراسي يعتني بالتحصيل السائد لدى أغلبية التلاميذ العاديين داخل الصف، ولا يهتم بالمميزات الخاصة.
4. التحصيل الدراسي أسلوب جماعي يقوم بتوظيف الامتحانات وأساليب ومعايير جماعية موحدة في إصدار الأحكام التقويمية

لقد أشار عمر عبدالرحيم الى خصائص تدني التحصيل الدراسي هو(نصر الله، عمر عبدالرحيم، ص25):

1. يكون في معظم حالاته متساهل في كل شيء حتى في الأمور الأساسية والضرورية بالنسبة له.
2. يقف في جميع حالاته موقف المدافع عن نفسه وعما يقوم به من أعمال بسبب عدم الثقة بالنفس والقدرة على الإنجاز.
3. ومن صفاته البارزة أنه منقاد للغير ولا يوجد لديه الاعتماد على النفس وروح المبادرة الذاتية.
4. يمكن استفزازه بسهوله لذا فهو يثور في وجه الآخرين بسرعة، ويكون التغير لديه سريع حيث يتحول من وضع لآخر بأبسط ما يكون.
5. عدواني وسلبي وغريب الأطوار يبدو عليه الضجر بسرعة، وهذا يعني عدم الثبات في الأعمال.
6. يهتم بغيره أكثر من اهتمامه بشؤونه الخاصة.
7. يكبت عواطفه ومشاعره حتى لا يظهر بمظهر الضعفاء.
8. يبدو عليه الحزن والتشاؤوم والقلق الزائد لأبسط الأسباب.
9. كثير الشك والريب ومفكر ومتأمل في نفس الوقت.

أي أن خصائص التحصيل الدراسي ترتكز على المنهج والإجابة على الامتحانات، ومن ثم تطبيق الأسلوب الجماعي في إعطاء الأحكام النهائية لامتحانات الطلاب. وكما أن التحصيل الدراسي محصلة لمجموع من العوامل العقلية والنفسية والاجتماعية ... الى غير ذلك، فستكون تلك العوامل لها تأثير كبير على المتعلم.

العوامل التي تؤثر على التحصيل الدراسي:

التحصيل في مواد الدراسية بطريقته الراهنة بتأثير بعوامل متعددة نذكر منها(احمد عودة، 1999م، ص52):

1. الحالة الصحية للطالب التي تجعله يتغيب عن المدرسة كثيراً.
2. الظروف المنزلية المضطربة والتي تجعله لايعي شيئاً في المدرسة.
3. العوامل الاقتصادية المختلفة والتي تؤثر في ملبسه وغذائه وراحته النفسية.
4. عدم اهتمام المتعلم بما يلقيه عليه المعلم نظرا لان المعلم لم يحاول جذب ميل المتعلمين.
5. ضعف قدرة المتعلم على التعليم.

هنالك كثير من العوامل التي تؤثر في عملية التحصيل الدراسي منها:

1. عوامل تتصل بالمتعلمين(فؤاد ابو حطب، 1980م، ص255): العامل العقلي، العامل الشخصي، عوامل الدافعية، عوامل اجتماعية اقتصادية، عوامل صحية جسدية.

2. عومل تتصل بالمدرسة(احمد حلمي الوكيل، 1991م، ص108): المنهج، المعلم، البيئة المدرسية.

3. عوامل تتصل ببيئة المدرسة(محمد زياد حمدان، 1984م، ص124): التنشئة اولي للطفل، اتجاهات الوالدين السلبية تجاه المدرسة.

4. عوامل تتصل بالبيئة خارج المنزل : غياب الوالدين وتأخرهم عن زيارة بنائهم بالمدرسة.

ومن العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي ايضاً:

1- العوامل العقلية: تتمثل في كل العوامل المؤثرة في التحصيل، ويقصد بها كل العوامل المرتبطة بالقدرات العقلية من أهمها(سلامة، أحمد وآخرون، 1973، ص47):

أ- الذكاء: وهو من أهم العوامل العقلية المؤثرة في التحصيل، وذلك لوجود علاقة ارتباطية قوية بينهما هذا ما أكدت عليه الدراسات التي أجريت في هذا المجال.

ب- القدرات الخاصة: لقد اكتشفت معظم الدراسات والبحوث طبيعة العلاقة بين التحصيل الدراسي والقدرات الخاصة ومن بينها القدرة اللغوية التي تؤدي الى الفهم الصحيح والدقيق لمعاني المتغيرات اللغوية، وكذلك القدرة على الاستدلال العام

2- العوامل الجسمية: بالنسبة للعوامل الجسمية العامة للتلميذ والعاهات الخلقية، نجد من قدرة التلميذ على بذل الجهد ومسايرة زملائه في المدرسة، ومن أكثر العاهات المنتشرة في مدراسنا ضعف حاستي السمع والبصر وكذا عيوب النطق(العربي، محمد ولد خليفة، ب.ت ، ص 44)

الطالب الذي يجد صعوبة السمع فإنه لا يسمع توجيهات المعلم بشكل واضح، مما يسبب له فقدان الكثير من المعلومات والتوجيهات التي تفيده في تحصيله الدراسي، بالتالي هناك علاقة بين القصور في النمو والمستوى التحصيلي، وهذا راجع الى قلة الحيوية لدى التلميذ، كما أن الحالة الصحية للطفل تنعكس نتائجها على تحصيله الدراسي، لأنها تعد من أهم العوامل، فسوء الحالة الصحية وسوء التغذية يعرقلان أداء البدن لوظائفه ويجعل الطفل عاجزاً عن القيام بالجهد اللازم في دراسته أو عمله (أحمد، محمد مصطفى، ب.ت، ص 49). أي أن العوامل الجسمية والصحية تعد معوقات للطالب، حين تنعكس نتائجها سلباً على التحصيل الدراسي

3- العوامل التربوية: تتمثل في مجمل الظروف المدرسية التي يعيشها التلميذ داخل المدرسة، وللمعلم دور أساس ومباشر في مستوى التلاميذ وتحصيلهم إما سلباً أو إيجاباً، وذلك من خلال قدرته على التنويع في أساليب التدريس ومدى مراعاته للفروق الفردية بين التلاميذ، وحالته المزاجية العامة، ونمط الشخصية، ومدى قدرته على تعميم الاختبارات التحصيلية بطريقة جيدة وموضوعية، وعدم التساهل في توزيع العلامات بما لا يتناسب وما يستحقه التلاميذ(محمد ، أماني ناصر، 2006، ص67)

4- **العوامل النفسية:** تعد العوامل النفسية من العوامل المهمة في التحصيل الدراسي، ذلك لأن الاستعدادات المرضية مثل الدوافع، الميول، القلق، الإحباط، الحرمان، الشعور بعدم الأمان، ونقص الثقة في النفس من السلوكيات التي تشجع التلميذ على المثابرة والكفاح للنجاح مما يشعره بعدم الرغبة في مواصلة الدراسة(على ، مرجع سابق، ص92)

أي أن عدم استقرار المتعلم من الناحية الانفعالية تؤثر على قدراته الخاصة كالانتباه والتركيز، والاحتفاظ بالرغم من أنه قد يكون متوسط الذكاء أو ذكياً، إن اضطراب الإتزان عند المتعلم، وضعف ثقته بنفسه ، والميل الى الكسل والخمول وتشتت ما هو إلا نتيجة مباشرة لمظاهر الإحباطات النفسية في بيئته المدرسية أو المحيط المدرسي(سلامة، محمد حداد، توفيق، 1973، ص148)

5- عوامل اجتماعية وأسرية: يؤكد حامد محمد بن معجب أن تماسك الأسرة ومعاملة الوالدين، والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وعدد أفراد الأسرة لها دور مهم في التأثير على تحصيل للطالب وعلى سلوكه العام، وأثبتت الدراسات أنه كلما قلت المشاكل الأسرية زاد تحصيل الطالب(محمد حامد بن معجب، 1996، ص159)

وتتمثل العوامل الاجتماعية والأسرية في الآتي:

أ- المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة: كما أن الطفل يكتسب مركزه الاجتماعي من خلال المستوى الاجتماعي والأقتصادي للأسرة، حيث نجد تأثير الأسرة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة في تحديد مستقبل الأبناء الاجتماعي والمهني(عبد الهادي، 1985، ص 195)

ب- المستوى التعليمي الثقافي للوالدين: ترتبط الشروط الثقافية للأسرة مباشرة بالمستوى التعليمي للوالدين، فنجد الآباء ضعيفي المستوى التعليمي لهم تأثير سلبي على مستوى تحصيل أبنائهم، بينما نجد التلاميذ ذوي المعدلات المرتفعة أولياؤهم مرتفعي المستوى التعليمي، وهم أكثر إطلاعاً على الصحف وكذلك متمكنين من اللغة الأجنبية، فقد وجد بأن هناك علاقة موجبة بين التحصيل الدراسي والمستوى التعليمي المرتفع للأولياء. وهذا ما يؤكد أهمية العناية بثقافة الأسرة ورفع مستواها ذلك الدور البارز الذي تلعبه في معدل نمو الأطفال من الناحية العقلية. وهذا ما أشارت اليه دراسة دوغلاس 1964، التي تهدف الى معرفة دور الأسرة في إنماء القدرات العقلية على خمسة آلاف طفل من انجلترا، واسكتلندا، وويلز، وقد توصل الى نتيجة أهمها أن لنوعية الاهتمام الأبوي في تربية الطفل التأثير الأكبر بأربع مرات من تأثير المدرسة في تحسين الدرجات التي يحصل عليها الأطفال في اختبارات الذكاء (الطحان، محمد خالد، 1982، ص130) . إن الآباء اليوم أكثر اهتماماً بأبنائهم، كما أن درجة تعليم الوالدين يكون لها أثر كبير على مستوى الأبناء الدراسي(الخولي، سناء، مرجع سابق ، ص287)

ت- توجيهات الأولياء وأساليب المعاملة الأسرية:

إن المعاملة الحسنة مع الأبناء المبنية على أساس النمط التربوي المرن، وكذلك على حسن التعبير اللفظي كالتشجيع والاقتراح، أو غير اللفظي كالابتسامة والنظرات المساندة، فإنها تدفعهم لاكتساب الثقة في قدرتهم مما يدفعهم للتحصيل الجيد، ما أن الآباء الجادين أكثر في تعليم أبنائهم، يكونون أكثر طموحاً وإنخراطاً في عملهم المدرسي من التلاميذ ذوي آباء أقل اهتماماً بالمدرسة، فهم بذلك يجعلون أبنائهم يهتمون بالمدرسة والتعليم يزيدون في مستوى قدرة أبنائهم التنافسية وبحوثهم أكثر على التخطيط والعمل المنظم، وهكذا فإن اهتمام الآباء بمسار أبنائهم الدراسي ومتابعتهم لأدائهم من

العواملالتي تزيد من ميلهم ورغبتهم في الدراسة، حتى لا يشعر الأبناء بالقطيعة بين الوسط العائلي والوسط المدرسي لأنهم يجدون الاهتمامات نفسها سواء كان ذلك في البيت أو المدرسة، وبالتالي فهذه الممارسات تدفع الأبناء نحو التعليم مما يزيد في تحصيلهم العلمي والمعرفي، ولتحقيق كل هذا وجب على الأسرة مراعاة الآتي:

أولاً: الاهتمام بتنمية القدرة على الفهم والاستيعاب للطالب، وذلك عن طريق إشباع الحاجات الأساسية له، وتوفير البيئة الصحية الملائمة لأبنائها للتحصيل ولاستذكار دروسهم، ورعايتهم من الجوانب الصحية والجسمية والنفسية.

ثانياً: معالجة أمور أبنائها بهدوء وموضوعية والعمل على بناء علاقات طيبة بين أفراد الأسرة والابتعاد عن التدليل الزائد أو القسوة الشديدة (يعني لا إفراط ولا تفريط).

ثالثاً: أن تمف الأسرة عن المبالغة من جانب وعدم المبالاة من جانب آخر على التحصيل الدراسي للأبناء، بحيث تكون تصرفاتهما متزنة ومناسبة لتسترخي أعصاب الطفل وبالتالي يرضي والديه بالتحصيل الدراسي المتفوق.

رابعاً: تشجيع الأبناء وتحفيزهم على التفوق بمكافأتهم على تقدمهم الدراسي في الحدود المناسبة.

خامساً: عدم التفرقة بين الأبناء لأي سبب كان لأنها تورث العداوة والبغضاء بين أبناء الأسرة الواحدة.

سادساً: الضبط الاجتماعي للأسرة: الطفل في حاجة الى سلطة ضابطة لأنه لا يزال صغير غير ناضج هذه السلطة الضابطة تعد من أهم المتغيرات النفسية التي ركزت عليها الدراسات التي أهتمت بالنجاح والتحصيل الدراسي، فالشخص الذي ينظر الى نتائج عمله سواء كانت سلبية أو إيجابية هي نتيجة منطقية لأفعالها الخاصة. فهنا نقول بأن هذا الشخص يتصرف وفق مفهوم الضبط الداخلي كذلك الذين يتصفون بالقدرة على التحكم في أنفسهم وأعمالهم، وأنهم يبذلون مجهود ذاتي في تحقيق أهدافهم، أما عندما يعتقد الشخصان هذه النتائج غير مرتبطة بأفعاله وإنما سببها مؤثرات خارجية (خارجة عن إرادته) يرى الباحثان كل من نون ونون أن تحسين الانجاز في البيئات التربوية يكون من خلال تحسين الاحساس بالضبط أو القوة التي يدرك الطلاب أنهم يملكونها لتحقيق الانجاز (نايفة، قطامي، 1994، ص47)

كما توجد عوامل أخرى مؤثرة في التحصيل الدراسي كالآتي:

1- عوامل تتعلق بالطفل نفسه منها:

أ. **الدافعية والإنجاز:** فالتحصيل الدراسي بدافعية الانجاز كلما بذل الطالب دافعاً قوياً للانجاز كلما ارتفع التحصيل لديه(الصالح، مصلح أحمد، 1996، 27)

ب. مفهوم الذات:

إن تصرفات الطفل وأداءه يتأثر بمفهومه عن ذاته، وبما أن التحصيل الدراسي هو نوع من الأداء؛ فهو يتأثر بمفهوم الطالب عن ذاته فنظرة التلميذ الى ذاته كشخص قادر على التحصيل والنجاح المعرفي تدفعه كقوة منشطة الى تأكيد هذه النظرة والحفاظ عليها، أما التلاميذ الذين يرون أنفسهم غير متمكنين من النجاح والتحصيل فإن تحصيلهم المدرسي يتأثر بهذه النظرة الى أنفسهم(عبدالله ، محمد قاسم ، 2001، ص136)

ت. القدرات العقلية:

يتأثر التحصيل الدراسي بقدرات الطلبة العقلية، فذوي القدرات العقلية المرتفعة أكثر تحصيلاً من ذوي القدرات العقلية المنخفضة.

ث. الاستعداد الدراسي:

هو مدى قدرة الفرد المتعلم أو مدى قدراته على امتلاك سلوك أو مهارة معينة في حالة إذا ما توفرت له الظروف المناسبة، لكن هنا التحصيل يختلف عن الاستعداد لأن التحصيل يبنى على خبرات تعليمية محددة في إحدى المجالات الدراسية أو التدريبية بينما الاستعداد الدراسي يتأثر بالخبرة التعليمية العامة التي يحصل عليها الفرد في سياق حياته، وعليه فأن تحصيل الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي المرتفع يكون أفضل من تحصيل الطلبة ذوي الاستعداد الدراسي المنخفض (أبو علام، مرجع سابق، ص308)

2- عوامل متعلقة بالأسرة:

مستوى التحصيل الدراسي للأبناء يتأثر بطريقة معاملة الوالدين لهم، فالأثر الإيجابي في الانجاز الدراسي للأبناء يتحقق في حالة اهتمام الوالدين بحياة أبنائهم ومشاركتهم في انشطتهم الدراسية، وتوفير الأسرة البيئة الاجتماعية والنفسية لأبنائها، وإتاحة الإمكانيات المادية التي تلبي متطلباتهم الدراسية يؤثر إيجاباً في استقرارهم النفسي والاجتماعي وبالتالي تصب الفائدة في بوتقة مستوى التحصيل الدراسي لديهم.

3- عوامل متعلقة بالمدرسة:

يتأثر التحصيل الدراسي بظروف البيئة الاجتماعية والمادية للمدرسة، وبأنظمة الامتحانات فيها ومدى توافق الطالب مع محيطها، وبعلاقته مع زملائه ومدرسيه، ويتأثر مستوى التحصيل الدراسي إيجاباً كلما كانت العلاقة بين المعلم والتلاميذ قائمة على الاحترام المتبادل ومعرفة المعلم بالمراحل

الحياتية لتلاميذ وبمشكلاتهم وكيفية التعامل معها، وكذلك يتأثر مستوى تحصيل التلاميذ سلباً في حالة عدم معرفة احتياجات التلاميذ النفسية والتعليمية والعلاقة القائمة على أساس معاملتهم(آدم، بسماء، مرجع سابق ص81)

ومن وجهة نظر الباحثة أن العوامل الاجتماعية والأسرية هي أكثر العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي لدى الأبناء، لكون البيئة الأسرية بما تحويه من المعاملة القاسية والمتابعة والتوجيه والرقابة كلها عوامل مهمة تؤثر في التحصيل الدراسي لدى الأبناء، لكون البيئة الأسرية بما تحويه من المعاملة القاسية والمتابعة والتوجيه والرقابة كلها عوامل مهمة تؤثر في التحصيل الدراسي للأبناء بشكل جلي وواضح.

أنواع التحصيل الدراسي:

إن للتحصيل الدراسي أنواع ثلاثة تنحصر في الآتي:

أ- **التحصيل الجيد:** يكون أداء التلميذ مرتفع عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه، بحيث يكون قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

ب- التحصيل المتوسط:

في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي ينالها التلميذ نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداءه متوسط ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

ج- التحصيل الدراسي المنخفض:

ويعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم من المقرر الدراسي ضعيفة الى درجة الانعدام، هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفاً على الرغم من تواجد نسبة لا بأس بها من القدرات ويمكن أن يكون هذا التأخير في جميع المواد وهو ما يطلق عليه الفشل الدراسي العام، لأن التلميذ يجد نفسه عاجزاً عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو اثنتين فيكن نوعي، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته(بن يوسف آمال، 2008، 41 – 42).

وكما يعد التحصيل الدراسي الضعيف سلوك يعبر عن عدم التوافق في الأداء عند المتعلمين، بين ما هو متوقع وبين ما ينجزه المتتلمذ فعلاً من خلال تحصيله الدراسي، فالتلميذ الذي يتأخر تحصيله الدراسي بشكل واضح على الرغم من إمكانياته العقلية التي تؤهله أن يكون أفضل من ذلك، فتأخره دراسياً لا يرجع فقط الى نقص في قدراته واستعداداته، وإنما يرجع الى عوامل أخرى، إما أن يكون معوقاً بيئياً أوثقافياً وليس معوقاً ذاتياً(قنديل، شاكر، 1998، ص 493).

د- التحصيل الدراسي المعرفي:

وهو التحصيل الذي يشمل العمليات للمتعلم بمختلف مستوياتها، من مجرد استرجاع المعلومات التي قرأها أو سمعها، الى فهم وتطبيق ما تعنيه، الى تحليل ما بينها من علاقات متداخلة، ومن ثم الحكم على مضمونها من حيث الدقة والموضوعية والحداثة.

قد قام بلوم (Bloom) في تصنيفه للمجال المعرفي أو العقلي بتقسيم هذا المجال على سنة مستويات متفاوتة تتمثل في الآتي:

أ. مستوى التذكر أو الحفظ أو المعرفة.

ب. مستوى الفهم والاستيعاب.

ت. مستوى التطبيق.

ج. مستوى التحليل.

ح. مستوى التقويم.

هـ . التحصيل الدراسي المهاري:

وهو التحصيل الدراسي الممثل للمهارات الحركية لأطراف الجسم الانساني مثل حركة اليدين أو القدمين أو الجسك كله، ومن الضروري أن يتوفر المعيار أو المحك الذي يتم به قياس أداء المهارة بالزمن أو بالنسبة المئوية للدقة في الأداء، وقد صنف سمبسون (Simpsons) المجال المهاري الحركي الى المستويات الآتية:

أولاً: مستوى الإدراك الحسي.

ثانياً: مستوى الميل أو الاستعداد.

ثالثاً: مستوى الاستجابة الموجهة.

رابعاً: مستوى الآلية أو التعويد.

خامساً: مستوى الاستجابة الظاهرية المعقدة.

سادساً: مستوى التكيف أو التعديل.

سابعاً: مستوى الأصالة أو الإبداع.

و. التحصيل الدراسي الوجداني:

وهو التحصيل الذي يتطرق الى قضايا عاطفية تثير المشاعر، ويتعامل مع ما في القلب من اتجاهات ومشاعر وأحاسيس وقيم تؤثر في مظاهر سلوكه وأنشطته المتنوعة.

ولقد لجأ كراثول (Krathwohl) الى تصنيف وتقسيم المجال الوجداني الى خمسة مستويات هي:

أولاً: مستوى الاستقبال أو التقبل.

ثانياً: مستوى الاستجابة.

ثالثا: مستوى التقييم وإعطاء القيمة.

رابعاً مستوى التنظيم

خامساً: مستوى تشكيل الذات أو الوسم بالقيمة(الأسطل، كمال محمد زراع، 2010، ص15 – 16.)

مما سبق نلاحظ أن التحصيل الدراسي له مستويات عدة؛ فالمستوى الأول هو التحصيل الدراسي الجيد حين يكون أداء الطالب التحصيلي مرتفع عن غيره من الطلاب في نفس الفصل، وربما يكون تفوقه راجع الى عدة عوامل منها ذاتية خاصة بذات الفرد، أو تكون عوامل اجتماعية، أو نفسية، أو اقتصادية. أما المستوى الثاني هو التحصيل المتوسط الذي يكون فيه تحصيل الطالب وتفوقه متوسط، بينما المستوى الثالث هو التحصيل الدراسي المنخفض حيث يكون أداء الطالب أقل من مستوى الطلاب في نفس المستوى، أي تحصيله الدراسي ضعيف، ومن المحتمل أن يكون ذلك راجع الى ضعف شخصيته أي ضعف في تفكيره وقدراته التحصيلية أو النواحي العقلية.

صعوبات التي تواجه التحصيل الدراسي:

صعوبات التحصيل تتمثل في الاتي(زليخة شريف حسن، 2001م، ص72):

1. الأسلوب التعليمي لبعض المدرسين والمدرسات والذي يتسم بالجفاف وعدم المرونة.
2. عدم تخصيص زيارات علمية مكثفة للاماكن التي من شأنها ان تعمل على تسير بعض مضامين المنهج للتلميذ.
3. عدم توفر الوسائل التعليمية الكافية والمصاحبة للمادة لتعين التلميذ على استيعاب مضمونه بالشكل الصحيح

ولهذا يرى الباحث أن التحصيل الدراسي من المواضيع التي يهتم بها المربون وأولياء الأمـــور والطالب نفسه ويرجع ذلك إلي أهمية التحصيل الدراسي والدور الذي يلعبه في حياة الطالب وفي حياة اسرته، إذ يعتبر من العوامل الرئيسة التي تعتمد عليها المؤسسات التعليمية في المدارس والجامعـــات وفي قبول الطلاب وتوزيعهم على الكليات المختلفة، كما يلعب التحصيل دوراً أساسياً فـــي اســـتقرار عملية التعلم في جميع المراحل فهو المعيار الأهم في انتقال الطالب من صف إلى آخر ومن مرحلـــة تعليمية إلي أخرى بالإضافة إلي أنه الحاسم في تحديد التخصصات الراقية التي يطمع الطالب واسرته إليها، وقد كان للتحصيل اهتمام المجتمعات مع اختلاف حضاراتها على مر العصور ولايزال من أهم مواضيع التقويم بالنسبة للطلاب.

المبحث الرابع

استراتيجية لعب الأدوار

لقد إمتازت شريعة الإسلام بمراعاة جميع جوانب الحياة الإنسانية، فعملت على تغذيتها بما هو نافع ومفيد، حيث حث الإسلام على اللعب منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم وحتى يومنا هذا، ولقد إمتاز الإسلام بتحويل معنى اللعب من مجرد اللهو والترفيه إلى اعتباره جداً بالدرجة الأولى، ليتناسب مع الأهداف السامية التي جاء الإسلام لتحقيقها.

مفهوم استراتيجية تمثيل الأدوار:

تعريف: هي إجراءات تعليم التعلم التي تقدم من قبل الباحث بحيث تتيح للتلاميذ لعب أدوار مختلفة وتمثل الموضوعات المختلفة للفهم القرائي والتخطيط لتنفيذ ذلك.

وتعد إستراتيجية لعب الدور من الإستراتيجيات الفعالة، التي تعمل على تزويد التلاميذ بخبرات حياتية تلائم طبيعتهم وتقوم على خبراتهم، حيث تهدف هذه الإستراتيجيةإلى إضفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية.

لقد امتازت شريعة الاسلام بمراعاة جميع جوانب الحياة الانسانية، فعملت على تغذيتها بما هو نافع ومفيد، حيث حث الإسلام على اللعب منذ عهد الرسول صلي الله عليه وسلم وحتى يومنا هذا، ولقد امتاز الإسلام بتحويل معنى اللعب من مجرد اللهو والترفيه إلى اعتباره جداً بالدرجة الأولى ليتناسب مع الأهداف السامية التي جاء الإسلام لتحقيقها.

وتعد استراتيجية لعب الدور من الاستراتيجيات الفعالة للتعلم النشط، التي تعمل على تزويد التلاميذ بخبرات حياتية تلائم طبيعتهم وتقوم على خبرتهم، حيث تهدف هذه الاستراتجية إلى إصفاء المزيد من الواقعية على المواقف التعليمية.

يعرف فرج(2005م،ص195) لعب الدور بأنه: أحد أساليب التعلم والتدريب الذي يمثل سلوكاً حقيقياً في مواقف مصطنع، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تستند إليهم بصورة تلقائية، وينعمون في أداء أدوارهم حتى يظهروا المواقف كأنها حقيقية.

التمثيل التربوي نشاط يعتمد على غريزة اللّعب التمثيل الذي قوامه ثلاثة عناصر،هي:الموضوع، والممّثلون، والمعّلم، ويحّقق الأهداف التربوية من خلال أنشطة منظمة ومدروسة، تجمع بين المتعة والتعّلم(سليمان،2009،ص321).

وتمثيل الأدوار طريقة تهتم على توزيع الأدوار على الطلبة بعد تحويل النص المساعد وفقرات الدرس إلى أدوار تمّثل أمام الصف، يمارس كلّ طالب ممّثل دوره الذي يتوافق مع فكرة النص المساعد وهي طريقة تعنى بمعالجة المشكلات من خلال تمثيل الأدوار، فتحدد المشكلة أولاً ثم تناقش(ملحم،2006م،ص411).

تقوم استراتيجية تمثيل الأدوار "لعب الدور Role Playing LearningStrategy علي افتراض أن للطالب دوراً يجب أن يقوم به معبراً عن نفسه أو عن أحد آخر في موقف محدد ، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب ويطور الطلاب في ممارسة هذا النشاط من قدراتهم علي التعبير والتفاعل مع الآخرين ، تنمية سلوكيات مرغوب فيها ، وتطوير شخصياتهم بأبعادها المختلفة

ويقصد بلعب الدور " نشاط إرادي يؤدي في زمان ومكان محددين ، وفق قواعد و أصول معروفة ويختار فيها المشاركون الأدوار التي يقومون بتأديتها ويرافق الممارسة شئ من التوتر والتردد والوعي ، باختلافها عن الواقع(سعيد،2013م،ص21).

يعرف فرج(2005م:195) لعب الدور بأنه: "أحد أساليب التعلم والتدريب الذي يمثل سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تستند إليهم بصورة تلقائية، وينعمـــون في أداء أدوارهم حتى يظهروا المواقف كأنها حقيقية.

عندما نتحدث عن اللعب فإن أول ما يتبادر إلى الذهن على أنه ذلك العمل الذي يقوم به الإنسان بغرض التسلية وتمضية الوقت، واللعب بهذا المعنى يرتبط بالنواحي السلبية وبخاصة عندما نتحدث عن التعليم والتعلم والعملية التربوية ،وإن هذا النوع من اللعب هو اللعب غير الموجه وغير الهادف ولكن قد يكون اللعب موجهاً وهادفاً وذا قيمة تربوية إذا ما استغل بطريقة صحيحة، هذا ما أكده قود Goodعندما عرف اللعب على أنه نشاط موجه أو نشاط حر يمارسه الأطفال بهدف التسلية ويستثمره الكبار في تنمية سلوك الأطفال وشخصياتهم وهذا هو هدف الألعاب التعليمية فهي تستخدم بغرض إنماء العقل عند الأطفال كما يرى بياجيه وتسهيل محتوى التعلم وفهمه من قبلهم إن اللعبة بصفتها نشاط أو مجموعة من الأنشطة يمارسها الفرد أوالجماعة .

وتعد استراتيجية لعب الدور من الاستراتيجيات الفعالة التي توفر للمتعلم نظام محاكاة

معين، يقوم الطلبة فيه بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي، ويمثل الطريقة التي يتم التعرف من خلالها على القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المعقدة (سعادة، وآخرون،2006م،ص13)

مما يتيح للطلاب فرصة استكشاف طبيعة العلاقات الداخلية للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ، ويمكّن المشاهدين من الاطلاع على عينات من أنماط سلوك تتفاعل بين الناس، وتحليلها بغرض توضيح الصراعات والقيم والبدائل السلوكية، وفي الوقت نفسه، تشير استراتيجية لعب الدور إلى قضايا عامة تمكن الطلاب من تحليل السلوك ، ونقده دون أن يشعروا بحرج في التعبير عن آرائهم وأفكارهم ومشاعرهم بحرية وتلقائية (الفنيش ، 1991م،ص54).

وتضيف حموة (2000) أن تنفيذ استراتيجية لعب الدور من خلال التمثيل الدرامي ، واحد من الأنشطة التي تسهم بشكل فعال في مساعدة الطلبة على التعلم، إذ إن لعب الادوار من خلال التمثيل الدرامي يعمل على توفير المتعة والانسجام بين الطلبة أنفسهم من جهة ، وبينهم وبين معلميهم من جهة أخرى ، كما أنه يعد وسيلة مهمة لتحفيز الطلبة وتشويقهم وإكسابهم جرأة وثقة بأنفسهم، كما أنه يمكنهم من تثبيت الخبرات في أذهانهم واستدعائها ، فضلاًعن كون التمثيل الدرامي ينمي قدرة الطلبة على مواجهة المشكلات وحلها.

ويعد لعب الأدوار نمطًا من أنماط الظواهر التي يحب الطلبة المشاركة فيه؛ لأنه يتيح لهم الفرصة لتجريب أدوار عديدة، فهذا النمط يؤدي إلى نمو الطلبة جسميًا، واجتماعياً، وانفعالياً، ومعرفيًا(2002,Herr)

ان استراتيجية لعب الدور من الاستراتيجيات التي تناسب تدريس جميع المواد الدراسية بصورة عامة واللغة بشكل خاص، وذلك من خلال تقمص الشخصيات في الحكايات والقصص القصيرة الهادفة، ويستثير هذا النوع من الأنشطة قدرات الطلاب ويحركها نحو البحث والاستقصاء وحل المشكلات(الخوالدة وعيد ،2001م،ص45)

استراتيجية لعب الادوار:عبارة عن ايجاد نظام محاكاة معين يفترض فيه القيام بالأدوار المختلفة للأفراد أو الجماعات في موقف حياتي حقيقي ، وهو يمثل الطريقة التي يتم الكشف من خلالها عن القضايا المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المعقدة ، مثل عمليات الاستنساخ للحيوانات أو الانسان ، ودفن النفايات السامة ، وافتتاح منشأة نووية جديدة " (سعادة وآخرون ، 2006م،ص13).

أهداف طريقة تمثيل الادوار

إن الهدف الأساسي من تمثيل الأدوار هو تنمية فهم المتدربين للطريقة الإنسانية والعلاقات التي تحكمها وتوجه سلوكها وهي أيضاً تدريب على الدراسة والتحليل والتفكير من خلال ما يقوم به المتدربون بعد تمثيل الدور بتحليل الأسباب التي دفعت كل فرد إلى هذا السلوك في دوره وتحليل ما يتصل بذلك واتجاهات ومشاعر وأحاسيس وانفعالات إنسانية أيضاً ومن أهم أهداف هذه الطريقة ما يلي (سعيد،2013م)

1. تحليل القيم السلوكية والسلوك الشخصي.
2. تنمية التعاطف نحو الآخرين ومشاركتهم وجدانياً.
3. تنمية استراتيجيات حل المشكلات الشخصية وغير الشخصية.
4. استقصاء واكتشاف مادة دراسية بطرق منوعة.
5. اكتساب استبصار في اتجاهاتهم وقيمهم ومدركاتهم.

يهدف لعب الأدوار إلى تنمية الاتجاهات والجوانب الوجدانية المرتبطة بمعالجة المشكلات الاجتماعية والإدارية اليومية، حيث أنه يعود التلميذ على الارتجال والمبادرة، وتخليصهم من التوتر ومشاعر القلق، وتتمثل أهداف الأدوار في النقاط التالية(الحيلة،2002م،283):

1. تنمية روح التعاون والعمل في الفريق.
2. الربط بين النظرية والتطبيق.
3. مساعدة التلميذ على إكسابه فرصة للتدريب على أدوار حياتية كثيرة.
4. توظيف المهارات اللغوية والحركية والفكرية.
5. مساعدة المشترك بعلب الأدوار على فهم ذاته والآخرين.
6. إثراء الاستخدام اللغوي حول موضوع معين أو قصية معينة.

أهمية استراتجية لعب الأدوار:

إن طريقة تمثيل الأدوار أثبتت نجاحها في انتقال الأثر التدريبي لدى المتدربين وقد أثبتت جدارة في رسوخ المفاهيم وسرعة تذكرها من قبل الطلاب، ويعد تمثيل الأدوار جانب من جوانب المحاكاة وطريقة تمثيل الأدوار تقوم على ممارسة الواقع فهي بهذا أكثر فعالية ، لأن التدريب عن طريق الممارسة يفضل عن غيره من أنواع التعليم أضف إلى ذلك أنه أسلوب هام في ربط الناحية النظرية بالعملية(سعيد،2013، ص22).

ويرى عفانه واللوح(2008م:63) تتمثل أهمية لعب الأدوار في الآتي:

1. التدريس بطريق تمثيل الأدوار ما هو إلا استمرار لما اعتاد التلاميذ أن يعملوه في حياتهم العادية للحصول على المعرفة.
2. إن هذه الطريقة وبخاصة ما يتعلق منها بأنشطة المحاكاة تشجع على التفكير والتحليل لدى التلميذ، حيث يتعلم عن طريقها الحقائق والعمليات والإستراتيجيات.
3. تعلم التلاميذ القيم الاجتماعية كما أنها أداة فاعلة في تكوين النظام القيمي عند التلاميذ.
4. تشجيع التلاميذ على الإتصال والتواصل فيما بينهم، والتعلم من بعضهم البعض بغض النظر عن الاختلافات الثقافية والاجتماعية فيما بينهم.
5. وقوف المعلم على نقاط الضعف والقوة عند المتعلمين.
6. إمكانية استخدامها في كثير من الموضوعات والمقررات الدراسية، ومختلف الفئات العمرية.

شروط فعالية طريقة تمثيل الأدوار

وهناك بعض الشروط التي تؤدي إلى زيادة فعالية طريقة تمثيل الأدوار ومنها:

يقوم المعلم بمناقشة الأدوار التي مثلت بالمشاركة مع فئة التوجيه والنقد.

يقوم المشاركون بأداء الأدوار المحددة لهم ، ويقوم آخرون بتوجيه النقد والحكم

يتم تقسيم الدارسين إلى مجموعات صغيرة (5- 10) أفراد إلى كل مجموعة

يقوم مقدم البرنامج بشرح المهارات التي اختيرت لتقمص الأدوار.

إيجابيات طريقة تمثيل الأدوار:

ومن أهم فوائد لعب الأدوار في تنمية الخبرات اللغوية ما يأتي(العماري، 2008: 383):

1. زيادة عدد الكلمات المستخدمة.
2. زيادة التفاعل الاجتماعي بين الأطفال.
3. زيادة السلوك الودي بين الأطفال.
4. نمو القدرة على تحديد الألوان والأشكال والأحجام.
5. تطور اللغة الوظيفية أي الاستخدام الوظيفي للغة.

من أهم مميزات طريقة تمثيل الأدوار ما يلي(سعيد،2013م،ص22)

1. فعالة مع الأهداف النفسحركية.
2. تتيح فرصة الممارسة والتدريب والتغذية الراجعة.

3. تكسب الطالب خبرة تعليم مباشرة.

4. تحمل الطالب المسؤولية وتنمي ثقته بنفسه والاعتزاز بها.

سلبيات طريقة تمثيل الأدوار

من أهم سلبيات طريقة تمثيل الأدوار(سعيد،2013م،ص23):

1) مستهلكة للوقت ، وقد تكون تصرفات البعض غير منطقية مع الواقع ، وقد لا تناسب الخجولين.

2) تحتاج إلى عملية تحليلية دقيقة للإجراء الذي يتوقع من المعلم القيام به تقتصر في معظم الأحيان على تعليم المفاهيم والإجراءات أكثر من القوانين والحقائق.

3) قد تسبب حرجاً وقلقاً لبعض الطلاب الذين لا يتقنون فن التمثيل تحتاج إلى إشراف المعلم وردود فعل بشكل مستمر.

ويرى الباحث أن استراتيجية لعب الأدوار تعتبر من الاستراتجيات الحديثة التي تواكب التطورات العلمية والمعرفية الحالية، وتسهم في زيادة استبعاب التلاميذ للفهم القرائي.

عيوب استراتيجية لعب الأدوار وكيفية التغلب عليها:

تتمثل أهم عقبات تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار داخل الحجرة الدراسية في ضعف الرغبة أو عدم توفر عنصر الحماس أو الدافعية في التعلم أو في لعب الأدوار المخصصة لدى بعض التلاميذ من ناحية وسيطرة الخجل والخوف على بعض التلاميذ الآخرين من ناحية أخرى.(سعادة وآخرون،2006م:23).

بينما يذكر نبهان (2008م:112) أن من عيوب استراتيجية لعب الأدوار ما يلي:

- تأخذ وقتاً كبيراً من حيث تهئية المتدربيين وتوزيع الأدوار وتمثيل الأدوار.

1. في حالة عدم توافر مشرف كفء فاهم لهذا الأسلوب يكون الأسلوبمضيعة للوقت.
2. إذا لم يأخذ المتدربون الأمر بجدية كافية فإنه قد يصبح المشروع نوعاً من التسلية لا أكثر.
3. قد يجد المتدربيين من ذوي الشخصيات المنطوية أو الخجولة صعوبة في تقبل هذا الأسلوب.

ويرى الباحث انه يمكن التغلب على عيوب توظيف استراتيجية لعب الأدوار، من خلال:

1. الحفاظ على دافعية التلاميذ قدرالإمكان، وذلك بتشجعهم على ممارسة لعب الدور.
2. تنبيه التلاميذ إلى الإتصال والاستمتاع الجيد، ومراقبة حركات التمثيل التي تحدث أمامهم لضمان عدم شرود أذهانهم.

3. زيادة اهتمام المعلم بالتلاميذ الخجولين ومنخفضي الثقة، من خلال توظيفهم في عملية لعب الأدوار وذلك بالأدوار التي تناسب خصائصهم النفسية.

تخطيط الدرس وتنفيذه بطريقة لعب الأدوار:

يتكون نشاط لعب الدور من عدة خطوات وهي (سعيد،2013م،ص23):

1. تهيئة المجموعة .
2. اختيار المشاركين .
3. تهيئة المسرح أو المكان .
4. إعداد المراقبين المشاهدين .
5. التمثيل أو الأداء .
6. المناقشة والتقويم .
7. إعادة التمثيل .
8. المناقشة والتقويم مرة أخرى .
9. المشاركة في الخبرات والتعميم .

وكل خطوه لها هدف تسهم به في الإثراء أو التركيز علي النشاط التعليمي .

خطوات التطبيق في الموقف التعليمي:

1. أن يتم اختيار موضوع يصلح للتطبيق واقعياً .
2. أن يكون الموضوع مرتبطاً بواقع التلاميذ .
3. أن تكون المشاركة تطوعية ، وليست إجبارية من الطلاب .
4. أن يبدي الطلاب آراءهم بحرية في حدود الأنظمة (الشرعية والأخلاقية) .
5. أن يتم الالتزام بالقضية المطروحة .
6. ألا يتم تمثيل جانب دون الآخر (الشمولية) .
7. أن يسمح بتعدد وجهات النظر (واختلافها) .
8. عقد جلسة تقويم للنتائج بعد تدوينها، واستخلاص الآراء المتفق عليها

ولكل خطوة من هذه الخطوات عرض محدد يسهم في خصوبة النشاط التعليمي ويبلوره ، وهذه الخطوات معاً تضمن أن يتم اتباع خط التفكير ومتابعته خلال الأنشطة المعقدة، بحيث يتهيأ الطلاب للقيام بأدوارهم ، وأن يتم تمييز وتحديد أهداف لعب الدور، وألا تكون المناقشة التي تدور بعد ذلك

مجرد مجموعة من ردود الأفعال المشتتة ، (هذا على الرغم من أهمية ردود الأفعال هذه) (سعيد،2013م،ص24).

كيفية تطبيق طريقة تمثيل الأدوار

يتم تنفيذ هذه الاستراتيجية من خلال عدد من الأجراءات(سعيد،2013م،ص24):

1. تحديد المبرر من استخدام لعب الدور .
2. تحديد الهدف من ممارسة لعب الأدوار .
3. تحديد المهام المطلوبة .
4. توفير الوقت الكافي للمتدربين لقراءة الدور المطلوب القيام به .
5. الانتقال إلى تنفيذ الأنشطة المطلوبة .
6. قراءة التعليمات وتحديد أي أسلوب من أساليب لعب الدور سوف يتم استعماله .
7. تحديد الأنشطة التي سوف يمارسها الطلاب في البيت

إن هذه الطريقة يمكن أن تستخدم في الحالات التالية(سعيد،2013م،ص24) :

1) تقريب المفاهيم المنهجية النظرية من واقع الحياة الاجتماعية التي يعيشها الطلاب
2) تغيير بعض المفاهيم بصيغ فعالة غير مباشرة وذلك بخبرة الطلاب لها وإحساسهم الحقيقي بنتائجها
3) تشويق الطلاب للتعلم وللتربية الرسمية
4) تزويد الطلاب بفرص للمشاركة في التعلم كل حسب قدراته ورغباته
5) تطوير المهارات اللغوية ووسائل التخاطب العادي لدى الطلاب
6) التغلب على بعض الصفات كالخجل و الحياء لدى أفراد الطلاب وتنمية الشعور بالثقة والقدرة الذاتية على التعبير والمشاركة
7) تطوير الشعور بالتفاهم والألفة والتقارب الاجتماعي بين أفراد الطلاب وتطوير الروح الأسرية لديهم
8) تنويع أساليب التعليم المنهجي وإغناء التربية المنهجية
9) الاستجابة الطلاب للأسلوب الإدراكي غير المباشر المتفاعل

وهذه الطريقة يمكن القول أنها لا تطبق في الحالات التالية(سعيد،2013م،ص24):

1) عدد الطلاب في الفصل كبيراً
2) المستوى التحصيلي للطلاب متقارباً
3) غرف الصف ضيقة ومقاعد الطلاب ثابتة

4) المعلم ضعيف الشخصية لا يستطيع ضبط الفصل

5) المعلم غير متمكن من إدارة هذه الطريقة والإشراف عليها

6) المعلم يسعى لتحقيق أهداف معرفية فقط

7) المعلم حديث عهد بالتدريس (المعلمين المبتدئين)

8) المقرر الدراسي يحتوي على كمية كبيرة من المعلومات

خطوات تنفيذ استراتيجة لعب الأدوار:

أورد الجلاد (2007م:153) في كتابة تسع خطوات للعب الأدوار وهي:

الخطوة الأولى: تهيئة المجموعة من خلال:

- تقديم المشكلة وتحديدها وتعريف التلامذ بها.
- تفسير قضية المشكلة وأستقصاء القضايا المتعلقة بها.
- توضيح عملية تمثيل الأدوار.

الخطوة الثانية: اختيار المشاركين من خلال:

- تحليل الأدوار ووضعها وتحديد صفات ممثلي الأدوار.
- اختيار ممثلي الأدوار وتحديد دور كل منهم.

الخطوة الثالثة: تهيئة المسرح من خلال:

- تحديد خط سير العمل.
- إعادة توضيح الأدوار.
- الدخول في الموقف المشكل.

الخطوة الرابعة: إعداد المشاهدين من خلال:

- تقرير الأمور التي ينبغي ملاحظتها.
- تعيين مهام الملاحظة.

الخطوة الخامسة: التمثيل وينمى من خلال:

- بدء تمثيل الأدوار.
- الاستمرار في تمثيل الأدوار.
- قطع تمثيل الأدوار أو إعادة التمثيل.

الخطوة السادسة: المناقشة والتقويم وتتم من خلال:

- مراجعة عملية تنفيذ الأدوار من حيث الأحداث، والمواقع، والواقعية.
- مناقشة القضية الرئيسية في الدور.
- تطوير التمثيل اللاحق.

الخطوة السابعة: إعادة التمثيل من خلال:

- تمثيل الأدوار المنقحة عدة مرات.
- اقتراح خطوات لاحقة أو أبدال سلوكية.

الخطوة الثامنة: المناقشة والتقويم:

- يدفع المعلم النقاش إلى حل واقعي عن طريق السؤال فيما إذا كان التلاميذ يظنون أن النهاية واقعية.

الخطوة التاسعة: المناقشة والتقويم:

- ربط الموقف المشكل بالخبرات الواقعية والمشكلات الجارية والتوصيل إلى التعميمات.
- الوصول إلى مبادئ وتعميمات عامة للسلوك، فكلما كان تشكيل النقاش أكثر مناسبة زاد اتساع التعميمات التي يتم التوصل إليها.

أنماط لعب الدور:

يرى حلس(2010م:67-68) أن لعب الأدوار له أشكال وهي كالتالي:

- تمثيل شخصية تاريخية مثل صلاح الدين، طارق بن زياد، ويحفظ الكلام الذي يقتضي أن تقوله هذه الشخصية، ويقوم تلميذ آخر بدور شخصية أخرى، أي أن تكون الأدوار محفوظة ومعروفة.
- أن يقوم التلاميذ بتمثيل أدوار لأشخاص يكونون أطرافاً في قضية واقعية عقلية، وإنما لا تكون الأدوار محفوظة، ولا ما يقال فيها معروفاً مسبقاً، وإنما تطرح القضية أمام هذه الشخصيات ويعبر كل منها عن رأيه.
- أن يقوم التلميذ بتمثيل أدوار أشخاص حقيقيين في قضية خيالية قد لا تكون لها وجود بالفعل، مثال: إننا لو أردنا أن نعلم التلاميذ الكيفية الصحيحة لإتخاذ القرار لشخصية ى وجود لها، فإن طريقة تمثيل الأدوار طريقة تربوية جيدة، ويتعلم عن طريقها التلاميذ الكثير من المعلومات ويكتسبون الكثير من المهارات بهذه الطريقة، التي تفوق طريقة إلقاء المعلم.

بينما يرى دحلان(2010م:92) أن لعب الدور له نمطان هما:

- **لعب الدور التلقائي:** وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها، حيث يقوم التلاميذ فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق.

- **لعب الدور المخطط له:** وهنا يمكن أن يكون الحوار قيد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه التلاميذ لأداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

ومن الانماط ايضاً الاتي:

أولاً : لعب الدور التلقائي وفيه يمارس الأفراد الأدوار في نشاطات حرة غير مخطط لها يقوم الطلاب فيها بلعب الدور دون إعداد مسبق

ثانياً : لعب الدور المخطط له :وهنا يمكن أن يكون الحوار قد تم إعداده من مصادر أخرى ويقوم المعلم بتوجيه الطلاب لاداء هذه الأدوار في الموقف التعليمي.

ومن أنواع لعب الادوار:

1. لعب الادوار المقيد: وهو الذي يقوم على أساس الحوار والمحادثة داخل الدرس مثل أن يلعب دور المعلم أو دور في الحوار.
2. لعب الأدوار مبني على نص غير حواري وفيه يحول الطالب النص إلى حوار.
3. لعب الأدوار الحر: غير مقيد بنص ما أو حوار وفيه يمثل الطلاب موقفاً يقومون فيه بالتعبير عن شيء ما بأسلوبهم الخاص.

خصائص إستراتيجية لعب الأدوار:

- يتحدد لعب الدور بطبيعة التلميذ الاجتماعية.
- له علاقة بالثقافية الاجتماعية للتميذ.
- يرتبط بطبيعة المرحلة العقلية التي يقوم بها التلميذ.
- يتصف لعب الدور بعمليات نفسية اجتماعية لها علاقة بتطوير شخصية التلميذ مستقبلاً.(عبد الهادي،2004م:326).
- يتناول من يقوم بلعب الدور تقمص شخصيات واقعية في البيئة ومشكلات معاصرة تثير اهتمام المشاهدين كمشكلات الزواج، والمهور والنظافة المياه وغيرها.
- يعتمد نتائج لعب الأدوار على مناقشات المعلم التي تعقب التمثيل وما يتلو ذلك من تبادل الأفكار والآراء.

يجب أن يكون لدى المشاهدين والممثلين معلومات كافية عن الموضوع الذي اختير لتقمص الأدوار (حمدي وآخرون،2008م:358).

المبحث الخامس

التعلُّم التعاوني

تعتبر استراتيجية التعلم التعاوني من الاستراتجيات التي تجعل المعلم محبوباً من تلاميذه اجتناب الأساليب الاعتيادية المملة أثناء التفاعل الصفي، وتوظيف الأساليب الحديثة المشوقة، والتي تتحدى قدرات المتعلمين،والحافزة لهم على التفكير الإبداعي، والمدربة لهم على التفكير المنطقي، وعلى الجد والاجتهاد، ومن هذه الأساليب التي تستهوي التلاميذ.

مفهوم التعلم التعاوني:

أن التعاون بمفهومه الواسع العام يتسق وفطرة الإنسان التي فطر الله عليها عباده،باعتبارهم كائنات اجتماعية مدنية تسعى للعيش ضمن جماعات، ووسط مجتمع يحميهم ويدافع عنهم، ويبدو ذلك جلياً في قراننا الكريم الذي حث على التعاون قال تعالى(وَتَعَاوَنُوا عَلَى الْبِرِّ وَالتَّقْوَى وَلَا تَعَاوَنُوا عَلَى الْإِثْمِ وَالْعُدْوَانِ وَاتَّقُوا اللَّهَ إِنَّ اللَّهَ شَدِيدُ الْعِقَابِ) سورة المائدة، الآية 2.

بعرفه أحمد أبو العلا(2006م،ص1064) بأنه طريقة يقسم فيها التلاميذ إلى مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين(4-5) تلاميذ، وتكون فيها العلاقة ارتباطية بين تحقيق الفرد لاهدافه وأهداف الآخرين، ويعمل الجميع للوصول إلى الحد الأعلى للتعلم، ويتحدد دور المعلم في تحديد هدف الدرس، وتحديد دور كل تلميذ، ثم تقديم وشرح المهمة، وبعد ذلك مراقبة عمل المجموعات تمهيداً لتقديم أي مساعدة تطلب.

ويرى الباحث أن استراتيجية التعلم التعاوني تعتبر استراتيجية تقوم على أساس تقسيم أفراد الصف الواحد إلى مجموعات صغيرة متفاوته تحصيلياً يتراوح عدد أفراد المجموعة الواحدة من (4-6) تلاميذ، بحيث يتعاونون مع بعضهم لتنفيذ مجموعة الأنشطة التي يطلبها المعلم منهم.

طريقة التعلم التعاوني عرفها اليماني وعسكر(2010م،ص262) بأنها استراتيجية تدريس تتضمن وجود مجموعة صغيرة من الطلاب يعملون سوياً بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل عضو فيها إلى أقصى حد ممكن.

عُرِّف التعلم التعاوني بأنَّه مجموعة من الاسترايجيات التعليمية التي ضممت العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة للوصول إلى الأهداف المرغوبة ويعمل على تحسين بعض المهارات مثل

اتخاذ القرار الجماعي ومشاركة الطلاب وتحمل المسئولية لكي يتفاعلوا معاً(البغدادي، 2005م،ص432).

ويرى مرعي والحيلة(2005م،ص84) أن هذا الأسلوب ليس جديداً على المعلمين وانهم يستخدمونة من حين لاخرولكن قد يصلحه احيانا اعتماد اعضاء المجموعة على طالب واحد أو اثنين لانجاز العمل، أما التعلم التعاوني كطريقة تدريس له هيكل تنظيمي محدد لعمل المجموعة بحيث يشترك كل أعضاء المجموعة في التعلم بأدوار واضحة ومحددة مع التاكد من أن كل عضو في الجموعة يتعلم المادة التعليمية المعينة.

اللقاني والجمل(1999م) عرفا التعلم التعاوني بأنه تعلم قائم على المشاركة الفعالة وأنشطة الطلاب في عملية التعليم ويقوم على تقسيمهم إلى مجموعات صغيرة داخل الفصل وإعطاء الفرصة لهم بتحمل المسئولية عند دراستهم موضوع ما ويتم تحت إشراف وتوجيه المعلم الذي يتدخل عندما يتطلب الموقف ذلك ونتاج فيه الفرصة للمناقشة والحوار وأبداء الررأي بين المعلم والطلاب من جانب وبين الطلاب مع بعضهم البعض من جانب آخر.

فالتعليم التعاوني هو طريقة تعلم تعتمد على التعاون والمشاركة والمناقشة والحوا بين الطلاب من اجل الوصول إلى تعلم مفيد تحت إشراف معلمهم مما يكسبهم مهارات واتجاهات مهمة إضافة إلى كسبهم المعرفي.

تاريخ تطور التعلم التعاوني:

إنه لمن الأهمية بمكان التركيز على هذا التعلم من خلال المكآفات والمتابعات وتحديد نواحي الضعف والقوة لتحسين الوضع والاستفادة من التوجيهات والنظريات.

لقد تم تحديد التعلم التعاوني ومعرفة اهميته منذ فترة طويلة وهناك تاريخ نظري للنظرية والبحث والاستخدام الفعلي للتعلم التعاوني في القاعات المدرسية ويحدد ذلك من خلال التطبيقات التعليمية والميدانية وتفاعل كل من النظرية، والبحث والممارسة، وأثر كل منها في الأخرى حيث ترشد النظرية البحث، ويساعد البحث النظرية، كلاهما يؤدي إلى تحسين وتعديل الواقع الميداني، ويتم تحديد الممارسة من خلال النظرية الدقيقة وتعميم تطبيقات النظرية في الابحاث العلمية بهدف تعديل التطبيق كلما كان ذلك ممكنا.

لكن من يدقق النظر في تاريخ التعلم التعاوني يجد أنه ركز على النظريات التي امكن الاستفادة منها لتنمية التعلم التعاوني والابحاث التي انمكن تعميمها هناك ثلاثة مداخل نظرية عامة ترشد إلى البحث في قضية التعلم التعاوني وهي(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص17):

1. الاستقلالية الاجتماعية.
2. التطور المعرفي.
3. السلوك.

أما عن مدخل الاستقلالية الاجتماعية بدء هذا المدخل عام 1900م حينما أشار إليه أحد مؤسسي الجشطالطية في علم النفس كوفكا والذي اقترح مجموعة من الأدوار الدينامكية التي تدعم الاستقلالية بين الأعضاء المختلفين، وقد قام أحد زملائه 1984-1935م بإعادة صياغة شامة لما قدمه في 1920-1930م من خلال مايلي(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص18):

1- تحديدالوجود الفعلي للجماعة وأعضائها من خلال الاهداف العامة أو الشائعة وتحديد النتائج الأساسية على الجماعات الفرعية.

2- تحديد الدور الداخلي في الحد من التوترات وزيادة دافعية أعضاء الجماعة لانجاز الأهداف المرغوبة.

وقد قام احد الباحثين بصياغة نظرية التعاون والتنافس في أواخر 1940م كما قام باحث آخر بالتوسع في نظرية الاستقلالية الاجتماعية 1970م ويفترض مدخل الاستقلالية الاجتماعية أن هه الطريقة وتحديد البناء الفعلي لتفاعل الأفراد وتحديد العائد النهائي حيث أن الاستقلال الايجابي(التعاون) يفيد كنتيجة فعلية لتدعيم التفاعل للافراد وتحديد النقاط الأساسية في تسهيل الجهود الرامية إلى التعلم.

اما الاستقلالية العكسية(التنافس) فهي نتيجة للتفاعل المضاد لدى الافراد وزيادة المعوقات في جهود الإنجاز، وفي غياب الاستقلالية(الجهود الفردية)لا يكون هناك تفاعلات بين الأفراد بشكل جلي(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص18).

وعن منظور التطور المعرفي، فيقوم هذاالتطور على النظريات التي أوضحها بياجيه ومجموعة من زملائه، حيث قام بتحديد النظريات الأكثر ارتباطاً بالنظرية المعرفية وتحديد الصراع الناشئ الذي يظهر المعارف غير المتوارثة، ومن ثم ظهر هذا المدخل كاستجابة ضرورية لزيادة القدرة على تطوير الأداء المعرفي.

وناقش بياجيه خلاف المشاركين للجهود التعاونية والمهتمين بتلك االمناقشات في تحديد الصراعات المعرفية المحتمل حدوثها وإمكانية حلها، حيث ركز على المعارف الاجتماعية والجهود التعاونية في

التعلم والفهم وحل المشكلات وتبادل أعضاء الجماعة المعلومات والرؤى وتكوين البصيرة واكتشاف نقاط الضعف في الإستراتجيات الأخرى وتصحيحها وإمكانية توافق فهمها مع فهم الآخرين وإمكانية ربط ذلك بالنظريات التنموية والحالية، حيث يتم التركيز على اقتراح النقاط المتعددة حول إعادة صياغة شاملة كمفهوم تصوري ومعارف شاملة حول البحث، وتحديد نظريات معرفية بنائية يمكن تحديدها من خلال البناءات االمعرفية وزيادة آليات التعاون الفعلي، أما أعمال زملائه فقد ركزت على النظريات الأكثر ارتباطا والقائمة على دعم مجموعة من الأنشطة الأساسية.

وعن مدخل نظرية التعلم السلوكي فقد ركز على تقوية الجماعات وتحديد المكآفات، كما تم التركيز على جماعة الأقران وعلى الدافعية وعلى توازن المكآفات والتكليل في التبادل الاجتماعي بين الاستقلالية الفردية، ومن ثم ظهرت الحاجة إلى فهم المتطلبات الواقعية الخارجية لاتاحة فرص التعلم بين الجماعات المتعددة.

وهناك ثلاث توجهات فعلية أشارت إلى تحديد تلك التوجهات، الا أن من يدقق النظر جيداً يرى أن هناك اختلافات رئيسية بين المداخل الثلاثة حيث تفترض نظرية الاستقلالية الاجتماعية أن الجهود التعاونية تقوم على الدافعة الداخلية من خلال العوامل بين الشخصية في العمل معاً والقدرة على ربط الطموحات بإنجاز الهدف محل النقاش، أما المدخل الاجتماعي السلوكي فيفترض أن الجهود التعاونية يتم إنجازها من خلال مكآفات وبهذا فإن نظرية الاستقلالية الاجتماعية ترى أن التعاون الخارجي يكون من خلال ذلك المدخل.

أورد الأدب التربوي الكثير حول التعاون وتحديد الاليات وذلك في نهاية 1800 وفي 1889م في الولايات المتحدة حيث قام تيرنر 1889م في انجلترا ومايور 1903م في المانيا وتحديث مجموعة من الدراسات القائمة على العوامل المرتبطة بالاداء التنافسي، ومنذ ذلك تم رصد الكثير من العوامل المرتيطة بالتعاون حيث أشار ميلر في متاباته 1929م حول التعاون والتنافس ، وفي 1936م أشارت مارجريت مير إلى التعاون والتنافس بين السكان البدائيين، وفي مايو 1937 تم وضع بحث كامل حول التنافس والتعاون، وفي 1949م تم نشر بحث كامل تم دراسته في 1950م(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص44).

أورد البغدادي وآخرون(2005م،ص439) أن التعلم التعاوني فكرة قديمة أشار إليها فلمد حين قال لكي يتعلم الفرد بشكل أفضل عليه اولاً أن يحدد رفيقه الذي يعاونه في التعليم، وقد تطور التعلم التعاوني على يد هربرت ثيلين(1990م) الذي قال أن الدراسة ينبغي أن تكون معملاً أو مختبراً وديمقراطية

مصغرة هدفها بحث المشكلات، وقد تبلور الاهتمام بالتعلم التعاوني في بداية الثمانيينات حيث قام فريق بحث كلية التربية جامعة كلفورنيا بالولايات المتحدة ببعض الدراسات أثبتت أن طلاب المرحلة الابتدائية الذين درسوا باستراتجية التعلم التعاوني قد اكتسبوا سلوكيات اجتماعية مهمة إلى جانب تفوقهم في التحصيل الدراسي عن الطلاب الذين درسوا بالطرق العادية، ويقال بداية التعلم التعاوني كانت 1955م على يد االعالم كيرت كاكفا أحد واضعي نظرية الجشطالت في علم النفس الذي اكد على أن المجموعات وحدات متكاملة يختلف فيها الاعتماد بين الاعضاء ويقول التجاني (2010م،ص264) أن مورنت دويتش قام بصياغة نظرية التعاون التنافسي عام 1967م وقام ديفيد حونسون بتطوير الكاردوتشل لتصبح نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعية ويرى سليمان(2010م،ص264) أن نظرية االتعلم الخبراتي لجونسون عام 1994م تقوم على أن الخبرة توفر استبصارات وأساليب يصعب وصفها لاي شخص لم تتح خبرات متشابهة وقد وفرت هذه النظرية دعماً عقلياً وفكرياً للتعلم التعاوني.

أهمية استراتيجية التعلم التعاوني:

تكمن أهمية التعلم االتعاوني كما ذكرها رفاعي(2012م،ص187) وزيتون(2007م، ص556) في النقاط التالية:

1. يتحمل التلميذ مسؤولية تعلمه والمشاركة فيها فعلياً مما ينعكس إيجابياً على مستوى تحصيله العلمي.
2. زيادة الشعور بالرضا عن الخبرات التربوية.
3. تنمية الاتجاهات الايجابية نحو أفراد المجموعة والمجموعات الأخرى.
4. التدريب على الاستماع والإنصات.
5. التعود على احترام آراء الآخرين.
6. ينمي الجوانب الانفعالية والوجدانية.
7. اكتساب قيم الحوار وتعزيز الثقة بالنفس.
8. الشعور بروح العمل ضمن الفريق الواحد.

أهداف استراتيجية التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني كما ذكرها سيد الجمل(2012م،ص265):

1. ربط التعلم بالعمل والمشاركة.
2. تنشيط أذهان المتعلمين.
3. استقلالية المتعلم.

4. تطوير القدرات التحصيلية والمهارات.
5. تعديل الاتجاهات وتدعميها.

بينما يرى امبوسعيدي والبلوشي(2009م،ص117) أهداف استراتيجية التعلم التعاوني في:

1. القضاء على الجمود الفكري.
2. قدرات التعبير والإقناع اللفظي.
3. تنمية التفكير الابداعي.
4. تفجير طاقات المتعلمين.
5. توفير مساحة أكبر للتفكير.

خصائص استراتيجية التعلم التعاوني:

يرى العيوني(2003م،ص112) خصائص استراتيجية التعلم التعاوني في الآتي:

1. تقع عملية التعلم على عاتق التلميذ.
2. يكمل دور المعلم ولايلغيه.
3. يكون هدف الفرد هو هدف المجموعة.
4. يعتمد نجاحه على التفاعل الإيجابي بين التلاميذ.
5. يستخدم في كافة المواضيع والتخصصات.
6. صالح لجميع مراحل التعليم العام وحتى المرحلة الجامعية.
7. يعتمد على تقسيم الفصل إلي مجموعات صغيرة

بينما يميز سيد والجمل(2012م،ص303) مجموعات التعلم التعاوني بالخصائص التالية:

1. كل فرد في المجموعة مسئول عن عمله وعن عمل المجموعة ككل.
2. يقدم كل فرد في المجموعة الدعم لافرادها كي يتلقى بدوره دعماً منهم.
3. يتقاسم أفراد المجموعة حلاوة النجاح ومرارة الفشل.
4. يتوزع أفراد مجموعة العمل فيما بينهم، ثم يخرجونه نسيجاً واحداً يمثلهم.
5. للمعلم أدوار واضحة تتمثل بالاشراف والمتابعة وتقديم الدعم والمحافظة على المسار موجهاً نحو الأهداف.

مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني:

يشير المعلمون إلى توضيح كافة المعاني للعمل معا كفريق عمل يساعد على إنجاز الجهود الأساسية بين التلاميذ ونحاول تحديد فرص التعاون من خلال أساسيات البناء وتحديد العناصر الأساسية في هذا التوجه وتفضيل آليات التعاون وتجويد العمل بين الجماعات وزيادة فرص المشاركة بغية تطبيق أسس فعالة مع التعاون، حيث نجد أن أسس التعاون لم تكن جديدة الا أننا نحاول تفصيلها بأفكار جديدة من خلال زيادة القوى الاساسية والعمل الفعال لتحديد الآليات الأساسية حيث نشير إلى أن المكونات الأساسية للتعلم التعاوني تتم في إطار متبادل ومتفاعل وفق وجهة علمية لامكانية تطبيق المهارات الجماعية وعمليات الجماعة(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص47).

من مبادئ استراتيجية التعلم التعاوني (الأكلبي،2008م،ص51) هي:

1. حتى يكون التعلم تعاونياً لابد أن يتضمن خمسة مبادئ أساسية هي:
2. الاعتماد الايجابي المتبادل.
3. التفاعلي وجهاً لوجه، أو التفاعل المباشر المشجع.
4. المسئولية الفردية أو المحاسبة الفردية.
5. المهارات البين شخصية والزمرية(المهارات الاجتماعية).
6. تقويم عمل المجموعة.

أنواع مجموعات التعلم التعاوني:

قد يساهم التعلم التعاوني في دورات دراسية من خلال استعمال في مجموعات التعلم الرسمي والذي يبقى متماسكاً حتى نهاية المهمة، ومجموعات التعلم غير الرسمة وهي قصيرة المدى، والمجموعات الأساسية والتي تعتبر طويلة المدى ودورها مبدئياً في دعم الزميل أو الرفيق وذات أجل طويل في التأثير، وتوفر مسألة اكتساب الخبرة في استخدام مجموعات التعلم التعاوني الرسمية اللازم لاستخدام المجموعات الأخرى(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص63).

مراحل تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

يرتبط نجاح استراتيجية التعلم التعاوني بالاعداد الجيد لها قبل تطبيقها في الصفوف الأساسية، ويتضمن إعداد الاستراتيجية ست مراحل(زيتون،2007م،ص562).:

الأولى: مرحلة التهيئة الحافزة: وتهدف إلى جذب انتباه التلاميذ نحو موضوع الدرس أو المهمة أو المشكلة المراد بحثها، ومن ثم إثارة التلاميذ فكرياً وتحفيزهم للتعلم بأساليب مختلفة.

الثانية: مرحلة توضيح المهام: وتهدف إلى قيام المعلم بافهام التلاميذ المهمات أو المشكلات المطلوب بحثها أو إنجازها، ومناقشة متطلبات التعلم السابقة ذات العلاقة بتلك المهام أو المشكلات، وتباين معيار النجاح في أداء المهمة وإنجازها.

الثالثة: المرحلة الانتقالية: وتهدف إلى تهيئة التلاميذ للعمل التعاوني، وتيسير أمر انتقالهم للمجموعات التي ينتمون إليها وتزويدهم بالتوجيهات والإرشادات اللازمة للعمل التعاوني، وتوزيع الأدوار بين تلاميذ المجموعة.

الرابعة: مرحلة عمل المجموعات: وتهدف إلى قيام التلاميذ بالمهام وإنجازها، وتحرك المعلم وانتقاله بين المجموعات لغرض التفقد والتدخل بالإرشاد والتوجيه اللازم لعمل المجموعات في تنفيذ المهمة وإنجازها كلما اقتضت الضرورة ذلك.

الخامسة: مرحلة المناقشة الصفية: وفيها يتم تبادل المجموعات للافكار والنتائج، وتعرض كل مجموعة ما توصلت إليه من أفكار ونتائج تتعلق بالمهمة بتلخيصها على التلاميذ جميعهم، كما يتم في هذه المرحلة تصحيح أخطاء التعلم، ومناقشة المشكلات أو الصعوبات التي صادفتها المجموعات في أثناء إنجاز المهام بنجاح.

السادسة: مرحلة انهاء الدرس: ويتم فيها تلخيص الدرس بعرض الأفكار والنتائج والحلول التي توصل إليها التلاميذ، كما يمكن تعيين بعض الواجبات أو المهمات البيتية لبحثها في الدرس القادم، ومنح المكافآت للمجموعات التي أنجزت المهام بنجاح.

استراتجيات التعلم التعاوني:

يقوم التعليم بصفة عامة على ثلاث استراتيجيات رئيسة:

استراتيجيات تجعل الطلاب يعملون مستقلين لتحقيق أهدافهم التعليمية الخاصة بكل واحد منهم يصل التلميذ منهم إلي معيار متعارف علي للتفوق وهو ما يعرف بالفردية.

إستراتيجيات تجعل الطلاب يشتركون في منافسات مكسب وخسارة توضح في نهاية الأمد من هو الأفضل وهذا هو ما يعرف بالتنافسية.

إستراتيجيات تجعل الطلاب يعملون متعاونين في مجموعات صغيرة بحيث يكون كل فرد في هذ الجماعة متمَّكنا في المادة الموكلة إلي.

في الطريقة الفردية يعمل الطالب لتحقيق الأهداف التعليمية الخاصة به بمعزل عن الطلاب الآخرين وذلك لأنَّ مجهوده العلمي يتمَّ مقارنته بمعيار تفوق محدد سلفاً

فإنجاز الطالب في هذه الحالة ليس له تأثير على إنجاز الطلاب الآخرين مما يجعله يتجاهل نجاح أو فشل زملائه لانه لايؤثر على تفوقه أو فشله.

أما في الطريقة التنافسية فهناك اتجاه سلبي لدى الطلاب فزيادة فرصة نجاح أحدهم تشير إلى نقصان فرص الآخرين، كما أن الطلاب الذين يتنافسون ويفشلون يميلون إلى الحقد والغيرة على اقراتهم الناحجين، وقد يصبحون تدريجيا ذوي سلوك عدواني نحوهم ,كما أنَّ الطلاب الناجحون قد ينظورون لزملائهم الذين اخفقوا نظرة متدنية مما يزيد الفجوة بينهما .كما أنَّ المنافسة لا تؤدي إلي تنمية الشعور بالتفاهم والود أو التعاون المشترك بين أفراد مجموعة الفصل الواحد ,بل حتى بين الطلاب الناجحين أنفسهم قد ينمو بينهم قلق وشك وعدم ثقة ممَّا يؤدي لعدم الشعور بالأمان الذي بدور يؤدي إلي تأثير سلبي على التقدم الدراسي ,وفي التعلم التنافسي يفتقر الطلاب إلى اكتسب مهارات التفاعل الاجتماعي مثل مهارات الاتصال ,المحاورة وتحمل

المسئولية وهي مهارات مهم للحياة الإنسانية.

والتعلم التعاوني في من المميزات ما يقضى على سلبيات الطريقتين السابقتين رغم أهميتهما(البغدادي وآخرون، 2005م،ص14) فالتعاون و العمل سوياً لإنجاز أهداف مشتركة ينمي في الطالب اتجاه إيجابي نحو التفاعل المتبادل فيدرك أنَّ لا يستطيع أ ن يصل إلي هدف التعليمي إلا وصل الطلاب الآخرون في مجموعته

التعليمية إلي أهدافهم ومن خلال الجهود التعاونية يبحث كل طالب عن النتائج التي تعود علي وعلى أفراد مجموعته بالنفع فيدعم بعضهم بعضا .ويرى مرعي والحيلة(

(2005م،ص84) أنَّ التعاون ليس هو مجرد جلوس الطلاب بجانب بعضهم البعض أو التحدث مع بعضهم البعض أثناء إنجاز تعييناتهم الفردية و لا هو مجرد تكليف مجموعة من الطلاب بإعداد تقرير قد يقوم طالب واحد بكل العمل فالتعاون أكثر بكثير من كون الطالب قريبا من أفراد مجموعته جسديا أو مناقشة مادة تعليمية معهم أو مساعدة طلبة آخرين أو مشاركتهم في مادة تعليمية رغم أنَّ كل هذا مهم في التعليم التعاوني .

جماعات التعلم التعاوني:

يمكن تحديد آلياتها من خلال أعضائها والتزامهم الواضح بتحقيق الهدف العام، لذلك يتم (محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص44):

اولاً: تحديد هدف الجماعة اولاً لدى كل الأعضاء حيث يتحمل كل عضو مسئولية أدائه ويتحمل مسئولية أداء الجماعة ككل، ويعتقد أن أي خلل في جماعة يعد خللا في دوره الشخصي.

ثانياً: تركز الجماعات التعاونية على كل من الجماعة والمسئولية الفردية حيث يعقد أعضاء الجماعة اجتماعات لتحديد أبعاد الالتزام نحو الأعمال عالية الجودة، وهكذا يتحمل كل منهم المسئولية بحذافيرها لانجاز وتحقيق الجماعة بشكل عام.

ثالثاً: يتحلى أعضاء الجماعة بالعمل الفعلي معا ومن ثم تتزايد المسئولية ويرتفع الإنتاج بشكل فاعل ونحاول تحديد آليات العمل ودعم سبل نجاحها، ومن خلال دعم الالتزامات الأخرى ، تعليم المهارات الاجتماعية تعني استمرار التنسيق للجهود وتحقيق الأهداف على مستوى مهارات فريق العمل والتاكيد على قبول كل الأعضاء للمسئولية والقيادة الجماعية، واخيراً نحاول تحليل فاعلية الجماعة في إنجاز أهدافها والالتزام بتحسين جودة تعليهم وعمليات فريق العمل بينهم.

إلا أن جماعات التعلم التعاوني لها أداؤها العالي في أسباع احيتاجات الجماعة الالتزام بمعايير الأداء المختلفة بين أعضائها وتحديد الاختلافات بين الجماعة وآلياتهامن خلال التعلم التعاوني وتحفيز ما يمكن عمله للالتزام بنجاح الجماعة، ويمكن القول بأن أداء الجماعة يعد من الدافعية الأساسية للانجاز وذلك في إطار المساعدة الأساسية للاهتمام المتبادل بين الجماعة والنمو الشخصي عالي الجودة وتحديد التوقعات المختلفة لتلك الأعمال المختلفة، والعديد من الجماعات تحاول إنجاز ذلك على مستوى النمو الطبيعي للجماعة.

مزايا التعلم التعاوني:

استخدام التعلم التعاوني يساهم في تحقيق الأهداف التربوية التعليمية ويمكن أن نوجز مزايا طريقة التعلم التعاوني كما عددها(البغدادي وآخرون،2005م،ص541) في الآتي:

أ- تنمي القدرة على فهم وإتقان المفاهيم الأساسية للمادة.

ب- .تنمي القدرة على تطبيق ما يتعلم الطلاب في مواقف جديدة والقدرة على حل المشكلات.

ج- ترفع من تقدير الطلاب لذاتهم خاصة الأقل مقدرة منهم.

د- تنمي القدرة على الإبداع لدى الطلاب.

ه- تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير.

و- تكشف عن ميول الطلاب واستعداداتهم.

ز- لها أثر اجتماعي وتربوي إيجابي في تمكين الطلاب من تبادل الآراء والمعلومات واحترام آراء الآخرين.

ح- تساهم في زيادة المهارات وتنمية الاتجاهات

ط- تساهم في زرع الثقة في النفس و نمو اتجاهات موجبة تجاه البيئة المدرسية.

ي- تولد مشاعر الانتماء والتعاون مع المجموعة.

ك- تشبع حاجات الطلاب الأساسية مثل الحاجة إلي النشاط والإنجاز والتقدير وتجندب الإخفاق والحاجة إلي الانتماء.

ل- تشبع حاجات المعلمين الأساسية مثل الحاجة إلي الإنجاز والتدريس الجيد والمحبة والتقدير والانتماء.

معيقات تطبيق استراتيجية التعلُّم التعاوني:

يرى كلا من الشقيرات(2009م،ص163) ونبهان (2008م،ص53) وبدير (2006م، ص157) أن من معيقات تطبيق استراتيجية التعلّم التعاوني مايلي:

1. عدم اقتناع بعض المديرين والمعلمين والتلاميذ بجدوي التعلم التعاوني.
2. ميل بعض المجموعات للعبث وعدم جديتها في هذا النوع من التعلم.
3. عدم وضوح خطوات العمل التعاوني لبعض المجموعات بصورة كافية.
4. عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لاستخدام التعلم التعاوني.
5. ضيق مساحة الفصول الدراسية مع كثرة أعداد التلاميذ في الصف الواحد.
6. إمكانية فرض أحد أفراد المجموعة رأيه أو إرادته على بقية الافراد.
7. أسلوب عرض الكتاب المدرسي لابد أن يعرض بطريقة تساعد على التعلم التعاوني من خلال الأسئلة والتدريبات.

ويرى الباحث امكانية العديد من المعلمين تطبيق الفكر الناقد على الجماعات لزيادة فاعليتها وإيجابيتها بشكل منطقي وايجابي وتحديد دقيق لادورها، حيث أن جماعة التعلم التعاوني ليست بالامر اليسير حيث يتم تقييمها بشكل مستمر وايجابي بالاضافة إلى المقومات الأساسية لتحديد المعوقات التي تواجه المعلمين، والعمل على التركيز على العناصر الأساسية الواجب تحديدها في استخدام التعلم التعاوني.

الدرس التعاوني:

يعمل التلاميذ معا خلال الدرس وذلك ليحققوا أو يستكملوا انضباطهم في المجموعة وقد تفسر حركاتهم أو أفعالهم بشدة مبالغ فيها أو عدم مبالات، كما يمكن أن يحسن التلاميذ من الأساليب المتبعة كلما مضوا في تطبيقها أو أنهم يتبعون مناهج موضوعة بالفعل مسبقا، وعلى كل حال مختلف المعلمين يرغبون توفير مختلف الدرجات من الهياكل المتنوعة ويكون لديهم مجال واسع من الاحتمالات.

وفي نهاية المطاف يمكن إعطاء التعلم التعاوني أقل الإمكانيات في بناء هيكله أو تراكيبه، حيث يمكن تشكيل الدروس التعاونية فقط بالاعتماد الإيجابي المشترك للهدف مع وجود القدرة الفردية مع بعض المهارات الاجتماعية وتفعيل كل ذلك من خلال المجموعات في نهاية الدرس.

بالاضافة إلى ذلك يمكن إضافة هيكل آخر بواسطة إيجاد أدوار مكملة للتلاميذ بداخل تلك المجموعات لتعمل مع بعضها البعض مع ترتيب توزيع المواد، وبالتالي يعتمد التلاميذ بعضهم على بعض لابراز انتمائهم للمجموعة، أي بمعنى أن المعلم قد تم إعداده بنظام يسمى نظام الخبير وهو يعني بكيفية تنفيذ التعلم التعاوني الذي يستخدمه المعلمون لتخطيط دروس مصممة خصيصاً لتلاميذهم ومحتواها التدريبي واحيتاجاتهم وظروف التدريس ايضاً.

هذا بالاضافة إلى أنه توجد مناهج ناضجة أو ظاهرة ومباشرة خاصة بالتعم التعاوني والتي يمكن استخدامها بتحفظ شديد، فهي تحتوي على نصوص تعاونية وهياكل، وحزم كثيرة من المحتوى التدريبي والمدون خطوة بخطوة بمايقوم به التلميذ خلال الدرس.

وقد طور عدداً من النصوص والاشتراكات التي تشكل تفاعل الطالب إذا ما تم تشغيلها أو أستعمالها معاً، واحد هذه المناهج أو النصوص التي تعني بكيفية معالجة الفقرات أو النصوص الكتابية، وفي هذا المنهاج ينضم التلاميذ في أزواج ثم يتحكمون بمواردهم للتعلم بواسطة:

أ. إيجاد الحالة النفسية الأفضل.

ب. دراسة ومسح النص لايجاد نقاط للاعمال التعاونية.

وتوضع علامات في الهوامش للتوقف، وكذلك لضم تلك المعومات عند الخوض بالمعلومات التعاونية، وعلى المشاركين القراءة بهدوء للتمكن من الفهم والوصول لاول نقطة عمل، ويقوم أحد المشاركين بمراجعة ما تم تعلمه بخصوص تلك النقطة، بينما يقوم مشارك آخر بتصحيح الأخطاء، ويقوم كلا المشاركين بتناول المواد بالتفصيل وذلك بابتكار صور وأمثلة أو اتصال مباشر مع الغير للجلب معلومات أكثر، ثم يستمرون بالقراءة الصامتة حتى يصلوا إلى النقطة الثانية والتي عندها يعكسون أو يتبادلون المهام بالخطوات السابقة ثم

يستكملون مهمتهم بخصوص المواد وهكذا إلى أن يكملوا كافة النقاط، ثم يتعاونوا بمراجعة وترتيب كل المعلومات ثم يتبادلوا أدوار العمل والمتابعة مرة أخرى(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص77)

قاعة الدراسة التعاونية:

إن قاعات الدراسة في الأصل أماكن جماعية صغيرة، واستخدام جماعات التعلم التعاوني أكثر من استخدام التعلم التعاوني النظامي وكذلك يستخدم التعلم التعاوني النظامي، كما يستخدم المعلمون التعلم التعاوني النظامي وجماعات مركزية تعاونية.

إن التعلم التعاوني غير النظامي يستخدم مع التدريس المباشر، وتشتمل الجماعات المركزية على جهود تعاونية طويلة المدى، وأنواع التعلم التعاوني الثلاثة تكون متكاملة داخل الدروس الملائمة(محمد رضا البغدادي وآخرون، 2005م،ص91).

المبحث السادس

مرحلة تعليم الأساس

مفهوم تعليم الأساس:

وعرفته فوزية مهدي(2007م) بأنه تعليم شامل يؤلف القاعدة الاساسية للتعليم وتكوين المواطن، أو هو تعليم عام يوجه إلي جميع الاطفال الذين يبلغون سن السادسة، ويعلمهم مدة ثمانية سنوات تعليما مجانياً إلزاميا تتكفل الدولة بتوفيره وتنظيمه والانفاق عليه وهو يوجه إلي الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم المدرسي ويعلمهم المعارف الاساسية ويساعدهم على استكمال نموهم الثقافي والمهني والاجتماعي في إطار التربية المستمرة والتعليم المستدام

تعليم الاساس هو القدر من التعليم والمعرفة الذي يعتبره كل مجتمع حقاً للمواطن واجباً تويره له، وهو يمثل القدر الضروري من المعارف والقدرات الذهنية ، والتربية الروحية والمهارات والاتجاهات لتي ينبغي للفرد أن ينالها في مرحلة من مراحل حياته صغيراً كان أم شاباً أم كبيراً(شكري عباس ، 1995م)

تعليم الاساس هو تعليم عام شامل يؤلف القاعدة الاساسية للتعليم وتكوين المواطن وهو تعليم عام يوجه إلي جميع الاطفال الذين يبلغون سن السادسة ويعلمهم مدة ثماني سنوات تعليماً مجانياً إلزامياً تتكفل الدولة بتويره وتنظيمه والانفاق عليه، وهو يوجه ايضاً إلي الكبار الذين فاتتهم فرص التعليم المدرسي يعلمهم المعارف الأساسية ويساعدهم على استكمال نموهم الثقافي والمهني والاجتماعي في إطار التربية المستمرة، وهو تعليم شامل يحتوي على أنواع من المعارف الأساسية لكل المهارات اللازمة لمواصلة التعليم ولمواجهة الحياة العملية في أقل مستوياتها إن لزم الامر، وهوالمرحلة الاساس في السلم التعليمي وبناء نظام التربية(محمد المزمل ، 2004م)

تعريف الإستراتيجية القومية الشاملة(1992م) لتعلبم الاساس إنه القدرة من التعليم المعرفة الذي يعتبره كل مجتمع حقا للمواطن وواجبا توفرة الدولة وهو يمثل الحد الضروري من المعارف والقدرات الزهنية والتربية الروحية والمهارات والإتجاهات التي ينبغي للفرد أن ينالها في مرحلة من مراحل حياته صغيرا أو شابا كبيرا وهو أيضا تعلم عام شامل يؤلف القاعدة الأساسية للتعليم ويوجه إلى جميع الناشئة الذين يتلقونه من الدراسة ويعلمهم لمدة ثمانية سنوات تعليما إلزاميا ، تتكفل الدولة بتوفيره والإنفاق عليه وهو يوجه أيضا للكبار الذين فاتتهم فرص التعليم الإساسي وهي المرحلة الاساسية في السلم التعليمي وبناء نظام التربية

نشأة تعليم الأساس في السودان:

1. إن التعليم الإبتدائي لا يوفر للمتعلم تعلم المهارات الأساسية والمعارف للتلاميذ الـذين لا يسـتطيعون مواصلة التعليم في المراحل التي تلي المراحل الإبتدائية
2. التعليم الإبتدائي لا يواكب التطورات التكنولوجية.
3. المحتوى التعلمي لا يواكب التغيرات البيئية ولا يهتم بالبيئة التي يعيش فيها المتعلم.
4. عدم الإهتمام بالجانب الوجداني للمتعلم في التعلم الإبتدائي.
5. إهمال الجوانب الإبداعية والنشاطات العملية .
6. الإهتمام بالمعارف والمعلومات النظرية دون مراعاة لكيفية تطبيقها عملياً.

أهداف تعليم الأساس :

يهدف تعلبم الأساس إلى تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلى مستويات لرفع سـلم المعرفـة أو خروجه من العملية التربوية مزودا بالقدر الذي يمكنه من مشاركة مجتمعة وأن يواصل تعليمة معتمدا على ذاته أو مستفيدا من فرص التعليم غير النظامي وكل ضروب التعليم المستمر(الإستراتيجية القومية الشاملة،1992م).

ويهدف تعليم الأساس لتحقيق جملة من الأهداف منها:

1- ملافاة القصور الذي إتضح في مراحل التعليم الإبتدائي التقليدي الذي يسهم فـي إعـداد التلاميـذ لموائمة الحياة في البيئة والإسهام في الإنتاج وملاحقة تطور التعليم
2- معالجة سلبيات التعليم الإبتدائي والمتمثلة في طغيان التعليم اللفظي .
3- قلة الإهتمام بالتعلم الوجداني والعقائدي .
4- إنشاء الطفل على الإعتزاز والولاء للوطن .
5- إعداد الطفل للحياة العملية التي يعيش فيها بمعنى أن الطفل في نهاية مرحلة الأساس يصل إلى النمو الذي يساعده على حياة اليومية .
6- إكساب الطفل المهارات والمعلومات والإتجاهات والخبرات التي تعينه في خدمة البيئة
7- إعداد الطفل في الحياة في مجتمع الشورى والحرية والديمقراطية القائمة علـى الحريـة المنظمـة والتحرر من الخوف.
8- تنمية الطفل تنمية متكاملة في جميع الجوانب الجسمية والعقلية والروحية والإجتماعية والوجدانية.

يهدف التعليم الاساسي من خلال وجهة نظر (الجمعية المصرية للتربية ، 2003م) إلي الآتي:

1- التعليم الاساسي يمثل فكراً تربوياً جديداً في مجال تنشئة التلاميذ في المراحل الاولى وإعددهم خلال عدد من سنوات أعمارهم الاولى للمواطنة الواعية المنتجة،وتسليحهم بالقدر الضروري من التعليم، والسلوكيات والمعارف والمهارات والخبرات، التي تتفق وظروف البيئة التي يعيشون فيها.

2- يعتبر التعليم الاساسي(6-15 سنة) هو الحلقة الاولى في السلم التعليمي الرسمي، وهو ما يمثل التعليم الاساسي الالزامي للدولة الذي تقدمه لابناء المجتمع، مع التزام في جانب اولياء الامور بإرسال ابنائهم إلي المدرسة في السن المحددة للقبول.

3- تهدف هذه المرحلة إلي تنمية قدرات التلاميذ واستعداداتهم وإشباع ميولهم ، وتزويدهم بالقدر الضروري من القيم والسلوكيات والمعارف والمهارات العملية والمهنية التي تتفق وظروف البيئات المحلية المختلفة، بحيث يمكن لمن يتم مرحلة التعليم الاساسي أن يواصل تعلمه في المراحل الاعلى، أو أن يواجه الحياة بعد تدريب مهني مكثف، باعتبار أن هذه المرحلة منتهية لبعض التلاميذ وذلك من أجل إعداد الفرد لكي يكون مواطناً منتجاً في بيئته المحلية ومجتمعه الكلي.

أهداف تعليم الإساس في السودان :

يهدف التعليم الاساسي إلي تمكين الفرد من مواصلة تعليمه إلي مستويات أرفع في سلم المعرفة أو خروجه إلي الحياة العملية مزوداً بالقدر الذي يمكنه من الانخراط فيها والمشاركة في حياة مجتمعه، وأن يواصل تعليمه معتمداً على ذاته أو مستفيداً من فرص التعليم غير النظامي، كل ضروب التعليم المستمر ويتميز التعليم الاساسي بجملة من الخصائص والمفاهيم منها(محمد المزمل ، 2004م)

1- انه تعليم شامل ومتوازن يعمل على تنمية جوانب الشخصية المتعددة الروحية والفكرية والوجدانية والجسمية والاجتماعية.

2- انه تعليم متكامل يجمع بين الدراسات الاكاديمية النظرية وبين النشاط التطبيقي العملي لكسب مهارات يدوية وقدرات إنتاجية، وتنميتها.

3- وهو تعليم متنوع يلبي حاجات المتعلم في أطوار نموه المختلفة ويتسق مع البيئات الطبيعية والثقافية والاجتماعية ويكون في خدمة التنمية الشاملة والنهضة الحضارية وينقسم التعليم الاساسي إلي الاقسام الاتية:

أ- التعليم قبل المدرسي (خلاوي القرآن ورياض الاطفال).

ب- مرحلة المدرسية الأساسية وتمتد إلي ثمان سنوات متصلة.

ج- محو الامية يختص بتقومي مرحلة المدرسة الأساسية.

نص قانون تنظيم التعليم لسنة 1992م على أن التعليم إلزامي لمدة ثماني سنوات متصلة، وهو عام لانه تعليم أساسي يزود الفرد بالحد الادني من المعارف والمهارات والقدرات والقيم وأنماط العمل التي تمكنه أن يعيش مواطناً واعياً مسؤولاً مشاركاً في الحياة العامة ومعيلاً لاسرته ونافعاً لمجتمعه من جهة ولانه قاعدة السلم التعليمي والاساس الذي تقوم عليه الدراسة الثانوية من جهة أخرى وقد تمثلت أهداف التعليم الالزامي (مرحلة الاساس) في الآتي (وزارة التربية، 1992م):

1) ترسيخ العقيدة الدينية وتربية الناشئة عليها ونقل التراث الحضاري للامة وتعديل سلوكهم وعادتهم واتجاهاتهم لتنبثق من تعاليم الدين وتراث الامة وقيم المجتمع الفاضلة.
2) تمليك الناشئة مهارات اللغة (الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة) ومعرفة اسس الرياضيات بالمستوى الذي يمكنهم من استخدام هذه المهارات والمعارف في حياتهم اليومية.
3) تزويد الناشئة بالمعلومات والخبرات الأساسية التي تؤهلهم للمواطنة الفاعلة وتدريبهم على طرق جمع المعلومات وتصنيفها وتوظيفها.
4) اتاحة الفرصة للناشئة للنمو المتكامل واكتشاف قدراتهم وميولهم وتنمية خبراتهم ومهارتهم.
5) تنمية تصور الناشئة بالانتماء للوطن وتعمير وجدانهم بحبه والاعتزاز به وتعريفهم بتاريخه وحضارته وتجير طاقاتهم من أجل أرضه وعزته.
6) تعريف الناشئة بنعم الله في البيئة وإعدادهم لتنميتها والمحافظة عليها وتسخيرها لمنفعة الانسان.

تطور تعليم الأساس في السودان :

في عام 1900م عين جميس كري مديراً لمصلحة المعارف في السودان فوضع تصوراً لسلم تعليمي في السودان لتحقيق أهداف معينة تتلخص في(محمد عمر ،1983م) :

أ- خلق طبقة من الصناع المهرة التي ليس لها وجود في الوقت الحاضر.
ب- نشر نوع من التعليمم بين الناس بالقدر الذي يساعدهم على معرفة القواعد الاولية لجهاز الدولة.
ج- تدريب طبقة من أبناء البلاد لتشغيل الوظائف الحكومية الصغري في جهاز الادارة

تصور السيد جيمس كري مرحلة المدرسة الأولية(الكتاب آنذاك) أربع سنوات، وبداها بثلاث سنوات على افتراض اختزال السنة الاولى على اعتبار أن المقبولين في التعليم يختارون من الخلاوي القرآنية آنذاك لفترة من الوقت، وفي بعض المناطق حتى اكتملت المدرسة الاولية أو الكتاب لاربع سنوات في انحاء السودان، وقرر كذلك أن تقوم المدرسة الوسطى، كمرحلة الكتاب على مدة قوامها أربع سنوات(محي الدين صابر،1970م).

وفي 1902م بدأ وجود المدارس الحديثة بافتتاح كلية غردون التذكارية ، وفي 1905 أصبحت كلية غردون التذكارية مدرسة ثانوية مستعدة لقبول خريجي المدارس الوسطى ومرحلتها كذلك أربع سنوات، وبهذا التسلسل الهرمي نرى أن نظام السلم التعليمي المطبق في هذه الفترة هو (4+4+4) وقامت التربية على مفهوم ذاتي وارتبطت في الاذهان بوظائف الدولة (محمد عمر ،1983م).

أخذت المدارس الحكومية تحل بالتدريج محل خلاوي القرآن ففي معظم المدن والقرى الكبيرة أنشئت مدارس أولية أو كتاتيب من الدرجة الثانية أو المدارس الصغري وتزامن مع ذلك التاريخ بداية نواة المدرسة إسلامية موازية لكلية غردون وبرزت الدروس في منازل بعض علماء المسلمين الذين نالوا إذناً من الحكومة لتدريس اللغة العربية والدراسات في المسجد ، وفي اواخر عام 1933م انعكس سخط حكومة الاستعمار على التعليم وقررت الادارة البريطانية إجراء تحقيق في نسب التعليم وذلك بتخفيض بعض الاقسام في كلية غردون خاصة قسم المدرسين من 36 طالب إلي 15 طالب فقط، وانخفض بالتالي عدد تلاميذ المدارس الاولية من 8815إلي 8410 بين عامي 1922- 1923م وصل إلي 1101 تلميذ عام 1925م، خلال هذه الازمة نجد أن التعليم قد حظى بنعمة كبيرة في خلال هذه السنوات عند تأسيس معهد تدريب وإعداد معلمي المدارس الاولية في بخت الرضا عام 1934م كان نتيجة لتوصية من لجنة شكلها الحاكم العام آنذاك إثر الاضراب الذي وقع في كلية غردون عم 1931م، في عام 1936م بدأ تشكيل مؤتمر الخريجين العام، وقد أولى موضوع التعليم اهتمامه الاول فأنشأ لجنة في إبريل 1938م لدراسة قضايا التعليم في البلاد وتبلورت تلك الدراسة في مذكرة شاملة رفعها المؤتمر للحكومة في يوليو 1939م.

وقد استعرضت المذكرة النشاط التعليمي في السودان حتى دخول العرب للبلاد ووصفت الغاية الاساسية من ذلك التعليم بأنها دينية، وانتقدت المذكرة وضع التعليم وقالت أن عدد المتعلمين لم يكن أكثر من1% من مجموع السكان، وأن من يتلقون التعليم الاولي والمتوسطة لايزيد عن 6% فقط مقابل حوالي 33% في أوغندا.

وبعد ان نال السودان استقلاله 1956م كان أمر التعليم ومحاربة الجهل شغل واجتهاد ومجاهدة كل الحكومات والافراد، فقد كانت القناعة الثانية أن الاستقلال لا يحميه وينميه ويقويه الا التعليم والمتعلمون من ابناء الامة وهو الصفوة الذين جاهدوا وناضلوا في سبيل تحقيقه ويلتزم السودان ايضاً بالمواثيق الدولية والاقليمية وثيقة حقوق الانسان وحقوق الطفل العالمي وحقوق الطفل العربي(محمد الحسن ابو شنب، 1987م)

في عام 1958م استدعت الحكومة خبيراً من منظمة اليونسكو متى عكراوي عراقي الجنسية وشارك معه مجموعة من رجال التربية ، وقد قامت هذه اللجنة بدراسة متأنية وشاملة للنظام التعليمي في السودان وقد شملت توصياتها مقترحات عملية وعلمية مدروسة في مجالات البيئة التعليمية ومحتوى التعليم واوصت بتعديل هيكل التعليم واستبدال السلم التعليمي القائم منذ العهد التركي(4+4+4) بسلم جديد يتكون من (6+3+3) الا ان هذه التوصيات لم تنفذ آنذاك وقد ذكر الدكتور كاظم خبير من اليونسكو عراقي الجنسية والذي استدعته وزارة التربية والتعليم عام 1960م في تقريره عن مشروع عكراوي ان السلم التعليمي يجب الايستغنى عنه ببساطة وذكر محاسن السلم التعليمي (4+4+4) وكانت هناك اقتراحات بتعميم التعليم في المرحلتين الاولية والوسطى لصير مرحلة واحدة (محمد المزمل ، 2004م).

في 1961م اعد وزير المعارف آنذاك السيد زيادة ارباب سلماً تعليمياً جديداً يتكون من ست سنوات للمرحلة الابتدائية وأربع سنوات للثانوية وأربع سنوات للثانوية العليا ولم يجد طريقه للتنفيذ لعدد من الاسباب(محي الدين صابر، مرجع سابق).

1967م قامت في الوزارة لجنة لتطوير مناهج التعليم الاولي وتطرقت إلي السلم التعليمي لإرتباط محتوى المناهج ببنية التعليم، في مايو 1969م تبني النظام تغييراً في الهيكل التعليمي وتم التغيير في السلم التعليمي إلي (6+3+3) وقد شهدت تلك الفترة من بدايتها ارتفاعاً ملحوظاً في نسب القبول في التعليم الابتدائي فقد ارتفعت النسبة من 39.7% في العام الدراسي 1971م إلي حوالي 47.5% في العام الدراسي 1975م، وقد كان الغرض من جعل المرحلة الابتدائية ست سنوات بدلاً من أربع هو إعداد التلميذ اعداداً كاملاً، في عام 1972م انعقد مؤتمر تركيز التعليم وكان أهم اهدافه مراجعة تجربة تطبيق السلم التعليمي لاجراء تعديل اللازم وفي عام 1973م انعقد مؤتمر المناهج الاول، وفي عام 1976م تكونت لجنة المسح التربوي، وفي عام 1984م انعقد مؤتمر المناهج بالخرطوم وخرج بتوصيات لم تر النور، وقد تمكنت الوزارة من وضع خطة جديدة في عام 1985م اتسمت بكثير من الايجابيات والاستعداد الاداري والفني، وفي عام 1987م انعقد مؤتمر قضايا التعليم العام بكلية التربية جامعة الخرطوم وذلك لمناقشة قضايا التعليم العام من كل جوانبه وخرجت لجنة المناهج بعدة توصيات كان اجملها ربط مناهج التعليم بالواقع السوداني وصياغة الأهداف السودانية والمرحلية (الرشيد الحبوب، 1987م).

في عام 1989م قامت حكومة الانقاذ الوطني من أجل صياغة الانسان المؤمن الواعي الملتزم بقضايا الوطن بذلك دعت إلي مؤتمر جامع لمراجعة كل برامج وخطط التعليم، بموجب قرار مجلس قيادة الثورة انعقد مؤتمر سياسات التربية والتعليم كان هدفه وضع فلسفة تربوية سودانية (وزارة التربية والتعليم،1990م).

انعقد مؤتمر الاستراتيجية القومية الشاملة في الفترة من (أكتوبر –ديسمبر 1991م) وانبثقت عن ذلك المؤتمر العام لجنة موسعة للتعليم العام، عكفت على دراسة كل قضايا التعليم العام. اجاز قانون تنظيم التعليم العام لسنة 1992م بان التعليم العام يهدف إلي تنمية المعارف والقدرات والاتجاهات بما يتفق مع الحاجات الاجتماعية، وقد اوصى المؤتمر يتقسيم التعليم العام إلي مرحلتين:

أ- مرحلة التعليم الاساسي: وتمتد إلي ثماني سنوات ويبدأ الالتحاق بها من سن السادسة.

ب-مرحلة التعليم ثانوية متعددة المجالات موحدة الشهادة.

متطلبات تعليم الإساس:

للتعليم الأساسي متطلبات عديدة تؤثر في برنامج التعليم الأساسي وتتمثل في الآتي ذكر(محمد المزمل، 2004م)

1) وضوح عام في الرؤي والمفاهيم والأهداف الخاصة بين القائمين على أمر تنفيذه والمخططين له، وتحديد المفهوم الذي سيتم العمل على هديه.
2) الاتفاق على المستوى المطلوب تقديمه في هذا التعليم وتحديد القدر اللازم من التعليم ونوعياته ومجالاته، المدة اللازمة لتقديم هذا القدر وتحديد الفئات المستفيدة.. .
3) إيجاد معلم ذو مواصفات وإعداد يتناسب في طبيعة التعليم الإساسي .
4) إيجاد وسائل تعليمة تتناسب مع المعلم والدارس و المجالات الدراسية .
5) إيجاد وسائل توجيه وإرشاد .
6) توفير أجهزة إعلامية متطورة تعلم على خدمة التعليم الأساسي وربطه بالمجتمع .
7) بيان موقف الأساسي من التجارب السابقة والمستقبلية والإعداد لها .
8) إيجاد الحلول البديلة لمقابلة معوقات التعليم الأساسي .
9) الإداريين بمختلف المستويات يكونوا على وعي بمضمون متطلبات التعليم الأساسي

الدوافع إلي إنشاء تعليم الاساس:

من الدوافع التي دفعت السودان والبلدان العربية وغيرها إلي استعادة تشكيل نظمها التربوية وفق منظور جديد وتبني صيغته التعليم الاساسي كتوجه تربوي يعطي لقاعدة النظام مفهوماً ومحتوى جديدين ينعكسان على النظام بأكمله مالوحظ من قصور اداء المدرسة وضعف في بناء المناهج وفي مستوى الخريجين وتتفق الدراسات التي اعتمدت في تشخيص واقع التعليم الاساسي في البلاد العربية على جوانب القصور ومظاهر الضعف التالية(المنظمة العربية ، 1992م):

1- عدم كفاية الفرص الكمية والنوعية التي يوفرها التعليم الابتدائي وخاصة بالنسبة لمن يتوقفون عند نهاية هذه المرحلة.
2- التركيز على المعرفة واعتبارها غاية في حد ذاتها وانتهاج صيغ تقليدية في تعليمها مما وسع الفجوة بين المعرفة كفكر وبين العمل كتطبيق لها.
3- تهميش النواحي العملية والنشاطات الابداعية.
4- ضعف إرتباط المحتوى التعليمي بالبيئة التي يعد التلاميذ للعيش فيها.
5- قلة الاهتمام العملي بتكوين وجدان الناشئة وتغذية مشاعرهم بكيفيية تعمق انتماءهم الروحي والحضاري وتنمية شعورهم الوطني وولاءهم القومي.
6- ومن الصفات التي أصبحت لصيقة بالتعليم والتي جعلته عاجزاً عن تحقيق أهدافه، أنه تعليم بعيد الصلة عن الحياة نظراً لكون المناهج لم تستطيع أن تتخلص من ظاهر اللفظية، ثم أن الفرص التي يوفرها شكلية في معظمها لاتعني بحاجات المتعلمين ولاتفي بمطالب المجتمع وخاصة في هذا العصر الذي أصبحت به السيادة لمن يمتلك القوة العلمية.

محتوى منهج مرحلة تعليم الأساس:

بنيت على أساس التكامل المعرفي بين المواد الدراسية التقليد بحيث تذوب الحواجز بين الحقول المعرفية المختلفة عند معالجة موقف تعليمي معين منها تؤكد ترابط المعرفة وتكاملها في الحياة ،وهذا المنهج هو توليفة من منهج النشاط والخبرة ومنهج المواد الدراسية المنفصلة ويصاغ في شكل محاور وعلى هذا الأساس تم إختيار خمس محاور لبناء المقررات الرئسة هي(محمد المزمل، 2004م) :

1. محور الدين ويشمل الدين الإسلامي والدين المسيحي .
2. محرو اللغة ويشمل اللغة العربية واللغة الإنجليزية .
3. محور الرياضيات .

4. محور الإنسان والكون .
5. محور الفنون التطبيقية والتعبيرية .

وقسم المنهج إلى ثلاثة حلقات(محمد المزمل ، مرجع سابق) :

الحلقة الأولى : وتمتد ثلاث سنوات وتضم الفئة العمرية للاطفال من سن السادسة إلي التاسعة من الصف الأول إلى الصف الثالث وهي مرحلة التميز وهدفها التكيف مع النفس والبيئة المدرسة والأسرية

الحلقة الثانية : وتمتد ثلاث سنوات وتضم الفئة العمرية من التلاميذ من سن التاسعة إلي سن الثانية عشر،من الصف الرابع إلى الصف السادس وهي مرحلة الرشد هدفها توظيف مهارة اللغة في إكتساب المعارف والتكيف مع المجتمع .

الحلقة الثالثة : ومدتها سنتان وتضم الفئات العمرية من التلاميذ من سن الثانية عشرة إلي سن الرابعة عشرة، تشمل الصفين السابع والثامن وهي مرحلة التكليف وهدفها التفاعل الإيجابي مع المجتمع والبيئة وصقل المهارات الحياتية لإعداد التلميذ لمواصلة التعليم أو المشاركة بالأنشطة المختلفة(محمد المزمل، 2004 م)

ويرى الباحث أن هذه المرحلة تعتبر من أهم المراحل في تنمية اساسيات القراءة عند التلاميذ، لذلك لابد من التشويق واثارة الدافعية لديهم من خلال استخدام الطرق الحديثة في التدريس مما يسهم في زيادة تحصيلهم الدراسي في هذه المرحلة وتنمية الفهم القرائي لديهم.

ثانياً: الدراسات السابقة

تمهيد:

يتناول الباحث في هذا الجزء من الفصل الثاني، الدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية، حيث قام الباحث بتقسيم الدراسات إلى قسمين دراسات ذات الصلة باستراتجية لعب الأدوار، وقسم خاص بالدراسات ذات الصلة باستراتجية التعلم التعاوني، كما تم تقسيم كل قسم إلى ثلاث أجزاء دراسات سودانية وعربية وأجنبية.

الدراسات ذات الصلة باستراتجية لعب الأدوار : اولاً: الدراسات السودانية:

1/ دراسة حكمت محمود محمد الزياري(1995م)

استخدام النشاط التمثيلي في تدريس فروع اللغة العربية وأثره على تحصيل وتنمية المهارات اللغوية للاطفال من التاسعة إلى العاشرة ،ماجستير مناهج وطرق تدريس–كلية التربية–جامعة الخرطوم،

منهج الدراسة تجريبي هدفت الدراسة إلى إعداد طريقة لتدريس بعض فروع اللغة العربية ومن أهم النتائج مايلي: يستخدم النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية من يزيد تحصيل طلبة الصف الرابع حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى0.05 لصالح المجموعة التجريبية.

استخدام النشاط التمثيلي في تدريس بعض فروع اللغة العربية ينمي مهارات طلبة ووجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0.05 لصالح المجموعة التجريبية.

وأهم توصيات الدراسة هي:

تغيير أساليب في دروس اللغة العربية حيث أن الاساليب الموجودة تعتمد على الحفظ والاستظهار ولاتعتمد على التطبيق والابتكار

العمل على توثيق الصلة بين المعلم والطالب وبين الطلبة بعضهم مع بعض ويقتضي هذا تغيير الطريقة التقليدية في التدريس واستخدام طرق اخرى تقوم على إيجابية المتعلم أثناء تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة من اجل زيادة فاعلية إستخدامها، لدعم الجهود المبذولة لتحقيق الاهداف التربوية.

2/ دراسة أحمد محمد رحمة(1999م)

النماذج التعليمية المجسمة(اللعب) وأثرها على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في مرحلة الاساس، بحث تكميلي درجة الماجستير، كلية التربية–جامعة الخرطوم

قام الباحث بتصميم نماذج تعليمية مجسمة.

مثل عينة البحث تلاميذ الصف الثاني من مرحلة الأساس وتكونت العينة من عشرين تلميذاً تم اختبارهم عن طريق اختبار قبلي من مجموع ثلاثين تلميذاً قسمت هذه العينة لمجموعتين مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة أي عشرة تلاميذ لكل مجموعة.

مثلت أدوات البحث التجربة واعتمد الباحث على المنهج التجريبي لجمع بيانات البحث باعتباره أفضل الطرق لدراسة مثل هذه المشكلات التربوية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

1- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي وذلك بعد تطبيق الطريقة المقترحة لصالح المجموعة التجريبية.

2- اشارت الدراسة إلى أنه توجد دلالة للفرق بين المتوسطين، أي أن الفرق بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة لدلالة له عند مستوى 0.05 ويرجع الباحث ذلك لإدخال المجسمات (اللعب) بما يعني نجاح فكرة التعليم والتدريس بالمجسمات.

وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بالجسمات(اللعب) كأدوات فاعلة للتعلم.

3/ دراسة يحي حسين على(2001م):

أثر برنامج قيمي مقترح من ألعاب الأطفال في تعليم القيم التربوية للأطفال العمانين بمرحلة ماقبل المدرسة (الفئة العمرية 5 اقل من 6 سنوات)،دكتورة مناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الخرطوم.

اقترحت هذه الدراسة مجموعة من العاب الاطفال تم تصميمه وفق منحى قيمي، اختار الباحث عشوائياً شعبتين تضمان(40طفلا) يدرسون في الصف في المجموعة التجريبية، وشعبتين تضمان(40طفلا) كمجموعة للمقارنة من مدرسة المجموهة التجريبية بدراسة القيم الموجودة في المنهج الرسمي من خلال المقترح من قبل معلمتين تم تدريبهم على تدريس القيم عن طريق اللعب

خلصت الدراسة إلى أن تعليم أطفال مرحلة ماقبل المدرسة للقيم يتم بصورة اسرع باستخدام أسلوب اللعب باعتباره الوسيلة المحببة للتعلم.

4/ دراسة وصال نافع حمدت الله(2005م):

إدراك مشرفات رياض الاطفال لأهمية اللعب في تربية طفل ما قبل المدرسي(دراسة ميدانية محافظة كرري)، بحث تكميلي درجة الماجستير،كلية التربية-جامعة الخرطوم.

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك مشرفات رياض الأطفال لأهمية اللعب في تربية طفل ماقبل المدرسة.

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي، أما عن أدوات الدراسة فقد قامت الباحثة بتصميم استبانة لمسح أراء مشرفات رياض الأطفال.

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1/ مشرفات رياض محافظة كرري يدركن بصورة كبيرة أهمية اللعب في تربية طفل ماقبل المدرسة، وأنهن يستخدمن أدوات وأنشطة اللعب المتوفرة لهن في رياض الأطفال.

2/ معظم رياض محافظة كرري لاتتوفر فيها بيئة اللعب المناسبة

3/لاتوجد علاقة إرتباطية ذات دلالة إحصائية بين نوع الروضة (حكومية- خاصة) تابعة لمؤسسة وتوفر أدوات وأنشطة اللعب.

5/ دراسة مدينة آدم محمد داوؤد (2015م):

عنوان الدراسة: اثر فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الخامس مرحلة الاساس بولاية شمال دارفور – محلية االفاشر، ماجستير التربية، مناهج وطرق تدريس،كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

يهدف البحث الى التعرف على اثر فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الخامس مرحلة الاساس بولاية شمال دارفور – محلية االفاشر ، وقد استخدمت الباحثة المنهج التجريبي لتوافقه مع طبيعة الدراسة

توصلت الباحثة إلي النتائج الآتية:

1. وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل مادة اللغة الانجليزية لصالح المجموعة التجريبية ويعزي ذلك لاستخدام استراتيجية لعب الدور .
2. يمكن استخدام إستراتيجية لعب الدور في تدريس اللغة الانجليزية لتلاميذ الصف الخامس اساس .
3. نجاح استراتيجية لعب الدور وتفوقها على الطريقة التقليدية قي تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لتلامذ الصف الخامس أساس.
4. تساعد استراتيجية لعب الدور في كشف المواهب عند إستخدامها في تدريس مقرر اللغة الإنجليزية لتلاميذ الصف الخامس أساس. اعتمادا على نتائج الدراسة وفي ضوء ما توصلت اليه الباحثة فأنها توصي بالأتي :

1.أهمية استخدام إستراتيجية لعب الدور في تدريس مقرر اللغة الانجليزية لتلاميذ وتلميذات مرحلة الاساس.

2. عقد دورات تدريبية لمعلمي ومعلمات اللغة الانجليزية بمرحلة الاساس لتطوير عملية التدريس بأستخدام استرتيجية لعب الدور وطرق توظيفها داخل حجرة الدراسة أوالمسارح المدرسية وتحفيزهم لممارستها في تدريس اللغة الانجليزية والمواد المقررة الاخرى .

3. توصي الباحثة المختصين في وضع المناهج تضمين استراتيجية لعب الدور في مناهج التدريس والانشطة المدرسية وتوضيح طرق استخدامها في مادة اللغة الانجليزية . 4- اجراء المزيد من الدراسات البحثية في الإستراتيجيات التعليمية الحديثة لتطوير عملية التعليم

الدراسات العربية:

1/ دراسة سيد محمود الطواب(1985م):

عنوان الدراسة: دور اللعب التمثيلي عند الأطفال الصغار في النمو اللغوي، ماجستير التربية، كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة ،1985م.

يهدف هذا البحث إلى معرفة الدور الذي يؤديه اللعب التمثيلي عند الأطفال الصغار في النمو اللغوي، كما يهدف إلى الكشف عن الفروق الجنسية بين البنين والبنات في هذه المرحلة العمرية من حيث استخدام كل منهما للغة في مواقف اللعب.

تكونت عينة البحث من 40 طفل اختيروا بطريقة عشوائية (20 ولد و20 بنت)من حضانة منشية البكري بمدينة القاهرة في عمر 4 سنوات تم تقسيم العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية تتكون كل منها من 20 طفل(10 اولاد و10 بنات)

توصلت الدراسة إلى النتائج:

1.اشارت كل نتائج القياس القبلي إلى أنه لاتوجد فروق جوهرية بين المجموعات الضابطة والتجريبية في بداية التجربة وخلص الباحث إلى أن اللعب التمثيلي التخيلي يزود الطفل بأساس لبناء اللغة لديهم واستعمالها.

2.اشارت الدراسة إلى وجود عدد الكلمات عند البنين وعند البنات سواء في المجموعات التجريبية أو الضابطة في القياسين القبلي والبعدي وذلك لصالح البنات.

2/ دراسة فدوى سالم برقان(2009م):

أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمدارس مدينة عمان الخاصة،قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا كلية العلوم التربوية قسم المناهج وطرائق التدريس،2009م.

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير

الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية، اقتصرت عينة الدراسة على مدرستين وعلى أربع شعب صفية من شعب الصف الثالث الأساسي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم توزيعها على مجموعتين بالطريقة العشوائية البسيطة، المجموعة التجريبية.

وكشفت النتائج عن أثر ايجابي للتدريس باستراتيجية لعب الدور في زيادة تحصيل الطلبة وتفكيرهم الاستقرائي وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات أهمها :تضمين استراتيجية لعب الدور في المناهج المدرسية ودليل المعلم لتلك المناهج ، وعقد دورات لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لتعريفهن باستراتيجية لعب الدور وبطرق توظيفها،واجراء دراسات ميدانية جديدة حول اتجاهات المعلمات نحو هذه الاستراتيجية الجديدة.

3/ دراسة شهرزاد سعيد (2013م):

عنوان الدراسة: أثر تمثيل الأدوار في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن في القواعد النحوية(اللّغة العربية) دراسة ميدانية، الدكتوراة في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق المجلد 29 العدد الأول

هدفت الدراسة إلى:

1- تحويل(المستثني بالا الحال، والتمييز) في منهج النحو في الصف الثامن إلى دروس في تمثيل الأدوار.

2- تعرف أثر تمثيل الأدوار في تحصيل طلبة الثامن في دروس المستثني بالا والحال والتمييز،اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

من النتائج التي توصل إليها البحث ما يأتي:تقارب متوسط درجات المجموعة التجريبية البالغ (16,28ومتوسط درجات. المجموعة الضابطة البالغ(15,09)، ويكاد الفرق ينعدم في الاختبار القبلي، وتقبل الفرضية1 تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بلغت

قيمة حجم الأثر في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية من الجنسين 0,30 وهذا يدلّ على أثر البرنامج في تحصيل الطلبة؛ لذلك ترفض الفرضية(2). تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجل. بلغت قيمة حجم الأثر عند طلبة المجموعة التجريبية من الجنسين في الاختبار المؤجل (0,33)وهذا دليل على أثر البرنامج في زيادة مستوى التحصيل عند طلبة المجموعة التجريبية وقدرتهم على الاحتفاظ بالمعلومات لمدة معينة ؛ لذلك ترفض الفرضية.

الدراسات الاجنبية:

1/ دراسة فونت (Font)1985م

عنوان الدراسة: التحقق من تأثير ألعاب المحاكاة على نماذج الشخصية لدى المراهقين ، درجة الماجستير ، من جامعة هومبولت برلين.

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من تأثير ألعاب المحاكاة على نماذج الشخصية لدى المراهقين، ومعرفة مدى تأثير الالعاب على إحداث تغير في النماذج المختلفة للشخصية، شملت عينة الدراسة على 106 طالباً و96 طالبة في الصف الأول الاعدادي بمدينة كنساس بالولايات المتحدة الأمريكية اوصى الباحث ان يتم التركيز في العوامل التحصيلية والتفكير والابتكار والتي تؤدي إلى تطور شخصية المتعلم وذلك لما للالعاب من تأثير مثير.

ثانياً: الدراسات ذات الصلة المباشرة باسترتيجية التعلم االتعاوني

دراسات سودانية:

1/ دراسة اشراقة أحمد (2007م):

عنوان الدراسة: فاعلية طريقة التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني أساس في مادة القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية،ماجستير التربية، كلية التربية،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية طريقة التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني أساس في مادة القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية. واستخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي كأداة لهذه الدراسة. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج أهمها: 1.وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط الحسابي لدرجات تلاميذ المجموعات التجريبية والتي درست بالطريقة التعاونية والمجموعات الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية ولصالح المجموعات التجريبية. 2.لا يوجد اثر للتفاعل بين الطريقة والجنس في تحصيل تلاميذ وتلميذات المجموعات التجريبية والضابطة. وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فان الباحثة خرجت بعدة توصيات منها توظيف طريقة التعلم التعاوني في تدريس القراءة، كما قدمت عدة مقترحات منها إجراء دراسة عن اثر التعلم التعاوني في تدريس المواد الاجتماعية والعلمية في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب

2/ دراسة منال حمد النيل بابكر (2009م)

عنوان الدراسة : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعدد النحوية على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مدارس محلية مدني الكبرى، رسالة ماجستير التربية، مناهج وطرق التدريس، كلية التربية جنتوب–جامعة الجزيرة

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعدد النحوية على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي ومعرفة الفروق في التحصيل بين البنين والبنات واعتمدت الدراسة المنهج التجريبي كما استخدمت الباحثة الاختبار التحصيلي قبلي وبعدي كأداة للدراسة توصلت الباحثة إلى ارتفاع التحصيل لدى المجموعة التي درست بالطريقة االتعاونية كما أتضح من نتائج الدراسة أن فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل الطلاب والطالبات وفقاً لمتغير النوع لصالح الطالبات.

3/ دراسة رقية عبد الله الطيب الماحي(2014م):

عنوان الدراسة: أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء، ماجستير التربية، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية جامعة الجزيرة.

تهدف الدراسة إلى تقصي أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء .اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي لإجراء الدراسة الميدانيةو استخدم الاختبار التحصيلي " قبلي و بعدي. أهم نتائج هذه الد راسة هي :التدريس بطريقة التعلم التعاوني أكثر فعاليةً من التدريس بالطريقة التقليدية في تدريس مادة الكيمياء إذ وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب في المجموعة التجريبية و الطلاب في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذكور في المجموعة التجريبية وتحصيل الطلاب الذكور في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .كما أثبتت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الإناث في المجموعة التجريبية والطلاب الإناث في المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية .توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب الذكور و تحصيل الطلاب الإناث في المجموعتين التجريبيتين لصالح الطلاب الذكور .توصي الدراسة بضرورة اهتمام كليات التربية بالجامعات بتدريب الطلاب / المعلمين على كيفية تنفيذ هذه الطريقة وعقد دو ا رت تدريبية لمعلمي العلوم بصفة عامة ومعلمي الكيمياء بصفة خاصة بالمرحلة الثانوية .كما تقدم الدراسة العديد من المقترحات منها :دراسة أثر هذه الطريقة في تحقيق أهداف المنهج الدراسي .و إجراء دراسات حول الصعوبات والمشكلات التي تواجه المعلم و الطلاب عند تنفيذ طريقة التعلم التعاوني.

4/ دراسة امل الشاذلي مصطفى (2014م):

عنوان الدراسة: فاعلية التعلم التعاوني في حل المسائل الرياضية وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، ماجستير التربية مناهج وطرق تدريس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية التعلم التعاوني في حل المسائل الرياضية وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ولتحقيق هدف الدراسة تمّ إعداد اختبارين: اختبار التحصيل، واختبار القدرة على التفكير الابتكاري، على مجموعتي الدراسة. وبعد إجراء الدراسة، تم تطبيق الاختبارين البعديين على مجموعتي الدراسة. واستخدام الأسلوب الإحصائي لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين ومربع إيتا للتعرف على دلالة حجم التأثير. وخلصت الدراسة إلى عدّة نتائج، أهمها: ان استراتيجية التعلم التعاوني فاعلة في حل

المسائل الرياضية وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري. وختاماً أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق طرق التدريس التي تجعل من المتعلم محوراً للعملية التعليمية في تدريس الرياضيات وسائر المواد، وكذلك الاهتمام بتأهيل وتدريب المعلمين لمواكبة التطورات العلمية والتطبيقات التكنولوجية المتسارعة.

دراسات عربية:

1/ دراسة محمد عبد الله محمد الشوايكة (2002):

عنوان الدراسة: أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جنتوب، جامعة الجزيرة.

هدفت الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير لدى طلبة الصف السادس من ناحية أثره وحجم الأثر، تكونت عينة الدراسة من 67 طالباً اختيروا عشوائياً. أظهرت نتائج الدراسة الأثر الايجابي لبرنامج التعلم التعاوني في تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب، وأوصت الدراسة باستخدام نموذج التعلم التعاوني.

2/ دراسة جهاد سلمان جمعة العجاليين (2002م):

عنوان الدراسة: معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعداوني على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة مادبا في مادة النحو والصرف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جنتوب، جامعة الجزيرة.

استهدفت الدراسة معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعداوني على تحصيل طلبة الصف الأول مقارناً بالطريقة التقليدية (المناقشة والتحليل) استخدم الباحث المنهج التجريبي في الدراسة كأداة للدراسة. اشتملت عينة الدراسة 96 طالباً وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، أظهرت الدراسة تفوق طريقة التعلم التعاوني على الطريقة التقليدية، وأوضحت الدراسة عدم وجود فروق بين تحصيل الطلاب الذكور والإناث ترجع لمتغير النوع.

3/ دراسة مراد سالم البلوي (2007م):

عنوان الدراسة: **أثر استراتجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في وحدة المواد حولنا من مادة العلوم في منطقة تبوك التعليمية.**

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثراستراتجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في وحدة المواد حولنا من مادة العلوم في منطقة تبوك، أماعينة الدراسة

المتاحة، فتكوّنت من (48) طالبًا تم اختيارهم من مدرسة عبد الرحمن بن عوف الابتدائية ، وقد وقع الاختيار عشوائيًا على شعبتين من بين الشعب الثلاثة للصف السادس الابتدائي الموجودة في المدرسة، درست المجموعة الأولى(24) طالبًا بطريقة التعلم التعاوني ودرست المجموعة الثانية (24) طالبًا بطريقة الخرائط المفاهيمية. أما أدوات الدراسة فكانت مادة تعليمية معدة وفق استراتيجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية. وأظهرت النتائج فعالية كلٍ من اسنراتيجية التعلم التعاوني واستراتيجية الخرائط المفاهيمية , و تم استخدام تحليل التباين المصاحب للمقارنة بين متوسط المجموعتين على الاختبار البعدي فكانت الفروق الإحصائية لصالح المجموعة التي درست بالخرائط المفاهيمية.

4/ دراسة وحيد السيد حافظ (2008م):

عنوان الدراسة: **فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واسترتيجية(k–w–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 47، كلية التربية، جامعة بنها.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واسترتيجية(k–w–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، استخدم الباحث المنهج التجريبي في دراسته من خلال اختياره لعينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي من ثلاث مدارس مختلفة شرق الرياض، حيث بلغ عدد العينة(135) طالباً، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى مكونة من (45) طالباً درست بالتعلم التعاوني الجمعي، والمجموعة التجربية الثانية مكونة من (45) طالباً درست باستراتجية(K–W–L) والمجموعة الثالثة الضابطة أكملت دراستها بالطريقة الاعتيادية ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء أدوات ومواد دراسته التي تمثلت في قائمة مهارات الفهم القرائي اختبار مهارات الفهم القرائي وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة احصائيا في كل مستوى من مستويات الفهم القرائي على حدة، وفي مستويات الفهم القرائي ككل، بين المجموعات الثلاث ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.

5/ دراسة ايناس ابراهيم عرقاوي(2008م):

عنوان الدراسة: **أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، حيث تكون مجتمع

الدراسة من طلبة الصف العاشر الاساسي في مدارس محافظة جنين الحكومية، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي في الدراسة، من خلال اختيار عينة من المجتمع تكونت من (104) طالبة، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة دراستها التي تمثلت في (الاختبار التحصيلي) الذي قامت بإعداده بعد الاطلاع على الدرسين السابع والتاسع من كتاب المطالعة والنصوص للصف العاشر الأساسي لتحليل محتواه وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي والاحتفاظ في الشعر العربي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي لصالح المجموعتين التجريبيتين(الأولى بالتعلم التعاوني، والثانية بالتعلم التنافسي).

6/ دراسة وفاء فواز الجوابرة(2011م)

عنوان الدراسة: **فاعلية استخدام استراتجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، بحث منشور، مجلة كلية التربية، مجموعة 22،عدد 87، جامعة بنها، مصر.**

هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية استخدام استراتجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم. حيث تكونت عينة الدراسة من(30) تلميذة من ذوات صعوبات التعلم من الإناث، من الصف الثالث الابتدائي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في (اختبار مهارات الاستبعاب القرائي، والبرنامج التدريبي القائم على استراتجية التعلم التعاوني) وقد أظهرت الدراسة العديد من النتائج التي كان أبرزها، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعة التجريبية التي استخدمت التعلم التعاوني والمجموعة الضابطة التي استخدم فيها الطريقة التنافسية في تحسين الاستيعاب القرائي على القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

7/ دراسة هدى مصطفى عبد الرحمن(2011م)

عنوان الدراسة: **فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 167، كلية التربية، جامعة سوهاج.**

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، بحيث قامت باختيار عينة من تلميذات الصف الثالث الإعدادي بمدرسة طارق بن زياد بمحافظة سوهاج بلغ عددها(60) طالبة، وقد اظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل المعرفي وذلك لصالح

المجموعة التجريبية ووجود فروق دالة احصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار الفهم القرائي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

8/ دراسة حاتم خالد صالح الغلبان (2014م):

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتي للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي.

حيث استخدم الباحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة الدراسة والتي اخذت بطريقة قصدية من جميع تلميذات الصف الرابع الاساسي بمدرسة معن الاعدادية للبنات بمحافظة خان يونس، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي والذي تكون من (30) فقرة.

أظهرت نتائج الدراسة مايلي:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستراتيجية التعلم التعاوني ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته الفهم الحرفي ،الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الابداعي ولصالح افراد المجموعة التجريبية الاولى.

2.توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستراتجية لعب الأدوار، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستوياته: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، الفهم الابداعي، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الثانية.

3. أظهرت النتائج أن استراتيحتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الرابع الاساسي، حيث بلغ حجم الأثر لاستراتجية التعلم التعاوني(0.39) وبلغ حجم الأثر لاستراتجية لعب الأدوار(0.38).

الدراسات الأجنبية:

1/ دراسة لان وآخرون(Lan et al,2009)

عنوان الدراسة: **تطبيق بيئة تعاونية للفهم القرائي لتعلم اللغة الاتجليزية باستخدام أجهزة تعتمد على الحاسوب.**

تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً من الصف الرابع الأساسي بواقع درسين، وكل مجموعة تتكون من (26) طالب(14) ذكور و(12) إناث في مدرسة اساسية في تايبي في تايوان، وخلصت

الدراسة إلى أن نظام القراءة المتنقل قلل من الصعوبات التي تواجه الطلبة أثناء التعلم التعاوني وزادت من دافعتيهم للتعلم.

2/ دراسة تشن وآخرون(Chen et al,2010)

عنوان الدراسة: **تطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب، المصمم من احل تحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية.**

هدفت هذه الدراسة لتطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب، المصمم من احل تحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية، ومساعدة المعلمين في تقييم التنور باللغة الانجليزية بدقة. واثناء هذه الدراسة أظهرت نتائج الاختبار البعدي تحسن دال احصائياً في متوسطات تحصيل الطلبة على اختبار الفهم القرائي واستخدمت الدراسة المنهجين الكمي والكيفي في تحليل البيانات وذلك من خلال استبانة وزعت على الطلبة لمساعدتهم في الفهم الافضل لسلوكيات التعلم وقياس درجة رضاهم عن هذا النظام واظهرت النتائج عن وجود تحسن واضح في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة بعزى لطريقة التعلم القائم على الحاسوب.

تعقيب على الدراسات السابقة

تتشابه الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها الاستراتجيات التدريسية الحديثة، حيث تناولت في معظمها الأنواع المختلفة لهذه الطرائق التدريسية الحديثة واستراتيجياتها، وتبدا كل دراسة من هذه الدراسات بالدراسة التقويمية المسحية لمعرفة مدى توافر هذه الطرائق لدى معلمي مرحلة التعليم الاساسي، ومن خلال النتائج التي تم التوصل إليها وكذلك عدد من التوصيات التي تساعد على استخدام الطرق الحديثة وأثرها على التحصيل الدراسي ومدى تحقيقها للأهداف المرجوة منها، وقد تم استخدام المنهج التجريبي في كثير من هذه الدراسات كما استخدمت الاختبارات التحصيلية أداة رئيسية لجمع البيانات من أفراد العينة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات السابقة أولاً في الجانب النظري للدراسة ومعرفة كيفية كتابة المباحث النظرية والاطلاع على الدراسات السابقة والأدبيات والكتب المرتبطة بالموضوع، وكذلك تعرف الاستراتيجيات التدريسية(التعلم التعاوني، استراتجية لعب الأدوار ، وأما في الجانب العملي للدراسة فقد تمت الاستفادة من خلال تعرف الإجراءات التي يجب اتباعها للوصول إلى جمع المعلومات والبيانات من أفراد عينة الدراسة للوصول إلى النتائج الخاصة من الدراسة، وقد استفاد الباحث من دراسة كلا دراسة حكمت محمود محمد الزياري(1995م)،و دراسة أحمد محمد

رحمة(1999م) في تناولهما استراتيجية لعب الأدوار، ودراسة كلا من دراسة اشراقة احمد (2007م) و دراسة النيل (2009م) في تناولها لاستراتجية التعلم التعاوني.

ومن جانب آخر فقد اختفلت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها بصفة عامة طرائق التدريس الحديثة وبصورة منفردة ، بينما تناولت الدراسة الحالية أثر استخدام استراتجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار على الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس، وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها بشيء من التفصيل والمتابعة الفهم القرائي والتعلم التعاوني ولعب الأدوار ،وقد صمم الاختبار التحصيلي للدراسة التجريبية .

الفصل الثـالـث

اجراءات الدراسة الميدانية

الفصل الثالث

إجراءات الدراسة

تمهيد:

تناول الباحث في هذا الفصل إجراءات الدراسة الميدانية التى تتضمن توضيحاً لمجتمع الدراسة وعينته والإجراءات البنائية التى خضعت لها وشرحاً لادوات الدراسة التى اعتمد عليها الباحث والأساليب الإحصائية التى تم استخدامها في تحليل البيانات وصولاً إلى النتائج .

منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج التجريبى والمنهج الوصفى التحليلي باعتبارهما الأنسب للدراسة.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ الصف الخامس بالمدارس مرحلة التعليم الاساسي بمحلية كرري البالغ عددها 12مدرسة أساس وعدد تلاميذها720 تلميذاً

عينة الدراسة: وقد تم اختيار عينة البحث عشوائياً من فصل بالمستوى الخامس بمدرسة النيل للتطبيق عليها ليمثل الجزء الأول المجموعة التجريبية ، والجزء الثاني المجموعة الضابطة بمعدل 20 تلميذاً لكل مجموعة.

أداة الدراسة:

استخدم الباحث الاختبار التحصيلى في هذه الدراسة أداة لجمع المعلومات فقد تم وضع امتحان قبلي للتلاميذ ، وامتحان بعدي ، ومن ثم تدريس الوحدة التدريسيه للمجموعتين بالطريقة التقليدية وباستراتيجية التدريس الحديثة.

كيفية اختيار العينة:

بدأ الباحث بحصر المدارس مرحلة التعليم الأساس بمحلية كرري والبالغ عددها12 مدرسة أساس وعدد تلاميذها 720 تلميذ، وبالطريقة العشوائية تم استبعاد مدراس البنات

وكذلك تم استبعاد المدارس الجغرافية وتم اختيار مدرسة النيل وذلك لعدة أسباب هي:

1. أنها مدرسة نموذجية .
2. تقارب مستويات التلاميذ إقتصاديا"،وإجتماعيا".

3. وجود عدة أنهر بالمدرسة مما يتيح فرص الحصول على عينة ممثلة للمجتمع البيئة المدرسية الملائمة والتعاون ،والتجاوب الكبير الذى وجده الباحث من إدارة ومعلمى المدرسة

4. تم إختيار عينة عشوائية من فصل بالمستوى الخامس بالمدرسة عدد التلاميذ(40) تلميذاً، ليمثل الجزء الأول منه المجموعة الضابطة وعددهم (20) تلميذ، والثانى المجموعة التجريبية وعددهم (20) تلميذ.

ولتحديد مستوى المجموعتين الضابطة والتجريبية وللتأكد من تماثلهما فى المستوى ،قام الباحث بتصميم اختبار قبلى، ملحق رقم(1) اشتمل على أسئلة موضوعية من مقرر الصف الخامس التى تم التأكد من دراستهم لها فى مطلع العام الدراسى ،وبعد الفراغ من صياغة أسئلة الاختبار تم عرضه بواسطة استمارة أعدها الباحث خصيصاً لهذا الغرض ،على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية من قسم المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وقسم اللغة العربية وتعتبر مراجعة المحكمين لأسئلة الاختبار بمثابة صدق ظاهرى وصدق محتوى الاختبار والجدول الثاني من النتائج الإحصائية لتطبيق الاختبار .

ب: إعداد اختبار تحصيلى تم التحقق من صدقه الظاهرى بواسطة مجموعة من المحكمين(ملحق رقم3) ، بعد ذلك قام الباحث بحساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية ثم إعادة تطبيقه بعد أُسبوع من التطبيق الأول ،ثم حساب الثبات تبعاً لمعادلة بيرسون استخدمت معادلة بيرسون لحساب معامل الارتباط

$$ر = \frac{ن \text{ مج س} \times \text{ص} - \text{مج س} \times \text{مج ص}}{\sqrt{(ن \text{ مج س}^2 - (\text{مج س})^2)(ن \text{ مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2}}$$

حيث ن = عدد أفراد العينة.

س = الدرجات الفردية.

ص = الدرجات الزوجية.

وكانت النتيجة

معامل الارتباط: 0.748

اختبار الثبات:

وباستخدم معادلة سبيرمان براون تم حساب ثبات الاختبار

$$\text{الثبات} = \frac{2 ر}{1 + ر}$$

حيث أن ر معامل الارتباط = 0,748

معامل الثبات = 0.855 وهو معامل مقبول يمكن الأخذ به.

الصدق: ولحساب معامل الصدق الذاتى للاختبار تم إستخدام المعادلة التالية :

معامل الصدق $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

معامل الصدق = 0.924 وهو معامل مرتفع يمكن الوثوق به.

المعالجات الإحصائية للبيانات:

بعد جمع الباحث لدرجات من أفراد عينة الدراسة (تلاميذ الصف الخامس بمرحلة تعليم الأساس) تم تفريغها في جدول وتحليلها إحصائيا بعد إدخالها جهاز الحاسوب حيث استخدم في ذلك برنامج الحزم الاحصائية للعلوم الاجتماعية(**SPSS**) ومن خلال هذا البرنامج استخدمت مجموعة من القوانين المعادلات الإحصائية وهي:

- معامل ارتباط بيرسون لحساب معامل الثبات لأداة الدراسة و سبيرمان براون لحساب صدق الاختبار التحصيلي.
- التكرارات النسب المئوية لدرجات افراد عينة الدراسة
- الوسط الحسابي.
- الانحراف المعياري.
- اختبار التباين الاحادي لمتوسطات درجات الاختبار التحصيلي (القبلي والبعدي).

خطوات اجراء الدراسة:

1. الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بالدرس والبحوث التربوية المتعلقة باستراتيجية التدريس الحديثة ومهارات الفهم القرائي.
2. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة للصف الخامس الأساس من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ومقرر الصف الخامس.
3. إعداد اختبار مهارات الفهم القرائي في ضوء قائمة مهارات الفهم القرائي.
4. إعداد دليل المعلم الذي يعتبر المرشد الذي يستعين به المعلم في تدريس الموضوعات المقررة باستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة(لعب الأدوار، والتعلم التعاوني).

5. عرض دليل المعلم وأدوات الدراسية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في تدريس اللغة العربية وذلك لمعرفة آرائهم في دليل المعلم وأدوات الدراسة وبناء على الآراء والملاحظات تم تعديل كل من دليل المعلم ووضعهم في صورهم النهائية.
6. قبل البدء في تنفيذ الدراسة يتم التاكد من جاهزية الأدوات وأوراق العمل اللازمة لتطبيق التجربة.

دليل المعلم:

هو الخطوات المتسلسلة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ الدروس وفق الاستراتيجية المناسبة لقد قام الباحث بإعداد دليل المعلم لتدريس الدروس الأربعة للصف الخامس أساس معتمداً على استراتيجيات التعلم النشط ، ومتقصداً على استخدام استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني وذلك على ضوء مايلي:

مراجعة الإدبيات التربوية ذات الصلة بموضوع الاستراتيجية الخاص بلعب الأدوار والتعلم التعاوني.

استطلاع الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بدراسة استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الادوار.

إعداد القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس.

إعداد دليل المعلم بالاستراتجية المقترحة.

والهدف من ذلك هو تنمية مهارات الفهم القرائي الواردة في القائمة النهائية لمهارات الفهم القرائي(حسب آراء لجنة التحكيم ذوي الاختصاص).

ويشتمل الدليل على:

مفهوم استراتيجيتي لعب الأدوار والتعلم التعاوني.

الأهداف السلوكية للدروس المستهدفة.

التوزيع الزمني لتدريس الدورس المستهدفة

الوسائل التعليمية المعنية في تدريس الدرس المستهدفة.

الخطط التدريسية للدروس المستهدفة.

اولاً: الاستراتيجيات الحديثة: منظومة تشمل جميع مكونات الموقف التعليمي تعتمد بالاساس على المتعلم ولجعله محور العملية التعليمية من خلال مشاركته الفاعلية سواء بالاصغاء الإيجابي أو بالحوار والمناقشة أو بالتفكير والتأمل مع وجود معلم مشرف مرشد يمارس دوره في توجيه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

ثانياً: دور التلميذ: التلميذ مشارك نشط يقوم بأنشطة عدة تتصل بالمادة التعليمية مثل طرح الاسئلة فرض الفروض بحث وقراءة كتابة وتجريب فهو باحث مشارك.

ثالثاً: موجه ومرشد وميسر لايسيطر على الموقف التعليمي بطريقة روتنية يوجه التلاميذ نحو تحقيق الأهداف المرجوة حيث يدير الموقف التعليمي بذكاء وفطنه ويعمل على إدارة الصف وتطويقه لتحقيق الأهداف التعليمية بأقل المجهودات واقصر الطرق.

رابعاَ: فلسفة استراتيجيات التعلم

يرتبط بواقع احتياجات واهتمامات التلميذ.

يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع المجتمع.

يرتكز على قدرات وسرعة نمو التلميذ.

يضع التلميذ في مركز العملية التعليمية.

يحدث التعلم في جميع الأماكن(البيت، المدرسة، النادي، الحي).

يتضمن المبادرات الذاتية من التلميذ.

خامساً استرتيجيات التعلم المستخدمة:

استخدم الباحث في الدليل استراتيجيتي التعلم التعاوني ولعب الأدوار وفيما يلي خطوات كل استراتجية:

اولاً خطوات استراتجية التعلم التعاوني:

1. قسم التلاميذ إلى مجموعات 4-6 افراد.
2. اطرح عليهم المهمة المراد تنفيذها.
3. قدم الارشادات بوضوح لاداء المهمة وتأكد من استيعاب التلاميذ لهذه الارشادات.
4. اسمح للتلاميذ بتحديد الأدوار فيما بينهم.
5. اعط التلاميذ الوقت الكافي لانجاز المهمة.
6. تنقل بين المجموعات في هدوء لتقديم المساعدة وللتأكد من سير العمل في الطريق الصحيح.

خطوات استراتيجية لعب الأدوار:

1. حدد الهدف والمدة الزمنية التي يستغرقها لعب الأدوار.
2. حدد المواد والخامات والوسائل والملابس المطلوبة.
3. اعط التلاميذ الوقت الكافي لممارسة لعب الأدوار حسب طبيعة كل موقف.
4. دع التلميذ يعبرون عن انفسهم بتلقائية شديدة.
5. شجع التلاميذ واسمح لهم بابداء الرأي في الموقف الذي قاموا به.

سادساً: مهارات الفهم القرائي

وهي تلك العملية العقلية المعرفية التي يقوم بها تلميذ الصف الخامس الاساسي والقائمة على فهم معنى الجملة وفهم معنى الفقرة وتميز الكلمات وإدراك القيمة المتعلقة في النص ومعرفة الجمل المحورية فيه والتي يعبر عنها بالعلامة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار مهارات الفهم القرائي بمستوياته الثلاثة (الحرفي، الاستنتاجي، التقدي الابداعي) المعدة لهذه الغاية ملحق رقم(1).

وقد قام الباحث ببناء قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الخامس الاساسي ثم عرضها على مجموعة من المعلمين وذوي الاختصاص حيث بينت القائمة النهائية اربعة مستويات للفهم القرائي وهي مستوى الفهم الحرفي واشتمل على خمس مهارات فرعية هي(تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق، تحديد مضاد الكلمة، التميز بين المفرد والمثنى والجمع، تحديد اسماء الشخصيات الواردة في المقروء، تحديد الازمنة والامكنة الواردة في المقروء) ملحق رقم(2) ومستوى الفهم الاستنتاجي واشتمل على خمس مهارات فرعية هي:(استنتاج الفكرة الرئيسة في المقروء، استنتاج الافكار الفرعية لفقرات المقروء، استنتاج الفاصلة المسيطرة على المقروء، استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء، استنتاج القيم الواردة في المقروء) ملحق رقم(3)،مستوى الفهم النقدي واشتمل على اربع مهارات فرعية هي : (التميز بين الحقيقة والرأي في النص المقروء التميز بين مايتصل بالموضوع ومالا يتصل به، اصدار حكم على شخصية أو موقف ورد في المقروء، الاستدلال من النص على وجهة نظر الكتاب) ملحق رقم(4)، ومستوى الفهم الابداعي واشتمل على ثلاث مهارات فرعية هي(اقتراح عدد من الحلول البديلة لموقف أو مسالة واحدة، تسرد اكثر من مرادف لكلمة واحدة، طرح اكبر عدد من العناوين للنص المقروء) ملحق رقم(5)

التوزيع الزمني لتدريس الدروس المستهدفة:

تم توزيع موضوعات الدروس الاثنين في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الاساسي زمنياً بناء على الخطة الزمنية من قبل وزارة التربية والتعليم كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول رقم(2)

يوضح التوزيع الزمني للدروس

الموضوع	عدد الحصص
الدرس الاول بالطريقة التقليدية (عند طبيب العيون)	2
الدرس الاول باستراتجية لعب الادوار(عند طبيب العيون)	2
الدرس الثاني بالطريقة التقليدية (الولد العطوف)	2
الدرس الثاني باستراتجية التعلم التعاوني(الولد العطوف)	2
المجموع	8

الوسائل التعليمية المعينة على تدريس الدروس المستهدفة:

تسجيل صوتي، جهاز عرض LCD، اللوحة المكبرة، بطاقات مصورة، فيديو تعليمي.

الدروس المقترحة لتدريسها باستراتيتجتي ولعب الأدوار درس عند طبيب العيون ملحق رقم(6)، و التعلم التعاوني درس الولد العطوف ملحق رقم(7)، وقد قام الباحث بوضع اختبار تحصيلي للدرس الاول عند طبيب العيون باستراتجية لعب الادوار ومفتاح الاجابة ملحق رقم(8)، واختبار تحصيلي للدرس الثاني الولد العطوف باستراتجية التعلم التعاوني ومفتاح الاجابة ملحق رقم(9)، وتم رصد الدرجات للاختبار التحصيلي للدرس الاول محلق رقم(10)، ودرجات الاختبار التحصيلي للدرس الثاني ملحق رقم(11) مع توضيح درجات المجموعة الضابطة للمجموعتين.

التسلسل الزمنى لإجراءات الدراسة الميدانية :

جدول رقم (3)

يوضح التسلسل الزمنى لإجراءات الدراسة الميدانية

1/ يناير 2020م	الاختبار القبلى للمجموعتين الضابطة والتجريبية
15/ يناير 2020م	بدء الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية
15/ فبراير 2020م	إنتهت الفترة الدراسية المحددة لدراسة الوحدة التعليمية للمجموعتين الضابطة والتجريبية
16/ فبراير 2020م	الاختبار البعدى للمجموعتين الضابطة والتجريبية

من الجدول أعلاه يتضح أن الباحث قام بتطبيق الاختبار القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، ومن ثمَّ عمل على تدريس الصف الخامس للمجموعتين التجريبية والضابطة بالطريقة التقليدية، وبعد الانتهاء من الدراسة في الفترة الدراسية المحددة للدراسة الوحدة التعليمية(عند طبيب العيون، والولد العطـــوف) للمجموعتين الضابطة والتجريبية، قام الباحث بتطبيـــق الاختبـــار البعـــدي للمجمـــوعتين الضـــابطة والتجريبية.

الفصل الرابع

(عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها

تمهيد:

تناول الباحث من خلال هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي توصلت إليها في الدراسة في ضوء فروض الدراسة وما اتبع من الأساليب الإحصائية

فروض الدراسة:

اولا: استراتيجية لعب الأدوار:

الفرض الأول:

للتأكد من الفرض الأول الذي ينص على أنه لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي مما يدل على التكافؤ. تم استخدام اختبار(ت) لأفراد عينة واحدة لمعرفة نتيجة استجابات المفحوصين من أفراد العينة حول الفرض الأول من الاستبانة والجدول رقم(4) أدناه يوضح نتيجة ذلك.

جدول رقم(4)

يوضح نتيجة اختبار التباين الأحادي لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول التأكد من الفرض الأول لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي مما يدل على التكافؤ.

من الجدول أعلاه يتضح أن نتيجة اختبار التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين

الاستراتيجية		مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	التفسير	النتيجة
لعب الأدوار	داخل المجموعات	68.633	8	8.579	5.434	دالة	لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين
	خارج المجموعات	17.367	11	1.579			
	المجموع	86.000	19	-			

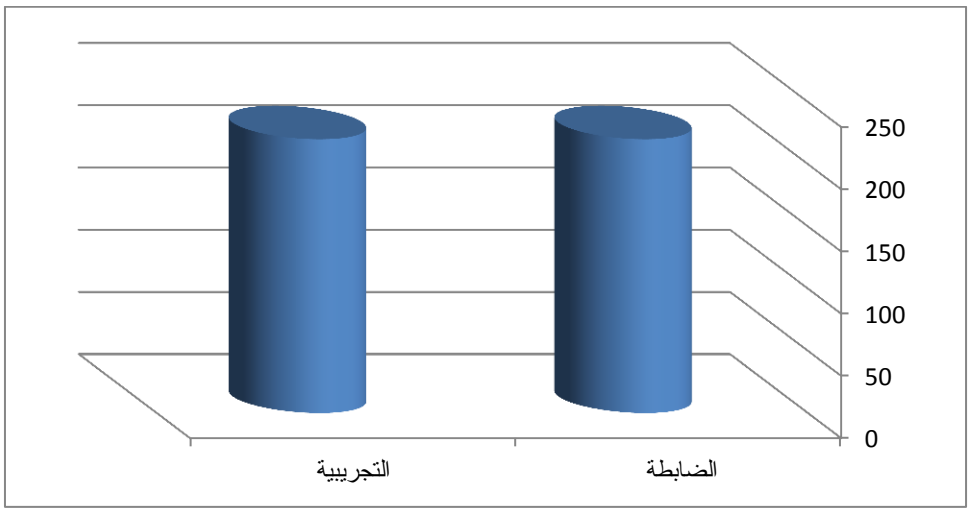
الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات

المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان القبلي ،وبما أن القيمة الاحتمالية هي(.006) أقل من(0.05) فهذا يحقق الفرض الأول الذي ينص على أنـــه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل بين طلاب الصف الخامس في التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي قبل اســتخدام الوحــدة المطــورة وفقــا لاسترتيجية لعب الأدوار.

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار القبلي مما يدل على التكــافؤ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حكمت محمود محمد الزياري(1995م) التي أوصت على تغيير الأساليب في دروس اللغة العربية حيث أن الاساليب الموجودة تعتمد على الحفظ والاستظهار ولاتعتمــد علــى التطبيق والابتكار،العمل على توثيق الصلة بين المعلم والطالب وبين الطلبــة بعضــهم مــع بعــض ويقتضي هذا تغيير الطريقة التقليدية في التدريس واستخدام طرق أخرى تقوم على إيجابية المتعلم أثناء تدريس اللغة العربية في المراحل التعليمية المختلفة من أجل زيادة فاعلية استخدامها، لــدعم الجهــود المبذولة لتحقيق الأهداف التربوية.

شكل رقم(2)

يوضح نتيجة اختبار التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي



الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لطلاب الخامس في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد استخدام الوحدة المطورة وفقا لاسترتجية لعب الأدوار لصالح المجموعة التجريبية.

يوضح الجدول رقم (5) اختبار ت للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان البعدي فنجد أن القيمة الاحتمالية 927. مما يعني تحقق الفرض الثاني الذي ينص علي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لطلاب الصف الخامس في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد إستخدام الوحدة المطورة وفقاً لاستراتيجية لعب الادوار لصالح المجموعة التجريبية.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية والتي اتفقت مع نتيجة شهرزاد سعيد(2013م) من النتائج التي توصلت إليها الدراسة تقارب متوسط درجات المجموعة التجريبية البالغ (16,28) ومتوسط درجات. المجموعة الضابطة البالغ (15,09، ويكاد الفرق ينعدم في الاختبار القبلي، وتقبل الفرضية1 تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي بلغت قيمة حجم الأثر في الاختبار البعدي للمجموعة التجريبية من الجنسين 0,30 وهذا يدلّ على أثر البرنامج في تحصيل الطلبة؛ لذلك ترفض الفرضية(2). تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار المؤجل. بلغت قيمة حجم الأثر عند طلبة المجموعة التجريبية من الجنسين في الاختبار المؤجل(0,33)، وهذا دليل على أثر البرنامج في زيادة مستوى التحصيل عند طلبة المجموعة.

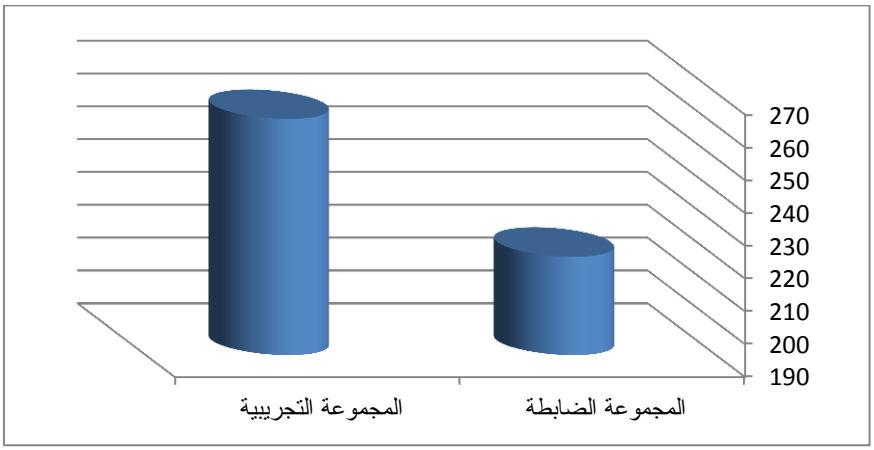
جدول رقم(5)

نتيجة اختبار التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	التفسير	النتيجة
داخل المجموعات	4.625	4	1.156	.213	دالة	توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية
خارج المجموعات	81.375	15	5.425			
المجموع	86.000	19				

شكل رقم (3)

يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار البعدى للمجموعة التجريبية والضابطة.



الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصـــيل لـــدي تلاميذ الصف الخامس لدى المجموعة الضابطة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي .

جدول رقم(6)

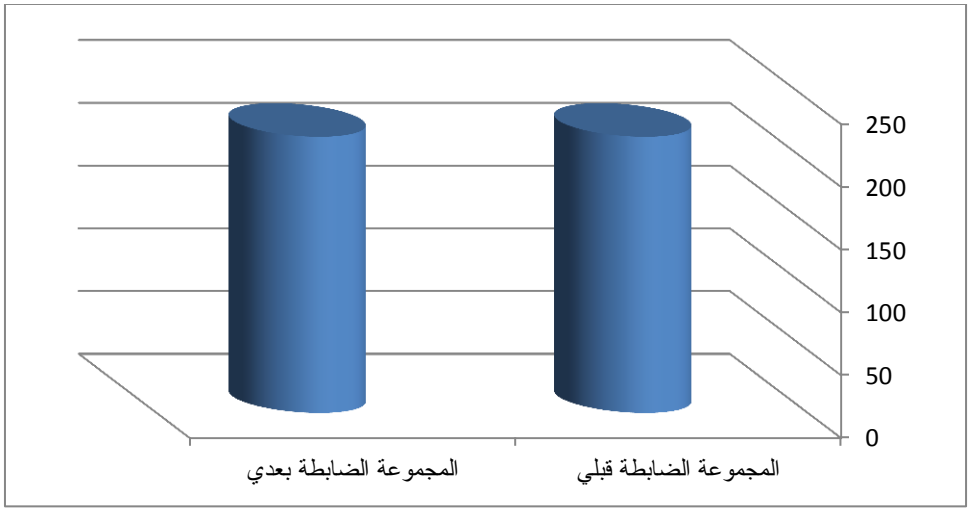
يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإمتحان القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة

المجموعة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	النتيجة
الضابطة	قبلي	11.0000	2.12751	.000	لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية
الضابطة	بعدي	11.0000	2.20048		

من الجدول السابق يتضح أن نتيجة اختبار ت لدرجات أفراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة في الأختبارالقبلي ودرجات المجموعة الضابطة في الأختبار البعدي مما يدل على عدم التاثر بأي عوامل أخرى، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة يحي حسين على(2001م)التي خلصت إلى أن تعليم أطفال مرحلة ماقبل المدرسة للقيم يتم بصورة اسرع باستخدام أسلوب اللعب باعتباره الوسيلة المحببة للتعلم.

شكل رقم (4)

يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة



الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لدي تلاميذ الصف الخامي لدى المجموعة التجريبية عن كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

جدول رقم (7)

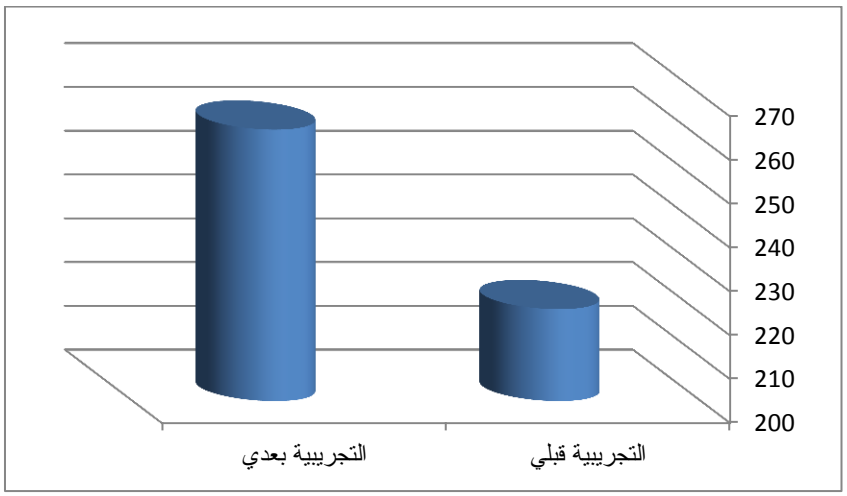
يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية

المجموعة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	النتيجة
الضابطة	قبلي	11.0500	2.32775	3.093	توجد فروق ذات دلالة احصائية
الضابطة	بعدي	13.1000	1.41049		

يوضح الجدول اختبار ت للمجموعة التجريبية فنجد ان قيمة ت3.093وهذا ما يوكد صحة الفرض الذي ينص توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لدى تلاميذ الصف الخامس لدى المجموعة التجريبية عن كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. كذلك نجد أن المتوسط بلغ عند المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 13.1000 بينما بلغ في الاختبار القبلي 11.0500 ولذا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة التجريبية في الاختبارالقبلي ودرجات المجموعة التجريبية في الاختبارالبعدي لصالح المجموعة التجريبية في الاختبارالبعدي مما يدل على الأثر الإيجابي لاستخدام الوحدة التدريسية المطورة وفقاً لاستخدام استراتيجية لعب الادوار في تدريس القراءة للصف الخامس بمرحلة التعليم الأساس، وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة فدوى سالم برقان(2009م) وكشفت النتائج عن أثر إيجابي للتدريس باستراتيجية لعب الدور في زيادة تحصيل الطلبة وتفكيرهم الاستقرائي وقدمت الدراسة عددًا من التوصيات أهمها :تضمين استراتيجية لعب الأدوار في المناهج المدرسية ودليل المعلم لتلك المناهج ، وعقد دورات لمعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساس لتعريفهن باستراتيجية لعب الدور وبطرق توظيفها، وإجراء دراسات ميدانية جديدة حول اتجاهات المعلمات نحو هذه الاستراتيجية الجديدة.

شكل رقم (5)

يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية



جدول رقم (8)

يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	التفسير	النتيجة
داخل المجموعات	81.250	8	10.156	23.52	دالة	لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين
خارج المجموعات	4.750	11	0.432			
المجموع	86.000	19	-			

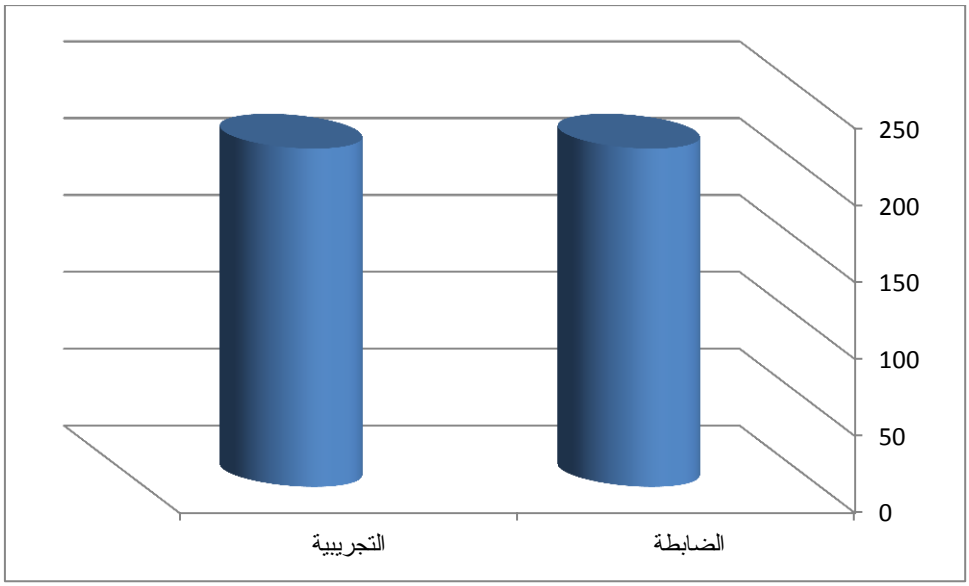
ثانياً: استراتيجية التعلم التعاوني:

الفرض الاول: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل بين تلاميذ الصف الخامس بمرحلة التعليم الاساسي في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي قبل إستخدام الوحدة المطورة وفقا لاستراتيجية التعلم التعاوني.

من الجدول أعلاه يتضح أن نتيجة اختبار التباين الاحادي لدرجات افراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة. للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان القبلي ، فهذا يحقق الفرض الاول الذي ينص علي انه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل بين تلاميذ الصف الخامس في التجريبية والضابطة في الاختبار القبلي قبل إستخدام استرتيجية التعلم التعاوني.

شكل رقم(6)

يوضح نتيجة اختبار التباين الاحادي لدرجات افراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الاختبار القبلي



الفرض الثاني:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لتلاميذ الصف الخامس في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد إستخدام استرتجية التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

جدول رقم(9)

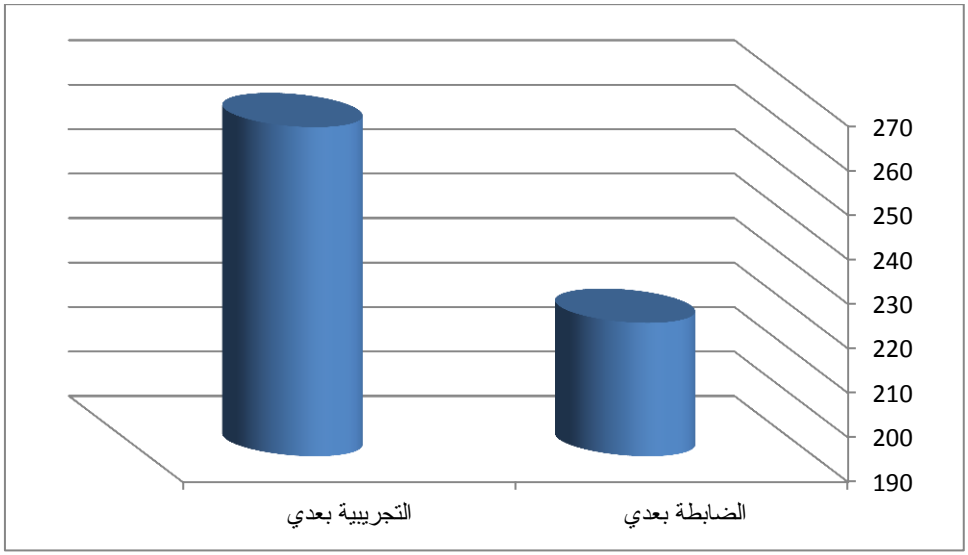
نتيجة اختبار التباين الاحادي لدرجات افراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة و التجريبية في الاختبار البعدي

	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	التفسير	النتيجة
داخل المجموعات	11.600	6	1.933	.313	**دالة**	**توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية**
خارج المجموعات	80.400	13	6.185			
المجموع	92.000	19				

يوضح الجدول رقم (9) اختبار ت للمجموعتين الضابطة والتجريبية في الامتحان البعدي فنجد ان القيمة الاحتمالية 919.مما يعني تحقق الفرض الثاني الذي ينص علي انه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل تلاميذ الصف الخامس في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي بعد إستخدام استراتجية التعلم التعاوني لصالح المجموعة التجريبية.

شكل رقم (7)

يوضح اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الاختبار البعدى للمجموعة التجريبية والضابطة



الفرض الثالث:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لدي تلاميذ الصف الخامس لدى المجموعة الضابطة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي.

جدول رقم(10)

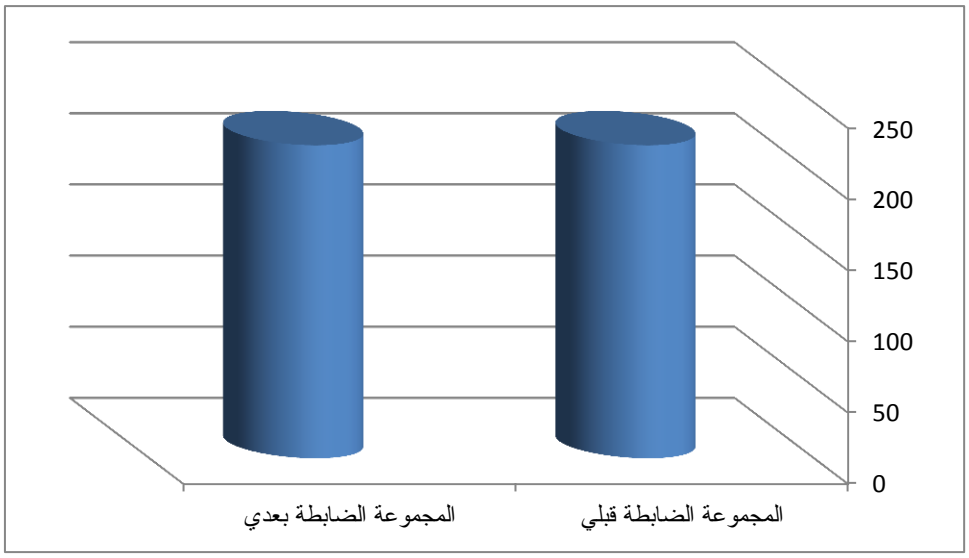
يوضح اختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الاختبار القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة

المجموعة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	النتيجة
الضابطة	قبلي	11.0000	2.12751	0.00	لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية
الضابطة	بعدي	11.0000	2.20048		

من الجدول أعلاه يتضح أن نتيجة اختبار ت لدرجات افراد عينة الدراسة للمجموعتين الضابطة والضابطة في الاختبار القبلي والبعدي دلت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعة الضابطة في الاختبارين القبلي والبعدي.

شكل رقم (8)

يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة الضابطة



الفرض الرابع:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لدي تلاميذ الصف الخامس لدى المجموعة التجريبية عن كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

جدول رقم (11)

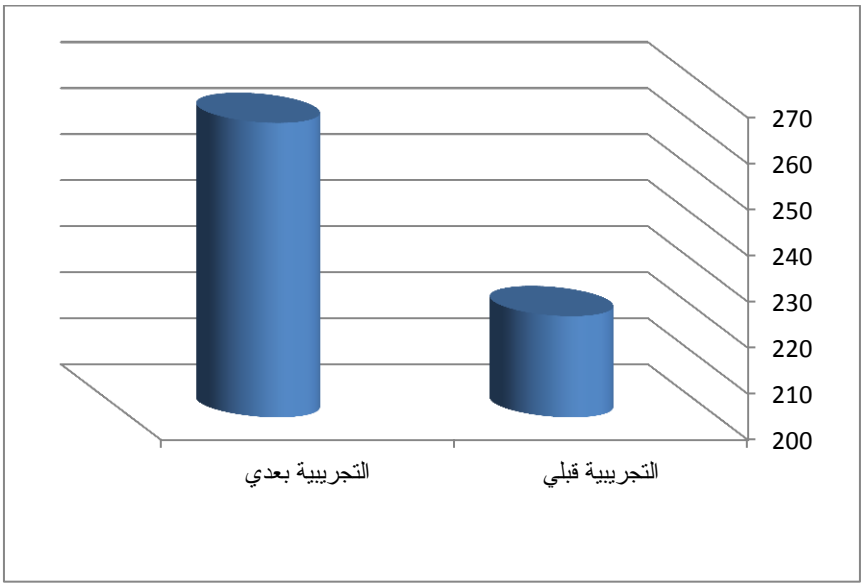
يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية

المجموعة	الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة(ت)	النتيجة
الضابطة	قبلي	11.1000	2.33734	3.160	توجد فروق ذات دلالة احصائية
الضابطة	بعدي	13.2000	1.70448		

يوضح الجدول اختبار ت للمجموعة التجريبية فنجد ان قيمة ت 3.160 وهذا ما يوكد صحة الفرض الذي ينص توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي الدلالة (0.05) في متوسط درجات التحصيل لدي تلاميذ الصف الخامس لدى المجموعة التجريبية عن كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي. كذلك نجد ان المتوسط بلغ عند المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي 13.2000 بينما بلغ في الاختبار القبلي 11.1000

شكل رقم (9)

يوضح إختبار (ت) لمعرفة دلالة الفروق فى الإختبار القبلى والبعدى للمجموعة التجريبية



الفصل الخامس

(أهم النتائج والتوصيات والمقترحات)

الفصل الخامس

أهم النتائج والتوصيات والمقترحات

تناول الباحث في هذا الفصل أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة وبناء على هذه النتائج توصل الباحث لعدد من التوصيات وعدد من المقترحات للبحوث المستقبلية.

أهم النتائج:

من أهم نتائج الدراسة التي توصلت اليها وفقاً لفروض الدراسة :

اولاً: نتائج استراتيجية لعب الأدوار:

1. في استراتيجية لعب الأدوار وبعد إجراء الاختبار القبلي بدون استخدام استراتيجية لعب الأدوار لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار القبلي مما يدل على التكافؤ.
2. لاتوجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة في الأختبارالقبلي ودرجات المجموعة الضابطة في الأختبارالبعدي مما يدل على عدم التاثر بأي عوامل أخرى.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة التجريبية في الأختبارالقبلي ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لاستخدام الوحدة التدريسية المطورة وفقاً لاستخدام استراتيجية لعب الادوار في الفهم القرائي للصف الخامس بمرحلة التعليم الاساسي
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: نتائج استراتجية التعلم التعاوني:

1. في استراتيجية التعلم التعاوني وبعد إجراء الاختبار القبلي بدون استخدام استراتيجية التعلم التعاوني لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة

احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار القبلي مما يدل على التكافؤ.

2. لاتوجد فروق ذات إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة في الأختبارالقبلي ودرجات المجموعة الضابطة في الأختبارالبعدي مما يدل على عدم التاثر بأي عوامل أخرى.
3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة التجريبية في الأختبارالقبلي ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي مما يدل على الأثر الايجابي لاستخدام الوحدة التدريسية المطورة وفقاً لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني في الفهم القرائي للصف الخامس بمرحلة التعليم الاساسي
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة أقل من (0.05) وقيمة احتمالية(0.00) بين درجات المجموعة الضابطة ودرجات المجموعة التجريبية في الأختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

التوصيات:

بعد الحصول على نتائج الدراسة أوصى الباحث القائمين على أمر التربية والتعليم بعدد من التوصيات منها:

1- توفير خدمات تطويرية بمدارس مرحلة التعلم الاساسي بأستخدام طرق التـــدريس الحديثـــة(لعب الأدوار والتعلم التعاوني).

2- تقديم خدمات استشارية للمعلمين في طرق التدريس الحديثة وتطوير الأساليب التعليمية الحديثة.

3- عمل دورات تدريبية في طرق التدريس الحديثة لدي معلمي مرحلة التعلم الاساسي.

4- توعية المعلمين بضرورة استخدام طرق التدريس الحديثة في التدريس.

5- توفير المعدات واجهزة المستخدمة فـــي طـــرق التـــدريس الحديثـــة (لعـــب الأدوار ، والـــتعلم التعاوني)حتي يتم استغلالها في العملية التعليمية بالصورة المثلي.

المقترحات:

1) اجراء العديد من الدراسات المسحية فائدة استخدام إستراتيجيتي التدريس الحديثة (لعب الأدوار والتعلم التعاوني) في المقررات الاخرى بمرحلة تعليم الأساس.
2) الاثر الإيجابي في استخدام استراتيجيتي (لعب الأدوار والتعلم التعاوني) في تدريس المواد الدرسية المختلفة.

المصادر والمراجع

المصادر

القرآن الكريم.

السنة النبوية.

1. ابن منظور:لسان العرب، الجزء الثاني ، القاهرة: دار المعارف، 1984م.

2. أحمد اللقاني: معجم المصطلحات التربوية المعرفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1996م.

3. حسن والنجار، زينب شحاتة: معجم المصطلحات التربوية والنفسية ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية، 2003م.

الكتب:

1. ابراهيم أحمد وآخرون: عناصر إدارة الفصل والتحصيل الدراسي، الاسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة، 2000م.

2. أحمد حسين اللقاني : المناهج بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط2 ، 1982م .

3. أحمد سلامة وآخرون: علم نفس الطفل للطلبة والمعلمين، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 1973م.

4. احمد محمد سالم: تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، الرياض، مكتبة الرشد ناشرون، 2004م.

5. توفيق احمد مرعي: المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها، الاردن' دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، 2000م.

6. دونالد أورليخ ريتشارد: استراتيجيات التعليم دليل نحو تدريس افضل، ترجمة عبد الله ابو نبعة، الكويت، دار الفلاح للنشر، 2003م.

7. رجاء أبوعلام: علم النفس التربوي، الكويت، دار القلم، 1997م.

8. رشاد صالح الدمنهوري: التنشئة الاجتماعية والتأخر الدراسي، الاسكندرية ، دار المعرفة الجامعية، 1995م.

9. رضا مسعد السعيد ، وآخرون : استراتيجيات معاصرة في التدريس للموهوبين والمعوقين ، الاسكندرية، مركز الاسكندرية للكتاب ، 2007م .

10. زيادة حمدان: مفاهيم ومشاكل التحصيل الدراسي، دمشق، دار التربية، 1997م.

11. سناء الخولي: الأسرة والحياة العائلية، مصر، دار النهضة العربية للطباعة والتوزيع،1983م.

12. شاكر قنديل: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، 1998م.

13. الصالح، مصلح أحمد: التطيف الاجتماعي والتحصيل الدراسي، الرياض، دار الفيصل الثقافية، 1996م.

14. صلاح الدين عرفة : مهارات التدريس ، القاهرة، مكتبة زهراء الشرق القاهرة 2003م .

15. طلعت حسن عبدالرحيم ، سيكولوجية التأخر الدراسي، مصر، دار الفكر العربي للطباعة والنشر،1987م.

16. عبد البارئ، محمد: في أصول التربية والأصول الثقافية للتربية. مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة،2010م.

17. عبد الهادي، عفيفي محمد: في أصول التربية والأصول الثقافية للتربية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985م.

18. عبدالله ، محمد قاسم: مدخل الى الصحة النفسية، الأردن، دار الفكر، 2001م.

19. عزيزة سمارة وآخرون: مبادئ التقويم والقياس في التربية، الأردن، دار الفكر للنشر والتوزيع، 1989م.

20. على أحمد علي: علم النفس والسلوك الانساني، تطبيقات في مجالات التجارة والأعمال ، القاهرة، دار الجيل، 1999م.

21. عمر الخطاب: مقاييس في صعوبات التعلم، الأردن، مكتبة المجتمع العربي، 2005م.

22. عمر عبدالرحيم، نصر الله: تدني مستوى التحصيل والانجاز المدرسي ، أسبابه وعلاجه، الاردن، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع،2004م

23. الغريب زاهر إسماعيل :التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة:عالم الكتب،2009م.

24. فاخر عاقل : معجم علم النسف (انجليزي ــ فرنسي ــ عربي) ط 2 ، بيروت دار الملايين ، 1971م

25. فرج عبدالقادر طه: موسوعة علم النفس والتحليل النفسي، دار الغريب للنشر، 2003م.

26. فوزية مهدي: تقويم مرحلة التعليم الاساسي في ولاية الخرطوم،ط1، دار جامعة الخرطوم للنشر،2007م.

27. كمال ، وعدلي سليمان : المدرسة والمجتمع ، مصر مكتبة الأنجلو مصرية ، 1972م.

28. كمال عبد الحميد زيتون : التدريس نماذجه ومهارته ، الاسكندرية ، المكتب العلمي للنشر والتوزيع ، 2000 م .

29. ليندا دفيدوف: الشخصية والدافعية والانفعالات، مصر، الدار الدولية للاستثمارات الدولية، 2000م.

30. محمد حامد بن معجب: التحصيل الدراسي دراساته نظرياته واقعه والعوامل المؤثرة فيه ، الرياض، الدار الصولتية، 1996م.

31. محمد حامد: التحصيل، الرياض، الدار الصولتية للتربية، 1669م.

32. محمد حداد، توفيق سلامة: علم النفس الطفل، القاهرة، مديرية التربية والتكوين، 1973م.

33. محمد خالد الطحان: تربية المتفوقين عقلياً في البلاد العربية، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم1982م.

34. محمد عبدالعزيز العزباوي: الاتجاهات المعاصرة في التربية والتعليم، الأردن، مكتبة المجتمع العربي، 2008م.

35. محمد محروس الشناوي: التخلف العقلي، القاهرة، دار غريب، 1997م.

36. محمد محمود الحليله ،والمرعي توفيق:المناهج التربويه الحديثة،عمان ،دار المسيرة، ط1،2000م.

37. محمد مصطفى أحمد: تطبيقات في مجال الخدمة الاجتماعية، الاسكندرية، المكتبة الجامعية الحديثة، ب.ت.

38. محمد ولد خليفة العربي: المهام الحضارية للمدرسة والجامعة الجزائرية، مساهمة في تحليل وتقييم التربية والتكوين والبحث العلمي، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع، ب.ت.

39. ميشال جرجس جرجس: معجم مصطلحات التربية والتعليم، بيروت، دار النهضة العربية، 2005م.

40. ندى بنت أحمد المسعود: أسس حل المشكلات، المملكة العربية السعودية، وزارة التربية والتعليم، 2005م.

البحوث والدراسات العلمية:

1. إبراهيم نوفل:علاقة التحصيل التعليمي بالنجاح الاجتماعي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، دمشق، كلية التربية، 2001م.

2. أحمد محمد رحمة: النماذج التعليمية المجسمة(اللعب) وأثرها على التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات في مرحلة الاساس، بحث تكميلي درجة الماجستير،كلية التربية–جامعة الخرطوم،1999م.

3. أحمد مزيود: أثر التعليم التحضيري على التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبوزريعة، 2009م.

4. آدم، بسماء: النمو الأخلاقي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، دراسة ميدانية على عينة من طلبة الصف الاول الثانوي في مدارس مدينة دمشق الرسمية، ماجستير، التربية ، جامعة دمشق،2002 م

5. اشراقة أحمد : فاعلية طريقة التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني أساس في مادة القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية،ماجستير التربية، كلية التربية،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،2007م.

6. اشراقة احمد: فاعلية طريقة التعلم التعاوني في زيادة التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الثاني أساس في مادة القراءة مقارنة بالطريقة التقليدية،2007م.

7. آمال بن يوسف:العلاقة بين استراتيجيات التعلم ودافعية التعلم وأثرهما على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبوزريعة ، 2008م.

8. أماني ناصر محمد : التكيف المدرسي للمتفوقين والمتأخرين تحصيلاً في مادة اللغة الفرنسية وعلاقته بالتحصيل الدراسي في هذه المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، دمشق، كلية التربية، 2006م.

9. امل الشاذلي مصطفى : فاعلية التعلم التعاوني في حل المسائل الرياضية وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية، ماجستير التربية مناهج وطرق تدريس كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،2014م.

10. ايناس ابراهيم عرقاوي:أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير(غير منشورة) جامعة النجاح الوطنية، فلسطين،**2008م.**

11. البلوي، مراد سالم : أثراستراتجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في وحدة المواد حولنا من مادة العلوم في منطقة تبوك التعليمية،2007م.

12. تشن وآخرون(Chen et al): تطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب، المصمم من احل تحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية،2010م.

13. تشن وآخرون: تطوير نظام تعلم القراءة التعاونية عن طريق الحاسوب، المصمم من احل تحسين الفهم القرائي باللغة الانجليزية،2010م

14. جهاد سلمان جمعة العجاليين: معرفة أثر استخدام طريقة التعلم التعداوني على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في محافظة مادبا في مادة النحو والصرف، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جنتوب، جامعة الجزيرة،2002م.

15. الجوابرة: فاعلية استخدام استراتجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم ،2011م.

16. حاتم خالد صالح الغلبان: أثر توظيف استراتيجيتي للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي،2014م.

17. حافظ: فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واسترتيجية(K–W–L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، 2008م.

18. حكمت محمود محمد الزياري: استخدام النشاط التمثيلي في تدريس فروع اللغة العربية وأثره على تحصيل وتنمية المهارات اللغوية للاطفال من التاسعة إلى العاشرة، ماجستير مناهج وطرق تدريس–كلية التربية–جامعة الخرطوم،1995م.

19. رقية عبد الله الطيب الماحي: أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء، ماجستير التربية، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية جامعة الجزيرة،2014م.

20. رقية عبد الله الطيب الماحي: أثر استخدام التعلم التعاوني على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية في مادة الكيمياء، 2014م.

21. زيد بن مهلهل بن عتيق الشمري: فاعلية التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار في تنمية مهارات النحو لدى تلاميذ الصف،بحث مكمل لمطالب الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس(طرق تدريس اللغة العربية)،2007م.

22. سيد محمود الطواب: دور اللعب التمثيلي عند الأطفال الصغار في النمو اللغوي، ماجستير التربية، كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة ،1985م.

23. سيد محمود الطواب: دور اللعب التمثيلي عند الأطفال الصغار في النمو اللغوي، ماجستير التربية، جامعة القاهرة،1985م.

24. شهرزاد سعيد: أثر تمثيل الأدوار في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن في القواعد النحوية(اللّغة العربية) دراسة ميدانية، الدكتوراة في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق المجلد 29 العدد الأول ،2013م.

25. شهرزاد سعيد: أثر تمثيل الأدوار في التحصيل الدراسي لطلبة الصف الثامن في القواعد النحوية(اللّغة العربية) دراسة ميدانية، الدكتوراة في التربية، كلية التربية، جامعة دمشق، مجلة جامعة دمشق المجلد 29 العدد الأول،2013م.

26. الشوايكة : أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير لدى طلبة الصف السادس من ناحية أثره وحجم الأثر ،2002م.

27. عبد الأمير محسن زهير: أثر استخدام المسرح المدرسي على تحصيل طلبة الصف الأول الإعدادي بقواعد اللغة العربية(دراسة تجريبية بالمدارس الاعدادية الحكومية بمملكة البحرين ،دكتوراه التربية مناهج وطرق تدريس، كلية التربية–جامعة الخرطوم،2003م.

28. عبد الرحمن: فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية،2011م.

29. العجاليين: أثر استخدام طريقة التعلم التعداوني على تحصيل طلبة الصف الأول مقارناً بالطريقة التقليدية (المناقشة والتحليل)،2002م.

30. عرقاوي: أثر أسلوبي التعلم التعاوني والتنافسي في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بمهارات الفهم القرائي للشعر العربي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي،2008م.

31. العمري، صالح محمد امين :الكشف عن إستراتيجية التعلم التعاوني وأثرها في التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ، دراسة ميدانية مقارنة،2012م.

32. فدوى سالم برقان: أثر إستراتيجية لعب الدور في التحصيل والتفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في مبحث التربية الاجتماعية والوطنية بمدارس مدينة عمان الخاصة، درجة الماجستير

في المناهج وطرق التدريس جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا كلية العلوم التربوية قسم المناهج وطرائق التدريس،2009م

33. فونت(Font): التحقق من تأثير ألعاب المحاكاة على نماذج الشخصية لدى المراهقين ، درجة الماجستير ، من جامعة هومبولت برلين،1985م

34. فونت(Font):تأثير ألعاب المحاكاة على نماذج الشخصية لدى المراهقين، ومعرفة مدى تأثير الالعاب على إحداث تغير في النماذج المختلفة للشخصية،1985م.

35. كمال الأسطل محمد زراع: العوامل المؤدية الى تدني التحصيل في الرياضيات لدى تلامذة المرحلة الأساسية العليا بمدارس وكالة الغوث الدولية بقطاع غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، غزة، الجامعة الإسلامية، 2010م.

36. لان وآخرون(Lan et al,): تطبيق بيئة تعاونية للفهم القرائي لتعلم اللغة الاتجليزية باستخدام أجهزة تعتمد على الحاسوب،2009م.

37. لطيفة عبادة: التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي عند التلاميذ ،دراسة ميدانية على عينة من تلاميذ رابعة متوسطة بمتوسطة الشيخ المقراني،الماجستير،2014م

38. محمد عبد الله محمد الشوايكة : أثر استخدام التعلم التعاوني في تنمية التفكير لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جنتوب، جامعة الجزيرة،2002م

39. مدينة آدم محمد داوؤد: اثر فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الخامس مرحلة الاساس بولاية شمال دارفور – محلية االفاشر، ماجستير التربية، مناهج وطرق تدريس،كلية التربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا،2015م.

40. مدينة آدم محمد داوؤد:اثر فاعلية استخدام إستراتيجية لعب الدور على تحصيل تلاميذ الصف الخامس مرحلة الاساس بولاية شمال دارفور – محلية الفاشر،2015م.

41. مراد سالم البلوي : أثراستراتجيتي التعلم التعاوني والخرائط المفاهيمية في تحصيل طلاب الصف السادس الابتدائي في وحدة المواد حولنا من مادة العلوم في منطقة تبوك التعليمية،2007م.

42. مصطفى ،امل الشاذلي: فاعلية التعلم التعاوني في حل المسائل الرياضية وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الثانوية،2014م.

43. منال ابراهيم الشهراني: فاعلية استراتيجية دورة التعلم في التحصيل الدراسي لـــدى عينـــة مـــن طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة الشرقية في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غيـــر منشورة، ماليزيا، جامعة المدينة العالمية، 2015م.

44. منال حمد النيل بابكر : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعدد النحوية على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مدارس محلية مدني الكبرى، رسالة ماجستير التربية، مناهج وطرق التدريس، كلية التربية جنتوب-جامعة الجزيرة،2009م.

45. النذير حسن يوسف: تقويم كتاب الغذاء والصحة بمرحلة التعليم الأساس من وجهة نظر المعلمين والموجهين بمحلية جبل اولياء، رسالة ماجستير،2009م.

46. النيل : أثر استخدام التعلم التعاوني في تدريس القواعدد النحوية على تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي ومعرفة الفروق في التحصيل بين البنين والبنات، 2009م.

47. هنودة على: التفاعل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى بعض تلاميذ التعليم الثـــانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة، الجزائر ، جامعة محمد خيضر، 2002م.

48. وصال نافع حمدت الله: إدراك مشرفات رياض الاطفال لأهمية اللعب في تربية طفل ما قبل المدرسي(دراسة ميدانية محافظة كرري)، بحث تكميلي درجة الماجستير،كلية التربية-جامعة الخرطوم،2005م.

49. يحي حسين على: أثر برنامج قيمي مقترح من العاب الأطفال في تعليم القيم التربوية للاطفال العمانين بمرحلة ماقبل المدرسة(الفئة العمرية 5 اقل من 6 سنوات)، دكتورة مناهج وطرق التدريس، كلية التربية جامعة الخرطوم،2001م.

الاوراق العلمية:

حسب النبي محمد سعيد :استراتيجية التعلم بالتعاقد وتنمية المهارات اللغوية لدى طلبة قسم التربية تخصص اللغة العربية في جامعة الحصن ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، 2004م .

عبد الرؤوف عزمي: التدريس باستراتيجية الاستقصاء ، حقيبة تدريبية للمشرفين التربويين ، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس 2003 ، وزارة التربية والتعليم المملكة العربية السعودية ، نقلا بتاريخ 2010/12/23م

عمار، سام: إدماج بعض المهارات الحياتية المعاصرة في مناهج التعليم الأساسي،التعبير عن الرأي والرأي الآخر انموذجا، مجلة رسالة التربية، العدد التاسع والعشرون، سبتمبر مسقط، وزارة التربية والتعليم،2010م.

محمد محمود الحيلة: أثر الاستخدام المنزلي للانترنت في التحصيل الدراسي لمستخدميه، المجلة العربية للتربية، العدد2، المجلد 20، 1999م.

نايفة، قطامي: أثر الجنس وموقع الضبط والمستوى الأكاديمي على دافع الانجاز لدى طلبة التوجيهية العامة، مجلة دراسات العلوم الانسانية، المجلد 11، العدد4، 1994م.

هدى مصطفى عبد الرحمن: فاعلية استخدام استراتيجيات لتدريس القراءة قائمة على الذكاءات المتعددة في تنمية التحصيل المعرفي والفهم القرائي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد 167، كلية التربية، جامعة سوهاج،2011م.

وحيد السيد حافظ: فاعلية استخدام استراتيجية التعليم التعاوني الجمعي واسترتيجية(k-w-L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، بحث منشور، مجلة القراءة والمعرفة، العدد 47، كلية التربية، جامعة بنها،2008م.

وفاء فواز الجوابرة: فاعلية استخدام استراتجية في تحسين الاستيعاب القرائي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم، بحث منشور، مجلة كلية التربية، مجموعة 22،عدد 87، جامعة بنها، مصر،2011م.

الملاحـــق

ملحق رقم (1)

توصيف اسئلة اختبار الفهم القرائي

الرقم	مستوى الفهم	المهارات الفرعية
1	الحرفي	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق تحديد مضاد الكلمة التميز بين المفرد والمثنى والجمع تحديد اسماء الشخصيات الواردة في المقروء تحديد الازمنة والامكنة الواردة في النص
2	الاستنتاجي	استناج الفكرة الرئيسية من الموضوع استناج الفكرة الفرعية استنتاج العاطفة المسيطرة على المقروء استنتاج صفات الشخصيات الواردة في المقروء استنتاج القيم الواردة في المقروء
3	التقدي	التميز بين الحقيقة والراي في النص التميز بين مايتصل ومالا يتصل به اصدار حكم على شخصية او موقف ورد في النص الاستدلال من النص على وجهة نظر الكاتب
4	الابداعي	اختيار حل مناسب من عدة بدائل أو مسالة واحدة اختيار أكثر من مرادف للكلمة الواحدة انتقاء اكبر عدد من العناوين المناسبة للنص المقروء

ملحق رقم (2)

جدول مهارات الفهم الحرفي المباشر

رقم	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الخامس الأساسي		مدى مناسبة المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة		التعديل المقترح
		مناسب	غير مناسب	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
	أولا مهارات الفهم الحرفي							
1	تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق							
2	تحديد مضاد الكلمة							
3	التمييز بين المفرد والمثنى والجمع							
4	تصنيف الكلمات المترادفة في مجموعات							
5	تحديد العلاقة بين كلمتين							
6	تحديد أسماء الشخصيات والأماكن الواردة في النص							
7	تحديد الفكرة الرئيسة في الفقرة							
8	ادراك الترتيب الزماني والمكاني							
9	مهارات أخرى ترون اضافتها							

الباحث

ملحق رقم (3)

جدول مهارات الفهم الاستنتاجي

رقم	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الخامس الأساسي		مدى مناسبة المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة		التعديل المقترح
	عنوان المهارة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	استنتاج عنوان مناسب للموضوع							
2	استنتاج أوجه الشبه والاختلاف في الموضوع							
3	استنتاج المعاني الضمنية التي لم يصرح بها الكاتب							
4	استنتاج الأفكار التي لم يصرح بها الكاتب							
5	استنتاج غرض الكاتب							
6	استنتاج خصائص أسلوب الكاتب							
7	استنتاج علاقة السبب بالنتيجة							
8	ربط الجملة بما يناسبها من معاني ونصوص متشابهة							
9	مهارات أخرى ترون إضافتها							

ملحق رقم (4)

جدول مهارات الفهم الناقد

رقم	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الحامس الأساسي		مدى مناسبة المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة		التعديل المفترح
		مناسب	غير مناسب	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	التمييز بين الحقيقة والرأي							
2	التمييز بين الحجج القوية والحجج الضعيفة							
3	الحكم على النص							
4	تحديد الأفكار الجديدة في في النص							
5	تكوين رأي حول الأفكار المطروحة في النص							
6	تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب في النص							
7	التمييز بين الأفكار الأساسية والأفكار الثانوية							
8	التمييز بين مايتصل بالموضوع ومالايتصل							
	مهارات أخرى ترون إضافتها							

ملحق رقم (5)

جدول مهارات الفهم الابداعي

رقم	المهارات	مدى مناسبة المهارات لتلاميذ الصف الحامس الأساسي		مدى مناسبة المهارة لمستوى الفهم الذي صنفت فيه		وضوح الصياغة		التعديل المفترح
		مناسب	غير مناسب	منتمية	غير منتمية	واضحة	غير واضحة	
1	اختيار حل مناسب من عدة بدائل أو مسالة واحدة							
2	اختيار أكثر من مرادف للكلمة الواحدة المقروء							
3	انتقاء اكبر عدد من العناوين المناسبة للنص							

ملحق رقم (6)

الوحدة المطورة: الدرس الاول: عند طبيب العيون وفق استراتيجية لعب الأدوار

قالت منة الله: في غرفتي بدأت أكتب ثم أقرأ (لي عينان واسعتان كعيني الغزالة، أفتحهما كل صباح لأرى الدنيا منهما، أحمد الله على نعمة البصر، وأغمضهما كل مساء تحرسان نومي وأحلامي).

قالت أمي: كلام جميل لكنه لايكفي؛ يا منة الله أن تكتبي كيف تحميها من كل أذى.

سألت أمي: أحميها من كل أذى! كيف؟

ردت أختي قائلة: مهلا، البارحة شرحت لنا معلمة العلوم درسا عن العين، وقالت لنا: نحافظ على العين بالغسيل اليومي، وعدم التعرض للغبار وأشعة الشمس. وأكمل والدي: عليك اتباع الشروط الصحيحة للقراءة. صرخ أخي الصغير قائلا: أنا لا أرى ما يكتب على السبورة بشكل جيد من مكاني في الصف. تساءلت أمي بقلق: ولماذا لم تخبرنا من قبل؟ لا ترى ما يكتب على السبورة بوضوح؟!

قال أخي: نعم. والتفت أبي لأمي وقال: علينا أن نزور طبيب العيون بأسرع وقت ممكن في الموعد المحدد كنت أنا وأخي في غرفة الانتظار في عيادة الطبيب ننظر إلى لوحة معلقة على الجدار قالت الممرضة: هذه صورة تبين اقسام العين لتحديد المرض ومعالجته. وعندما جاء دورنا، دخلنا غرفة الطبيب، قال الطبيب: بمن سأبدأ؟ ردت أمي بلهفة: بالصغير أولا. وقف أخي الصغير أمام اللوحة الضوئية ذات الأشكال الموضوعة باتجاهات مختلفة ومقاييس عدة، وبدأ الطيب يسأله عن أتجاه كل شكل، ثم فحصه بواسطة الجهاز.

قال الطبيب: عيناه سلميتان، لكن عينه اليسرى متعبه قليلا، سأعطيه قطرة يستعملها في وقتها المحدد، ونظاره طبية يستخدمه عند القراءة والكتابة، ثم التف الى أمي قائلا: اطلبي من المعلمة لتغير مكانه جلوسه في الصف.وبعد ذلك التفت الينا قائلا: إن العين نافذتنا على العالم، فلنحرص على ما يؤذيها من كل الأخطار.

ملحوظة : سيدرس درس القراءة أعلاه وفق استراتيجية لعب الأدوار

ملحق رقم (7)

الوحدة المطورة الدرس الثاني: الولد العطوف – وفق استراتيجية التعلم التعاوني

مررت ذات ليلةٍ برجلٍ بائسٍ فقير، فرأيته واضعاً يده على بطنه، كأنما يشعرُ بمرضٍ، وسألته عن حاله فقال: لاشيء ياولدي. فقلت له: ولكنك تتألم ياوالدي؟ فقال: الجوع والمرض والكبر. فقلت: لابأس عليك.

واستأجرت سيارةً وأخذته إلى الطبيب، فأعطاه زجاجة ملأى بالدواء. وذهبت به إلى منزلنا وقدمت له طعاماً فأكل ثم شرب الدواء.

لبث الرجل معنا أسبوعاً حتى عادت إليه صحته، وشكرني وودعني ومضى في شأنه.

ملحق رقم (8)

اختبار عند طبيب العيون ومفتاح الاجابة

اختبار القدرات الصف الخامس

الصف الخامس – لغة عربية – عند طبيب العيون

اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الموجودة فيمايلي:

1/ (وأغمضهما كل مساء تحرسان نومي وأحلامي) المقصود بكلمة تحرسان هو:

أ/ تحومان ب/ تنومان ج/ تزعجان د/ تملآن

2/ البارحة شرحت لنا معلمة العلوم درساً عن العين. مضاد كلمة البارحة:

أ/ المساء ب/ الظهر ج/ اليوم د/ العصر

3/ انا لا اري مايكتب على السبورة. كلمة السبورة:

أ/ مثنى ب/ مفرد ج/ عكس د/ جمع

4/ جميع مايلي من الشخصيات الواردة في الدرس عدا:

أ/ الأم والأخ والطبيب ب/ صاحب الصيدلية ج/ البنت والأب

5/ دارات أحداث هذه القصة في:

أ/ الفصل الدراسي ب/ منزل الأسرة ج/ منزل الاسرة وعيادة الطبيب د/ المدرسة.

6/ انسب عنوان لهذا النص هو:

أ/ في المستوصف ب/ سلامة العين ج/ عيادة الطبيب

7/ الفكرة الرئيسة التي اشتملت عليها هذه القصة:

أ/ الحفاظ على العيون ب/ مرض العيون ج/ أهمية القراءة د/ عيادة الطبيب

8/ اشتمل النص على الافكار الفرعية الآتية عدا:

أ/ عيادة الطبيب ب/ تجنب الأخذ ج/ اتباع الشروط الصحية للقراءة د/ كحل العين

9/ صرخ الاخ الصغير قائلاً: (انا لا أرى السبورة بشكل جيد) العاطفة المسيطرة على هذه العبارة هي:

أ/ الخوف ب/ الأمل ج/ الحزن والالم د/ الفرح والالم

10/ قالت الأم (كلام جميل لكنه لايكفي عليك يامنة الله أن تكتبي كيف تحميها من كل اذى) أحكم على شخصية الأم بأنها:

أ/ حكيمة ب/ شجاعة ج/ قاسية د/ حنونة

11/ (ان العين نافذتنا إلى العالم) القيمة المستفادة من هذه العبارة:

أ/ أهمية القراءة ب/ أهمية العين ج/ أهمية الطبيب د/ إهمال النظر

12/ العبارة التي تتصل بالموضوع من العبارات الآتية هي:

أ/ الأذن لها أهمية في السمع ب/ الجلوس في الايام يساعد على التميز

ج/ ساعطيه قطرة يستعملها في الوقت المحدد

13/ البارحة شرحت لنا المعلمة درسا عن العين. مرادفات كلمة البارحة:

أ/ الصباح والظهر ب/ الامس والمساء ج/ الأمس

14/ قال الطبيب(عيناه سليمتان، لكن عينه اليسرى متعبة قليلاً) احكم على الطبيب أنه:

أ/ لايعرف شيئاً ب/ لم يكشف على الولد

ج/ طبيب متمكن من مهنته د/ متسرع في حكمه

مفتاح الإجابة عن أسئلة اختبار مهارات الفهم

درس عند طبيب العيون

رقم السؤال	الإجابة
1	(أ)
2	(ب)
3	(ب)
4	(ب)
5	(ج)
6	(ب)
7	(أ)
8	(د)
9	(ج)
10	(د)
11	(ب)
12	(أ)
13	(ج)
14	(ج)
15	(ج)

ملحق رقم (9)

اختبار الولد العطوف ومفتاح الاجابة

اختبارالقدرات الصف الخامس

الفهم القرائي ــ لغة عربية ــ وفق استراتيجية ــ التعلم التعاوني ــ الولد العطوف

اختر الإجابة الصحيحة من بين الإجابات الموجودة عن كل سؤال:

1/(مررت ذات ليلة برجل بائس فقير) المقصود بكلمة (بائس) هو:ـــ

أ/ فقير ب/وضيع ج/ قوي د/منشرح

2/(فأعطاه زجاجة ملأى) مضاد كلمة ملأى هو:ـ

أ/ ثقيلة ب/ فارغة ج/ مكسورة د/ واسعة

3/(واستاجرت سيارة وأخذنه الى الطبيب) كلمتا سيارة ـ الطبيب:

أ/ مثنى ب/ مفرد ج/ جمع د/ مضاد

4/عندما ذهبت بالرجل الفقير الى منزلنا قدمت له طعاما.....

أ/ فلم يأكله وشرب الماء ب/ أكل الطعام ولم يشرب الدواء

ج/ أكل ثم شرب الدواء د/ لم يأكل الطعام ولم يشرب الدواء

5/ من خلال فهمك للنص السابق فان الفكرة الرئيسية التي يدور حولها النص هي:

أ/ المروءة ب/ الشجاعة ج/ مساعدة الفقير د/العطف والحنان

6/(ولكنك تتألم ياوالدي) العاطفة المسيطرة على العبارة السابقة هي عاطفة:

أ/الفرح الشديد ب/الغضب الشديد ج/ الحزن الشديد د/ العطف الشديد

7/(لبث معنا أسبوعا حتى عادت اليه صحته فشكرني وودعني)

الشعور المسيطر على هذه العبارة هو شعور:

أ/التفاؤل والامل ب/التشاؤم ج/الفرح والشكر د/ الغضب

8/ القيمة المستفادة من النص هي:

أ/ الالتزام بأخذ العلاج ب/ مساعدة الفقراء

ج/ معالجة الأمراض د/ كل ماذكر صحيح

9/جميع العبارات تعبر عن حقائق ماعدا عبارة واحدة تعبر عن رأي وهي :

أ/ كان الرجل بائسا فقيرا ب/ مكث الرجل معنا أسبوعا

ج/ أكل الرجل الطعام وأخذ الدواء د/ سأتعلم من القصة مساعدة الفقراء

10/جميع العبارات التالية تتصل بالموضوع ماعدا عبارة واحدة هي:

أ/ أستأجرت سيارة ب/ لابأس عليك

ج/ الفرح بمرض الفقير د/ وضع الفقير يده على بطنه

11/(فقلت له ولكنك تتالم، فقال الجوع والمرض والكبر) أحكم على الفقير أنه :

أ/ شجاع ب/ حزين ج/ عنيد د/ سعيد

12/ أنسب عنوان لهذا الموضوع هو:

أ/ الولد الشجاع ب/ الولد العطوف

ج/ الرجل الفقير د/ المروءة والعطف

13/ (لبث الرجل معنا أسبوعا) المرادفات المناسبة لكلمة لبث هي :

أ/ أقام ـ مكث ـ استقر ب/ رحل ـ غادر ـ هاجر ج/ سافر ـ ودع ـ حزن

14/(واستأجرت سيارة وأخذته الى الطبيب) أعلق على العبارة بـــ :

أ/ عطف الولد على الفقير ب/ انقاذ المرضى واجب ديني ج/ مساعدة الفقراء من اعمال البر

د/ كل ماذكر صحيح

15/ يمكن حل مشكلة الفقراء من خلال:

أ/ مساعدتهم ب/ اهمالهم

ج/ التفكير بهم د/ لاشيء نفعله

مفتاح الإجابة عن أسئلة اختبار الفهم القرائي

درس الولد العطوف

رقم السؤال	الإجابة
1	(أ)
2	(ب)
3	(ب)
4	(ج)
5	(ج)
6	(د)
7	(ج)
8	(د)
9	(د)
10	(د)
11	(ب)
12	(د)
13	(أ)
14	(د)
15	(أ)

ملحق رقم (10)

اسماء المحكمين

رقم	الاسم	الدرجة العلمية	التخصص	العمل
1	نهى الخليل	استاذ مشارك	قياس وتقويم	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
2	ضياء الدين محمد الحسن	استاذ مشارك	علوم تربوية	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
3	الطيب عبد الوهاب	استاذ مشارك	علوم تربوية	جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا
4	اشرف ابراهيم يوسف	معلم لغة عربية	لغة عربية	مدرسة مدينة النيل النموذجية بنين
5	يحيى الطيب الأمام	موجه تربوي	مناهج طرق التدريس	موجه فني بمحلية كرري

ملحق رقم (11)

درجات اختبار (الفهم القرائي) الصف الخامس

المجموعة (أ)

دراسة بالطريقة التقليدية / درس بعنوان (عند طبيب العيون)

الرقم	اسم التلميذ	درجاته
1	محمد أبو القاسم أحمد البشير	14
2	محمد سراج الدين عبد الحفيظ يوسف	12
3	محمد البصري الوسيلة محمد	11
4	مصطفى محمد احمد مساعد	11
5	اواب علي صالح الطيب	11
6	عمر معتز أحمد البدوي	10
7	يوسف سيد اديب السيد	10
8	عبد الرحيم امير عبد الرحيم بابكر	10
9	محمد الهميم احمدالضو	9
10	محمد إبراهيم سعيد	9
11	خضر محمد خضر المكي	9
12	احمد توفيق يسن عوض	8
13	الرشيد عصام الدين محمد عثمان	8
14	احمد اسامة عبدالجليل	8
15	مؤمن امير احمد	8
16	محمد إبراهيم سعيد فرج	8
17	احمد توفيق الحكيم أحمد	6
18	فيصل عوض الله صلاح محمد	5
19	مهتدي ناصر احمد بابكر	4
20	محمد جماع إسماعيل ابراهيم	4
21	محمد حاتم يحي ابراهيم	3
22	محمد هشام علي	3
نسبة النجاح		**%72.7**
درجة التحصيل		**8.1**

ملحق رقم (12)

درجات اختبار المهارات اللغوية ـ الصف الخامس

وفق استراتيجية لعب الأدوار

درس (عند طبيب العيون)

عدد التلاميذ (20) الدرجة الكاملة (15)

رقم	الاسم	الدرجة
1	محمد إدريس سليمان	12
2	حسن محمد حسن	10
3	مروان محمد علي	14
4	عبد الوهاب الطائف	15
5	بدر الدين سعد محمد علي	14
6	الرشيد المهدي	14
7	أحمد أمير الشيخ	14
8	صبري أحمد علي	14
9	محمد عادل	13
10	الطيب صلاح عبد الله	12
11	عوض هاشم	13
12	احمد المصطفى	12
13	إبراهيم بابكر محمد مصطفى	13
14	محمد حسن بكري	14
15	منتصر أمين	14
16	عصام أبوبكر	12
17	مهند عماد الدين	13
18	عبد الرحمن محمد عبد الرحمن	10
19	البشير عثمان	14
20	محمد ياسر	15
نسبة النجاح		**%100**
درجة التحصيل		**13.1**

ملحق رقم (13)

درجات اختبار (الفهم القرائي) الصف الخامس

المجموعة (أ)

دراسة بالطريقة التقليدية / درس بعنوان (الولد العطوف)

رقم	اسم التلميذ	درجاته
1	محمد أبو القاسم أحمد البشير	15
2	محمد سراج الدين عبد الحفيظ يوسف	14
3	محمد البصري الوسيلة محمد	14
4	مصطفى محمد احمد مساعد	13
5	اواب علي صالح الطيب	12
6	عمر معتز أحمد العطا	12
7	يوسف سيد اديب السيد	12
8	عبد الرحيم امير عبد الرحيم بابكر	12
9	محمد الهميم احمد الضو	12
10	محمد إبراهيم سعيد	11
11	خضر محمد خضر المكي	11
12	احمد توفيق يسن عوض	11
13	الرشيد عصام	10
14	احمد اسامة	10
15	مؤمن امير احمد	9
16	محمد إبراهيم سعيد فرج	9
17	احمد توفيق	9
18	فيصل عوض الله صلاح محمد	9
19	مهتدي ناصر احمد بابكر	8
20	محمد جماع إسماعيل ابراهيم	7
21	محمد حاتم يحي ابراهيم	4
22	محمد هشام علي	6
نسبة النجاح		**%86.4**
درجة التحصيل		**10.4**

ملحق رقم(14)

درجات اختبار القدرات الصف الخامس

وفق استراتيجية التعلم التعاوني

الفهم القرائي ـــ لغة عربية ـــ الولد العطوف

عدد التلاميذ 20 الدرجة الكاملة 15

رقم	الاسم	الدرجة
1	مضر بله ادم	15
2	سعيد هاشم	13
3	عبد الله معتصم	13
4	أحمد ابراهيم	10
5	إبراهيم صفوت	9
6	قصي محمد الياس	12
7	مروان محمد علي	14
8	أسعد عدلان	15
9	محمد بدوي	15
10	محمد صديق محمد أحمد	13
11	سرالختم أحمد سر الختم	14
12	أحمد موسى	14
13	أحمد محمد	14
14	مؤيد محمد خضر	15
15	حسن عاصم خالد	13
16	شهاب عباس الفاتح	12
17	محمد خالد صديق	15
18	تاج الدين نبيل	11
19	حسن الصادق	14
20	محمد إبراهيم	13
نسبة النجاح		**%100**
درجة التحصيل		**13.4**