عمادة الدراسات العليا

جامعة القدس

الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر المدرّسين والطلبة

هبة "محمد زين الدين" "محمد خليل " الجعبة

رسالة ماجستير

القدس – فلسطين

1439هـ /2017م

الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر المدرسين والطلبة

إعداد

هبة "محمد زين الدين" "محمد خليل" الجعبة

بكالوريوس – جامعة القدس المفتوحة – فلسطين

المشرف: الدكتور إبراهيم عرمان

قدمت هذه الرسالة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في أساليب التدريس من عمادة الدراسات العليا كلية العلوم التربوية – جامعة القدس

1439هـ /2017م

جامعة القدس

عمادة الدراسات العليا

برنامج أساليب التدريس

إجازة الرسالة

الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر المدرسين والطلبة

إعداد : هبة "محمد زين الدين" الجعبة

الرقم الجامعي: 21520170

المشرف: د. إبراهيم عرمان

نوقشت هذه الرسالة وأجيزت بتاريخ 17 / 12/ 2017 من لجنة المناقشة المدرجة أسماؤهم وتواقيعهم :

1. **رئيس لجنة المناقشة : د. ..... التوقيع:.....**
2. **ممتحنا داخليا: د. ..... التوقيع: .....**
3. **ممتحنا خارجيا: د. ..... التوقيع: .....**

القدس – فلسطين

1439هـ / 2017م

إقرار

أقر أنا معدة هذه الدراسة أنها قدمت لجامعة القدس لنيل درجة الماجستير وأنها نتيجة أبحاثي الخاصة باستثناء ما تم الإشارة له حيثما ورد، وأن هذه الرسالة أو أي جزء منها لم يقدم لنيل أي درجة عليا لأي جامعة أو معهد.

الاسم : **هبة "محمد زين الدين" الجعبة**

التوقيع :.....

التاريخ : 2017/12/17

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

أهدي هذا العمل إلى:

من ربتني وأنارت دربي وأعانتني بالصلوات والدعوات، إلى أغلى إنسانه في هذا الوجود

أمي

الحبيبة

إلى من عمل بكد في سبيلي وعلمني معنى الكفاح وأوصلني إلى ما أنا عليه أبي الكريم

أدامه الله لي

إلى إخوتي إلى أخواتي حفظهم الله ورعاهم

إلى زوجي ورفيق دربي، نبع الحنان والمحبة رفيق أبو منشار

إلى جميع أساتذة كلية العلوم التربوية في جامعة القدس أبو ديس

وختاما أرجو من الله تعالى أن يجعل عملي هذا نافعا يستفيد منه جميع الباحثين المقبلين على التخرّج

الباحثة:

هبه الجعبة

الشكر والتقدير

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل.

أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل، أتقدم بجزيل الشكر لمشرفي الدكتور ابراهيم عرمان الذي لم يبخل علي بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت عونا لي في اتمام رسالتي.

ولا يفوتني أن أشكر عضوي لجنة المناقشة الدكتورة إيناس ناصر والدكتورة ميسون التميمي على قبولهما مناقشة هذه الدراسة وإبداءآراءهم القيمة .

وأشكر المحكمين الذين حكموا لي أداة الدراسة من دكاترة الجامعات ومشرفين التربية والتعليم.

وأتقدم بخالص الشكر إلى الجامعات الفلسطينية المتمثلة بجامعة القدس أبو ديس وجامعة الخليل وجامعة بيرزيت وجامعة بيت لحم وجامعة النجاح الذين سمحوا لي بتطبيق اداة الدراسة.

الباحثة:

هبه الجعبة

الملخص

هدفت الدراسة إلى معرفة الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها، واستخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات.

وتكّون مجتمع الدراسة من جميع مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية(جامعة القدس – ابو ديس، وجامعة الخليل، وجامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم، وجامعة النجاح) لعام (2017-2018)، والبالغ عددهم(80) مدرّساً ومُدرّسة، بالإضافة إلى عينة عشوائية من طلبة الجامعات الفلسطينية لعام (2017-2018) ، والبالغ عددهم (205) طالبا وطالبة . أما أداة الدراسة فقد تم بناؤها على شكل استبانة.

وتم التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمّن من ذوي الاختصاص، وتمَّ توزيع عينة استطلاعية وحساب الثبات بمعادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغت قيمة الثبات(0.91)، وقد تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة، من وجهّ نظرهم جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.29) وانحراف معياري (0.369)،)، وكان أعلى الاستراتجيات السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية استراتيجية الحوار والمناقشة بمتوسط حسابي(3.82) مع انحراف معياري (0.18)، وتلاها استراتيجية الاستقراء، وتلاها استراتيجية العصف الذهني، وتلاها استراتيجية الاستنتاجية، وتلاها استراتيجية التعلم التعاوني، وتلاها استراتيجية الاستقصاء، وكان أدنى الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة، من وجهّ نظر المدرسين استراتيجية المحاضرة بمتوسط حسابي (4.03) مع انحراف معياري (0.380).كما إن الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرِّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ

المتوسط الحسابي (3.82) مع انحراف معياري (0.20)، وكان أعلى الاستراتجيات السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية استراتيجية الاستقراء، وتلاها استراتيجية الاستنتاجية ، وتلاها استراتيجية، وتلاها استراتيجية التعلم التعاوني، وتلاها العصف الذهني، وتلاها المناقشة والحواروالحوار، وكان أدنى الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة، من وجهّ نظر الطلبة استراتيجية الاستقصاء بمتوسط حسابي (2.88) مع انحراف معياري (0.17).

وأظهرت ايضا وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ (0.05) في المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرِّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغيرات (الجنس، والجامعة ، والسنة الدراسية).

ومن التوصيات التي أسفرت عنها الدراسة أهمية تعزيز استراتيجيات التدريس لدى مدرّسي ومدرسات الجامعات الفلسطينية، والتنوع في الطرق والأساليب التدريسية التي يتم استخدامها خلال شرح المادة التدريسية للطلبة، ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، والعمل على تنمية القدرات التعليمية لديهم، وعمل المزيد من الدراسات التي تهدف التعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي الجامعات الفلسطينية، والعمل على تطويرها بدمج التكنولوجيا في التعليم.

Teaching Strategies for Arabic Languag Teachers in Palestinian Universities and Ways to Develope them

Prepared by:Hiba Mohamed Zain El Din Mohamed Khalil Aljabah

Supervised by :Dr . Ibrahim Arman

Abstract

The study aimed to know the teaching strategies prevalent among arabic language teachers in the Palestinian universities and ways to develop them. The researcher used the analytical descriptive method, which is based on the study of the phenomenon at present and in fact, which is the best and best method for such studies

The study population consists of all Arabic language teachers in five of the Palestinian universities (Al-Quds University, Abu Dis, Hebron University, Birzeit University, Bethlehem University and An-Najah University) for the year 2018-2017. The total number of teachers is 80, Of the students of the Palestinian universities for the year (2017-2018), the number of (205) students. The study tool was constructed in the form of a questionnaire

The validity of the study instrument was verified by presenting it to a group of specialized arbitrators. A survey sample and stability calculation were distributed in the equation of Kronbach Alpha, with a stability value of(0.91) Statistical data processing was done by extracting numbers, percentages, arithmetic averages, And Pearson correlation, using SPSS

The results of the study showed that the teaching strategies of Arab teachers in the Palestinian universities were very high, with an average of(4.29) and a standard deviation of (0.369) The highest strategy among Arabic teachers in Palestinian universities was the strategy of dialogue and discussion Followed by a strategy of induction, followed by brainstorming strategy, followed by a strategy of deductiveism, followed by a cooperative learning strategy, followed by a survey strategy, and was the lowest of the prevailing teaching strategies Among the teachers of the Arabic language in the Palestinian universities, from the point of view of the teachers the strategy of the lecture with an average of (4.03) with a standard deviation (0.380). The teaching strategies of the teachers of the Arabic language in the Palestinian universities,(3.22) with a standard deviation (0.20). The highest strategy among the Arabic language teachers in the Palestinian universities was the induction strategy followed by the strategy of deductiveness followed by a strategy followed by the collaborative learning strategy followed by brainstorming, The lowest educational strategies among Arabic language teachers in Palestinian universities were from the students' view of the survey strategy with an average of (2.88) with a standard deviation (0.17)(

The results showed that there were statistically significant differences at the level of α (0.05) in the arithmetical averages of the teaching strategies of the Arabic language teachers in the Palestinian universities and the ways of developing them from the students' point of view due to the variables (gender, university, and academic year(

Among the recommendations of the study is the importance of enhancing the teaching strategies of Palestinian teachers and teachers, and the diversity of methods and teaching methods that are used in explaining the teaching material to students, taking into account the individual differences among students and working on developing their educational abilities. To the teaching strategies prevalent among Palestinian university teachers and to work on their development by integrating technology into education.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

1.1المقدمة

تعد الجامعات إحدى المؤسسات التعليمية التي لها دور في تقدّم الحضارة، في جميع أنحاء دول العالم لكونها تعتبر مكاناً لإنتاج المعرفة؛ حيث تنمي القدرات والمهارات التعليمية، وصقل المواهب لدى الطلبة ، الذي يعتمد عليهم في بناء المجتمع في شتى المجالات الاجتماعية والفكرية والاقتصادية والسياسية.

ويعد عضو هيئة التدريس أحد المكونات الرئيسة لمنظومة التعليم في الجامعات، ويتوقف ذلك على مدى امتلاكه من قدرات ومؤهلات علمية، يستطيع من خلالها توظيفها في العملية التعليمية في ظل منظومة التدريس التي تشمل تدريس، وبحث علمي، وخدمة مجتمع، ويجمع التربويون على أن نجاح المدرّس في أدائه يعتمد على: مؤهلاته العلمية المتميِّزة وتمكنه من تخصصه العلمي، و معرفته بالنظريات التربوية والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم، مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية(آل درع، 2014).

وتعد مهنة التدريس من المهن الفنية الدقيقة التي التي تقوم على أسس وقواعد ونظريات ، ولا تقتصر على نقل المعلومات من المدرِّس إلى الطالب، ولكنها تهدف إلى إعداد الطلبة وتأهيلهم ومواجهة متطلبات الحياة الاجتماعية والمهنية وفقا للأصول الصحيحة النابعة من السياسة العامة للمجتمع؛ من خلال تثقيف العقول وتنميتها، وتهذيب النفوس وصقل المواهب و تنمية الاستعدادات، وتوجيه القدرات بما يحقق السلوك القومي (بدر، 2014).

وتعتبر اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني التي عن طريقها يؤدي العقل الإنساني العمليات التفكيرية ، وادراك العلاقات بين الظواهر، وبذلك تكون اللغة أداة المرء في السيطرة على بيئته، وقد حظيت اللغة العربية بمكانة عالمية، لأنها لغة القرآن الكريم ولغة الإسلام، وعزز القرآن الكريم مكانتها، فزادها ثراء وانتشارا وتعظيما؛ إذ تفردَّت عن اللغات الأخرى بحمل الرسالة السماوية. قال تعالى: ﴿إنا أنزلناه

قرانا عربيا لعلكم تعقلون﴾، وهي أداة لتحصيل العلم وعليها يعوّل في تعليم الطلبة المواد التعليمية المختلفة في مراحل الدراسة جميعها (بدر، 2014).

إن تدريس اللغة العربية أمر يشغل التربويين والعلماء واللغويين والباحثين، وينعكس بشكل إيجابي عليهم في سبيل تطوير تعليم اللغة العربية في ظل الثورة المعرفية، وتوظيف ما جاءت به النظريات اللغوية واللسانية التربوية الحديثة التي حظيت باهتمامهم؛ وذلك لأهمية اللغة ومكانتها في حياة الشعوب وحضارتها وتراثها وثقافتها (أسعد، 2014).

وقد تنوعت الاستراتيجيات التدريسية التي تحفّز الطلبة على المشاركة بكامل ما تتسم من قدرات وتعزيز الصلة الاجتماعية فيما بينهم، اذ استخدمت هذه الاستراتيجيات في حل مشاكل اجتماعية بيئية متنوعة ، وأدَّت إلى كشوف وحلول جديدة مكنَّت الطلبة من اتخاذ قرارات جماعية وقبول الرأي الآخر، والوصول إلى الحلول الإبداعية في مادة اللغة العربية (المهداوي، 2013).

وهناك العديد من الدراسات التي أكدت على أهمية استخدام الاستراتيجيات التدريسية منها: دراسة (الجبوري، 2014)، التي هدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص، ودراسة (محمد و فضيلة، 2017) التي هدفت التعرف إلى أثر برنامج علاجي قائم على طريقة العصف الذهني في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في السنة الرابعة ابتدائي، ودراسة (محسن، 2013) التي هدفت التعرف إلى أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، ودراسة (سعودي، 2017) التي هدفت التعرف إلى استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية و دراسة لاو (law, 2011)، التي هدفت إلى معرفة آثار التعلم التعاوني في تعزيز الأهداف وإنجازات الصف الخامس في الصين في مدينة هونغ كونغ ودافعية القراءة.

وفي ضوء ذلك كان لا بد من تطوير استراتيجيات التدريس في الجامعات الفلسطينية ودمج التكنولوجيا في تدريس مساقات اللغة العربية، ومن هنا كان لا بد من معرفة الاستراتيجيات التدريسية السائدة في الجامعات الفلسطينية والعمل على تطويرها في سبيل خدمة المجتمع ومواكبة الثورة المعلوماتية في القرن الواحد والعشرين.

2.1 مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤاليين الآتيين:

ما الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية ؟

ما سبل تطوير الاستراتيجيات التدريسية السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية؟

3.1 أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة لمعرفة الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين والطلبة، والاختلاف في المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والجامعة، والحالة الوظيفية، ومعرفة الفروق في المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تبعا لمتغيرات الجنس، والجامعة، والسنة الدراسية، ومعرفة آلية سبل تطوير الاستراتيجيات التدريسية في الجامعات الفلسطينية.

4.1 أسئلة الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول:

ما الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر المدرسين ؟

السؤال الثاني:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين تعزى لمتغيرات (الجنس، والجامعة، وسنوات الخبرة، والحالة الوظيفية)؟

السؤال الثالث:

ما الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة ؟

السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى للمتغيرات (الجنس، والجامعة، والسنة الدراسية) ؟

السؤال الخامس:

ما سبل تطوير الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين؟

السؤال السادس:

ما سبل تطوير الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة؟

5.1 فرضيات الدراسة:

انبثق عن السؤال الرابع الفرضيات الصفرية الآتية:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة.

الفرضية الصفرية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

6.1 أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في أنها:

1- تقدم هذه الدراسة صورة تطويرية للاستراتيجيات التدريسية السائدة في الجامعات الفلسطينية.

2- قد تقدم هذه الدراسة للقائمين على التعليم في فلسطين أسلوباً تعليمياً جديداً، وتأمل الباحثة أن تؤدي نتائج هذه الدراسة إلى تبني هذا الأسلوب في تعليم مادة اللغة العربية وغيرها من المواد الدراسية.

3- قد تسهم هذه الدراسة في تحسين استراتيجيات التدريس السائدة لدى معلمي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وتركيزها على دور الطلبة.

4-قد تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه الباحثين للقيام بالعديد من الدراسات والبحوث في مجال تطوير استراتيجيات التدريس في تدريس جميع المواد عامة وتدريس اللغة العربية خاصة.

7.1 حدود الدراسة:

تتحدد الدراسة بالحدود الآتية:

1- الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة على الجامعات الفلسطينية (جامعة الخليل، جامعة النجاح، جامعة بيرزيت، جامعة بيت لحم، جامعة القدس ابو ديس).

2- الحدود الموضوعية: استراتيجيات التدريس السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها.

3- الحدود البشرية : مدرسو اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية.

4-الحدود الزمنية: اقتصرت الدراسة على مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية في الفصل الدراسي الأول(2017 – 2018).

8.1 مصطلحات الدراسة:

التدريس: قدرة المدرس على القيام بإجراءات متنوعة لمساعدة الطلبة على التفاعل مع الموقف التعليمي، وإشراك أكثر من حاسة من حواسهم في هذا التفاعل، دون ملل أو ضجر(الصيفي، 2009).

استراتيجيات التدريس: وسائل للتفكير والتحليل يستخدمها المدرسون لتسهل على الطلبة استيعاب وإتمام المهمة التعليمية، وتعتبر استراتيجيات التدريس خطط توضع لتحقيق أهداف معينة، وتمنع من تحقيق مخرجات تعليمية غير مرغوب فيها (الحربي، 2016).

الجامعات الفلسطينية: هي المؤسسات التي يضم كل منها ما لا يقل عن ثلاث كليات جامعية، وتقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح درجة البكالوريوس، الدرجة الجامعية الأولى، وللجامعة أن تقدم برامج لدراسات العليا تنتهي بمنح درجة الدبلوم العالي أو الماجستير ، ويجوز لها أن تقدم برامج تعليمية تنتهي بمنح شهادة الدبلوم وفق أنظمة الدبلوم (برهوم،2017).

مدرّسي اللغة العربية: الشخص الذي يحمل على الأقل درجة البكالوريوس في اللغة العربية ويعلمها (Alhajya, Guenaga, 2016).

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

مقدمة

إن تطوير العملية التعليمية وتجويدها من حيث المقررات الدراسية وأساليب التدريس سوف يؤدي إلى تحسين تعلم الطلبة، ويجعلهم قادرين على حل المشكلات التي تواجههم. وتعدّ مواكبة التقدم التكنولوجي السريع الذي يؤثر في المقرَّرات بصفة عامة، وفي مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها بصفة خاصة، وكذلك توظيف النظريات التربوية بما يخدم تعليم وتعلم اللغة العربية في مرحلة التعليم الجامعي، من بين الأسس التي ينطلق منها الطالب في توظيفها في الحياة العملية وخاصة في المدارس بكافة المراحل المختلفة .

1.2 الإطار النظري

يتناول الإطار النظري (كتابة العناوين الذي يحتويها هذا الفصل، التدريس لغة، الاستراتيجيات التدريسية ....)

1.1.2التدريس لغة:

تشتق كلمة التدريس من الفعل درس (فيقال درس الكتاب ونحوه أي قام بتدريسه وَتدارس الكتاب ونحوه :درسه وتعهَّده بالقراءة والحفظ لئلا ينساه(شاهين، 2010،5)

المفهوم الحديث للتدريس:

تتعد تعريفات التدريس فيما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة حيث:

عرَّفه (شاهين، 2010، 13) وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلم لكي ينشط، ويغير من سلوكه؛ وذلك لأن التعليم يحدث التفاعل بين المتعلم، والظروف الخارجية، ودور المعلم هو تهيئة هذه الظروف بحيث يستجيب لها المتعلم، ويتفاعل معها .

كذلك عرّفه (ناسوتيون، 2016،23) بأنه عملية مقصودة، ومخططة، ومنظمة، ونشاط تفاعلي تواصلي بين عناصر التدريس تتم وفق تتابع معين من الإجراءات التي يقوم بها

المدرس، وتلاميذه داخل المدرسة وخارجها، وتحت إشرافها بقصد مساعدة التلاميذ على التعلم،والنمو المتكامل.

كما عرّفه (بولرباح، نجيب، 2014، 23) بأنه وسيلة اتصال تربوي هادف، يقوم به المدرس لتوصيل المعلومات، والقيم، والمهارات إلى الطلبة، بهدف إحداث تغير منشود في المتعلم، وتحقيق مخرجات تربوية من خلال الأنشطة، والمهام الممارسة بين المدرس والطلبة.

لذلك تعرف الباحثة اجرائيا التدريس بأنه وسيلة اتصال ما بين المدرّس والطلبة، حيث يقوم المدرّس بتقديم المحتوى المعرفي؛ لتنمية بعض المهارات المحددة في مساقات اللغة العربية إلى جميع الطلبة مع مراعاة الفروق الفردية بينهم لتحقيق النتاجات التعليمية المراد تحقيقها.

خصائص التدريس الجيد

التدريس عملية شاملة، تتولى تنظيم كافة مدخلات العملية التربوية، من المدرس، والطلبة، والمنهج ،والبيئة المدرسية، لتحقيق الأهداف التعليمية، وهو مهنة إنسانية، محورها الطالب، لأنها تهدف لبناء المجتمع. حيث أنها تنوع الأنشطة، والأساليب، والخبرات المكتسبة لدى الطلبة، بالإضافة إلى تنمية القوى العقلية والجسمية والنفسية للطلبة، كذلك إشباع رغبات الطلبة في تحقيق طموحاتهم المستقبلية، من جهة أخرى تستخدم وسائل تعليمية وتكنولوجية حديثة في مجال التعليم للاستفادة منها (بولرباح، نجيب، 2014)

نستنتج مما ذكر أن التدريس يتصف بالشمولية من حيث تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها.

الفرق بين الطريقة والاستراتيجية والأسلوب

هناك فرق بين مفهوم الطريقة والاسلوب والاستراتيجية حيث ذكر (بدر،2014) مجموعة من الفروق بما يأتي:

1- ترتبط استراتيجية التدريس بالنواحي المساعدة لحدوث التعلم الفعَّال، كاستخدام طرق التدريس الفاعلة، واستثمار دوافع المتعلمين، واستعداداتهم وحاجاتهم وميولهم، وتهيئة البيئة الصفية المناسبة للتعلم ، بينما الطريقة تقتصر على الإجراءات والوسائل التعليمية التي تستخدم من قبل المعلم لتمكين الطلبة الاستفادة من الخبرات المخطط لها.

2- طريقة التدريس تعتبر إحدى وسائل الاتصال لها، حيث أن الطريقة تمثل بدائل تتخذها الاستراتيجية لتحقيق التعلم الفعَّال وتيسير عملياته، أما الاستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة.

3- أما عن الفرق بين الطريقة والأسلوب، فالأسلوب هو الكيفية التي يتناول بها المدرس طريقة التدريس، وهي نمط من الأنماط التي يستخدمها المدرس في العملية التدريسية، ويكمن الفرق في أن الأسلوب خاص بالمدرس، ويرتبط بالخصائص الشخصية له، بينما الطريقة أشمل وأعم من الأسلوب كونها لها خصائصها وميزاتها.

بحسب ما ذكر الاستراتيجية أعم وأشمل من الطريقة والأسلوب، لكونها تجمع بين الطريقة والأسلوب، لتحقيق التعلم الفعَّال.

2.1.2 الاستراتيجيات التدريسية:

مفهوم الاستراتيجية

كلمة استراتيجية : كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجيوس وتعني : فن القيادة ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلي المهارة " المغلقة " التي يمارسها كبار القادة ، واقتصر استعمالاتها علي الميادين العسكرية، وارتبط مفهومها بتطور الحروب، كما تباين تعريفها من قائد لآخر، وبهذا الخصوص فإنه لأبد من التأكيد علي ديناميكية الاستراتيجية، حيث أنها لا يقيدها تعريف واحد جامع، فالاستراتيجية هي فن استخدام الوسائل المتاحة لتحقيق الأغراض، أو لكونها نظام المعلومات العلمية عن القواعد المثالية للحرب ويتفق الجميع في :

اختيار الأهداف وتحديدها، والأساليب العلمية لتحقيق الأهداف وتحديدها، ووضع الخطط التنفيذية، وتنسيق النواحي المتصلة بكل ذلك، ولم يعد استخدام الاستراتيجية قاصراً علي الميادين العسكرية وحدها وإنما امتدَّ ليكون قاسماً مشتركاً بين كل النشاطات في ميادين العلوم المختلفة (شاهين، 2010، 22)

من جهة أخرى فالاستراتيجية خطة محكمة ومرنة التطبيق يتم من خلالها استخدام كافة الإمكانات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المرجوة .

استراتيجية التدريس

تتعد تعريفات استراتيجة التدريس فيما جاء في الادب التربوي والدراسات السابقة حيث:

عرفها (صومان، 2014) الخطة العامة للتدريس من حيث الأهداف، والوسائل، والطرق، والإجراءات ، وهي مجموعة التحرُّكات التي يقوم بها المدرّس بهدف تحقيق الأهداف التدريسية، لأنها تصف الإجراءات التي يقوم بها المدرّس والطلبة من أجل تحقيق نتاجات التعلم المرجوة، وتستند استراتيجيات التدريس في الأساس إلى نماذج ونظريات تسمى نظريات التعليم، وتصنّف المقدمة والإطار النظري إلى ثلاث مدارس رئيسة هي: السلوكية والمعرفية والاجتماعية.

أيضا عرّفها (الحربي، 2014) بأنها وسائل للتفكير، والتحليل، يوظفها في الموقف لتسهل على الطلبة استيعاب المادة التعليمية وتحقيق المخرجات المرغوبة.

كذلك عرّفها (شاهين، 2010، 25) بأنها مجموعة التحركات التي يقوم بها المدرس (العرض – التنسيق– التدريب – النقاش) بهدف تحقيق أهداف تدريسية محددة مسبقاً، وبالتالي فإن استراتيجية التدريس تحتوي على مكونين أساسيين هما الطريقة Methodology والإجراء Procedure اللذين يشكلان معاً خطة كلية لتدريس درس معين أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي.

وعرفها (Seechaliao, Thapanee,2017) بأنها واحدة من المكونات الحاسمة لإجراء التعليم لإنجاز الأهداف التعليمية، بحيث تشمل تحليل: المتعلمين، وأهداف التعلم، ومحتويات، وسياق التعلم، وتصمم وتركز الاستراتيجيات التعليمية على مهارات كل من محاضري التدريس وأساليب تعلم الطلبة.

ولهذا تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها هي خطة مبنية على فلسفة تربوية من حيث استخدامها للوسائل والأنشطة والإجراءات بطريقة منظمة لها قابليتها للتعديل؛ وذلك لتحقيق الأهداف التي يراد تحقيقها في العملية التعليمية.

3.1.2 خصائص استراتيجيات التدريس:

هناك العديد من الخصائص التي ذكرت في الأَدب التربوي والدراسات السابقة مجموعة من الخصائص ذكرت عند (بدر ،2014)و (الصيفي، 2009) فيما يأتي:

إن هدف المدرّس من استخدام استراتيجية التدريس الفعَّالة هو تمكين الطلبة من تحقيق نمو شامل متكامل لشخصيتهم. ويتركّز دوره في تهيئة البيئة التعليمية المناسبة لحدوث التعلم، ويتيح للطلبة المشاركة الفعَّالة في العملية التعليمية وتبادل الخبرات في أثناء دراسة المحتوى المعرفي؛ حتى يمكن الطلبة من توظيف المهارات والمعارف المكتسبة إلى سلوكيات واقعية في حياتهم العملية.

كما يظهر أن لخصائص استراتيجيات التدريس دوراً مهماً في العملية التعليمية إذا تمَّ توظيفها بشكل مناسب وملائم للمحتوى المعرفي.

4.1.2 مكونات استراتيجية التدريس :

تحدَّد مكونات التدريس بشكل عام إلى مجموعة من النقاط التي يمكن تلخيصها كما يأتي:

الأهداف التدريسية، والمتابعة التي يقوم بها المدرّس لتنظيم سير العملية التدريسية، والمحتوى والأنشطة والواجبات المستخدمة لبلوغ الهدف، والمناخ التعليمي السائد داخل البيئة الصفية، ثم استجابات الطلبة الناتجة عن المثيرات التي يثيرها المدرس (الحربي، 2014)

كما ذكر أعلاه المكونات لها أهمية كونها تعطي رؤية واضحة لاستراتيجيات التدريس وما يقوم به المدرس داخل البيئة الصفية.

5.1.2 تصنيف استراتيجيات التدريس :

تصنف استراتيجيات التدريس إلى عدة أصناف كما ذكر (شاهين، 2010) بما يأتي:

1- استراتيجيات التدريس المباشر (التقليدية):

تكون من خلال سيطرة المدرّس على مواقف التعليم والتعلم من حيث التخطيط، والتنفيذ، والمتابعة. يرتكز الإهتمام على الجانب المعرفي من حقائق ومفاهيم ونظريات ويكون دور الطالب متلقياً فقط ومن أمثلتها طريقة المحاضرة.

2- استراتيجيات التدريس غير المباشر :

تكون من خلال المشاركة الإيجابية ما بين المدرّس والطلبة في عملية التعلم والتعليم ويرتكز الاهتمام على عمليات العلم مثل الاستنتاج والاستقراء، والاستقصاء.

يظهر أن استراتيجية التدريس التقليدية تعتمد فقط على المدرّس ويكون دور الطلبة فقط الاستماع، أما استراتيجية التدريس غير المباشرة فيلعب الطلبة دوراً نشطاً في عملية التعليم والتعلم.

6.1.2 معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة :

لاختيار استراتيجية التدريس المناسبة نحتاج إلى معايير معينة ومن هذه المعايير:

تحديد الزمن، واختيار ما تسهم به، ومعرفة أين ومتى استخدام بصمتك لتحقيق الأفضل ؟ كذلك تحديد الأولويات المناسبة، وانتاج نسيج واحد، باتخاذ قرارات فعّالة من خلال الربط بين هذه المواهب. حين يتخذ المعلم قراراً باستراتيجية التدريس، فإنه ينبغي أن تؤخذ ككل هذه النقاط (شاهين، 2010).

وبما أن المطلوب في الوقت الراهن إعداد فئة من الطلبة لديهم القدرة على تحمل المسؤولية، واتخاذ القرار، وحل المشكلات، فقد ظهرت استراتيجيات التدريس الحديثة تهدف إلى تنشيط فكر الطلبة وتحسين العملية التعليمية ومن هذه الاستراتيجيات التعلم التعاوني، والعصف الذهني، والاستقصاء، والاستقراء، والحوار والمناقشة، والمحاضرة، والاستنتاج .

2.1.2 بعض الاستراتيجيات التدريسية السائدة:

1- التعلم التعاوني:

تعود جذوره إلى الفكر الإغريقي القديم، عندما وجه (كوينتليان) انتقادات لنظام التعليم الروماني في بداية القرن الأول قبل الميلاد، حيث أكدَّ على فاعلية تدريس الطلبة لبعضهم البعض، وذلك من خلال تربية جماعية في المدارس حيث يؤدي تجمع الطلبة إلى المناقشة، إلى زيادة تحصيلهم ونجاحهم، وقد نادى الفيلسوف الروماني(سنيكا) إلى ضرورة الأخذ بالتعلم التعاوني (الزغبي،2014).

أ – تتعد تعريفات التعلم التعاوني فيما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة حيث:

عرّفته (الأزهر، 2015، 19) أنه طريقة تدريس يتم فيها توزيع طلبة الصف الواحد إلى مجموعات تعلمية تعاونية صغيرة غير متجانسة، تضم كل مجموعة من (2–6)، يعملون معا أعضاء كفريق واحد في إنجاز مهام مشتركة، ويكتسبون في أثناء ذلك مهارات اجتماعية إيجابية، ويؤمنون أن نجاح مجموعتهم يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد، وكل فرد مسؤول عن تعلمه وتعلم بقية زملائه في المجموعة، بهدف تحقيق الهدف المشترك والوصول لعمل المجموعات، بأفراد المجموعة إلى المستوى المتفق عليه، ويكون دور المعلم موجها ومرشدا يقوم بمتابعة عملها، والتدخل عند الحاجة، و تقويم أدائها.

بيد أن (فرج،2005، 27) عرّفها بأنها أحد الأساليب التعليمية الهادفة، لتنمية التحصيل الأكاديمي المعزَّز لشخصية الفرد من خلال الجماعة، التي ينتمي لها عدد أفراد المجموعة يتكون(من 2_6 أو من 3_5) للجماعة أهداف تسعى إلى تحقيقها من خلال ما يوكل لها من مهام تعليمية، ويتسم العمل بالتفاعل بين أفراد المجموعة؛ لتبادل الخبرات وتوظيفها بشكل متكامل، والتقييم لا يكون فرديا بل جماعياً، بذلك يعمل كل فرد لإنجاح المجموعة، وذلك بتطبيق ما أوكل إليهم من مهام . أما التنافس إذا وجد فلا يكون بين أفراد المجموعة الواحدة بل بين المجموعات، ويتم العمل الجماعي بشكل منظومة متكاملة، وتعمل التغذية الراجعة بين أفراد المجموعة على تحسين الأداء بما يحقق الأهداف المرجوة منها.

كما عرّفها (الزعبي، 2013) بأنها هي استراتيجية تدريس تعمل على إيجاد هيكلة تنظيمية، لعمل مجموعة من الطلبة وفق أدوار واضحة ومحددة مبنية على أساس التفاعل والتعاون بين الطلبة بعضهم مع بعض عن طريق الحوار والمناقشة ، مع التأكيد على أنّ كل فرد في المجموعة يتعلم الموضوع الدراسي وأن يعلموا بعضهم بعضا حتى تنمو لديهم مهارات شخصية واجتماعية إيجابية.

كذلك هي طريقة تقوم على نشاط تعاوني منظم للطلاب في مجموعات صغيرة غير متجانسة لتحقيق أهداف محددة من خلال النشاط الفردي والجماعي (الاستاذ، ،2013).

أما(Ji Meng, 2017) فعرّفها بإنها استراتيجية تدريس تهدف إلى التعلم من خلال الأنشطة الجماعية مع مراعاة المستويات المختلفة للطلبة لكي يحققوا أقصى قدر من التعلم.

كما عرّفها (علوان، 2016) بأنها هي استراتيجية تدريس من خلال وجود مجموعة صغيرة من الطلبة يعملون مع بعض بهدف تطوير الخبرة التعليمية لكل طالب فيها.

تلخيصا لما ذكر تعرفه الباحثة اجرائيا التعلم التعاوني بأنه هو استراتيجية تدريسية منظمة تسعى لتحقيق أهداف محدَّدة من خلال تنفيذ نشاط تعاوني في مجموعات غير متجانسة، حيث كل مجموعة تتكون من 3–5 أفراد لتدريس مواد اللغة العربية .

خصائص التعلم التعاوني

ذكرت مجموعة من الخصائص التي يمكن تلخيصها بالآتي:

يتم تنفيذه من خلال مجموعة من الاستراتيجيات ولا يقتصر على استراتيجية واحدة فقط، ويتم تقسيم الطلبة إلى مجموعات صغيرة يعملون معا بشكل جماعي أو فردي، نظرا لمساهمة كل طالب في المجموعة بمجهود معين وذلك لتحقيق أهداف مشتركة، لكي يتكامل دور الطالب من خلال "التعليم" و"التعلم" في آن واحد لكون الجهد المبذول في الموقف التعليمي يؤدي إلى تثبيت المعرفة، مع ذلك تستحوذ المهارات الاجتماعية النصيب الأكبر في استراتيجية التعلم التعاوني مقارنة بالاستراتيجيات التدريسية الأخرى، هكذا يعطي فرصا متساوية لنجاح جميع الطلبة.

فهو تعلم فعّال و يحقق كافة الأهداف التربوية بفاعلية وكفاءة (الزعبي، 2013).

ومن هنا تعتبر هذه الخصائص ضرورية ومفتاح لاستخدام استراتيجية التعلم التعاوني لكونها اذا طبقت بشكل صحيح تحقق الأهداف التربوية بشكل إيجابي في العملية التدريسية وخاصة في مساقات اللغة العربية.

عناصر التعلم التعاوني

لا يقتصر التعلم التعاوني فقط على تنظيم الطلبة في مجموعات وإخبارهم بالعمل معا بما يؤدي إلى التنافس بين المجموعات ، أو إلى العمل بشكل فردي، مع توفر مجموعة من العوامل والشروط التي ينبغي ان تتواجد لتحقيق ذلك حيث ذكر (Chatila Al Husseiny, 2017,) و(السلامي، 2015) و (عبداللطيف ،2005) و(طلبة، 2014) العناصر الآتية :

1- الاعتماد المتبادل الإيجابي: يستشعر الطلبة في داخل المجموعة بأن لديهم إنجاز مهمة تعليمية، وذلك بتعاونهم مع بعضهم البعض، بحيث لا ينجح أحد ما لم ينجح أقرانه في المجموعة، ولديهم مسؤوليتان في المواقف التعلمية التعاونية من خلال تعلمهم المادة، والتأكيد على تعلم الطلبة.

2- المسؤولية الفردية: وتكون من خلال معرفة كل فرد المهمة الموكلة إليه، وإنجازها، ومساعدته للآخرين في تعلمهم، حيث يكون لكل فرد مساهمة في إنجاز العمل، والتفاعل مع غيره بنفس المجموعة، وليس لها الحق في التدخل بعمل الآخرين حيث تكون المجموعة مسؤولة عن تحقيق الأهداف.

3- التفاعل المباشر المعزَّز وجها لوجه: مواجهة الفرد في مجموعته لزميله وجها لوجه، واشتراكهم في استخدام مصادر التعلم وتشجيع بعضهم البعض، والتزامهم في تحقيق الهدف فيما بينهم ، ويتم التأكد من تفاعله في المجموعة، ومتابعتهم، ومناقشتهم، والتوضيح، والتلخيص الشفوي.

4- المهارات الاجتماعية: وتكون من خلال إكساب الطلبة مهارات التواصل بينهم، وتطوير العلاقات الشخصية أثناء العمل في مجموعات صغيرة، وتدريبهم على العمل الجماعي، حتى يكون دور لكل طالب في المجموعة لإنجاز المهمة الموكلة إليه.

5- المعالجة التطويرية: تكون بمثابة تحديد الإيجابيات، والسلبيات لمعرفة مدى تحقق الأهداف، والتواصل في المجموعة الواحدة وبين المجموعات أو بين المدرّس والطلبة من جهة أخرى.

خطوات التعلم التعاوني

ذكرت في الأدب التربوي والدراسات السابقة مجموعة من الخطوات التي يمكن تلخيصها بما يأتي:

1- مرحلة التعرف : عرض المشكلة وتحديد الوقت اللازم للتعامل معها.

2- مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: وتكون من خلال تحديد الأدوار ، وتحديد دور كل فرد في المجموعة والمسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرارات وتبادل الأفكار ووجهات النظر لإنجاز المهمة التعليمية.

3- الإنتاجية: ويكون من خلال الانغماس في إنجاز المطلوب منهم وفق الأسس والمعايير المحددة مسبقا.

4- الإنهاء: ويتم من خلال استخلاص ما تم التوصل إليه في المجموعة بكتابة التقارير وعرض النتائج (الأزهر، 2015) و (خلف الله ، 2016).

بحسب ما ذكر من خطوات التعلم التعاوني تظهر أهميتها في كونها توضح للمدرّس كيفية تنفيذ المحتوى المعرفي وتطبيقه على الطلبة.

ج - أدوار المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني

فيما يأتي توضيح لدوري المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني:

أولا: دور المعلم في التعلم التعاوني:

ذكر كل من (آل مداوي، 2016) و(الزغبي، 2014) (Rianawati, 2017) مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المعلم في التعلم التعاوني كالآتي :

تحديد الأهداف، وصياغتها، وتقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وتوزيع المهام على كل طالب في المجموعة وتحديد دورهم، كذلك متابعة المجموعات مع ملاحظتهم وتقديم التغذية الراجعة بشكل مستمر، وتقويم أعمال الطلبة من حيث السلوك والتعاون فيما بينهم، وإنهاء وغلق الدرس، بالإضافة إلى إصدار الحكم.

ثانيا: دور المتعلم في التعلم التعاوني :

ذكر كل من (الجدي ، 2012) و(الزغبي ،2014) مجموعة من الأدوار التي يقوم بها المتعلم وتتلخص بالنقاط الآتية :

يكون الطالب محور عملية التعلم فهو نشط متفاعل، ويقوم بإجابة الأسئلة وكتابة التقرير وتنظيم الأدوات والمواد، والتدرب على إدارة الوقت، والملخّص هو الذي يدون الملاحظات، والباحث الذي يبحث عن المعلومات المطلوبة والمحددة، والمقرر أو المسجّل الذي يجمع المعلومات المطلوبة، والمراقب الذي يرصد التعاون بين أعضاء المجموعة .

نستنتج مما ذكر بأن دور المعلم والمتعلم يوضح لهم كيفية تطبيق الأنشطة بشكل منظّم داخل البيئة الصفية لتحقيق الهدف لكل مجموعة.

2- استراتيجية العصف الذهني

يُعدّ أليكس أوزبورن (Osborn،1938) الأب الشرعي لاستراتيجية العصف الذهني في تنمية الفكر الإبداعي، حيث جاءت هذه الاستراتيجية كرد فعل لعدم رضاه عن الأسلوب التقليدي السائد آنذاك، وهو "أسلوب المؤتمر" والذي يعقده عدد من الخبراء فيدلي كل منهم بدلوه بشكل متعاقب أو متناوب، مع إتاحة الفرصة للمناقشة في نهاية الجلسة، وذلك لما كشف عنه هذا الأسلوب التقليدي من قصور في التوصل إلى حل الكثير من المشكلات الصعبة . وقد نقل الباحثون العرب مصطلح (Brainstorming) إلى عدة مرادفات منها(القصف الذهني، العصف الذهني، المفاكرة، إمطار الدماغ، تدفق الأفكار، توليد الأفكار...إلخ)، إلا أن من المناسب أن نتبنى مرادف "العصف الذهني"؛ لأن العقل يعصف بالمشكلة ويفحصها ويمحصّها بهدف التوصل إلى الحلول المناسبة لهذه المشكلة (القحطاني، 2009، 43).

وتعد طريقة العصف الذهني من الطرق الحديثة التي شجَّعت التفكير وإطلاق الطاقات الكامنة عند الطلبة ويسمح بظهور الأفكار وتبادلها بينهم بشكل فعَّال، وتصلح هذه الطريقة في الموضوعات ذات الإجابات المتعددة (المبحوح، 2016).

تعريف العصف الذهني

تتعدد تعريفات العصف الذهني في الأدب التربوي والدراسات السابقة حيث ذكر منها:

عرّفة (الصويكري، 2016) بأنه هو جعل الدماغ في حالة ذهنية أكثر تركيزا بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار حول موضوع محدد، بحيث يتم تحويل المشكلات إلى أفكار إبداعية.

وعرّفته (الجدي، 2012) بأنه هو عبارة عن مواقف تعليمية مخطَّطه مسبقا، ومحدَّدة الخطوات، للحصول على أكبر عدد من الأفكار دون نقد أو تغيير، وتحاول الإحاطة

بأبعاد المادة المراد تدريسها للطلاب، ثم تأتي مرحلة التركيب البنائي لعرض وترتيب الأفكار، ونقدها، وتثبيت صلاحيتها.

هو طريقة تدريسية تعتمد على مجموعة من الخطوات تؤدي إلى تنمية التفكير، واستثارة العقل، وتحفيزه؛ لتوليد أكبر قدر ممكن من الأفكار من خلال جلسات منظّمة، وفق مبادئ الحكم المؤجَّل على الأفكار، وإطلاق حرية التعبير وإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار، والبناء على أفكار الآخرين، ودمجها، وتطويرها بعيدا عن النقد، وتتمثل خطواتها: بالتمهيد للجلسة، وصياغة المشكلة ومناقشتها، ثم إعادة صياغة المشكلة، وتهيئة جو العصف الذهني والإبداع، وتعيين مقرر الجلسة؛ لتدوين الأفكار، ويقوم رئيس الجلسة بتحفيز الطلبة لطرح الأفكار، كما يقوم بمناقشة الطلبة في الأفكار المطروحة؛ لتقييمها وتصنيفها (أبو اسنينة،2016، 135).

ويضيف (Marjorie, 2004) بأنها إستراتيجية حديثة تقوم على إنتاج أكبر عدد من الأفكار التي تتناسب مع طبيعة التفكير .

لذلك تعرفه الباحثة بأنها استراتيجية تدريسية لها خطوات محدَّدة تعمل على استثارة الدماغ والحصول على أكبر قدر ممكن من المعلومات ضمن موقف تعليمي معين مع الابتعاد عن النقد ومن ثم بلورتها وتطويرها بشكل مناسب يساهم في تحقيق الهدف التعليمي المرجو من العملية التعليمية.

مبادئ استراتيجية العصف الذهني

تتعدد مبادئ العصف الذهني التي وردت في الأدب التربوي والدراسات السابقة مجموعة من المبادئ التي وردت في (المبحوح، 2016) و(سعيد، 2013) و (القرارعة، 2014) و (الصويكري، 2016) منها:

إرجاء التقييم أي عدم تقييم أي من الأفكار المتولدة في المرحلة الأولى؛ لأن نقدها وتقيمها قبل اكتمال العمل، والوصول إلى نهايته قد يؤدي إلى الفشل، إضافة إلى إطلاق حرية التفكير؛ بمعنى البعد عن كل ما يعيق القدرات الإبداعية، والتخييل، وتوليد الأفكار، وإعطائهم الحرية لإثارة أفكار أفضل عند الطلبة الآخرين، كما أن الكم يولّد الكيف ويكون من خلال التركيز على توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار سواء كانت منطقية أو غير منطقية؛ لكون الأفكار المبدعة للمشكلات تنبع من الحلول المألوفة والمعتاد عليها. كذلك البناء على أفكار الآخرين أي جواز تطوير أفكار الآخرين، والخروج بأفكار

جديدة وتحويرها، وتوليد أفكار أخرى منها، بحجة أن الجماعة تمتلك معلومات ومعارف أكثر مما يملكه أفرادها بشكل مستقل.

نتيجة لذلك يتبين بأن هذه المبادئ تعتبر مرتكزات تستند فيها استراتيجية العصف الذهني على الطلبة من حيث توليد الأفكار وعدم نقدها وبلورتها وتطويرها بشكل إيجابي؛ لتحقيق أهداف تربوية محددة لدى الطلبة في العملية التعليمية .

خصائص استراتيجية العصف الذهني

مجموعة من الخصائص كما ذكرت(الجدي، 2012) فيما يأتي:

1- الأصالة:إنتاج الطلبة لأكبر قدر ممكن من الأفكار، وحل المشكلات بطريقة ابتكاريه غير مألوفة .

2- الاستقلال: عندما يبحث الطلبة عن غير المألوف، وغير المتوقع، فإنه يلاحظ غير ما يلاحظه الآخرون، ويقلب الأفكار، ويخمن الحلول ليرى إلى أين تقوده .

3- الطلاقة: توفير أفكار بحرية، وطلاقة لمواجهة المواقف التعليمية، وذلك بعصف الدماغ لدى الطلبة.

4- المثابرة: مضاعفة الجهد من قبل الطلبة في حالة التعرض لنتائج غير مرضية.

5- الاقتراب والابتعاد: حيث يقرأ الشخص النشط، ويدوّن الملاحظات، ويتقصى الحلول، ويطّلع على ما أنجزه الآخرون، ثم يبتعد عن الفكرة حتى يراها بكامل أبعادها، وإنما يحاول التفكير في حلول أخرى غير التي تبدو له كل مرة.

6- التأجيل والمباشرة: لا يصدر الشخص الأحكام المباشرة بشكل سريع .

7- إشراقة الفكر: يضع الطلبة الأفكار في أذاهنهم حتى يتم بلورتها بعد المحاولات المستمرة، وإيجاد الحل المناسب لها.

8- موازنة الأحكام والقرارات: التخلص من الحلول غير الواقعية، وذلك بإعادة موازنتها وإيجاد الحلول البديلة.

بحسب ما ذكر تبين أن هذه الخصائص ميزه لدى المدرّس لكونها تفسّر كيفية استمطار الأفكار من دماغ الطلبة في سبيل إنجاح الموقف التعليمي لديهم.

أهمية استخدام استراتيجية العصف الذهني

ركز الأدب التربوي والدراسات السابقة على أهمية الاستراتيجية بما يأتي:

حل المشكلات الواقعية وتنمية المهارات الحياتية، كذلك صنع واتخاذ القرار، وتزويدهم بقدر من الثقافة العلمية، وتنمية مهارات طرح الأسئلة، إضافة إلى إكسابهم قدر كافٍ من المعلومات تنعكس بشكل إيجابي عليهم وعلى المجتمع حيث يمكن تعميمها، وتكون ذات قيمة للاستفادة منها وتوظيفها في الحياة العملية (عبد الغني، 2012) و (الصويكري، 2016).

يظهر لنا أهمية استخدام الاستراتيجية كونها تنمي مهارات لدى الطلبة من خلال طرح الأسئلة وصنع القرار وتعود بالمنفعة عليهم وعلى المجتمع لتحقيق أهداف تربوية نحن بحاجة لها في صقل شخصية الطلبة وتجعل لديهم القدرة على تحمل المسؤولية تجاه أنفسهم والعملية التعليمية.

مميزات استراتيجية العصف الذهني

لخصت الباحثة مجموعة من مميزات استراتيجية العصف الذهني على النحو الآتي:

للعصف الذهني جاذبية بديهية (حدسية)، بمعنى تأجيل الحكم للعصف الذهني، ينتج مناخ يسوده الإبداع دون نقد لخلق مناخ أكثر جاذبية، على الرغم أنها عملية بسيطة، نظرا لأنه لا توجد قيود معينه تحد من استمطار الأفكار. هو عملية مسلّية، بمعنى مشاركة جميع الطلبة بشكل فردي أو جماعي لحل مشكلة ومناقشتها وتبادل الآراء فيما بينهم وتركيبها وبلورتها بطريقة إيجابية. بيد أنها عملية علاجية، من خلال مشاركة كل فرد في المناقشة وإفساح مجال حرية الكلام. كما هي عملية تدريبية، تكون من خلال استثارة الخيال والمرونة والتدريب على التفكير (مركز نون،2011) و (سعيد، 2013).

يظهر أن هذه المميزات التي تميزت بها استراتيجية العصف الذهني من خلال السماح لجميع الطلبة بالمشاركة في إبداء رأيهم وإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار ثم بلورتها والاستفادة منها في حل مشكلة تربوية.

دور المعلم في العصف الذهني

فيما يأتي توضيح لدور المعلم في العصف الذهني:

يوضح الأهداف والقواعد في بداية الجلسة موضوع النقاش والمشكلة، ويثير مشكلة ترتبط بالموضوع، كذلك يحّفز أعضاء المجموعة للمشاركة في النقاش وإبداء آرائهم؛ لتوليدالأفكار بطرح أسئلة تستثير أفكارهم ولا يطلب تفسيرا لها، أيضا يسجل جميع الأفكار والآراء حتى ولو كانت خاطئة؛لكي يعرف الطلبة كم الأفكار التي أدلوا بها، مع ذلك يقوم بمعالجة الأفكار فيجمع الأفكار المتماثلة ويستبعد الأفكار الضعيفة، ويشجع الطلبة على طرح أكبر قدر ممكن من الإجابات والمقترحات (سايحي، قارة، 2017، 52-51).

خطوات استراتيجية العصف الذهني

مجموعة من الخطوات كما يأتي:

1 – مرحلة طرح المشكلة وشرحها: يقوم المسؤول بطرح المشكلة على الطلبة وشرح أبعادها، وجمع الحقائق حولها بغرض تقديمها لهم، وشحذ تفكيرهم؛ لتوليد الأفكار وتقديم الحلول.

2 – مرحلة بلورة المشكلة: قيام المسؤول بتحديد للمشكلة وإعادة صياغتها لدى الطلبة، وتجميع الأفكار وحذف المكررة منها.

3 – إعادة صياغة الموضوع: تحديد أبعاد الموضوع بطرح الأسئلة المتعلقة بها، وتدوين الأسئلة في مكان يراه الطلبة جميعهم.

4 –تهيئة جو الإبداع: يجب تهيئة الجو الإبداعي للطلبة ويتدربون فيه على الإجابة عن سؤال أو أكثر يلقيه مسؤول الجلسة.

5 –العصف الذهني: تبدأ بإثارة أفكار الطلبة لطرح الحلول للمشكلة المعروضة أمامهم، مع مراعاة عقد جلسة تنشيطية، واستقبال الأفكار المطروحة حتى لو كانت غير واقعية، وتدوين جميع الأفكار المقترحة في مكان واضح للجميع مع ترقيمها حسب تسلسل ورودها، والتحكم في كمية الأفكار حسب الوقت المخصص لهذه العملية.

6 –تحديد أغرب فكرة: عند انتهاء الطلبة من توليد الأفكار يمكن لمسؤول الجلسة أن يدعوهم إلى تحديد أغرب الأفكار عن الأفكار المطروحة حول المشكلة، ويطلب منهم تحويل هذه الأفكار إلى فكرة عملية مفيدة.

7 –جلسة التقييم : يتم فيها تقييم الأفكار المطروحة حول المشكلة من قبل الطلبة ، واختيار جزء منها لوضعها حيز التنفيذ (الحراحشة ،2013) و (عبد الرحيم، 2013) و(الصويكري، 2016).

تلخيصا لما ذكر فالخطوات لها دور في آلية تنفيذ المشكلة التعليمية بابتكار مجموعة من الحلول المناسبة وتطويرها وتحويلها إلى فكره منتجة يمكن توظيفها لتحقيق الأهداف التربوية التعليمية.

3- استراتيجية الاستقصاء

لقد قام سكمان بتطوير هذه الاستراتيجية من خلال تدريب الطلبة على ذلك، واستخدام اسلوب التساؤل الذي يثيره المدرس من أجل تطوير نظريات أولية حول حادثه غير متوقعة ويستثير خبراتهم من خلال طرح خبرات معاكسة لما لديهم من خبرات، ويهدف إلى إثارة التشكيك لديهم من أجل إعادة تعلمها بأسلوب متطور يكون فيه التلميذ نشطا وفاعلا، ويفترض سكمان أن أسلوب تعلم الطالب يجب أن ينحى منحى العلماء في حصولهم على خبرات جديدة (قطامي ، وقطامي،2001).

تعريف الاستقصاء

تتعد تعريفات الاستقصاء فيما جاء في الادب التربوي والدراسات السابقة حيث :

عرّفته (عبيدات و أبوالسميد، 2007) بأن يسعى الطالب في الحصول على معلومات تفسر له المشكلة التي يواجها، فالطالب حين يواجه مشكلة تحتاج حلا، يشعر بعدم المعرفة، فيلجأ إلى استخدام خبراته السابقة ومحاولة اكتشاف وإيجاد الحل المناسب، ويستخدم حواسه وتفكيره لإزالة الغموض؛ أي إنه يضع فروضا أوليه لتفسير الموقف ثم يجمع معلومات لفحص هذه الفروض والتأكد من صحتها أو عدم صحتها إلى أن يتوصل إلى الحل المناسب.

كذلك عرّفها (الهاشمي و الوهيبي، 2010) بأنه مجموعة من النشاطات يمارسها الطلبة في حل مشكلة أو موضوع معين ويستخدم فيه المتعلم مهاراته واتجاهاته؛ لتوليد المعلومات حيث يقوم بتنظيمها والبحث عن المعنى الذي يتطلب من الفرد أن يقوم بعمليات عقلية معينة ليكون خبرة لمفهومه.

كما عرّفه (حسن، 2014) بأنه طريقة تعليمية منطقية منظّمة تهدف إلى إحداث التعليم، وتعمل على تطوير قدرات التفكير العقلي لدى الطلبة من خلال إعادة المعرفة وتنظيمها وتوليد الأفكار واستنتاجها وتطبيقا في مواقف حقيقية، فالاستقصاء طريقة تركّز على التعلم الذاتي محورها الطالب وتنمي عنده التفكير العقلاني .

كذلك عرّفه (العبيدي وآخرون، 2006) بأنه الكشف عن معنى جديد وذلك بدراسة مجموعة من الأفكار أو الحالات.

بحسب ما ذكر تعرفه الباحثة إجرائيا : استراتيجية تدريس منظمة من خلال ممارسة مجموعة نشاطات يقوم بها الطلبة للحصول على معلومات لحل مشكله ما ، وذلك بالاستفادة من خبراته السابقة بحيث يضع عدة فروض لهذه المشكلة وفحصها والوصول إلى الحل المناسب في مساقات اللغة العربية.

خصائص الاستقصاء:

مجموعة من الخصائص كما ذكر في (العبيدي، وآخرون، 2006) و(عياد، 2011) فيما يأتي:

المتعلم هو مركز العملية التعليمية، والمعلم بمثابة موجها، له دورا محوريا في تحديد الأهداف المرجوة، وتحديد المواقف المراد استقصاءها، حيث أنه يتيح للطلبة الاعتماد على أنفسهم، من أجل تنمية المهارات العقلية العليا.

يظهر أن استراتيجية الاستقصاء توضح الفلسفة التي تكشف دور المعلم والمتعلم.

أهمية الاستقصاء

ركزَّ الأدب التربوي والدراسات السابقة على أهمية الاستراتيجية حيث ذكرت مجموعة من الأهمية (الفتلاوي، 2003).

تمكنّ الطلبة من القدرة على البحث والعمل من أجل الوصول إلى المعرفة، ويكون دورهم إيجابي، أما المعلم فيكون دوره تنظيم الإمكانات. من جهة أخرى يكتسب الطلبة العديد من المهارات والاتجاهات والقيم الاستقصائية ومن هذه المهارات، مهارة تحديد الهدف، والتعرف إلى المفاهيم والمصطلحات، والقدرة على الوصف والمقارنة، والتصنيف، والتحليل، واتخاذ القرارات، وتدوين الملاحظات واستخدام

المكتبة. أما ما يكتسب من اتجاهات فمنها حب الاطلاع والتعود على القراءة، والاعتماد على النفس، بالإضافة إلى اكتسابهم مهارات التفكير العلمي في حل المشكلات التي تواجههم، كذلك تزودهم بمهارات التفاعل، والتواصل، والاتصال الاجتماعي من خلال الكشف عن الحقائق، والاعتماد على أنفسهم، وتشجعهم على الاشتراك في التخطيط لدراسة موضوع معين

أنواع التعلم القائم على الاستقصاء ومستوياته

يقسم (سعودي، 2017) الاستقصاء إلى أربعة أنواع وفق نوع الاستقصاء الذي يجريه الطالب كما يأتي:

1. الاستقصاء الموجَّه: وهذا النوع يناسب طلبة المرحلة الإبتدائية، بتزويد المدرّس للطلبة بتوجيهات وتعليمات، لتصل إلى المعلومات والخبرات المستهدفة.

2. الاستقصاء شبه الموجَّه: يناسب المرحلة الإعدادية، ويقدّم المدرّس لطلابه مشكلة تتعلق بالمحتوى المعرفي، مع إعطائهم بعض التوجيهات العامة دون الخوض بتفاصيلها، لإعطائهم المزيد من حرية التفكير.

3. الاستقصاء الحر: يناسب المرحلة الثانوية، بإعطاء المدرّس فرصة للطلبة بتصميم تجارب علمية وفرض الفروض، وجمع البيانات، وتحليلها وتفسيرها، والتوصل إلى استنتاجات، واكتشافات جديدة.

4.الاستقصاء العادل: ويكون من خلال التوصل إلى اتفاق، حول قضية أو موضوع تباينت الآراء حوله، مع البحث، والمناقشة، والمناظرة، من قبلهم.

نتيجة لذلك فاستراتيجية الاستقصاء بالرغم من تعدد أنواعها ومستوياتها إلا أنها تسعى إلى إيجاد حل لمشكلات معينة وتنمية التفكير لدى الطلبة.

مميزات الاستقصاء

مجموعة من المزايا حيث ذكر مايأتي:

الكشف عن أدوار جديدة للمدرّس كمرشد، بفضل إثارة الأسئلة المفتوحة وتنمية قدراتهم، ودافعيتهم على التعلم، نظرا لإثارة اهتمامهم وجذب انتباههم، وتنمية المهارات العقلية وتفكيرهم العلمي واتجاهاتهم؛ لتثبيت المعلومات لفترة زمنية أطول (الهاشم ،2006) و(المبحوح ، 2016) و(حسين، 2015).

لذلك يتضح بأن مميزات استراتيجية الاستقصاء قد تمكّن الطلبة من تنمية مهاراتهم، وقدراتهم العقلية إذا تم توظيفها بطريقة مناسبة في تدريس مساقات اللغة العربية.

دور المعلم والمتعلم في الاستقصاء

تحدد دور المعلم والمتعلم في الاستقصاء على النحو الآتي:

دور المتعلم: يكون المتعلم نشطاً متحاوراً جامعاً للمعلومات من مصادرها، يشترك في التخطيط والتنفيذ، يبني معرفته ويتوصل إلى النتائج بنفسه ويكتشف بعض الحقائق والعلاقات المعرفية.

دور المعلم: إتاحة الفرصة للطلبة للتقصي والاكتشاف لحل المشكلات، واختيار نشاطات مفتوحة النهاية يقترحها المدرس والطلبة، من جهة أخرى يأخذ المعلم إطار البحث في داخل وخارج القاعات الدراسية والمناقشات والأسئلة والملاحظة والتجريب (المبحوح، 2016).

يتضح أن دور المعلم والمتعلم يساهم بشكل فعَّال في تنظيم تطبيق استراتيجية الاستقصاء على الطلبة، واقتصار الوقت واستثمارها لصالح الطلبة.

خطوات الاستقصاء

ذكر في الأدب التربوي والدراسات السابقة خطوات الاستقصاء حيث ذكر(عبيدات و أبو السميد، 2007) و(سعودي،2017) و(حسين، 2015). مجموعة من الخطوات كما يأتي:

1- الإحساس بالمشكلة: وضع الطلبة أمام مشكلة ما واستثارتهم للوصول إلى حل.

2- تحديد المشكلة : قيام الطلبة بجمع المعلومات حول مشكلة ما .

3- وضع حلول أو إجابات مؤقته :الحصول على تفسيرات عن السؤال المحدد من قبل الطلبة.

4- فحص الحل المقترح: نطلب من الطلبة جمع معلومات لفحص الحل.

5- النتيجة: المعلومات التي توصل إليها الطلبة.

6- مناقشة: إثارة نقاش معين حول النتائج التي توصل إليها الطلبة وما تعنى له.

يظهر أن الخطوات توضح آلية تطبيق الاستراتيجية على الطلبة من حيث الإحساس بالمشكلة والوصول إلى النتيجة ومناقشتها بما يعود بالفائدة على الطلبة.

4- استراتيجية الاستقراء

اقترنت هذه الطريقة بالفيلسوف الألماني فرد ريك هربارت، في أواخر النصف الأول من القرن التاسع عشر ثم انتشرت في أمريكا وأوروبا، وظلت مسيطرة على التربية فكريا وعمليا لغاية القرن العشرين، حيث تعد هذه الطريقة من أفضل الطرق لتدريس النحو، لجأ إليها العلماء القدامى حينما قعَّدوا النحو وضبطوا أحكامه، وذلك عندما نظروا في النصوص القرآنية، والأحاديث النبوية، والشواهد الشعرية، والنثرية، وخرجوا بالقوانين النحوية التي سجلوها بالملاحظة، والمشاهدة، والتحليل، والتركيب، والمقارنة في بحثهم الاستقرائي، وأثبتوا ذلك في مؤلفاتهم اللغوية، كما أن العلماء المسلمين كانوا روادا في الاستدلال الاستقرائي الذي يقوم على الملاحظة والتجريب والقياس (الكلاك، 2008).

واشتق اسم هذه الطريقة من مفهوم الاستقراء induction وهو معرفة القوانين، والمفاهيم، والنظريات، والقواعد العامة الموجودة في الحياة والتي صارت مسلمات، عن طريق المشاهدة، والملاحظة، والتجريب بذلك نكون كأننا قد أعدنا بناء هذه المفاهيم، والنظريات، والقواعد بناء جديدا، بقصد أن نتعلَّمها ونعلّمها لغيرنا، وهي تبنى على أساس التدرج المنطقي في الوصول إلى نتيجة أو مجموعة نتائج عن طريق الملاحظة، واكتشاف العلاقات المتشابهة والمختلفة من خلال الأمثلة المتنوعة التي تنتمي للموضوع ، وبعد ذلك يتم استخلاص القاعدة، وصياغتها بلغة تدل عليها (جابر، 2005).

تعريف الاستقراء

تتعد تعريفات الاستقراء فيما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة:

عرّفة (مركز نون، 2011) بأنه التحري، والتفحص. وسميت لذلك؛ لأنها تتبع جميع أجزاء المحتوى المعرفي من حيث الأمثلة وتفاصيل المعلومات التي يحتويها، وتستقصيها؛ للحصول على خلاصة واستنباط قاعدة ما تنظم جميع الأجزاء.

كما عرّفه (المهداوي، 2013) بأنه الأداء العقلي المعرفي الذي يتميز باستنتاج القاعدة العامة من الجزئية.

كذلك عرّفه (الحريري، 2011) بأنه تتبع الأمثلة وفحصها ومعرفة أوجه الشبه والاختلاف للتوصل إلى القاعدة العامة.

كما عرّفه (سلمان، 2014) بأنه عملية منطقية ينتقل فيها الفرد من الخاص إلى العام.

أما (الكلاك، 2008) فعرّفه بأنه الوصول إلى الأحكام العامة بوساطة الملاحظة والمشاهدة.

نتيجة لذلك تعرّفه الباحثة بأنه التوصل إلى قاعدة عامة أو كلية من خلال معرفة الجزء للموضوع.

مميزات الاستقرائية

مجموعة من المزايا حيث ذكر (مركز نون ، 2011) و(الكلاك، 2008) ما يأتي:

بقاء المعلومات في ذاكرة الطلبة أكثر من المعلومات التي تكتسب بواسطة القراءة أو الإصغاء؛ لكي يستطيع الطلبة التوصل إلى استنتاج قاعدة ما، حتى بعد مرور فترة طويلة من الزمن؛ لأن خطوات التفكير تبقى مخزَّنة في ذاكرته، كذلك يفهم الطلبة التعميمات التي يتوصلون إليها بمساعدة المدرّس أكثر من تلك التي يقدّمها المدرّس مباشرة، بعد ذلك يستطيع الطلبة توظيفها أكثر من المعلومات الجاهزة، فهذا الأسلوب الذي يمارسه الطلبة في الاستقراء مفيد لحياتهم العملية ويصبح الفرد مستقلا بتفكيره واتجاهاته وأي عمل يواجه.

نتيجة لذلك فاستخدام الطريقة الاستقرائية ينمي لدى الطلبة القدرة على التفكير في الوصول إلى القواعد العامة من الجزيئات للموضوع المراد تعلمه؛ حتى يصبح لديهم استقلالية في تفكيرهم ومواجهة أي موقف يتعرضون له في حياتهم العملية.

خطوات الطريقة الاستقرائية:

ذكر في الأدب التربوي والدراسات السابقة مجموعة من خطوات الاستقراءحيث ذكر (الكلاك، 2008) و(جابر، 2005) بما يأتي:

1-التمهيد والمقدمة: هي عملية تحليل خبرات سابقة لدى الطلبة، لها علاقة بالموضوع الجديد، ثم ترتيبها بما يتناسب مع الموضوع لتكون أساسا له وتشكل وحدة علمية.

2- عرض الموضوع: من خلال جمع الحقائق الجزئية من الطلبة، بحيث تكون منوعة موضوعاً وشكلاً، كما يجب أن يكون اختيارها ييسر إدراك القاعدة للطلبة.

3- الربط والموازنة: على المدرّس أن يعنى بالاشتراك مع الطلبة ، بالربط والموازنة بين الأمثلة وإدراك العلاقات بين الأمثلة، ثم يتجه العقل إلى افتراض تعميم المنظمة على السبورة ، والقاعدة، وقد تدمج هذه المرحلة بالتي قبلها.

4- التعميم واستقراء القاعدة: الاستنتاج من العلاقات بين الأمثلة أحكاماً فرضية، وتحويله إلى تعريف أو قاعدة مع مساهمة المدرّس مع الطلبة في ذلك.

5- التطبيق: امتحان الطلبة صحة التعميم والقاعدة المفترضة بمساعدة المدرس.

أما (داوود، 2014) حدّد مجموعة من الخطوات التي يمكن توضيحها بالنقاط الآتية:

1- تحديد الموضوع المراد الإحاطة به والتعريف على المعلومات المتعلقة به .

2- طرح جزيئات عامة تتعلق بالموضوع ، سواء أكانت تتألف من أشياء يمكن طرحها أمام الناظرين، أو صور لها نماذج، أو عن طريق شريط مصور، وقد تكون تلك الجزيئات عباره عن أمثله فحسب، المهم أن تتم ملاحظة هذه الجزئيات من أجل استخلاص علاقه بينها، أو خصائص معينه تشترك بها.

3- فحص المعلومات لتنظيمها في فئات تتوافر في أفراد الفئة الواحدة أمور مشتركة تجمع بينها، وهنا يمكن استبعاد معلومات يظهر لا صله لها بالموضوع، كما تستبعد أمثلة أيضا للسبب نفسه، والمهم في عمل الاستقصاء الدقيق البعيد عن السطحية والتسرع، والذي يكفل في الوقت نفسه التميز بين

خصائص أساسية لا بد من توافرها، وخصائص ثانوية لا يؤثر غيابها ، ويشعر المتعلم أحيانا في هذه الخطوة أن المعلومات المجمَّعة غير كافية ، لذلك لا بد من الانطلاق للبحث على المزيد منها.

4- استخلاص تعميم يكون بمثابة معلومات جديده على الطلاب، كذلك اطلاق تعميمات عن طريق الاستقراء مولد غالبا معارف جديده لمن يقوم به للمرة الأولى.

5- البحث عن أمثلة أو حالات جديدة يطبّق التعميم عليها، فإذا لم يتحقق ذلك، هذا يعني أن خطأ ما يوجد في التعميم، لذلك يجب إعادة النظر في التعميم نفسه.

6- محاولة تطبيق التعميم ما أمكن مرات عديدة وفي مناسبات كثيرة على الحياة اليومية لينتقل إلى مواقف جديدة، ويستخدم من أجل فهمها وهو ما يسمى عملية النقل.

بحسب ما ذكر فالخطوات تحدد للمدرس والطلبة الكيفية التي يمكن بها عرض المحتوى التعليمي بطريقة منظّمة متسلسلة؛ حتى يستطيع الطلبة إدراك العلاقات بين جميع الخطوات والقدرة على الربط والتفكير وصولا إلى القواعد العامة للمحتوى المراد تعلمه.

5- استراتيجية المحاضرة

يرجع استخدام هذه الاستراتيجية إلى اليونان والرومان وتعد من أوائل الاستراتيجيات المستخدمة في التدريس وأشهرها وأكثرها انتشاراً، وطبقَّها العرب المسلمون أيام الدولة الأموية والعباسية أما في أوروبا فانتشرت قبل اختراع الطباعة بالرغم من الدعوات التي تشكك بها وتنادي بسلبيتها إلا أنها ما زالت لها فائدة إذا أحسن استخدامها بطريقة صحيحة من قبل المدرس في العملية التعليمية (القحطاني،2009).

تعريف المحاضرة

تتعدد تعريفات المحاضرة فيما جاء في الأدب التربوي والدراسات السابقة حيث:

عرفتها (الفتلاوي، 2003) بأنها تعتمد هذه الطريقة على المدرّس من حيث نقل المعلومات بصورة لفظيه شفهية ولها عدة تسميات، تسمى الطريقة التفسيرية أو التقليدية أو الإخبارية وحينا بالمحاضرة.

إلا أن (العبيدي وآخرون، 2006) عرفوها بأنها هي استراتيجية تعليمية يكون المدرّس فيها محور العملية التعليمية، من خلال تقديمه للمعلومات دفعة واحدة، ويكون دور الطلبة متلقين للمعلومات مع إعطاء فرصة للمناقشة أو بدون فرصة.

كما عرّفها (فرج، 2005) بأنها عرض المحتوى بشكل منظَّم متسلسل مع سردها بأسلوب جذاب.

بالإضافة إلى (القحطاني، 2009) فعرّفها بأنها عملية اتصال شفهي بين المدرس والطلبة يتولى المدرس دور الاتصال من جانب واحد لنقل المعرفة ومساعدة الطلبة على تنظيمها.

وعرّفها (الصيفي،2009،106) بأنها عرض شفوي دون مناقشة، وعدم إشراك الحاضرين مع المحاضر، وعليهم الاستماع وتدوين الملاحظات وفهم ما يقال دون السماح لهم بالسؤال أثناء التحاضر، لذلك هذه الطريقة تناسب الطلبة الذين يبحثون عن معارف ومعلومات يصعب عليهم جمعها من مراجع كثيرة.

كماعرّفها (Jess L,2013) بأنها وسيلة فعّالة للغاية لتقديم كميات هائلة من المحتوى في مجموعة متنوعة من الإعدادات.

إلا أن (داوود، 2014) عرّفها بأنها طريقة عرض كمي، لفظي كبير من المعلومات أو المثيرات خلال المحاضرة ، وتقوم على تقديم المحتوى المعرفي على صورة حقائق جاهزة من قبل المدرس أو من يناوب عنه لتكون سائغة سهلة الفهم من قبل الطلبة، ويبقى الطلبة فيها مجرد مستمعين أو مشاهدين لهذه المثيرات المعرفية من خلال وسيلة معينه كالسبورة أو اللوحة أو الصورة أو أجهزة الإسقاط وغيرها، وما عليهم إلا تقبل المادة التعليمية وحفظها واسترجاعها عند الحاجه.

ومن ثمَّ تعرّف الباحثة المحاضرة: هي استراتيجية تعليمية يقوم المدرّس بعرض المادة التعليمية على الطلبة بطريقة منظمة، ويكون المدرّس محور العملية التعليمية، ويكون دور الطلبة فقط الاستماع والمشاهدة وما عليهم سوى حفظها واسترجاعها وقت الحاجة للمعلومة.

خصائص المحاضرة

مجموعة من الخصائص(الحريري، 2011) كما يأتي:

الوضوح، بمعنى استخدام لغة واضحه سليمة في تعريف المصطلحات الجديدة، والتركيز على النقاط الأساسية، و إعطاء الطلبة توجيهات عن مهام التعلم بعيدة عن الغموض، والتنظيم، فهذا يعني تسلسل النقاط مع توضيح الروابط والعلاقات وحسن إدارة الوقت، كذلك التركيز يكون من خلال إلقاء الضوء على عناصر مهمة، والتغيير في نبرة الصوت، والايماءات، ونظرة العينين، وتعبيرات الوجه، وفي نفس الوقت التوجيه، أي تعزيز التعلم بطرق متعددة من حيث إعطاء معلومة أو فكرة جديدة عن بدء المحاضرة، وإعطاء توجيهات ونصائح بخصوص المتوقع، بالإضافة إلى ذلك الأمثلة ، بمعنى أن تكون مناسبة ومشوقه ومتنوعة وذات علاقة بالموضوع المراد توضيحه، و أخيرا التغذية الراجعة.

يظهر أن هذه الخصائص تبين مدى التسلسل والتنظيم في الكيفية التي يقدم بها المدرّس المادة التعليمية حتى يتمكن الطلبة من الحصول على المعلومات او المادة التعليمية بطريقة جيدة، وتركيزهم على بعض المفاهيم المهمة في ذلك من خلال الوضوح والأمثلة والتغير في بعض نبرات الصوت والتغذية الراجعة وغيرهم.

دور المعلم والمتعلم في المحاضرة

فيما يأتي توضيح لدوري المعلم والمتعلم في استراتيجية المحاضرة:

دور المعلم: إعداد المحاضرة، ثمّ إلقاؤها على الطلبة في قاعة الدراسة، وقد يكون الإلقاء مستمرا طوال الدرس وقد يسمح للطلبة بتوجية أسئلة بعد انتهاء الإلقاء. لذا تتطلب قدرة على الإصغاء والاستيعاب

دور المتعلم : الانتباه والاستماع وتلخيص النقاط المهمة التي يطرحها المدرّس (عطية، 2006).

مميزات استراتيجية المحاضرة

ذكر في الأدب التربوي والدراسات السابقة مميزات استراتيجية المحاضرة حيث ذكر (مركز نون،2011) و (عباس، 2013) بما يأتي:

سهلة التطبيق، إمكانية التطبيق لجميع المراحل التعليمية باستثناء المرحلة الابتدائية، وتقديم معلومات جديدة تساعد في إثراء معلومات الطلبة، بعد توضيح النقاط الغامضة، وثبوت الأفكار في الذهن، وفي نفس الوقت لا تحتاج لمجهود في استقبال المعلومات من قبل الطلبة، كذلك تخاطب أعداد كبيرة من الطلبة؛ على الرغم من ذلك اقتصادية لا تحتاج إلى مواد ووسائل كثيرة في التدريس، وتقتصر الوقت.

هذا ودعت دراسة(Mackeachie & Svinicki, 2006) إلى استثمار مميزات استراتيجية المحاضرة والعمل على تطويرها لجعلها أكثر فاعلية.

تلخيصا لما ذكر لاستراتيجية المحاضرة مميزات في تقديم المادة التعليمية في إمكانية الاختصار من الوقت ومخاطبة أعداداً كبيرة من الطلبة، كل ذلك يعود إلى قدرة كبيرة في تغطية أكبر قدر ممكن من المادة التعليمية والمفاهيم لهم، وسهلة يمكن تطبيقها في أي زمان ومكان .

أنماط من المحاضرة في التعليم

ذكر (الفتلاوي، 2003) أنماط من المحاضرة بما يأتي:

1- المحاضرة الرسمية المباشرة أو اللفظية المجّردة: شرح المعلومات وتوضيحها للطلبة بطرح الأسئلة.

2- المحاضرة المدعَّمة بالوسائل التعليمية: تكون من خلال إعطاء المعلومات مع الاستعانة بالوسائل التعليمية السمعية والبصرية.

3- المحاضرة _ العرض التوضيحي التعليمي: يستخدم لتوضيح العلاقات والأفكار والحقائق .

4- المحاضرة _ الإلقاء مع استخدام الطباشير: يقدم المعلومات بوساطة الطباشير والسبورة لتفسير المحتوى.

5- المحاضرة- السؤال : السماح للطلبة بتوجيه عدد من الأسئلة مع تقديم المعلومات.

6- المحاضرة النقاش: إلقاء المعلومات والحقائق مع إتاحة فرصة للطلبة بالقيام بورشة تعليمية. من حين لآخر للمناقشة وإبداء الراي.

7- المحاضرة_ التطبيق: من خلال إفساح المجال للتطبيق داخل المحاضرة أو في الورش التعليمية.

8- المحاضرة _ التسميع : تكليف الطلبة بقراءة النص الذي أعده تسميعا جهريا وطرح أسئلة محددة.

9- المحاضرة_ بأسلوب أخذ الملاحظات المنظّمة: يزوّد المدرّس الطلبة بالمعلومات الأساسية سواء مطبوعة تلخص المفاهيم والأفكار أو تدوين الملاحظات.

بناء على ذلك يتبين بأن هناك العديد من الأنماط التي يمكن توظيفها في العملية التعليمة، وذلك حسب الموقف التعليمي الذي نحتاج له في عرض المعلومات حتى يتم تقديم المعرفة، والوصول إلى المعلومات بطريقة سلسة وبعيدة عن الغموض في العملية التعليمية.

خطوات استراتيجية المحاضرة

ذكر الأدب التربوي والدراسات السابقة مجموعة من الخطوات بما يأتي:

1- مرحلة الإعداد من حيث التمهيد والتحضير، وتشمل الإعداد النفسي والفكري والفني.

2- مراجعة الخطوط العامة للمحاضرة السابقة.

3- خلق نوع من العلاقات الإنسانية مع الطلبة وعرض الأفكار الأساسية للمحاضرة.

4- عرض الموضوع مع تنظيم المعلومات وممارسة الاستراتيجيات التي تساعد على التعلم.

5- تلخيص أهم الحقائق والأفكار والمفاهيم في المحاضرة (فرج، 2005) و (ومركز نون، 2011).

بحسب ما ذكر للخطوات السابقة أهمية كونها توضح للمدرّس كيفية تطبيق المحاضرة في أي زمان ومكان في العملية التعليمية، أو أي موقف يواجه الطلبة وبالتالي هي تسهّل على المدرّس تطبيقها.

استراتيجية الحوار والمناقشة

تنسب هذه الطريقة إلى سقراط فيلسوف اليونان التي كان يستعملها لتعويد طلابه البحث وراء الحقيقة وذلك حبا للحقيقة (هاني وآخرون، 2006).

تعتمد هذه الاستراتيجية على تبادل الآراء والافكار، وتفاعل الخبرات بين الطلبة والمدرّس داخل القاعة الدرسية، وتسهم في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة من خلال الأدلة التي يقدمها المدرّس لتدعم إجابته أثناء الحوار معهم (المهداوي، 2013).

تعريف الحوار والمناقشة

وتتعد تعريفات الحوار والمناقشة فيما جاء في الادب التربوي والدراسات السابقة حيث:

عرّفها (بني عطا،2017،57) بأنها الاستراتيجيات التي ترتكز على إثارة تفكير الطلبة ومشاركتهم، وإتاحة الفرصة لهم لطرح الأسئلة والمناقشة، مع احترام آرائهم واقتراحاتهم، وذلك من خلال القيام باستقراء الأفكار حول محتوى معرفي معين، وتحليل عناصره وإجراء موازنات ومقارنات بينهما، واطلاعهم على النتائج النهائية، وتقويم المحتوى المعرفي.

كما عرّفها (مركز نون،2011) بأنها هي طريقة تدريسية تعتمد على الحوار الشفهي بين الطلبة والمدرّس، أو الطلبة أنفسهم، يتم من خلالها تقديم المحتوى المعرفي للوصول بهم تدريجيا إلى الكشف عن حقيقة أو معرفة لم تكن معروفة مسبقا، وأيضا مجموعة من الأسئلة المتسلسلة تلقى على الطلبة لإيصال المعلومات الجديدة إلى عقولهم ومساعدتهم على التعلم.

لذلك تعرفها الباحثة بأنها طريقة تدريسية تقدم قضية أو موضوع معين ودراسته بطريقة منظّمة تثير تفكير ومشاركة الطلبة و إتاحة الفرصة لهم لطرح الأسئلة والمناقشة بقصد الوصول الى حل.

أهمية استراتيجية الحوار و المناقشة

ركز الأدب التربوي والدراسات السابقة على أهمية الاستراتيجية حيث ذكرت مجموعة من الأهمية كما يأتي:

تدربهم على مهارات الاستماع، والتحدث، والمناقشة، وتكسبهم اتجاهات إيجابية كالموضوعية، والقدرة على التكيف مع الآخرين واحترام آرائهم، أيضا تساعدهم على إتقان المحتوى المقدَّم من قبل المدرّس، وتشجيعهم على الإدراك النشط لما يتعلمونه، كذلك تنقل الطلبة من السلبية إلى الإيجابية، وإتاحة الفرصة في النقاش وطرح الأسئلة وتبادل الأفكار، واستفادة الطلبة من إجابات زملائهم والتفاعل معهم؛ لكي تمكن الطلبة من الوصول إلى الأفكار العلمية والنتائج بأنفسهم، في نفس الوقت تساعدهم في مواجهة أي موقف دون الإحساس بالحرج وإبداء رأيهم في ذلك بمعنى قوة الشخصية ، وأخيرا تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية (عبد الغني، 2012).

بحسب ما ذكر للحوار والمناقشة أهمية بالغة كونها تساهم في إثارة تفكير الطلبة، وتتيح لهم الفرصة في ابداء رأيهم وصقل شخصيتهم، وتبعدهم عن الخجل لإتقان المحتوى المعرفي، والوصول إلى أي حل يواجههم في حياتهم العملية مع التركيز على القدرة على الحوار والمناقشة.

خطوات استراتيجية الحوار والمناقشة

ذكر الأدب التربوي والدراسات السابقة خطوات استراتيجية الحوار والمناقشة حيث ذكر(بني عطا، 2017) و (الحريري، 2010) مجموعة من الخطوات كمايأتي:

1- الإعداد للمناقشة: وتكون بإثارة اهتمامهم وتشويقهم للمحتوى المعرفي الذي سيتم طرحه، وتحديد الخبرات والمفاهيم وصياغة الأسئلة التي سيتم مناقشتها من قبل المدرّس.

2- إجراء المناقشة: وفيها يتم تحليل المشكلة من خلال طرح مجموعة من الأسئلة؛ ويكلف المدرس الطلبة بطرح الأسئلة الفرعية مع توجيه المدرس تعليماته، وملاحظاته في بداية اللقاء، ثم بعد ذلك يتبادل الطلبة المعلومات والأفكار مع بعضهم مع مراعاة معايير الحوار والمناقشة.

3- ختام المناقشة: وتكون من خلال تثبت التعليمات والحلول التي تمَّ التوصل إليها من قبل المدرّس وتم اقتراحها لمعالجة المشكلة المطروحة.

4- تقويم المناقشة: تكون من بداية العملية التعليمية بهدف إثارة اهتمامهم؛ ليضمن مشاركتهم في المناقشة أثناء العملية التعليمية والتوصل إلى الحلول الصحيحة مع مراعاة آداب الحوار والمناقشة الجماعية.

تلخيصا لما ذكر لخطوات الحوار والمناقشة أهمية كونها تبين الكيفية التي يتم عرض للمشكلة أو المحتوى او القضية التي تحتاج إلى حل، مع توضيح دور الطالب والمدرّس في التفاعل والمشاركة في ذلك.

أنواع المناقشات

ذكر الأدب التربوي والدراسات السابقة أنواع المناقشات لاستراتيجية الحوار والمناقشة حيث ذكرت مجموعة من الخطوات كما يأتي:

1- من حيث عدد المشاركين:

أ. المناقشة الثنائية: وهي على نوعين، النوع الأول ما بين المدرس وأحد الطلبة.

والنوع الثاني: تكون بين اثنين من الطلبة فقط بحيث يتبادلان الأسئلة والأجوبة للتوصل إلى الإجابات الصحيحة ويكون دور المدرس موجه فقط.

ب. المناقشة الجماعية: تعد هذه المناقشة الأكثر شيوعا، وتنسجم مع النظرة التربوية الحديثة التي تؤكد بأن الطلبة هم محور العملية التعليمية التعلمية، وتسمح لجميعهم بالمشاركة، وإعطائهم الحرية الكاملة في تبادل الآراء والأفكار، وتحثهم على التعاون والمشاركة ، وتنمّي لديهم روح العمل الجماعي.

2-من حيث إدارة المناقشة:

تجري المناقشة إما من خلال المدرّس مباشرة، بإثارة الأسئلة وفتح المجال أمام الطلبة للتحاور، أو لطرح الآراء او لمناقشة بعضهم البعض تحت إشرافه ووفق ما يحدده هو من الطلبة وما يسمح به الوقت.

أما الحالة الثانية تدار المناقشة من قبل أحد الطلبة مع إشراف المدرس بشكل غير مباشر حيث يتم تقسيمهم إلى مجموعات، ويتم اختيار قائد لكل مجموعة لإدارة النقاش والتوصل إلى الحقائق المطلوبة.

3- المناقشة من حيث الموضوع:

يوجد حالتان لذلك، الحالة الأولى تختلف المناقشة باختلاف المحتوى والموضوع؛ إذا كان الموضوع جديداً يتوجب على المدرس الإشراف المباشر على النقاش وطرح المادة العلمية عليهم. أما الحالة الثانية: إذا كان الموضوع يتعلق بخبراتهم السابقة، فإنه يسمح للطلبة بإدارة المناقشة والمشاركة الجماعية فيها (الحريري، 2010).

إذا لأنواع المناقشات أهمية كونها تحدد دور الطالب والمدرس في قيادة المناقشة بغرض الاستفادة لكل منهما في أثناء تقديم المحتوى، أو أي موقف يواجه الطالب في حياته العملية.

مميزات استراتيجية الحوار والمناقشة

ذكر الأدب التربوي والدراسات السابقة مميزات استراتيجية الحوار والمناقشة حيث ذكر(مركز نون، 2011)و(الحريري، 2010) مجموعة من المميزات كما يأتي:

مشاركة الطلبة والاستمتاع في العملية التعليمية، ويستطيع المدرّس التعرف إلى مستوى طلبته بشكل جيد، مع ذلك تنمّي لدى الطلبة قدراتهم الفكرية، والمعرفية، والجرأة، وتدربهم على التحليل، والاستنتاج، كذلك تنمّي لديهم التعاون والعمل الجماعي، وأسلوب القيادة، وتحمل المسؤولية، أيضا روح المشاركة، وتخلصهم من الخجل، كذلك تنمي لديهم عادة احترام آراء الآخرين، وتقدير مشاعرهم من جهة أخرى يستطيع الطلبة جمع أكبر قدر من المعلومات لنفس الموضوع.

بيد أن (هاني وآخرون، 2006) يؤكدون على نجاح هذه الطريقة يعتمد على مدى قدرة المدرس على صياغة الأسئلة وطرحها بطريقة متدرجة تسهل على الطلبة الفهم والاستيعاب واستدعاء ما لديهم من خبرات سابقة لتسهم في بناء خبرات جديدة.

نتيجة لذلك استراتيجية المناقشة والحوار تنمّي لدى الطلبة روح المشاركة والتفاعل والتعاون فيما بينهما وذلك للوصول الى حل أي مشكلة تواجههم مع القدرة على تحمل المسؤولية.

دور المعلم والمتعلم في استراتيجية الحوار والمناقشة

يتضح دوري المعلم والمتعلم في استراتيجية الحوار والمناقشة فنرى المعلم

مشرفا على سير المناقشة الصفية، أو يكون مشاركا طلابه في المناقشة، أو أن يشرف على سير مناقشة كل مجموعة من مجموعات طلابه الذين يبحثون ويناقشون موضوعا من موضوعات المناقشة، أو جزءً أو طرفا.

ويساعد الطلبة على المشاركة من خلال تعدد الأسئلة وتنوعها، وإعطاء فرصة لمشاركة جميع الطلبة.

وتنظيم وتسير الأفكار والخبرات، ومراعاة تسلسل الحوار للوصول إلى تعمق الفكر واكتشاف الحلول المناسبة (الرشيدي، 2012، 16).

7- استراتيجية الاستنتاجية:

تعريف الاستنتاجية

تتعد تعريفات الاستنتاجية فيما جاء في الادب التربوي والدراسات السابقة حيث:

عرّفها (مركز نون، 2011) بأنها صورة موسَّعة لخطوة التطبيق في الطريقة الاستقرائية، حيث أن الأسس العامة تقدّم إلى الطلبة جاهزة أي تبدأ من الكل إلى الجزء، حيث تمكن المدرّس من تقديم حقائق جديدة إلى الطلبة أو تشرح أو تفسر المحتوى أو المفهوم المراد تدريسه.

كذلك عرّفها (جابر، 2005) بأنها طريقة تعليمية تقوم بتزويد الطلبة بالقاعدة الكلية للمحتوى أو المفهوم المراد تدريسه، ثم يشرع المدرّس في توضيح جزئيات المحتوى على شكل أمثلة وظيفية واضحة، تبين صحة المحتوى ، أو توضح الطريقة، مع ترتيب الأمثلة بطريقة تقود إلى إعادة تشكيل القاعدة، ثمّ بعد ذلك يقيسون المحتوى المعروض عليهم.

كما أنها طريقة تقوم على تقديم المعلومات والأمثلة من الكل إلى الجزء ومن العام إلى الخاص، وتعد وسيلة مباشرة، وفعّالة في تعلم المفاهيم مع ارتباطها بالخبرة بسهولة، ويقدم تعريف المفهوم والخصائص المميزة له أولا، ثم تليه تطبيقات لتصنيف الأمثلة المطابقة وغير المطابقة (الاهدل، 2005).

بالإضافة إلى أنها هي إحدى العمليات العقلية الطبيعية التي يقوم بها العقل باستدلال معين بشكل عفوي حيث أنّ الاستدلالات العقلية لا تقتصر على المحاكاة الاستقرائية، بل لا بد من الرجوع إلى المحاكمات الاستنتاجية سواء في شؤون الحياة أو في الدروس التعليمية (داود ، 2014).

تلخيصا لما ذكر تعرفها الباحثة بأنها هي ما يقوم به العقل من عمليات عقلية، حيث يقدّم المدرّس المعلومات والأمثلة على الطلبة؛ حتى يتوصلوا إلى الجزء من الكل للمحتوى المعرفي المراد تعلمه في العملية التعليمية.

مميزات الاستنتاجية

ذكر (مركز نون، 2011) ما يأتي:

تستخدم في التطبيق والتقويم؛ للكشف عن مدى استذكار الطلبة للمعلومات وقدرتهم على تطبيقها؛ لأن المفكّر في حالة الاستنتاج يعتبر مطبقا لنتائج الاستقراء؛ نظرا لأن الطلبة بحاجة للاستنتاج أثناء التطبيق لترسيخ القاعدة في عقولهم

لذلك يتبين دور استراتيجية الاستنتاج في تمكين الطلبة من المحتوى المراد تعلمه بأكبر قدر ممكن وترسيخه في أذهانهم وقدرتهم على تطبيق المعلومات في حياتهم العملية.

خطوات استراتيجية الاستنتاجية

ذكر في الأدب التربوي والدراسات السابقة خطوات استراتيجية الاستنتاج حيث ذكر(داود، 2014) مجموعة من الخطواتكما يأتي:

1- المبدأ الذي يعتمد كمعلومة عامة بحيث يستنتج منها معلومات جزئية منتمية لها.

2- التأكد من فهم الطلبة للمعلومات حتى يقودهم لاستنتاجات إيجابية ومجدية.

3- طرح أسئلة حول تلك المعرفة التي تفضي إلى استخلاص نتيجة منها، أو ترك المتعلمين _ بحسب قدراتهم _ يستنتجون بأنفسهم معلومات لم تكن صريحة أو بارزه قبل استنتاجها

4- التأكد من دقة النتيجة في ضوء قواعد الاستنتاج التي يفترض أن تكون معروفه لدى الطلبة.

من خلال ماسبق يتبين أهمية الخطوات السابقة كونها توضح آلية سير المدرّس والطلبة في توظيف الاستراتيجية في تقديم المحتوى التعليمي المراد تعلمه بطريقة سلسة وسهلة ومرنة؛ للوصول إلى الاستنتاجات التعليمية التي تخدم العملية التعليمية.

2.2 الدراسات السابقة

تناولت الباحثة الدراسات السابقة التي تحدثت عن الاستراتيجيات التدريسية في محورين

1.1.2 المحور الاول: الدراسات العربية التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية (المحاضرة ، الحوار والمناقشة، الاستقصاء، التعلم التعاوني ، العصف الذهني، الاستقرائية ، الاستنتاجية)

دراسة محمد و فضيلة (2017):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر برنامج علاجي قائم على طريقة العصف الذهني في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في السنة الرابعة ابتدائي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة السنة الرابعة ابتدائي التابعة لدائرة يسر بولاية بومرداس، وبلغت عينة الدراسة (30) طالبا وطالبة (12) طالبة و(18) طالب، وتكونت أداة الدراسة من اختبار الفهم القرائي المصّمم من طرف الباحثة حموي إيمان 2015 والذي يقوم على مجموعة من اختبارات كتابية مصمَّمة خصيصا لتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في مرحلة التعليم الابتدائي، وتمَّ تطبيقه بصورة قبلية وبعدية على عينة من تلاميذ التعليم الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لصالح فئة الإناث كان أشد فعالية مقارنة بالذكور، تعزى لفعالية البرنامج المقترح القائم على طريقة العصف الذهني في التقليل من صعوبات القراءة، وأوصت الدراسة أن تكون منطلقا لدراسات على عينات موسعة بهدف المساهمة في علاج هذا الصنف من صعوبات التعلم.

دراسة حميد (2017):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى اثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهار ات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية، اتبعت الباحثة المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز مدينة محافظة بابل، وبلغت عينة الدراسة (54) طالبة، حيث قسّمت إلى مجموعتين احدهما ضابطة (27) طالبة، وتجريبية (27) طالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس المفاهيم النحوية واختبار التفكير الناقد يقيس مهارات التفكير الناقد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل، تعزى إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أكّدت النتائج إن استعمال استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس قواعد اللغة العربية

ساعدت على الإلمام بالمشكلة واستعمال عمليات عقلية عليا كالربط والموازنة ، كما تسهم في إتاحة الفرصة لكل طالبة في التعبير عن رأيها والحكم على الآراء، وتفاعل الطالبات مع الدرس، وازدياد نشاطهن، وأوصت الدراسة مدرسي اللغة العربية بالاهتمام بالمفاهيم النحوية والاهتمام بالأسئلة التي تقيس التفكير، والاهتمام بالدورات التدريبية التي تدرّب مدرّسي اللغة العربية ومدرساتها على توظيف استراتيجية التعلم التعاوني.

دراسة سعودي (2017):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية، اقتضت هذه الدراسة اتباع المنهج التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من مجموعة واحدة من طلاب المدرسة الإبراهيمية الثانوية بنين بإدارة غرب القاهرة التعليمية في محافظة القاهرة، وبلغت عينة الدراسة (30) طالبا، وتكوّنت أداة الدراسة من مقياسي الكتابة الإقناعية، والوعي بمهارتها على مجموعة الدراسة قبليا ،واستمّر تدريس البرنامج ستة أسابيع ،وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، والوعي بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكان من أبرز التوصيات بالاستناد إلى قائمة المهارات الإقناعية في وضع أهداف تعليم اللغة العربية في الصف الأول الثانوي وإعادة النظر في مناهج تعليم اللغة العربية وأدوات ووسائل تقويم مهارات الكتابة الإقناعية، والوعي بها لدى الطلاب، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية.

دراسة الصويركي (2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز واتجاهاتهم نحوها، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة التحضيرية الذين يدرسون مقرر المهارات اللغوية، وبلغت عينة الدراسة (131) طالبا من جامعة الملك عبد العزيز، حيث قسّمت إلى مجموعتين أحدهما ضابطة (65) طالبا وتجريبية (66) طالبا، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل القبلي والبعدي يقيس مهارات اللغة العربية، و مقياس الاتجاهات نحو تعلم اللغة العربية، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي وأظهرت أيضا وجود أثر لاستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارات اللّغة العربية، وأوصت الدراسة في توظيف العصف الذهني في تدريس فروع اللغة العربية

لفاعليتها وأثرها الإيجابي، وتزويد أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية بدليل إرشادي يوضح كيفية توظيفها في تدريس مهارات اللغة العربية المختلفة، وإجراء المزيد من الدراسات على جامعات أخرى .

دراسة منسي (2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف على إلى استراتيجية العصف الذهني في تنميّة مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن،واتجاهاتهم نحو القراءة، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية ، وبلغت عينة الدراسة (125) طالبا وطالبة، حيث قسّمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (60) طالبا وطالبة(32) طالبا و(28) طالبة، وتجريبية (65) طالبا وطالبة، (33) طالبا (32) طالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس القراءة الناقدة، ومقياس الاتجاهات نحو القراءة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة، تعزى لأثر استراتيجية التدريس العصف الذهني، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدّت النتائج تحسن اتجاهات الطلبة نحو القراءة. وأوصت الدراسة في تضمين برامج تعليم اللغة العربية والقراءة باستراتيجيات العصف الذهني، وإعداد دورات تدريبة للعصف الذهني، وتعريف معلمي اللغة العربية بمهارات القراءة الناقدة، وضرورة تضمين مناهج اللغة العربية عامة ،والقراءة خاصة بمهارات القراءة الناقدة.

دراسة أبو الريشة (2015):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدرّسي اللّغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات الإلقاء. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكوّن مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في محافظة ديالي، وبلغت عينة الدراسة من (32) مدرّساً ومدرسّة ممن يدرسون في مدارس الأنبار قضاء الرمادي المتواجدين في محافظة أربيل إقليم كردستان، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة لقياس درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة المتوسطة لمهارات الإلقاء أثناء مواقف القراءة الجهرية، تكونت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية من 22 مهارة موزّعة على مجالين؛ صوتي، وحركي.، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأثر الجنس و الخبرة التدريسية في جميع المهارات .

دراسة العنزي (2015):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللّغة العربية للاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطوّرة في المرحلة المتوسطة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (986) معلما، وتمّ اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بطريقة العينة العشوائية، بلغ عددهم (211) معلما، وتكونت أداة الدراسة الاستبانة لقياس درجة ممارسة معلمي اللّغة العربية للاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة، وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجية الأكثر استخداما وفعالية هي استراتيجية المحاضرة ، تليها المناقشة الجماعية ، أما الأقل فهي لعب الأدوار، وكان من أبرز التوصيات إعداد برامج تدريب نوعية ذات جودة عالية ، بهدف تمكين المعلمين من اكتساب مهارات التدريس اللازمة لتنفيذ أي منهج مطوّر حديثا، وتحديث أدلة المعلمين وتزويدهم بما هو جديد من استراتيجيات لازمة لتنفيذ هذه المنهاج المطوّرة.

دراسة الجبوري (2014):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص، استخدمت الباحثة المنهج التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في محافظة ديالي، وبلغت عينة الدراسة (56) طالبا من طلاب الصف الخامس العلمي من النضيد للبنين في مدينة بعقوبه ، حيث قسّمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (28) طالبا، وتجريبية (28) طالبا. وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس التحصيل في مادة الأدب والنصوص، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل، تعزى إلى فاعلية طريقة المناقشة في زيادة تحصيل الطلاب في مادة الأدب والنصوص، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، كما أكدّت النتائج إن استعمال طريقة المناقشة في تدريس الأدب والنصوص تسهم في رفع المستوى العلمي للطلاب ويساعد في الاحتفاظ بالمفاهيم لمدة طويلة، وتعالج بعض المشكلات النفسية التي يعتني منها الطلاب وأهمها الانطواء والعزلة والخوف ، وتشجع الطلاب على المنافسة والمشاركة. وأوصت الدراسة استخدام مدرسي اللغة للصف الخامس طريقة المناقشة عند تدريس الأدب والنصوص، وتحث مديرية التربية على تدريب مدرسي اللغة العربية وفق طريقة المناقشة وأساليبها.

دراسة جرار (2014):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة ذكور الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين وبلغت عينة الدراسة (64) طالباً من مدرسة ذكور حطين الأساسية ، حيث قسمت إلى مجموعتين احدهما ضابطة (32) طالب وتجريبية (32) طالب وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس مهارة القراءة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل وأظهرت أيضا وجود أثر للبرنامج المستند إلى التعلم التعاوني في مهارات الطلبة (المعرفة، والتذكر، والفهم ، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) وأوصت الدراسة في بإجراء المزيد من البحوث حول أثر التعلم التعاوني مقارنة بالطريقة التقليدية على التحصيل في صفوف ومواد دراسية مختلفة .

الدرك (2014):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى واقع ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التدريس وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا والبالغ عددهم (156) معلما ومعلمة ، وتمّ اختيار عينة الدراسة من مجتمع الدراسة باستخدام عينة عنقودية ، وتكونت أداة الدراسة من استبانة للاستراتيجيات التدريسية للمرحلة الأساسية العليا، واستبانة للاتجاهات نحو مهنة التدريس، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا لاستجابات معلمين، ووجود علاقة طردية بين ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الاساسية واتجاهاتهم نحوها، وكان من أبرز التوصيات تقليص عدد الطلاب داخل الصف، وعقد دورات وورش عمل وتدريب مكثّف ،والتنويع في الاستراتيجيات المستخدمة بشكل أوسع وأحدث.

دراسة الخالدي وياسين (2014):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي. وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة ذكور الفيحاء الصف الخامس الابتدائي في العراق، وبلغت عينة الدراسة (62) طالباً، حيث قسّمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (31) طالباً وتجريبية (31) طالباً، وتكونت أداة الدراسة من قيام الباحث بإعداد خطط لتدريس المواد التي سيتم تدريسها وتم عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين

لمعرفة مدى صحتها ومدى ملاءمتها للمادة، واختبار التفكير النقدي واختبار التحصيل الذي يقيس المفاهيم البلاغية ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء الحر على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل للمفاهيم البلاغية، وأظهرت أيضا وجود أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ، طورّ قدرة الطالب على تحديد معظم المفاهيم والتميز البلاغي وتطبيقها بشكل أفضل من الطريقة التقليدية، ومواكبة التطور المعرفي من خلال أساليب التدريس الحديثة أتباع واستراتيجيات فعّالة من أجل إزالة الطلاب من قوالب أساليب التدريس التقليدية، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من البحوث حول أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر مقارنة بالطريقة التقليدية على التحصيل في صفوف ومواد دراسية مختلفة ودراسة مماثلة لمتغير الجنس .

دراسة آدم (2013):

هدفت هذه الدراسة معرفة أثر الطريقة الاستنتاجية على التحصيل الدراسي لمقرر قواعد النحو للصف الثامن بمرحلة التعليم الساسي محلية جبل أولياء، واتبع الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي، وتكونت أداة الدراسة من الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة، وأن الطريقة الاستنباطية من أكثر الطرق استخداما في قواعد النحو ، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام معلم اللغة العربية وخاصة بقواعد النحو، والاهتمام بالمعلم والوسائل التعليمية، وتقليل عدد التلاميذ في الصف ليساعد المعلم في توصيل المعلومة.

دراسة مستقيم (2013):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر تطبيق الطريقة الاستقرائية فى استيعاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ مدرسة سنن كونوع جاتى الابتدائية الإسلامية، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الخامس وهم سبعة تلاميذ، وتكونت أداة الدراسة من الاستبيان والمراقبة والوثيقة لجمع البيانات، وأثر طريقة التدريس الاستقرائية فى استيعاب قواعد اللغة العربية لجمع البيانات بأخذ البيانات الماضية فى مدرسة سنن كونوع جاتى عن حالة المدرسة وجملة التلاميذ وغيرها، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي على المجموعة

الضابطة، وأظهرت أيضا وجود أثر إيجابي بين تطبيق طريقة التدريس الاستقرائية فى استيعاب اللغة العربية . وأوصت الدراسة في تعلم قواعد اللغة العربية تعلما جيدا، ويستخدم المدرسين التقنيات والطرائق المبتكرة، وأن يكون هذا البحث مرجعاً.

دراسة محسن (2013):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق استخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكون مجتمع الدراسة من طلاب الصف الخامس الأدبي في إعدادية قطيبة للبنين في محافظة الديوانية، وبلغت عينة الدراسة (60) طالبا حيث قسّمت إلى مجموعتين إحدهما ضابطة (30) طالباً وتجريبية (30) طالباً وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس التحصيل في البلاغة ، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق باستراتيجية العصف الذهني على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، وأظهرت أيضا وجود أثر لاستراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، فهي تثير اهتمام الطلاب وتجعلهم أكثر قدرة على فهم البلاغة وتذوقها، وتبرز دور الطالب في إثبات شخصيته وتعزيز أثرة الايجابي كونه محور العملية التعليمية ، وأوصت الدراسة باعتماد استراتيجية العصف الذهني لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وفتح دورات تدريبية للمدرسين على استخدامها ، وان تتضمن المناهج الدراسية استراتيجيات التفكير التي تنمي مهارات التفكير والإبداع.

دراسة بني ذياب (2013):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية، اقتضت هذه الدراسة اتباع المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف الحادي عشر الفرع الأدبي، المسجلين في المدارس الحكومية التابعة لمنطقة الشارقة التعليمية في إمارة الشارقة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (117) طالبا وطالبة من حيث تكونت من أربع شعب من شعب الصف الحادي، منها مدرستان للذكور، ومدرستان للإناث، حيث قسّمت إلى مجموعتين إحادهما ضابطة (57) طالبا وطالبة وتجريبية (60) طالبا وطالبة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس مستوى تحصيل الطلبة في مادة النحو والصرف، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل في مادة النحو والصرف، لصالح المجموعة التجريبية، كما بيَّنت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث

في اختبار التحصيل، لصالح الإناث، وكان من أبرز التوصيات توجيه إشارة إلى المعنين بالتوجيه التربوي، والإدارات المدرسية لإيلاء مسألة ضعف الطلبة في قواعد اللغة العربية الأولوية في الاهتمام، وذلك بالتركيز على استخدام الطرق الحديثة في التدريس، ومن بينها طريقة العصف الذهني.

دراسة الجشعمي وآخرون (2012):

هدفت هذه الدراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف، وتكوّنت عينة الدراسة من (103) طالبا وطالبة تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة وهي شعبة ج عددهم(52) طالباً وطالبة ومجموعة تجريبية شعبة (ب) وعددهم (51) طالباً وطالبة يدرسون وفق الطريقة القياسية في قسم اللغة العربية _ كلية التربية الأصمعي _ في جامعة ديالي ، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس المستوى المعرفي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الصرف على طلبة المجموعة الضابطة ، وتفوّق طالبات المجموعة التجريبية اللائي يدرسن مادة الصرف بالطريقة القياسية على طالبات المجموعة الضابطة اللائي يدرسن الصرف بطريقة المحاضرة، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة، وأظهرت أيضا وجود أثر إيجابي للطريقة القياسية وأوصت الدراسة في اعتماد مادة الصرف الطريقة القياسية والتنوع في الطرائق المستعملة لتدريس هذه المادة ولا سيما القياسية ، وزيادة عدد الاختبارات لأن في كثرة الاختبارات نوعاً من التطبيق والتدريب الذي يفيد منه الطلبة .

دراسة أبو شنب (2012):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى استراتيجيات تعلم اللغة العربية التي يستخدمها الطلاب غير العرب استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمدينة الرياض والبالغ عددهم (986) معلما، وتمّ اختيار عينة الدراسة من (102) دارسا من طلاب قسم التخصص اللغوي والتربوي، وتكونت أداة الدراسة من الاستبانة، وقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجية الأكثر استخداما وفعالية هي استراتيجية المحاضرة ، تليها المناقشة الجماعية ، أما الأقل فهي لعب الأدوار، وكان من أبرز التوصيات إعداد برامج تدريب نوعية ذات جودة عالية ، بهدف تمكين المعلمين .

دراسة فطاني (2011):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي في مدرسة الرئيسية المتوسطة الاسلامية بمتارام، واستخدم الباحث المنهج التجريبي ، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلبة الصف الثامن الأساسي في متارام، وبلغت عينة الدراسة (94) طالباً، حيث قسّمت إلى مجموعتين إحادهما ضابطة (30) طالباً وتجريبية (30) طالباً، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل يقيس مهارة الكتابة والملاحظة والاستبانة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، وأظهرت أيضا وجود أثر لاستخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة ، وأوصت الدراسة في إجراء المزيد من البحوث حول استخدام الاستقرائية مقارنة بالطريقة التقليدية على التحصيل في صفوف ومواد دراسية مختلفة ومجال اوسع .

دراسة العقيلي (2011):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطوّرة في المرحلة المتوسطة، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من طلاب التربية الميدانية في تخصص اللغة العربية المعلمين السبع عشرة، وتم اختيار عينة الدراسة من طلاب التربية الميدانية تخصص اللغة العربية بكليات المعلمين بلغ عددهم (123) طالبا، وتكونت أداة الدراسة من استبانتين، خصصت الاستبانة الأولى لاستراتيجيات التدريس، والثانية لأساليب التقويم، وقد أظهرت النتائج أن طلاب التربية الميدانية يرون أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون استراتيجية المحاضرة دائما، وغالبا ما يعرضون أثناء تدريسهم استراتيجيات التدريس، وبينت النتائج المرتبطة باسلوب التقويم أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون اسلوب الاختبارات المقالية والموضوعية غالبا واحيانا اسلوب إعداد التقارير وكان من أبرز التوصيات إنشاء مركز التميز في التدريس الجامعي في الكليات يعنى بتدريب أعضاء هيئة التدريس على استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم الحديثة وتطبيقاتها الفعالّة في المستوى الجامعي، وضرورة تطوير استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في ضوء المعايير العالمية، وتطوير محتويات مقرري طرق التدريس العامة والخاصة في خطة إعداد معلم اللغة العربية شكلا ومضمونا وكميا وكيفيا.

2.2.2 المحور الثاني : الدراسات الاجنبية التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية (المحاضرة ، الحوار والمناقشة، الاستقصاء، التعلم التعاوني ، العصف الذهني، الاستقرائية ، الاستنتاجية)

دراسة سودانا (Sudana, 2017)

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاختلاف في تأثير الأساليب التعليمية (محاضرة– مناقشة مقابل مناقشة جماعية)، وتعليم المواهب على مخرجات المعلمين من مخرجات تعلم الطلاب، اقتضت هذه الدراسة اتباع المنهج شبه التجريبي، وتكوّن مجتمع الدراسة من (168) مدرّسا كمتدربين من ثمانية برامج دراسية في كلية تدريب المعلمين والتعليم ، جامعة جمبر، أندونيسيا، وبلغت عينة الدراسة (168) طالبا، حيث قسّمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (84) طالبا إلى فئتين تم التعامل مع فئات المجموعة الضابطة باستخدام إستراتيجية مناقشة المجموعة، وتجريبية (84) طالبا إلى فئتين، تمّ التعامل مع فئتي المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية تعليمية محاضرة – مناقشة، وتكونت أداة الدراسة من اختبار التحصيل وكان جمع البيانات عن مواهب التدريس باستخدام استبيانات المواهب التدريسية مصممة على أساس باكنغهام وكليفتون (2001) الصورة، وقد أظهرت النتائج فاعلية طريقة المناقشة الجماعية حيث تكون أكثر فعاليّة في تحسين نتائج تعلم الطالب من طريقة المحاضرة – المناقشة، والمواهب التدريسية أن الطلاب الذين يتمتعون بموهبة تدريس أعلى يميلون إلى تحقيق نتائج تعليمية أعلى بين مجموعتي الطلاب الذين يدرسون إما باستخدام محاضرات أو طرق مناقشة جماعية، وكان من أبرز التوصيات تدعم نتائج هذه الدراسة وتمشيا مع الإطار المفاهيمي للبحوث التي تقوم على نظرية وصفية للتعليم كما اقترح ريجلوث وميريل ونتائج هذه الدراسة.

دراسة مبالامولا (Mbalamula, 2017):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تكملة المحاضرة كعلم التدريس وأساليب تعلم الطلاب في الجامعات في تنزانيا، اتبع الباحث المنهج المسحي، وتكوّن مجتمع الدراسة من الطلاب الجامعيين، وبلغت عيّنة الدراسة (206) طالبا جامعيا، وتكونت أداة الدراسة من استبانة للتحري عن أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الجامعية ومدى تربوية محاضرات التدريس، التي تكمل احتياجات الطلاب التعليمية في الصفوف الشاملة خلال جلسات المحاضرات، وأظهرت النتائج أن غالبية طلاب المرحلة الجامعية كانوا في أماكن الإقامة، وتظهر النتائج أن هناك فرقا كبيرا في العام الدراسي، والخبرة الرئيسة، والعمل

واستثنائية الطلاب، وأن المحاضرات ليست سوى جزء من التربية التربوية التي يجب أن تكون مرنة لتتناسب مع السياقات السائدة من التعليم والتعلم الشامل؛ لاستيعاب اختلافات الطلاب بما في ذلك السنة الدراسية، تخضع الرئيسية والخبرة في العمل وخصائص استثنائية من الطلاب في قاعات المحاضرات. وأوصت الدراسة مزيداً من الدراسات حول المحاضرات وأساليب التعلم لزيادة النظرية وممارسة التدريس الشامل في الجامعات.

دراسة سيتشالياو وثاباني (Citaliaui& Thabani, 2017):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم خلق التعليم الإبداعي والابتكاري استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من خبراء في مجال الاستراتيجيات التعليمية، وبلغت عينة الدراسة من 11 خبيرا في مجال الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم الابتكار في التعليم، ومن بينهم خمسة متخصصين في تصميم وتطوير التعليم والتعلم، وثلاثة في مجال التكنولوجيا والابتكار في التعليم، والثلاثة الأخرى في تصميم وتطوير التدريس المبتكر، وتكونت أداة الدراسة من ثلاث مجموعات من أسئلة المقابلة مصمّمة لهؤلاء المتخصصين في خبراتهم الخاصة، وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم إنشاء التعليم الإبداعي والابتكاري ينبغي أن تركز على نهج النظام، والاستراتيجيات التعليمية التي تعتمد عادة على التعلم القائم على التصميم، وحل المشكلات، وحل المشكلات الإبداعية، والتفكير الإبداعي، والتعلم القائم على البحوث، والتعلم القائم على المشكلة، والتعلم القائم على المشروع، والعلوم، أو عملية التدريس المبتكرة يمكن أن تؤدي إلى التعليم المبتكر بشكل خلاق، وينبغي أيضا أن يركّز التدريس الذي ينطوي على الجوانب العملية، وهذه الاستراتيجيات التعليمية لها عناصر وعمليات مشتركة: المشاكل في البداية، ونتائج الحلول، والاختبار، والتقييم، وأوصت الدراسة باستخدام مجموعة متنوعة من الأفكار تحفيزاً لإيجاد الحلول الممكنة للمشاكل إذ يسهل العصف الذهني ويساعد المتعلمين التفكير في أفكار جديدة

دراسة جوي. (aerial, 2017):

هدفت هذه الدراسة تحديد استراتيجيات تعليمية فعّالة، وأفضل الممارسات المستخدمة لإشراك الطلاب في التعلم من شأنها أن تساعد المدارس الأخرى، والمناطق التعليمية في ولاية كارولينا الشمالية في جهودها لتحسين فجوة الإنجاز في الرياضيات، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي (دراسة حالة)، وتكوّن مجتمع الدراسة من إحدى المدارس الحضرية في نورث كارولينا المتوسطة، والاستراتيجيات

التي يستخدمها موظفو المدرسة لتضييق هذه الفجوة، وتكوّنت أداة الدراسة من المقابلات وبيانات الاستقصاء، وأظهرت النتائج الاستراتيجيات والممارسات التعليمية التي تعمل على إشراك الطلاب في التعلم وتحسين التحصيل الدراسي وظهرت موضوعات العقدة الثمانية التالية فيما يتعلق باستراتيجيات التخطيط، وإدارة الصف، والنموذج التعليمي، والتكيف التعليمي، ومشاركة الطلاب، والتفاعل الاجتماعي، والأنشطة المتمايزة، وممارسات التقييم.

دراسة باتريك و ديدر.(Patrick & Dieder, 2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى تحليل استراتيجيات التدريس الرياضية للمعلمين من الصف الرابع،واقتضت هذه الدراسة اتباع المنهج النوعي (دراسة حالة)، وتكوّن مجتمع الدراسة من 4 فئات مختلفة من أصل أفريقي وإسباني في مدرسة ابتدائية ريفية تقع جنوب الولايات المتحدة، وعينة الدراسة عشوائية أربعة معلمين للرياضيات من الصف، واستخدم أداة الدراسة الملاحظات والمقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الأربعة ذكروا التعلم التعاوني، ودروس الأقران، والموسيقى / الهتافات، واستخدام التكنولوجيا كاستراتيجيات تعليمية تستخدم؛ لتحسين إجادة الطلاب من أصل أفريقي وأسباني في اختبارات الرياضيات، وكان من أبرز التوصيات استخدام استراتيجيات تعليمية قائمة على البحوث لزيادة تحصيل الطلاب في الموقع المحلي وتوفير معلومات جيدة لتحسين برنامج التدريس ورياضيات الموظفين.

دراسة إيروم وزاهد (Aerom & Zahid, 2016):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى استراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة من قبل طلاب المرحلة الجامعية من جامعة سردار بهادور خان المرأة (سبكوو) وجامعة بالوشيستان (وب)، كويتا، باكستان، واستخدمت الباحثة تصميم كمي، وتكون مجتمع الدراسة من 180 طالباً جامعيا، وتكونت أداة الدراسة من استبيان حول استراتيجيات تعلم المفردات التي اقترحها قو وجونسون (1996)، وشملت الاستبانة 45 مادة وثيقة في أربع استراتيجيات تعلم مفردات عامة، واستراتيجية تنظيم ما وراء المعرفي، واستراتيجية إدراكية، واستراتيجية الذاكرة، واستراتيجية التنشيط، واختبار، وأظهرت النتائج بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وجدت في ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات بين الطلاب الجامعيين من سبكوو ووب، وأظهرت أثر استراتيجيات تعلم المفردات على تعزيز التدريس والتعلم من خلال تعريف الطلاب استراتيجيات تعلم المفردات .

دراسة لاو (law, 2011)

هدفت هذه الدراسة معرفة آثار التعلم التعاوني في تعزيز الأهداف وإنجازات الصف الخامس في الصين في مدينة هونغ كونغ على إتقان ودافعية القراءة، حيث قام الباحث بإجراء مقارنة بين نوعين من أنشطة التعلم التعاوني (بانوراما_ دراما) وشرط التحكم (منهج تعليمي تقليدي)، وبلغت عيّنة الدراسة (279) طالباً طلبة هونغ كونغ وتمّ اختيارهم من 9 فصول صفية، وشدّد كلا الشرطين التجريبيين على دعم المعلمين المعرفي في مساعدة الطلاب في فهم النص من خلال أنشطة يقوم بها المدرس والطالب ، وتكونت أداة الدراسة من اختبار القراءة والفهم وثلاثة استبانات بحثت في توجهاتهم وأهدافهم ، وأظهرت النتائج أن الطلاب في مجموعة بانوراما تفوقت على مجموعة دراما وعلى المجموعة الضابطة في اختبار القراءة والفهم، وتمت مناقشة الآثار المترتبة على تنفيذ أنشطة التعلم التعاوني مع توجيهات المعلم .

دراسة بولكباس وآخرون (Bolukabs, etal,2011):

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى فاعلية التعلم التعاوني على مهارات فهم المقروء في اللغة التركية كلغة أجنبية، وتكونت عينة الدراسة من (40) طالبا، تمّ تقسيمهم إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (20) طالباً ومجموعة تجريبية (20) طالب يتعلمون اللغة التركية كلغة ثانية في مركز جامعة اسطنبول للغة ، حيث استخدم اسلوب الاختبارات القبلية والبعدية باعتبارهما أحد أساليب البحوث التجريبية، وتمّ تطبيقه على المجموعة الضابطة في حين تمّ استخدام تقنية التعلم التعاوني لأنشطة القراءة والفهم في المجموعة التجريبية ، والنموذج التقليدي في التدريس على المجموعة الضابطة، وتمّ استخدام أداة لجمع البيانات وهي عبارة عن اختبار مهارات الفهم والقراءة الإنجازي، الذي تم تطويره من قبل الباحثين ، وأظهرت النتائج أن التعلم التعاوني هو عملية يقوم من خلالها الطلاب بمختلف القدرات والجنس والجنسيات والمهارات الاجتماعية بتنفيذ عملية التعلم من خلال العمل في مجموعات صغيرة ومساعدة بعضهم البعض ، وأظهرت فعالية التعلم التعاوني على مهارات فهم المقروء في اللغة التركية كلغة ثانية في المجموعة التجريبية.

3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة:

أولا: بالنسبة للأهداف:

اتفقت الدراسات السابقة على توظيف استراتيجيات التدريس، وتباينت في هدف توظيفه إذ ركزت دراسة جرّار (2014) على فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستنداً إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس محافظة جنين، أما دراسة حميد (2017) فركزّت على أثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. في حين دراسة مستقيم (2013) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر تطبيق الطريقة الاستقرائية فى استيعاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ مدرسة سنن كونوع جاتى الابتدائية الإسلامية، ودراسة فطاني (2011) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية؛ لترقية مهارة الكتابة لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمدرسة الرئيسة المتوسطة الاسلامية بمتارام، ودراسة الجشعمي وآخرون (2012) هدفت هذه الدراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلة الأولى من قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف، أما دراسة أبو الريشة (2015) هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة ممارسة مدرّسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة لمهارات الإلقاء، في حين دراسة آدم (2013) هدفت هذه التعرف إلى أثر الطريقة الاستنتاجية على التحصيل الدراسي لمقرر قواعد النحو للصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي محلية جبل أولياء، في حين دراسة الصويركي (2016) هدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهارات اللغة العربية لدى طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك عبد العزيز واتجاهاتهم نحوها، أما دراسة بني ذياب (2013) هدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية، ودراسة محسن (2013) هدفت هذه الدراسة التعرف على أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، .ودراسة منسي (2016)هدفت التعرف على أثر استراتيجية العصف الذهني في تنميّة مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الأساسي في الأردن، واتجاهاتهم نحو القراءة، ودراسة تيعشادين محمد وهيزوم فضيلة (2017) هدفت التعرف إلى أثر برنامج علاجي قائم على طريقة العصف الذهني في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في السنة الرابعة ابتدائي، ودراسة خالد الجبوري (2014)هدفت التعرف إلى أثر استخدام طريقة المناقشة

في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص، ودراسة ياسين والخالدي (2014) هدفت التعرف إلى أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، و دراسة سعودي (2017) هدفت التعرف إلى استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية.

بينما تناولت الدراسات الأجنبية توظيف استراتيجيات التدريس، وتباينت في هدف توظيفه إذ ركزت دراسة سودانا(2017) في التعرف إلى الاختلاف في تأثير الأساليب التعليمية (محاضرة– مناقشة مقابل مناقشة جماعية) وتعليم المواهب على مخرجات المعلمين من مخرجات تعلم الطلاب، ودراسة مبالامولا، يازيدو سعيدي (2017)، هدفت التعرف إلى تكملة المحاضرة كعلم التدريس وأساليب تعلم الطلاب في الجامعات في تنزانيا، ودراسة سيتشالياو، ثاباني (2017) الدراسة التعرف إلى الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم خلق التعليم الإبداعي والابتكاري، ودراسة جوي (2017) هدفت تحديد استراتيجيات تعليمية فعّالة وأفضل الممارسات المستخدمة لإشراك الطلاب في التعلم؛ من شأنها أن تساعد المدارس الأخرى والمناطق التعليمية في ولاية كارولينا الشمالية في جهودها لتحسين فجوة الإنجاز في الرياضيات، ودراسة باتريك، وديدر(2016) هدفت التعرف على تحليل استراتيجيات التدريس الرياضية للمعلمين من الصف الرابع، ودراسة إيروم، حسين(2016) هدفت إلى استراتيجيات تعلم المفردات المستخدمة من قبل طلاب المرحلة الجامعية من جامعة سردار بهادور خان المرأة (سبكوو) وجامعة بالوشيستان (وب)، كويتا، باكستان دراسة لاو (law,2011) هدفت إلى معرفة آثار التعلم التعاوني في تعزيز الاهداف وانجازات الصف الخامس في الصين في مدينة هونغ كونغ على إتقان ودافعية القراءة دراسة بولكباس وآخرون (Bolukabs, etal,2011) هدفت هذه الدراسة التعرف على فاعلية التعلم التعاوني على مهارات فهم المقروء في اللغة التركية كلغة أجنبية.

ثانيا: بالنسبة للمنهج

واتضح من الدراسات المستعرضة أنها قد تباينت في المنهج المتبع، حيث اتبعت المنهج الوصفي دراسة كل من: دراسة مبالامولا، سعيدي (2017) دراسة سيتشالياو، ثاباني (2017) إيروم، حسين (2016) والمنهج النوعي دراسة باتريك، ديدر.(2016) ودراسة جوي (2017) بينما اتبعت المنهج التجريبي باقي الدراسات .

ثالثا: بالنسبة للعينة

كما تفاوتت العينة من دراسة إلى أخرى، حيث تكونت عينة دراسة كل من دراسة محمد وفضيلة (2017) من طلبة السنة الرابعة ابتدائي من مؤسسات التعليم الابتدائي التابعة لدائرة يسر بولاية بومرداس، ودراسة حميد(2017) من طالبات الصف الخامس العلمي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في مركز مدينة محافظة بابل، ودراسة سعودي (2017) من مجموعة واحدة من طلاب المدرسة الإبراهيمية الثانوية بنين بإدارة غرب القاهرة التعليمية في محافظة القاهرة، ودراسة الصويركي (2016) من جميع طلاب السنة التحضيرية الذين يدرسون مقرر المهارات اللغوية في جامعة الملك عبد العزيز، ودراسة منسي (2016) من طلبة الصف السادس الابتدائي في المملكة الأردنية الهاشمية، ودراسة أبو الريشة (2015) تكون من طلبة المدارس الثانوية والإعدادية النهارية للبنين في محافظة ديالي، ودراسة شهد جرار (2014) من طلبة ذكور الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين في مدرسة ذكور حطين. ودراسة ياسين، الخالدي (2014) وطلبة ذكور الصف الخامس الابتدائي في العراق، ودراسة خالد الجبوري (2014) من طلاب الصف الخامس العلمي من النضيد للبنين في مدينة بعقوبه، ودراسة آدم (2013) للصف الثامن بمرحلة التعليم الساسي محلية جبل أولياء، ودراسة مستقيم (2013) جميع تلاميذ الصف الخامس وهم سبعة تلاميذ، ودراسة محسن (2013) من طلبة مدرسة ذكور إعدادية قطيبة، ودراسة بني ذياب (2013) من طلبة الصف الحادي عشر من أربع مدارس حكومية تابعة لمنطقة الشارقة التعليمية ودراسة، الجشعمي وآخرون (2012) طلبة المرحلة الأولى قسم اللغة العربية كلية التربية جامعة ديالى في مادة الصرف، دراسة فطاني (2011) وتكون من طلبة الصف الثامن الأساسي في متارام. ودراسة سودانا (2017) وتكون من المدرسين كمتدربين من ثمانية برامج دراسية في كلية تدريب المعلمين والتعليم ، جامعة جمبر، أندونيسيا، دراسة مبالامولا، وسعيدي (2017) من الطلاب في الجامعات في تنزانيا، ودراسة سيتشالياو، ثاباني (2017) من خبراء في مجال الاستراتيجيات التعليمية. ودراسة جوي (2017) وتكون من موظفي من إحدى المدارس الحضرية في نورث كارولينا المتوسطة. ودراسة ويلسون باتريك، ديدر(2016) من طلبة في مدرسة ابتدائية في الريفية تقع في جنوب الولايات المتحدة. إيروم، حسين(2016) من طلبة جامعية يتعلمون اللغة التركية كلغة ثانية في مركز جامعة اسطنبول للغة.

رابعا: بالنسبة للأدوات

استخدمت الدراسات الوصفية الاستبانة أداة للمتغيرات كدراسة مبالامولا، سعيدي (2017) ودراسة سيتشالياو، ثاباني (2017) ودراسة إيروم، حسين(2016) و دراسة ويلسون باتريك، ديدر.(2016) ودراسة جوي. (2017). وباقي الدراسات التجربية استخدمت اختبار .

خامسا: بالنسبة للنتائج:

دراسة محمد و فضيلة (2017) أظهرت النتائج وجود فروق في مستوى الفهم القرائي لدى التلاميذ بين القياس القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي لصالح فئة الإناث كان أشد فعالية مقارنة بالذكور، ودراسة حميد(2017) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل، تعزى إلى فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل الطالبات في مادة قواعد اللغة العربية، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة سعودي (2017) وقد أظهرت النتائج فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، والوعي بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ودراسة الصويركي (2016) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام العصف الذهني على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل البعدي، وأظهرت وجود أثر لاستخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل. ودراسة منسي (2016) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار القراءة الناقدة تعزى لأثر استراتيجية التدريس/ العصف الذهني وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة أبو الريشة (2015) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأثر الجنس و الخبرة التدريسية في جميع المهارات، ودراسة جرار (2014) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، وأظهرت وجود أثر للبرنامج المستند إلى التعلم التعاوني في مهارات الطلبة (المعرفة، والتذكر، والفهم ، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) ودراسة ياسين، الخالدي (2014) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية الاستقصاء الحر على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل للمفاهيم البلاغية، وأظهرت وجود أثر تدريس البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب

المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، دراسة خالد الجبوري (2014) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل، ودراسة آدم (2013) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة، ودراسة مستقيم (2013) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة وأظهرت وجود أثر إيجابي بين تطبيق طريقة التدريس الاستقرائية فى استيعاب اللغة العربية بمدرسة سنن كونوع جاتى فلومبون دوكوه سوروه سمرانجى للعام الدراسى(2012) ودراسة محسن (2013) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة البلاغة والتطبيق باستراتيجية العصف الذهني على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، وأظهرت أيضا وجود أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، ودراسة بني ذياب (2013) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التحصيل في مادة النحو والصرف، لصالح المجموعة التجريبية. كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في اختبار التحصيل، لصالح الإناث.ودراسة الجشعمي وآخرون (2012) أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة الصرف على طلبة المجموعة الضابطة، ودراسة فطاني (2011) أظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام البرنامج التعليمي على المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل، وأظهرت أيضا وجود أثر استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة.

اما الدراسات الاجنبية فتوصلت دراسة سودانا (2017) إلى أن فاعلية طريقة المناقشة الجماعية تكون أكثر فَّعالية في تحسين نتائج تعلم الطالب من طريقة المحاضرة – المناقشة، والمواهب التدريسية وأن الطلاب الذين يتمتعون بموهبة تدريس أعلى يميلون إلى تحقيق نتائج تعليمية أعلى بين مجموعتي الطلاب الذين يدرسون إما باستخدام محاضرات أو طرق مناقشة جماعية، ودراسة مبالامولا، سعيدي (2017) أن هناك فرقا كبيرا في العام الدراسي، والخبرة الرئيسة، والعمل واستثنائية الطلاب، وأن المحاضرات ليست سوى جزء من التربية التربوية التي يجب أن تكون مرنة لتتناسب مع السياقات السائدة من التعليم والتعلم الشامل؛ لاستيعاب اختلافات الطلاب بما في ذلك السنة الدراسية، والخبرة. ودراسة سيتشالياو، ثاباني (2017)وأظهرت النتائج أن الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم إنشاء

التعليم الإبداعي والابتكاري ينبغي أن تركز على نهج النظام. ودراسةجوي (2017) أظهرت النتائج أن التركيز الأهم من هذه الدراسة على الاستراتيجيات والممارسات التعليمية التي تعمل على إشراك الطلاب في التعلم وتحسين التحصيل الدراسي في الرياضيات في "مدرسة الأوسط، ودراسة باتريك، ديدر (2016) وقد أظهرت النتائج أن المشاركين الأربعة ذكروا التعلم التعاوني، ودروس الأقران، والموسيقى / الهتافات، واستخدام التكنولوجيا كاستراتيجيات تعليمية تستخدم لتحسين إجادة الطلاب من أصل أفريقي وأسباني في اختبارات الرياضيات، ودراسة إيروم، حسين (2016) وأظهرت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية وجدت في ممارسة استراتيجيات تعلم المفردات بين الطلاب الجامعيين من سبكوو ووب، ودراسة لاو (2011) وأظهرت النتائج إلى أن الطلاب في مجموعة بانوراما تفوقت على مجموعة دراما وعلى المجموعة الضابطة في اختبار القراءة والفهم وتمّت مناقشة الآثار المترتبة على تنفيذ أنشطة التعلم التعاوني مع توجيهات المعلم .ودراسة بولكباس وآخرون (2011) أظهرت النتائج أن التعلم التعاوني هو عملية يقوم من خلالها الطلاب بمختلف القدرات والجنس والجنسيات والمهارات الاجتماعية بتنفيذ عملية التعلم من خلال العمل في مجموعات صغيرة ومساعدة بعضهم البعض ، وأظهرت فّعالية التعلم التعاوني على مهارات فهم المقروء في اللغة التركية كلغة ثانية في المجموعة التجريبية.

سادساً: أوجه الاختلاف والاتفاق بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

اختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في أنها اشتملت على مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية السائدة في الجامعات(المحاضرة ، والحوار والمناقشة، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، والاستقصاء، والاستقراء، والاستنتاجية) من وجهة نظر المدرسين والطلبة، ومجموعة من الجامعات(القدس – أبو ديس– ، وبيت لحم ، وبير زيت، والنجاح، والخليل) ومعرفة سبل تطويرها من وجهة نظر المدرسين والطلبة في ظل الثورة المعلوماتية، ودمج التكنولوجيا في التعليم، مع شيوع استخدام الأجهزة التكنولوجية، وسهولة توفرها لحصول الطلبة على المعلومات، وتنّمية الدافعية لديهم .

واتفقت بعضها في استخدام المنهج الوصفي واستخدام الاستبانه لجمع المعلومات .

سابعا: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

تكمن الاستفادة من الدراسات السابقة في الآتية:

الحصول على مراجع ذات علاقة بموضوع الدراسة الحالية .

بناء أداة الدراسة الحالية .

استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

ثامنا: التعليق العام على الدراسات السابقة

أكدت معظم الدراسات السابقة على وجود أثر للبرامج القائمة على الاستراتيجيات التدريسية في مواد اللغة العربية .

أوصت بعض الدراسات السابقة باهمية الاستراتيجيات التدريسية في تدريس مساقات اللغة العربية والعمل على تطويرها.

الفصل الثالث

المنهجية (الطريقة والإجراءات)

1.3 مقدمة

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة، ومجتمع الدراسة وعينتها، كما يستعرض وصفاً لأداة الدراسة، بالإضافة إلى أساليب المعالجة الإحصائية التي اتبعت في الدراسة.

2.3 منهج الدراسة

اتبعت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة في الوقت الحاضر وكما هي في الواقع، وهو المنهج المناسب والأفضل لمثل هذه الدراسات باستخدام استبانة أعدت لذلك.

3.3 مجتمع الدراسة

1.3.3 مجتمع الدراسة للمدرسين:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي(2017–2018م) والبالغ عددهم (80) مدرّساً ومدرّسة والجدول (1.3) يبين خصائص المجتمع الديموغرافية .

الجدول (1.3): خصائص المجتمع الديموغرافية(للمدرسين)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	72	90.0
	أنثى	8	10.0
الجامعة	القدس (أبو ديس)	10	12.5
	الخليل	10	12.5
	بيت لحم	12	15.0
	النجاح	21	26.2
	بيرزيت	27	33.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	5	6.2
	5 – 10 سنوات	27	33.8
	أكثر من 10 سنوات	48	60.0
الحالة الوظيفية	متفرغ	57	71.2
	غير متفرغ	23	28.8

2.3.3مجتمع الدراسة للطلبة :

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلبة كلية الأداب تخصص لغة عربية في الجامعات الفلسطينية من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2017–2018) م والبالغ عددهم (5200) طالبا وطالبة .

4.3 عينة الدراسة:

تكوّنت عينة الدراسة من طلبة كلية الأداب تخصص لغة عربية في الجامعات الفلسطينية من الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2017–2018) م والبالغ عددهم (250) طالب وطالبة .

الجدول(2.3) : خصائص المجتمع الديموغرافية (للطلبة)

المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة %
الجنس	ذكر	120	48
	أنثى	130	52
الجامعة	القدس (أبو ديس)	50	20
	الخليل	50	20
	بيت لحم	50	20
	النجاح	50	20
	بيرزيت	50	20
السنة الدراسية	اولى	40	16
	ثانية	80	32
	ثالثة	90	36
	رابعة	40	16

5.3 أدوات الدراسة

للتعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها، حيث تمّ اعتماد استبانة للاستراتيجيات شملت سبعة استراتيجيات تدريسية تمّ توزيعها على مدرّسي اللغة العربية، وطلبة اللغة العربية ، وتمّ التأكد من صدق وثبات الأداه على النحو الآتي:

1.5.3 أداة الدراسة للمدرسين :

تمّ بناء أداة الدراسة على شكل استبانة من خلال الاستفادة من مشرفين تربويين ودراسات سابقة، وقد كانت الاستبانة مقسّمة إلى قسمين، وتكوّن القسم الأول من المتغيرات الديمغرافية وهي (الجنس، الجامعة، سنوات الخبرة، الحالة الوظيفية) وتكوّن القسم الثاني من سبعة مجالات، فقد تكوّن المجال الأول من (10) فقرات تقيس استراتيجية المحاضرة، والثاني من (8) فقرات تقيس استراتيجية المناقشة والحوار، والثالث من (8) فقرات تقيس استراتيجية الاستقصاء، والرابع من (8) فقرات تقيس استراتيجية التعلم التعاوني، والخامس من (9) فقرات تقيس استراتيجية العصف الذهني، والسادس من (6) فقرات تقيس استراتيجية الاستقرائية، والسابع من(7) فقرات تقيس استراتيجية الاستنتاجية،

وبذلك يكون عدد فقرات الاستبانة (56) فقرة تشترك جميعها بقياس الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة، وفرع ج كان عبارة عن ما مقترحاتكم لتكون الاستراتيجيات التدريسية مثمرة وناجحة؟ وبعد عرضها وإجراء التعديلات اللازمة من إضافة وحذف تم اعتمادها بصيغتها النهائية بناء على طلب المحكمين.

2.5.3 أداة الدراسة للطلبة :

تمّ بناء أداة الدراسة الثانية على شكل استبانة من خلال الاستفادة من مشرفين تربويين ودراسات سابقة، وقد كانت الاستبانة مقسّمة إلى قسمين، وتكوّن القسم الأول من المتغيرات الديمغرافية وهي (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية) وتكون القسم الثاني من سبعة مجالات ، وسؤال المقترحات

3.5.3 صدق أداة الدراسة للمدرسين :

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تمّ إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية، و من ناحية أخرى تم التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية لكل فقرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (3.3).

الجدول (3.3) : نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لكل فقرة.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة المحسوبة	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة المحسوبة
.1	0.420	0.000	.29	0.810	0.001
.2	0.564	0.000	.30	0.897	0.001
.3	0.704	0.000	.31	0.942	0.001
.4	0.308	0.006	.32	0.932	0.001
.5	0.398	0.000	.33	0.842	0.001
.6	0.315	0.004	.34	0.867	0.001
.7	0.625	0.000	.35	0.657	0.001
.8	0.491	0.000	.36	0.854	0.001

0.001	0.762	.37	0.012	0.278	.9
0.001	0.895	.38	0.000	0.521	.10
0.001	0.632	.39	0.000	0.707	.11
0.001	0.792	.40	0.000	0.718	.12
0.001	0.781	.41	0.000	0.680	.13
0.001	0.774	.42	0.000	0.685	.14
0.001	0.801	.43	0.000	0.784	.15
0.001	0.761	.44	0.000	0.767	.16
0.001	0.588	.45	0.000	0.830	.17
0.001	0.729	.46	0.000	0.659	.18
0.001	0.867	.47	0.000	0.719	.19
0.001	0.760	.48	0.000	0.545	.20
0.001	0.806	.49	0.003	0.324	.21
0.001	0.537	.50	0.000	0.661	.22
0.001	0.779	.51	0.000	0.594	.23
0.001	0.837	.52	0.000	0.606	.24
0.001	0.916	.53	0.000	0.610	.25
0.001	0.889	.54	0.000	0.535	.26
0.001	0.827	.55	0.000	0.786	.27
0.001	0.764	.56	0.000	0.845	.28

نستنتج مما ذكر في الجدول (3.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة و أنها تشترك معا في قياس الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها من وجهة نظر المدرّسين والمدرّسات، في ضوء الإطار النظري الذي بني على أساسه.

4.5.3 صدق أداة الدراسة للطلبة :

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، والذين أبدوا بعض الملاحظات حولها، وبناءً عليه تم إخراج الاستبانة بشكلها الحالي، هذا من ناحية، و من ناحية أخرى تمّ التحقق من صدق الأداة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية لكل فقرة، وذلك كما هو واضح في الجدول (4.3).

الجدول (4.3) : نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لكل فقرة.

الرقم	قيمة (ر)	الدلالة المحسوبة	الرقم	قيمة (ر)	الدلالة المحسوبة
.1	0.219	0.001	.29	0.283	0.001
.2	0.587	0.001	.30	0.245	0.001
.3	0.356	0.001	.31	0.200	0.001
.4	0.197	0.002	.32	0.190	0.043
.5	0.515	0.001	.33	0.230	0.001
.6	0.228.	0.001.	.34	0.196	0.002
.7	0.728	0.001	.35	0.267	0.008
.8	0.500	0.001	.36	0.412	0.001
.9	0.306	0.001	.37	0.455	0.001
.10	0.624	0.001	.38	0.445	0.001
.11	0.327	0.001	.39	0.417	0.001
.12	0.228	0.001	.40	0.270	0.001
.13	0.437	0.001	.41	0.213	0.001
.14	0.347	0.001	.42	0.323	0.001
.15	0.149	0.018	.43	0.420	0.001
.16	0.387	0.001	.44	0.139	0.028
.17	0.347	0.001	.45	0.245	0.001

.18	0.437	0.001	.46	0.435	0.001
.19	0.305	0.001	.47	0.126	0.047
.20	0.699	0.001	.48	0.419	0.001
.21	0.624	0.001	.49	0.320	0.001
.22	0.595	0.001	.50	0.622	0.001
.23	0.314	0.001	.51	0.196	0.002
.24	0.196	0.002	.52	0.245	0.001
.25	0.278	0.001	.53	0.240	0.001
.26	0.620	0.001.	.54	0.600	0.003
.27	0.272	0.001	.55	0.584	0.001
.28	0.512	0.001	.56	0.422	0.001

يتضح من الجدول (4.3) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة دالة إحصائياً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات الأداة، وأنها تشترك معاً في قياس الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة في ضوء الإطار النظري الذي بني على أساسه، وبلغت حجم العينة الاستطلاعية من المدرسين تسعة مدرسين، والطلبة عشرون طالباً وطالبة

5.5.3 ثبات أداة الدراسة للمدرسين:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقها على عينة بلغت (8) مدرسين من خارج عينية الدراسة، وذلك كما هو موضح في الجدول (5.3) .

الجدول (5.3) : نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المجال	عدد الفقرات	قيمة ألفا
المحاضرة	10	0.723
المناقشة والحوار	8	0.852

الاستقصاء	8	0.712
التعلم التعاوني	8	0.950
العصف الذهني	9	0.907
الاستقرائية	6	0.845
الاستنتاجية	7	0.881
الدرجة الكلية	**56**	**0.84**

يظهر أن الجدول (5.3) قيمة ثبات أداة الدراسة تراوحت بين (0.712 – 0.950) وبلغت عند الدرجة الكلية (0.84)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

6.5.3 ثبات أداة الدراسة للطلبة:

قامت الباحثة بحساب الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وبحساب معادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك بعد تطبيقها على عينة بلغت (21) طالبا وطالبة، وذلك كما هو موضح في الجدول (6.3)

الجدول (6.3) : نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة

المجال	**عدد الفقرات**	**قيمة ألفا**
المحاضرة	**10**	**0.80**
المناقشة والحوار	**8**	**0.77**
الاستقصاء	**8**	**0.76**
لتعلم التعاوني	**8**	**0.74**
العصف الذهني	**9**	**0.76**
الاستقرائية	**6**	**0.82**
الاستنتاجية	**7**	**0.87**
الدرجة الكلية	**56**	**0.79**

يتضح من الجدول(6.3) أن قيمة ثبات أداة الدراسة تراوحت بين (0.74 – 0.87) وبلغت عند الدرجة الكلية بلغت (0.79)، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة جيدة من الثبات وقابلة لاعتمادها لتحقيق أهداف الدراسة.

7.5.3 خطوات تطبيق الدراسة للمدرسين:

يمكن تلخيص خطوات تطبيق الدراسة للمدرّسين بما يأتي:

1. تحديد موضوع الدراسة والمتمثل في التعرف على الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها .
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس (أبو ديس) لغاية جمع البيانات.
3. تقديم الكتاب إلى الجامعات الفلسطينية من أجل الحصول على موافقة بتوزيع الاستبانة على مدرسي من مجتمع الدراسة.
4. بعد التأكد من صدق أداة الدراسة قامت الباحثة بطبع وتوزيع (85) استبانة على مدرسي ومدرسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية.
5. قام المدرسون والمدرسات بتعبئة الاستبانة بما هو مطلوب منهم وبعد ذلك قامت الباحثة بجمعها منهم وقد بلغت الاستبانات المسترجعة (80) استبانة.
6. لتحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss.

8.5.3 خطوات تطبيق الدراسة للطلبة

تلخص خطوات تطبيق الدراسة بما يأتي:

1. تحديد موضوع الدراسة والمتمثل في التعرف إلى الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها .
2. الحصول على كتاب تسهيل مهمة من جامعة القدس (أبو ديس) لغايات جمع البيانات.
3. تقديم كتاب تسهيل مهمة إلى الجامعات الفلسطينية من أجل الحصول على موافقة بتوزيع الاستبانة على الطلبة من عينة الدراسة.
4. بعد التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة قامت الباحثة بطباعة وتوزيع (280) استبانة على طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية.
5. قام الطلبة بتعبئة الاستبانة كما هو مطلوب منهم وبعد ذلك قامت الباحثة بجمعها منهم وقد بلغت الاستبانات المسترجعة (250) استبانة.
6. تحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي spss.

6.3 متغيرات الدراسة للمدرسين:

1.6.3 المتغيرات المستقلة:

الجنس ويتضمن مستويين: (ذكر، أنثى).

الجامعة ويتضمن خمسة مستويات: (القدس، الخليل، بيت لحم، النجاح، بيرزيت).

سنوات الخبرة ويتضمن ثلاثة مستويات: (أقل من 5 سنوات، من 5 – 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

الحالة الوظيفية: ويتضمن مستويين: (متفرغ، غير متفرغ).

2.6.3 المتغير التابع: الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها .

7.3 متغيرات الدراسة للطلبة:

1.7.3 المتغيرات المستقلة:

الجنس ويتضمن مستويين: (ذكر، أنثى).

الجامعة ويتضمن خمسة مستويات: (القدس، الخليل، بيت لحم، النجاح، بيرزيت).

السنة الدراسية ويتضمن أربع مستويات: (اولى، ثانية، ثالثة ، رابعة).

2.7.3 المتغير التابع: الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها .

8.3 المعالجة الإحصائية

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها وذلك تمهيداً لإدخالها للحاسوب، لعمل المعالجة الإحصائية للبيانات، وقد تمّ إدخالها وذلك بإعطائها أرقاماً معينة، حيث أعطي كل مستوى من مستويات درجة الموافقة درجة معينة، فأعطيت أوافق بشدة (5) درجات، وأوافق (4) درجات، ومحايد (3) درجات، وأعارض (2) درجتان، وأعارض بشدة (1) درجة واحده، بحيث كلما زادت الدرجة زادت الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة .

وقد تمّت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخراج الأعداد، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation)، واختبار ت (t-test)، واختبار التباين الأحادي (one way analysis of variance)، واختبار توكي للمقارنات البعدية (Tukey)، ومعادلة الثبات كرونباخ ألفا، وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية SPSS.

9.3 تصحيح المقياس:

اعتمدت الباحثة مفتاح التصحيح الآتي كما في الجدول:

الجدول(7.3) مفاتيح التصحيح

المتوسط الحسابي	الدرجة
$\overline{x} \leq 2.33$	منخفضة
$2.33 < \overline{x} \leq 3.66$	متوسطة
$3.66 < \overline{x}$	مرتفعة

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

مقدمة

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية ، من أجل ذلك قامت الباحثة بإعداد استبانة للاستراتيجيات التدريسية السائدة في الجامعة، وقد طبقت على مدرّسي اللغة العربية، وطلبة اللغة العربية ، ثم تمّ جمع البيانات وتحليلها إحصائيا للحصول على نتائج الأسئلة وفرضياتها.

1.1.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر المدرسين ؟

للإجابة عن السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر المدرسين ، وذلك كما هو موضح في الجدول (1.4).

الجدول (1.4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر المدرسين.

الترتيب	رقم الفقرة	فقرات استراتيجية المحاضرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	1	أمهّد لموضوع المحتوى المعرفي	4.73	0.449	مرتفعة
.2	3	أشرح الموضوع شرحا توضيحيا بطريقة الإلقاء	4.64	0.680	مرتفعة
.3	5	أعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة	4.54	0.745	مرتفعة
.4	10	أوجّه الطلبة نحو مصادر تعليمية ذات صلة بالمحتوى المعرفي	4.51	0.503	مرتفعة
.5	2	أحدد الأفكار الرئيسة للموضوع في بدايته	4.36	0.799	مرتفعة
.6	4	اربط نتاجات التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة من خلال الأمثلة	4.35	0.873	مرتفعة
.7	9	أوظّف التقنيات والوسائل التعليمية في العروض التوضيحية للمادة	4.13	0.718	مرتفعة
.8	8	ألخص الأفكار الرئيسة لمضامين المحتوى المعرفي على السبورة	3.89	0.955	مرتفعة
.9	7	أستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد	3.17	1.220	متوسطة

.10	6	أرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء	1.99	1.345	منخفضة
		الدرجة الكلية	4.03	0.380	مرتفعة
الترتيب	**رقم الفقرة**	**فقرات الحوار والمناقشة**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.11	13	أشجع الطلبة على تقبّل الرأي والرأي الآخر	4.83	0.382	مرتفعة
.12	12	أناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة	4.75	0.436	مرتفعة
.13	16	أطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار	4.68	0.471	مرتفعة
.14	15	أشجع الطلبة على إثارة فكرة أو تساؤل أو رأي لغرض المناقشة	4.59	0.495	مرتفعة
.15	11	أعرض الموضوع المطروح للنقاش	4.56	0.499	مرتفعة
.16	18	أتقبل إجابات الطلبة وأعلّق عليها	4.54	0.502	مرتفعة
.17	17	أوظّف النقاش لطرح المحتوى المعرفي	4.54	0.502	مرتفعة
.18	14	أفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم	4.41	0.758	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.61	0.368	مرتفعة
الترتيب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجة الاستقصاء**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.19	26	أراعي الفروق الفردية بينهم في القدرات والذكاءات	4.61	0.490	مرتفعة
.20	25	أشجع الطلبة على المثابرة لغاية الوصول إلى النتائج	4.43	0.569	مرتفعة
.21	19	أسمح بطرح أسئلة اعتمادا على إجابات أسئلة سابرة	4.36	0.484	مرتفعة
.22	24	أعطي الطلبة فرصة للتخيل والتخمين والتفكير	4.29	0.556	مرتفعة
.23	22	أطرح أسئلة مفتوحة النهاية تثير تفكير الطلبة	4.20	0.582	مرتفعة
.24	23	أقدم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم	4.16	0.645	مرتفعة
.25	21	أطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي	4.06	0.718	مرتفعة
.26	20	أعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل	3.11	1.369	متوسطة
		الدرجة الكلية	**4.15**	**0.380**	**مرتفعة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية التعلم التعاوني**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.27	34	أنمي دافعية الطلبة نحو العمل الجماعي والمسؤولية تجاه الآخرين	4.40	0.628	مرتفعة
.28	27	أتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي	4.39	0.720	مرتفعة
.29	28	أتيح للطلبة تفاعلا معززا لتعلمهم من بعضهم البعض	4.37	0.603	مرتفعة
.30	33	أنمّي أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال تعاونهم مع زملائهم	4.21	0.650	مرتفعة

.31	29	أحرص على توظيف المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون أثناء العمل في مجموعات	4.16	0.787	مرتفعة
.32	30	أوزّع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وانجازها	4.12	0.946	مرتفعة
.33	32	أقدّم التوجيهات والإرشادات للطلبة أثناء العمل في مجموعات	4.11	0.827	مرتفعة
.34	31	أقيمّ عمل المجموعة بناء على انجاز المهمات التعليمية	3.96	0.834	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.22**	**0.651**	**مرتفعة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية العصف الذهني**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.35	39	أنوع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة	4.54	0.572	مرتفعة
.36	37	أثير حوارا مفتوحا لتقبل أفكار الطلبة وآرائهم	4.51	0.528	مرتفعة
.37	40	أطرح أسئلة سابرة تتعلق بموضوع معين لشحذ تفكير الطلبة	4.39	0.584	مرتفعة
.38	38	أثير تفكير الطلبة لطرح حلول للأسئلة المعروضة عليهم	4.36	0.534	مرتفعة
.39	41	أهيئ للطلبة مناخا يساعد على المرونة والابتكار	4.36	0.641	مرتفعة
.40	36	أشجع التفكير الموجّه نحو حل مشكلة ما	4.34	0.572	مرتفعة
.41	43	أقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة	4.30	0.624	مرتفعة
.42	35	أزوّد الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام	4.24	0.783	مرتفعة
.43	42	أدوّن الأفكار المقترحة في مكان محدد حسب الوقت	3.95	0.840	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.33**	**0.484**	**مرتفعة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية الاستقراء**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.44	44	أتسلسل منطقيا في عرض المحتوى المعرفي وصولا للنتائج	4.68	0.471	مرتفعة
.45	46	أتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل	4.61	0.490	مرتفعة
.46	45	أقدم أمثلة متنوعة تساعد الطلبة للوصول إلى القواعد العامة	4.54	0.572	مرتفعة
.47	47	أكلّف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة	4.50	0.656	مرتفعة
.48	49	أساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم	4.44	0.592	مرتفعة
.49	48	أطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابه	4.37	0.560	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.52**	**0.421**	**مرتفعة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية الاستنتاجية**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.50	51	أعزز القاعدة بالأمثلة التطبيقية	4.56	0.524	مرتفعة
.51	53	أكلف الطلبة بتقديم أمثلة توضح استيعابهم للقاعدة العامة	4.45	0.634	مرتفعة

.52	56	أطرح أسئلة تساعدني على تقييم قدرة الطلبة على ربط العام بالخاص	4.40	0.648	مرتفعة
.53	52	أكلف الطلبة بتحليل المعلومات وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات محددة	4.33	0.808	مرتفعة
.54	54	أنظم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة	4.31	0.739	مرتفعة
.55	55	أقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة في المحتوى المعرفي	4.24	0.661	مرتفعة
.56	50	أعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء	3.85	0.995	مرتفعة
		الدرجة الكلية	4.30	0.557	مرتفعة
		الدرجة الكلية	**4.29**	**0.369**	**مرتفعة**

يتبين من الجدول (1.4) ما يأتي:

إن الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر المدرّسين جاءت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.29) مع انحراف معياري (0.369)، وكان أعلى الإستراتجيات السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية استراتيجية المناقشة والحوار بمتوسط حسابي(4.61) مع انحراف معياري (0.368)، وأعلى فقراتها هي :(أشجع الطلبة على تقبّل الرأي والرأي الآخر) بمتوسط حسابي (4.83)، مع انحراف معياري (0.382)، تلاها (أناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة) بمتوسط حسابي (4.75) مع انحراف معياري (0.436)، تلاها (أطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار) بمتوسط حسابي (4.68) مع انحراف معياري (0.471).وكان أدنى فقراتها (أفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم) بمتوسط حسابي (4.41) مع انحراف معياري (0.758)، تلاها (أوظف النقاش لطرح المحتوى المعرفي) بمتوسط حسابي (4.54) مع انحراف معياري (0.502)، تلاها وعلى التوالي(أتقبل إجابات الطلبة وأعلق عليها) بمتوسط حسابي (4.54) مع انحراف معياري (0.502).

تلاها استراتيجية الاستقرائية بمتوسط حسابي (4.52) مع انحراف معياري (0.421)، وأعلى فقراتها هي: (أتسلسل منطقيا في عرض المحتوى المعرفي وصولا للنتائج) بمتوسط حسابي (4.68)، مع انحراف معياري (0.471)، تلاها (أتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل) بمتوسط حسابي (4.61) مع انحراف معياري (0.490)، تلاها (أقدم أمثلة متنوعة تساعد الطلبة للوصول إلى القواعد العامة) بمتوسط حسابي (4.54) مع انحراف معياري (0.572). وادنى فقراتها(أطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابة) بمتوسط حسابي (4.37) مع انحراف معياري (0.560)، تلاها (أساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها

بأنفسهم) بمتوسط حسابي (4.44) مع انحراف معياري (0.592)، تلاها (أكلف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة) بمتوسط حسابي (4.50) مع انحراف معياري (0.656).

تلاها استراتيجية العصف الذهني بمتوسط حسابي (4.33) مع انحراف معياري (0.484) واعلى فقراتها هي: (أنوع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة) بمتوسط حسابي (4.54)، مع انحراف معياري (0.572)، تلاها (أثير حوارا مفتوحا لتقبل أفكار الطلبة وآرائهم) بمتوسط حسابي (4.51) مع انحراف معياري (0.528)، تلاها (أطرح أسئلة سابرة تتعلق بموضوع معين لشحذ تفكير الطلبة) بمتوسط حسابي (4.39) مع انحراف معياري (0.584). و أدنى فقراتها (أدون الأفكار المقترحة في مكان محدد حسب الوقت) بمتوسط حسابي (3.95) مع انحراف معياري (0.840)، تلاها (أزود الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام) بمتوسط حسابي (4.24) مع انحراف معياري (0.783)، تلاها (أقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة) بمتوسط حسابي (4.30) مع انحراف معياري (0.624).

تلاها استراتيجية الاستنتاجية بمتوسط حسابي (4.30) مع انحراف معياري (0.557) واعلى فقراتها هي: (أعزّز القاعدة بالأمثلة التطبيقية) بمتوسط حسابي (4.56)، مع انحراف معياري (0.524)، تلاها (أكلّف الطلبة بتقديم أمثلة توضح استيعابهم للقاعدة العامة) بمتوسط حسابي (4.45) مع انحراف معياري (0.634)، تلاها (أطرح أسئلة تساعدني على تقييم قدرة الطلبة على ربط العام بالخاص) بمتوسط حسابي (4.40) مع انحراف معياري (0.648). وكان أدنى فقرات (أعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء) بمتوسط حسابي (3.85) مع انحراف معياري (0.995)، تلاها (أقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة في المحتوى المعرفي) بمتوسط حسابي (4.24) مع انحراف معياري (0.661)، تلاها (أنظم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة) بمتوسط حسابي (4.31) مع انحراف معياري (0.739).

تلاها استراتيجية التعلم التعاوني بمتوسط حسابي (4.22) مع انحراف معياري (0.651)، واعلى فقراتها هي: (أنمّي دافعية الطلبة نحو العمل الجماعي والمسؤولية تجاه الآخرين) بمتوسط حسابي (4.40)، مع انحراف معياري (0.628)، تلاها (أتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي) بمتوسط حسابي (4.39) مع انحراف معياري (0.720)، تلاها (أتيح للطلبة تفاعلا معززا لتعلمهم من بعضهم البعض) بمتوسط حسابي (4.37) مع انحراف معياري (0.603). و أدنى فقراتها (أقيم عمل المجموعة بناء على إنجاز المهمات التعليمية) بمتوسط حسابي (3.96) مع انحراف معياري (0.834)، تلاها (أقدّم التوجيهات والإرشادات للطلبة أثناء العمل في مجموعات) بمتوسط حسابي

(4.11) مع انحراف معياري (0.827)، تلاها (أوزّع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وإنجازها) بمتوسط حسابي (4.12) مع انحراف معياري (0.946).

تلاها إستراتيجية الاستقصاء بمتوسط حسابي (4.15) مع انحراف معياري (0.380) وأعلى فقراتها (أراعي الفروق الفردية بينهم في القدرات والذكاءات) بمتوسط حسابي (4.61)، مع انحراف معياري (0.490)، تلاها (أشجّع الطلبة على المثابرة لغاية الوصول إلى النتائج) بمتوسط حسابي (4.43) مع انحراف معياري (0.569)، تلاها (أسمح بطرح أسئلة اعتمادا على إجابات أسئلة سابرة) بمتوسط حسابي (4.36) مع انحراف معياري (0.484) وأدنى فقراتها (أعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل) بمتوسط حسابي (3.11) مع انحراف معياري (1.369) تلاها (أطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي) بمتوسط حسابي (4.06) مع انحراف معياري (0.718)، تلاها (أقدم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم) بمتوسط حسابي (4.16) مع انحراف معياري (0.645).

وكان أقل الاستراتجيات إستراتيجية المحاضرة بمتوسط حسابي (4.03) مع انحراف معياري (0.380) وأعلى فقراتها هي: (أمهّد لموضوع المحتوى المعرفي) بمتوسط حسابي (4.73)، مع انحراف معياري (0.449)، تلاها (أشرح الموضوع شرحا توضيحيا بطريقة الإلقاء) بمتوسط حسابي (4.64) مع انحراف معياري (0.680)، تلاها (أعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة)بمتوسط حسابي (4.54) مع انحراف معياري (0.745). و أدنى فقراتها (أرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء) بمتوسط حسابي (1.99) مع انحراف معياري (1.345)، تلاها (أستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد) بمتوسط حسابي (3.17) مع انحراف معياري (1.220)، تلاها (ألخص الأفكار الرئيسة لمضامين المحتوى المعرفي على السبورة) بمتوسط حسابي (3.89) مع انحراف معياري (0.955).

2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة ؟

للإجابة عن السؤال تمّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة ، وذلك كما هو موضح في الجدول (2.4).

الجدول(2.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة.

الترتيب	رقم الفقرة	فقرات استراتيجية المحاضرة	متوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
.1	1	يمهّد لموضوع المحتوى المعرفي	4.99	0.06	مرتفعة
.2	7	يستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد	4.36	0.48	مرتفعة
.3	6	يرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء	4.00	0.00	مرتفعة
.4	10	يوجه الطلبة نحو مصادر تعليمية ذات صلة بالمحتوى المعرفي	4.00	0.01	مرتفعة
.5	8	يلخص الأفكار الرئيسة لمضامين المحتوى المعرفي على السبورة	3.33	0.47	متوسطة
.6	2	يحدد الأفكار الرئيسة للموضوع في بدايته	3.08	0.41	متوسطة
.7	3	يشرح الموضوع شرحا توضيحيا بطريقة الإلقاء	3.06	0.24	متوسطة
.8	9	يوظّف التقنيات والوسائل التعليمية في العروض التوضيحية للمادة	2.91	0.27	متوسطة
.9	4	يربط نتاجات التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة من خلال الأمثلة	2.32	0.46	منخفضة
.10	5	يعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة	2.05	0.23	منخفضة
		الدرجة الكلية	**3.41**	**0.19**	**متوسطة**
الترتيب	**رقم الفقرة**	**فقرات الحوار والمناقشة**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.11	13	يشجع الطلبة على تقبّل الرأي والرأي الآخر	4.00	0.00	مرتفعة
.12	15	يشجع الطلبة على إثارة فكرة أو تساؤل أو رأي لغرض المناقشة	3.03	0.06	متوسطة
.13	18	يتقبل إجابات الطلبة وأعلق عليها	3.02	0.15	متوسطة
.14	11	يعرض الموضوع المطروح للنقاش	3.01	0.13	متوسطة
.15	14	يفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم	3.01	0.10	متوسطة
.16	17	يوظف النقاش لطرح المحتوى المعرفي	3.01	0.12	متوسطة
.17	12	يناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة	3.00	0.08	متوسطة
.18	16	يطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار	2.58	0.49	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.05**	**0.14**	**متوسطة**
الترتيب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجة الاستقصاء**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.19	21	يطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي	4.00	0.00	مرتفعة
.20	25	يشجع الطلبة على المثابرة لغاية الوصول إلى النتائج	3.02	0.11	متوسطة
.21	26	يراعي الفروق الفردية بينهم في القدرات والذكاءات	3.02	0.15	متوسطة
.22	19	يسمح بطرح أسئلة اعتمادا على إجابات أسئلة سابرة	3.01	0.10	متوسطة
.23	22	يطرح أسئلة مفتوحة النهاية تثير تفكير الطلبة	3.01	0.12	متوسطة
.24	20	يقدم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم	3.00	0.06	متوسطة
.25	23	يعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل	3.00	0.08	متوسطة

.26	24	يعطي الطلبة فرصة للتخيل والتخمين والتفكير	2.58	0.49	متوسطة
		الدرجة الكلية	**2.88**	**0.17**	**متوسطة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية التعلم التعاوني**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.27	30	يوزع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وانجازها	4.01	0.08	مرتفعة
.28	31	يقيم عمل المجموعة بناء على انجاز المهمات التعليمية	4.00	0.00	مرتفعة
.29	34	ينمّي دافعية الطلبة نحو العمل الجماعي والمسؤولية تجاه الآخرين	4.00	0.06	مرتفعة
.30	32	يقدّم التوجيهات والإرشادات للطلبة أثناء العمل في مجموعات	3.16	0.37	متوسطة
.31	28	يتيح للطلبة تفاعلا معززا لتعلمهم من بعضهم البعض	3.08	0.28	متوسطة
.32	29	يحرص على توظيف المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون أثناء العمل في مجموعات	3.02	0.16	متوسطة
.33	33	ينمّي أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال تعاونهم مع زملائهم	3.00	0.00	متوسطة
.34	27	يتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي	2.54	0.49	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.35**	**0.18**	**متوسطة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية العصف الذهني**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.35	40	يطرح أسئلة سابرة تتعلق بموضوع معين لشحذ تفكير الطلبة	3.82	0.37	مرتفعة
.36	38	يثير تفكير الطلبة لطرح حلول للأسئلة المعروضة عليهم	3.68	0.46	مرتفعة
.37	41	يهيئ للطلبة مناخا يساعد على المرونة والابتكار	3.43	0.49	منوسطة
.38	42	يدون الأفكار المقترحة في مكان محدد حسب الوقت	3.17	0.37	متوسطة
.39	36	يشجع التفكير الموجّه نحو حل مشكلة ما	3.03	0.17	متوسطة
.40	37	يثير حوارا مفتوحا لتقبل أفكار الطلبة وآرائهم	3.03	0.18	متوسطة
.41	35	يزودّ الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام	3.02	0.14	متوسطة
.42	39	ينوّع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة	3.02	0.15	متوسطة
.43	43	يقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة	3.00	0.00	متوسطة
		الدرجة الكلية	**3.24**	**0.17**	**متوسطة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية الاستقراء**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.44	44	يتسلسل منطقيا في عرض المحتوى المعرفي وصولا للنتائج	4.33	0.47	مرتفعة
.45	45	يقدم أمثلة متنوعة تساعد الطلبة للوصول إلى القواعد العامة	4.00	0.08	مرتفعة

.46	47	يكلّف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة	3.99	0.06	مرتفعة
.47	49	يساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم	3.99	0.10	مرتفعة
.48	48	يطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابهة	3.67	0.47	مرتفعة
.49	46	يتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل	3.03	0.24	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.84**	**0.18**	**مرتفعة**
التريب	**رقم الفقرة**	**فقرات استراتيجية الاستنتاجية**	**متوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	**الدرجة**
.50	51	يعزّز القاعدة بالأمثلة التطبيقية	4.99	0.06	مرتفعة
.51	53	يكلفّ الطلبة بتقديم أمثلة توضح استيعابهم للقاعدة العامة	4.00	0.00	مرتفعة
.52	50	يعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء	3.77	0.41	مرتفعة
.53	56	يطرح أسئلة تساعد على تقييم قدرة الطلبة على ربط العام بالخاص	3.76	0.42	مرتفعة
.54	52	يكلّف الطلبة بتحليل المعلومات وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات محددة	3.62	0.48	متوسطة
.55	54	ينظّم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة	3.31	0.46	متوسطة
.56	55	يقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة في المحتوى المعرفي	3.30	0.46	متوسطة
الدرجة الكلية			**3.82**	**0.20**	**مرتفعة**
الدرجة الكلية للاستبانة			**3.37**	**0.01**	**متوسطة**

نلاحظ من الجدول (2.4) ما يأتي:

أن الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.37) مع انحراف معياري (0.01)، وكان أعلى الاستراتيجيات استراتيجية الاستقرائية بمتوسط حسابي(3.84) مع انحراف معياري (0.18)، واعلى فقراتها هي: (يتسلسل منطقيا في عرض المحتوى المعرفي وصولا للنتائج) بمتوسط حسابي (4.33)، مع انحراف معياري (0.47)، تلاها (يقدم أمثلة متنوعة تساعد الطلبة للوصول إلى القواعد العامة) بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.08)، تلاها (يكلف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة) بمتوسط حسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.06) وأدنى فقراتها (يتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل) بمتوسط حسابي(3.03) مع انحراف معياري (0.24)، تلاها(يطلب من الطلبة

توظيف ما تعلموه في مواقف مشابهة) بمتوسط حسابي (3.67) مع انحراف معياري (0.47)، تلاها (يساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم) بمتوسط حسابي (3.99) مع انحراف معياري (0.10).

تلاها استراتيجية الاستنتاجية بمتوسط حسابي (3.82) مع انحراف معياري (0.20) وأعلى فقراتها (يعزز القاعدة بالأمثلة التطبيقية) بمتوسط حسابي (4.99)، مع انحراف معياري (0.06)، تلاها (يكلّف الطلبة بتقديم أمثلة توضح استيعابهم للقاعدة العامة) بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.00)،تلاها (يعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء) بمتوسط حسابي (3.77) مع انحراف معياري (0.41) وأدنى فقراتها (يقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة في المحتوى المعرفي) بمتوسط حسابي (3.30) مع انحراف معياري (0.46)، تلاها (ينظّم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة) بمتوسط حسابي (3.31) مع انحراف معياري (46)، تلاها (يكلّف الطلبة بتحليل المعلومات وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات محددة) بمتوسط حسابي (3.62) مع انحراف معياري (0.48).

تلاها استراتيجية المحاضرة بمتوسط حسابي (3.41) مع انحراف معياري (0.0.19) وأعلى فقراتها هي: (يمهّد لموضوع المحتوى المعرفي) بمتوسط حسابي (4.99)، مع انحراف معياري (0.06)، تلاها (يستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد) بمتوسط حسابي (4.36) مع انحراف معياري (0.48)، تلاها (يرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء)بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.00) وأدنى فقراتها(يعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة) بمتوسط حسابي (2.05) مع انحراف معياري (0.23) تلاها (يربط نتاجات التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة من خلال الأمثلة) بمتوسط حسابي (2.32) مع انحراف معياري (0.46)، تلاها (يوظّف التقنيات والوسائل التعليمية في العروض التوضيحية للمادة) بمتوسط حسابي (2.91) مع انحراف معياري (0.27).

تلاها استراتيجية التعلم التعاوني بمتوسط حسابي (3.35) مع انحراف معياري (0.18) وأعلى فقراتها هي: (يوزّع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وإنجازها) بمتوسط حسابي (4.01) مع انحراف معياري (0.08) تلاها (يقيّم عمل المجموعة بناء على إنجاز المهمات التعليمية) بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.00) تلاها (ينمّي دافعية الطلبة نحو العمل الجماعي والمسؤولية تجاه الآخرين) بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.06). وكان أدنى فقرات (يتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي) بمتوسط حسابي (2.54) مع انحراف معياري (0.49)، تلاها (ينمّي أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال تعاونهم مع زملائهم) بمتوسط حسابي (3.00) مع انحراف معياري (0.00)، تلاها (يحرص على توظيف المهارات

الاجتماعية التي يتطلبها التعاون أثناء العمل في مجموعات) بمتوسط حسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.16).

تلاها استراتيجية العصف الذهني بمتوسط حسابي (3.24) مع انحراف معياري (0.17) وأعلى فقراتها هي: (يطرح أسئلة سابرة تتعلق بموضوع معين لشحذ تفكير الطلبة) بمتوسط حسابي (3.82) مع انحراف معياري (0.37) تلاها (يثير تفكير الطلبة لطرح حلول للأسئلة المعروضة عليهم) بمتوسط حسابي (3.68) مع انحراف معياري (0.46) تلاها (يهيئ للطلبة مناخا يساعد على المرونة والابتكار) بمتوسط حسابي (3.43) مع انحراف معياري (0.49) وأادنى فقراتها (يقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة) بمتوسط حسابي (3.00) مع انحراف معياري (0.00)، تلاها (ينّوع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة) بمتوسط حسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.15)، تلاها (يزوّد الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام) بمتوسط حسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.14)

وكان أدنى الاستراتجيات استراتيجية الاستقصاء بمتوسط حسابي (2.88) مع انحراف معياري (0.17) واعلى فقراتها هي: (يطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي) بمتوسط حسابي (4.00) مع انحراف معياري (0.00) تلاها (يشجع الطلبة على المثابرة لغاية الوصول إلى النتائج) بمتوسط حسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.11)، تلاها (يراعي الفروق الفردية بينهم في القدرات والذكاءات) بمتوسط حسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.15) وكان أدنى الفقرات (يعطي الطلبة فرصة للتخيل والتخمين والتفكير) بمتوسط حسابي (2.58) مع انحراف معياري (0.49)، تلاها (يعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل) بمتوسط حسابي (3.00) مع انحراف معياري (0.0.08)، تلاها (يقدّم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم) بمتوسط حسابي (3.00) مع انحراف معياري (0.0.6).

تلاها استراتيجية المناقشة والحوار بمتوسط حسابي (3.05) مع انحراف معياري (0.14). وأعلى فقراتها هي: (يشجّع الطلبة على تقبّل الرأي والرأي الآخر) بمتوسط حسابي (4.00)، مع انحراف معياري (0.00)، تلاها (يشجّع الطلبة على إثارة فكرة أو تساؤل أو رأي لغرض المناقشة) بمتوسط حسابي (3.03) مع انحراف معياري (0.06)، تلاها (يتقّبل إجابات الطلبة ويعلق عليها) بمتوسط حسابي (3.02) مع انحراف معياري (0.15) وكان أدنى فقراتها (يطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار) بمتوسط حسابي (2.58) مع انحراف معياري (0.49)، تلاها (يناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة) بمتوسط حسابي (3.00) مع انحراف معياري (0.08)، تلاها وعلى التوالي(يوظّف النقاش لطرح المحتوى المعرفي) بمتوسط حسابي (3.01) مع انحراف معياري (0.12).

3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرّسين تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، سنوات الخبرة، الحالة الوظيفية)؟

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وذلك كما هو موضح في الجدول (3.4).

الجدول (3.4) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد المجتمع نحو الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرسين والمدرسات تعزى إلى متغير (الجنس، والجامعة، وسنوات الخبرة، والحالة الوظيفية)؟

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
ذكر	72	4.27	0.365
أنثى	8	4.53	0.334
الجامعة	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
القدس (أبو ديس)	10	4.09	0.245
الخليل	10	4.40	0.132
بيت لحم	12	4.01	0.281
النجاح	21	4.61	0.394
بيرزيت	27	4.20	0.291
سنوات الخبرة	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
أقل من 5 سنوات	5	4.54	0.41
5 – 10 سنوات	27	4.25	0.39
أكثر من 10 سنوات	48	4.29	0.35
الحالة الوظيفية	**العدد**	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**
متفرغ	57	4.30	0.36
غير متفرغ	23	4.26	0.39

يتضح من الجدول (3.4) ما يأتي:

1- وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرّسين والمدرّسات وفقاً

لمتغير الجنس، حيث كان الاختلاف لصالح الاناث بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.334) مقارنة مع الذكور بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.365).

2- وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إجابات مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجامعة، حيث كان الاختلاف لصالح جامعة النجاح بمتوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.394) ثم جامعة الخليل بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.132) ثم تلاها جامعة بير زيت بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.291) ثم تلاها جامعة القدس بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.245) ثم تلاها جامعة بيت لحم بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.281) .

3- وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إجابات مدرّسي ومدرسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ، حيث كان الاختلاف لصالح سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري (0.41) ثم سنوات الخبرة اكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.35) ثم تلاها سنوات الخبرة 5 – 10 سنوات بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.39).

4- وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إجابات مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية، حيث كان الاختلاف لصالح الحالة الوظيفية للمتفرغ بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.36) مقارنة بغير المتفرغ بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.39) .

4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية) ؟

وقد تفرّع عن السؤال الرابع ثلاث فرضيات:

الفرضية الصفرية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس.

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام اختبار (ت T-test)، وذلك كما هو موضح في الجدول (4.4).

الجدول (4.4) : نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	الدلالة المحسوبة
ذكر	120	186.4	1.47	2.48	7.76	0.001
أنثى	130	188.8	3.06			

يتضح من الجدول (4.4) وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجنس ، وكانت الفروق لصالح الاناث بمتوسط حسابي (188.8) وانحراف معياري (3.06) .

الفرضية الصفرية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة.

للإجابة عن هذا السؤال، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة، وذلك كما هو موضح في الجدول (5.4).

الجدول(5.4) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة نحو الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير الجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
القدس (أبو ديس)	50	186.9	0.93
الخليل	51	186.6	1.45
بيت لحم	51	184.7	1.09
النجاح	50	1.89.2	1.27
بيرزيت	48	190.8	2.87

يتضح من الجدول (5.4) وجود فروق ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجامعة، ولفحص دلالة الاختلاف تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وذلك كما هو موضح في الجدول (6.4):

الجدول(6.4) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجامعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1151.23	4	287.80	104.2	0.000
داخل المجموعات	676.63	245	2.76		
المجموع	1827.87	249			

يتضح من الجدول(6.4) أن قيمة (ف) قد بلغت (104.2) وهي دالة إحصائيا عند المستوى ($0.05\geq\alpha$) مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجامعة .

ولمعرفة مصدر الفروق فقد تم استخراج نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية كما يتضح من الجدول السابق وجود اختلافات ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجامعة، وذلك كما هو موضح في الجدول (7.4):

الجدول (7.4) : نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في يتضح من الجدول السابق وجود فروقات ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير الجامعة

الجامعة	القدس (أبو ديس)	الخليل	بيت لحم	النجاح	بيرزيت
القدس (أبو ديس)			2.154*	2.360-*	3.995-*
الخليل			1.843*	2.671-*	4.307-*
بيت لحم				4.514-*	6.150-*
النجاح					1.63-*
بيرزيت					

يتضح من الجدول (7.4) يظهر أن الفروق كانت بين طلبة جامعة القدس وبين طلبة جامعة بيت لحم، وكانت الفروق لصالح طلبة جامعة القدس ، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة القدس وبين طلبة جامعة النجاح، وكانت الفروق لصالح طلبة النجاح ، كما وجاءت الفروق أيضاً بين طلبة

جامعة القدس وطلبة جامعة بيرزيت وكانت لصالح طلبة جامعة بير زيت. كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة الخليل وبين طلبة جامعة بيت لحم لصالح طلبة الخليل، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة الخليل وبين طلبة جامعة النجاح لصالح طلبة النجاح، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة الخليل وبين طلبة جامعة بيرزيت لصالح طلبة بير زيت، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة بيت لحم وبين طلبة جامعة النجاح وكانت لصالح طلبة النجاح، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة بيت لحم وبين طلبة جامعة بيرزيت لصالح طلبة بير زيت، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة النجاح وبين طلبة جامعة بيرزيت لصالح طلبة بيرزيت .

الفرضية الصفرية الثالثة: لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) بين المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير السنة الدراسية.

للإجابة عن هذه الفرضية، تمّ استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية، وذلك كما هو موضح في الجدول (8.4).

الجدول(8.4) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة نحو الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاولى	40	186.9	1.02
الثانية	81	186.0	1.60
الثالثة	88	187.6	2.33
الرابعة	41	191.3	2.90

يتضح من الجدول (8.4) وجود فروق ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير السنة الدراسية، ولفحص دلالة الاختلاف تمّ استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وذلك كما هو موضح في الجدول(9.4)

الجدول (9.4): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	767.24	3	255.747	59.31	0.000

داخل المجموعات	1060.63	246	4.31		
المجموع	1827.87	249			

يتضح من الجدول (9.4) أن قيمة (ف) قد بلغت (59.31)، وهي دالة إحصائيا عند المستوى ($0.05\geq\alpha$)، مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية.

ولمعرفة مصدر الفروق فقد تمّ استخراج نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية كما يتضح من الجدول السابق وجود فروقات ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير السنة الدراسية، وذلك كما هو موضح في الجدول (10.4):

الجدول (10.4) : نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية يتضح من الجدول السابق وجود فروقات ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير السنة الدراسية

السنة الدراسية	الاولى	الثانية	الثالثة	الرابعة
الاولى				4.39*-
الثانية			1.56*-	5.21*-
الثالثة				3.65-*
الرابعة				

يتضح من الجدول (10.4) أن الفروق كانت بين طلبة السنة الأولى وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، كما جاءت الفروق بين طلبة السنة الثانية وبين طلبة السنة الثالثة لصالح طلبة السنة الثالثة، وأيضا الفروق بين طلبة السنة الثانية وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، بالإضافة إلى الفروق بين طلبة السنة الثالثة وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يهدف هذا الفصل إلى مناقشة النتائج التي تمّ التوصل إليها من هذه الدراسة وتفسيرها، وما أسفرت عنها من توصيات ومقترحات قد تفتح الآفاق أمام الباحثين؛ لإجراء دراسات أخرى تسهم في تطوير الاستراتيجيات التدريسية بما يخدم المسيرة التعليمية والتربوية. فقد تناولت هذه الدراسة أربعة أسئلة قامت الباحثة بالإجابة عنها كما يأتي:

1.5 مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ؟

إن الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة، جاءت بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (4.29) مع انحراف معياري (0.369)، وكان أعلى الاستراتجيات السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية استراتيجية المناقشة والحوار، تلاها استراتيجية الاستقرائية، واستراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية الاستنتاجية، واستراتيجية التعلم التعاوني، واستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية المحاضرة) ثم أدنى فقرات استراتجية المحاضرة (أرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء،أستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد (ألخّص الأفكار الرئيسة لمضامين المحتوى المعرفي على السبورة) ثم أدنى فقرات استراتجية المناقشة (أفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم)، (أوظّف النقاش لطرح المحتوى المعرفي)، (أتقبّل إجابات الطلبة وأعلق عليها)، ثم أدنى فقرات استراتجية الاستقصاء (أعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل)،(أطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي)، (أقدم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم) ثم أدنى فقرات استراتجية التعلم التعاوني (أقيم عمل المجموعة بناء على إنجاز المهمات التعليمية)، (أقدّم التوجيهات والإرشادات للطلبة أثناء العمل في مجموعات)، (أوزّع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وإنجازه) ثم أدنى فقرات استراتجية العصف الذهني (أدون الأفكار المقترحة في مكان محدد حسب الوقت(أزوّد الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام)(أقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة) ثم أدنى فقرات استراتجية الاستقرائية (أطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابهة)، (أساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم)،(أكلف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة)، ثم أدنى

فقرات استراتجية الاستنتاجية (أعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء، أقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة في المحتوى المعرفي، أنظم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى إلمام مدرسي اللغة الغربية لاستراتيجيات التدريسية لأن اللغة العربية تتميز بميزات عديدة كالبلاغة، والفصاحة، والقواعد، وتنوع العصور الأدبية، لذلك تحتاج إلى هذة الاستراتيجيات في تقديم المحتوى المعرفي للطلبة، وتسهيل حضور المدرّسين للمؤتمرات العلمية، واللقاءات التفاعلية المتخصصة لتنمية المهارات المهنية، ومتابعة المستجدات العلمية في التخصص، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العنزي (2015) ،ودراسة أبو شنب ، (2012) ،والعقيلي (2011)، والدرك (2014).

2.5 مناقشة نتائج السؤال الثاني

ما الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة ؟

إن الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرّسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة من وجهة نظر الطلبة جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.37) مع انحراف معياري (0.01)، وكان أهم الإستراتجيات السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات من وجهة نظر الطلبة،(إستراتيجية الاستقرائية ، تلاها استراتيجية الاستنتاجية ، واستراتيجية المحاضرة ، واستراتيجية التعلم التعاوني، و استراتيجية العصف الذهني، واستراتيجية الاستقصاء، واستراتيجية المناقشة والحوار)، ثم أدنى فقرات استراتجية المحاضرة (أعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة)، (اربط نتاجات التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة من خلال الأمثلة)، (أوظف التقنيات والوسائل التعليمية في العروض التوضيحية للمادة) ثم أدنى فقرات استراتجية المناقشة(أطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار،أناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة، أوظف النقاش لطرح المحتوى المعرفي)، ثم أدنى فقرات استراتجية الاستقصاء(أعطي الطلبة فرصة للتخيل والتخمين والتفكير)، (أقدّم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم)، (أعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل) ثم أدنى فقرات استراتجية التعلم التعاوني (يتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي)، (ينّمي أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال تعاونهم مع زملائهم)، (يحرص على توظيف المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون أثناء العمل في مجموعات) ثم أدنى فقرات استراتجية العصف الذهني(أقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة)، (أنوع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة)، (أزّود الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام)، ثم أدنى فقرات

استراتجية الاستقرائية (يتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل)، (يطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابهة)،(يساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم)، ثم أدنى فقرات استراتجية الاستنتاجية (ينظم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة)،(يقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة في المحتوى المعرفي)، (يكلف الطلبة بتحليل المعلومات وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات محددة).

وتعزو الباحثة ذلك إلى أن الاستراتيجيات التدريسية تحتاج إلى مهارات لتطبيقها وإلمام المدرّسين بها لتتلاءم الطريقة والأسلوب مع المحتوى المعرفي المناسب في مساقات اللغة العربية؛ لأن اللغة العربية لغة القرآن تتميز بتنوع بحورها وعلومها. أما بالنسبة للمحاضرة، فتعزو ذلك إلى ان النمط التقليدي السائد في إلقاء المحاضرات لتغطية أكبر قدر ممكن من المحتوى المعرفي وتوفير الوقت والجهد من قبل المدرس. بالإضافة إلى دور المدرس كمحور للعملية التعليمية مع تجاهل دور الطالب، وجعلة مستقبلاً للمعلومات. كما أن استراتيجية الحوار والمناقشة تحتاج إلى تطوير وسائط تعليمية تختصر من الجهد والوقت لإفساح المجال للطلبة في توظيف النقاش. كذلك استراتجية الاستقصاء تحتاج إلى توظيف بطريقة صحيحة في ظل التطوير المستمر للاستراتيجية، مع حثهم على الاستمرارية في عمليات البحث والتقصي عن المعلومات. كما أن استراتجية التعلم التعاوني تحتاج إلى توظيف بعض المهارات من قبل المدرّس بالإضافة إلى تنمية فكرة التشارك والتعاون لدى الطلبة مع استمرارية تقديم الارشادات أثناء العمل في مجموعات. كذلك استراتجية العصف الذهني تحتاج إلى تمكن من قبل المدرس في إثارة المحتوى المعرفي مع تزويدهم بمجموعة من القواعد ومراعاة الفروق الفردية، واستمرارية بناء الأفكار وتقويمها . كذلك استراتجية الاستقراء تحتاج إلى مهارة للربط بين المحتوى المعرفي والمواقف المشابة في الحياة العملية وهذا يحتاج إلى تدريب مستمر من قبل المدرس والطلبة. كذلك استراتجية الاستنتاجية تحتاج إلى مهارة في التسلل عند عرض المحتوى المعرفي مع متابعتهم وتقديم تغذية راجعة بشكل مستمر للتوصل إلى استنتاجات محدة قابلة للتعميم. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة العنزي (2015) ، ودراسة أبو شنب ، (2012) ،ودراسة العقيلي (2011)، ودراسة الدرك (2014).

3.5 مناقشة نتائج السؤال الثالث

هل تختلف المتوسطات الحسابية للاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرّسين تعزى للمتغيرات (الجنس، والجامعة، وسنوات الخبرة، والحالة الوظيفية)؟

وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر المدرّسين والمدرّسات وفقاً لمتغير الجنس، حيث كان الاختلاف لصالح الاناث بمتوسط حسابي (4.53) وانحراف معياري (0.334) مقارنة مع الذكور بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.365) وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الإناث وميلهم للتنوع والتغير مما ينعكس ذلك على تطبيق الاستراتيجات التدريسية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عيسى و عبد الرحمن، 2016) .

وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إجابات مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجامعة، حيث كان الاختلاف لصالح جامعة النجاح بمتوسط حسابي (4.61) وانحراف معياري (0.394) ثم جامعة الخليل بمتوسط حسابي (4.40) وانحراف معياري (0.132) ثم تلاها جامعة بير زيت بمتوسط حسابي (4.20) وانحراف معياري (0.291) وجامعة القدس بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري (0.245) وجامعة بيت لحم بمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.281) .

وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة الفروق الفردية في تطبيق الاستراتيجيات التدريسة في الجامعات الفلسطينية،

وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إجابات مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة ، حيث كان الاختلاف لصالح سنوات الخبرة أقل من 5 سنوات بمتوسط حسابي (4.54) وانحراف معياري (0.41) ثم سنوات الخبرة اكثر من 10 سنوات بمتوسط حسابي (4.29) وانحراف معياري (0.35) ثم تلاها سنوات الخبرة 5 – 10 سنوات بمتوسط حسابي (4.25) وانحراف معياري (0.39).

وتعزو الباحثة ذلك إلى دافعية المدرسين في السنوات الأولى تكون مرتفعة ثم مع تقدم الخبرات يصبح لديهم ميل إلى الروتين في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (عيسى و عبد الرحمن، 2016) ودراسة (ابو ريشة، 2015)

وجود اختلافات ظاهرية في المتوسطات الحسابية بين إجابات مدرّسي ومدرّسات اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الحالة الوظيفية، حيث كان الاختلاف لصالح الحالة الوظيفية للمتفرغ بمتوسط حسابي (4.30) وانحراف معياري (0.36) مقارنة بغير المتفرع بمتوسط حسابي (4.26) وانحراف معياري (0.39) .

وتعزو الباحثة ذلك إلى الخبرات التعليمية التي يمرو بها المدرسين المتفرغين مقارنة مع غير المتفرغين، لأن المدرسين المتفرغين يأتوا للجامعة عند موعد محاضرتهم فقط، لتدريس مساق معين ، بينما المدرس المتفرغ يدرس أكثر من مساق، لذلك يكتسب خبرات متنوعة من المساقات التي يدرسها.

4.5 مناقشة نتائج السؤال الرابع:

هل تختلف المتوسطات الحسابية لالرستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة تعزى للمتغيرات (الجنس، الجامعة، السنة الدراسية)؟ قامت الباحثة بتحويل السؤال الفرضيات صفرية .

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الإناث بمتوسط حسابي (188.8) وانحراف معياري (3.06) . وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى اهتمام الإناث بالعملية التعليمة مقارنة مع الذكور في ملاحظة ما يقوم به المدرس في تقديم المحتوى المعرفي وتطبيق الاستراتيجيات التدريسية، واختلفت هذه الدراسة مع دراسة (ابو الريشة ،2015)، ودراسة (عيسى و عبد الرحمن ،2016) .

توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير الجامعة، حيث أن الفروق كانت بين طلبة جامعة القدس وبين طلبة جامعة بيت لحم، وكانت الفروق لصالح طلبة جامعة القدس، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة القدس وبين طلبة جامعة النجاح، وكانت الفروق لصالح طلبة النجاح ، كما وجاءت الفروق بين طلبة جامعة القدس وطلبة جامعة بيرزيت كانت لصالح طلبة جامعة بير زيت. كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة الخليل وبين طلبة جامعة بيت لحم لصالح طلبة الخليل، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة الخليل وبين طلبة جامعة النجاح لصالح طلبة النجاح، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة

الخليل وبين طلبة جامعة بيرزيت لصالح طلبة بير زيت، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة بيت لحم وبين طلبة جامعة النجاح كانت لصالح طلبة النجاح، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة بيت لحم وبين طلبة جامعة بيرزيت لصالح طلبة بير زيت، كما جاءت الفروق بين طلبة جامعة النجاح وبين طلبة جامعة بيرزيت لصالح طلبة بيرزيت. وتعزو الباحثة ذلك إلى مدى تميز مدرسي الجامعات الفلسطينة واهتماهم في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية على الطلبة في أثناء العمليات التعليمية، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (ايروم وحسين،2016).

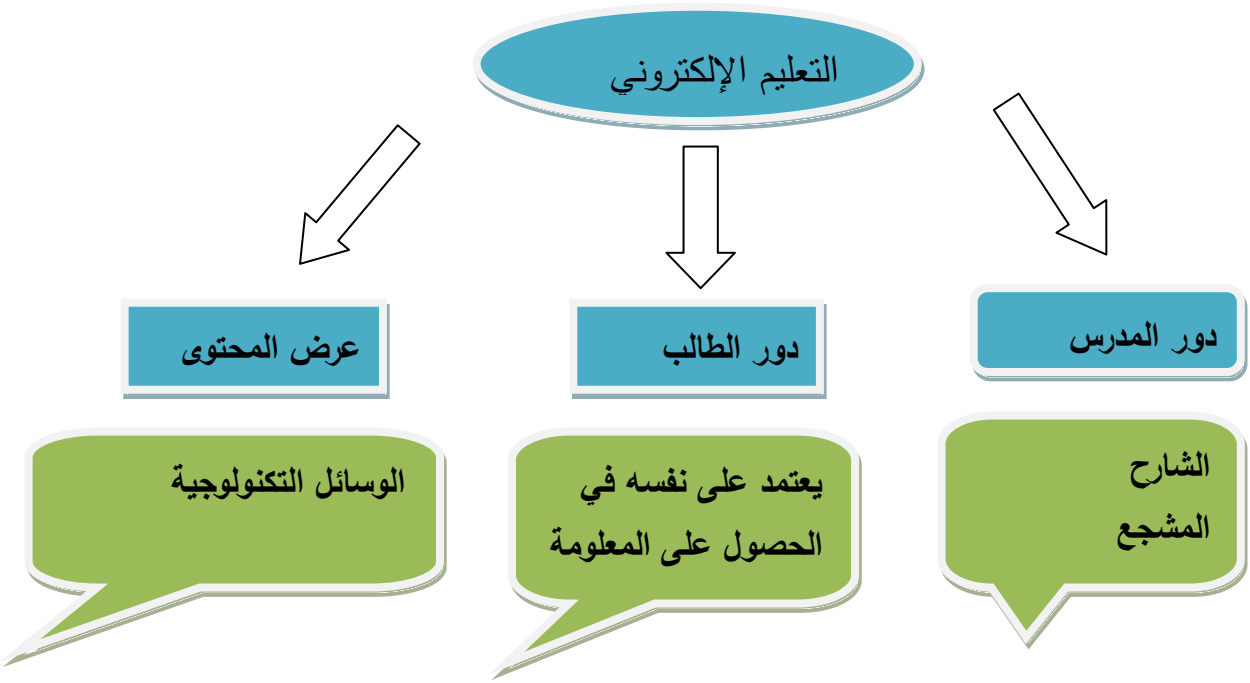
توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($0.05\geq\alpha$) في المتوسطات الحسابية لاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة تعزى لمتغير السنة الدراسية، وكانت الفروق بين طلبة السنة الأولى وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، كما جاءت الفروق بين طلبة السنة الثانية وبين طلبة السنة الثالثة لصالح طلبة السنة الثالثة ، كما جاءت الفروق بين طلبة السنة الثانية وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة، كما جاءت الفروق بين طلبة السنة الثالثة وبين طلبة السنة الرابعة لصالح طلبة السنة الرابعة.

وتعزو الباحثة ذلك إلى مدة الخبرة التي يمر بها الطلبة مع القدرة على إصدار الحكم على المدرسين في أثناء تطبيقهم للاستراتيجيات.

5.5 سبل التطوير

إن الاستراتيجيات التدريسية السائدة في الجامعات الفلسطينية تقليدية، وغير مواكبة عصر التكنولوجيا والثورة المعلوماتية للقرن الواحد وعشرين، والدليل أن التكنولوجيا والعلم المعاصر أصبحت في متناول الجميع ، وأصبح من السهل على أي باحث إجراء دراسة عن طريق الإنترنت، والتكنولوجيا الحديثة لذا يلزم الأمر إعادة التفكير في الاستراتيجيات التدريسية السائدة، إن العلم لا يؤتى ولا يأتي؛ بل على صاحب العلم أن يكون مبدعا في تلقية للعلم؛ فالخروج عن المألوف هو ما يجعل الأمم تتقدم في طرق تدريسها، وتم التوصل إلى آلية سبل التطوير من مقترحات المدرّسين والطلبة في السؤال المفتوح الذي تم الإجابة عليه في الاستبانة الموزعة عليهم .

نتيجة لما سبق تقترح الباحثة سبل تطوير لاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرّسي اللّغة العربية في الجامعات الفلسطينية حيث شملت على الاستراتيجيات الآتية:



الشكل (5. 1) يبين آلية تطوير (استراتيجية المحاضرة)

أولا: استراتيجة المحاضرة :

وفيما يلي عرض لتطوير استراتيجية المحاضرة تطبيق التعليم الإلكتروني:

وهو عملية توسيع نطاق التدريس أو تقديم فرص تشارك الموارد العلمية مع أماكن بعيدة عن الفصول الدراسية، باستخدام الفيديو أو الملفّات الصوتية أو الحاسوب أو الاتصالات متعددة الوسائط أو مزجها مع طرق التعليم التقليدية (وحشة،2017، 69)

دور المدرس :

اولا: الشارح باستخدام الوسائل التقنية بحيث يستخدم شبكة الإنترنت والتقنيات المختلفة لعرض المحاضرة. من ثم يعتمد الطلبة على هذه التكنولوجيا لحل الواجبات وعمل الأبحاث.

ثانياً: دور المشجّع على التفاعل في العملية التعليمية عن طريق تشجيع طرح الأسئلة والاتصال بغيرهم من الطلبة والمعلمين في مختلف الدول.

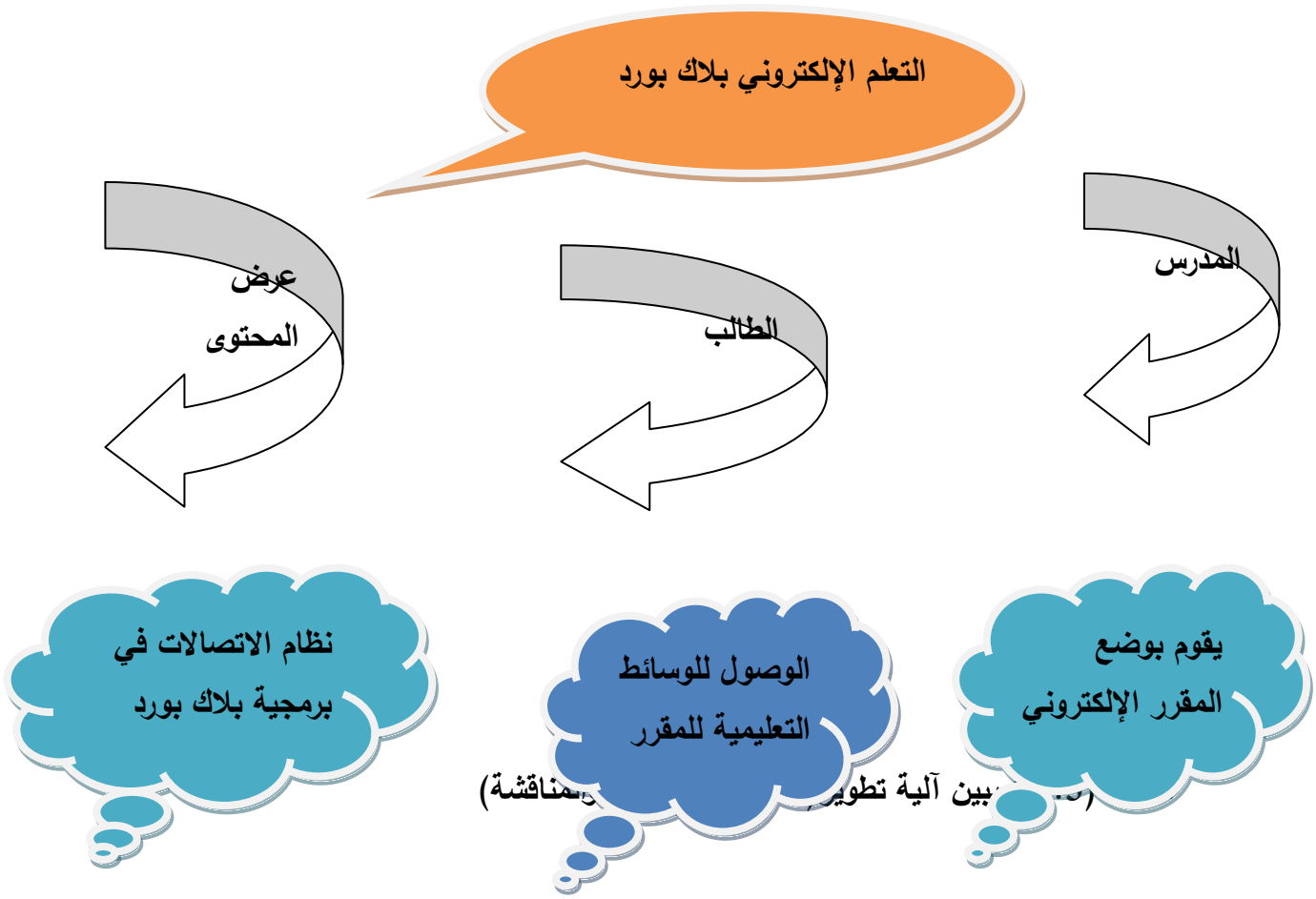
ثالثاً: دور المحفّز على توليد المعرفة والإبداع فهو يحث الطلبة على استخدام الوسائل التقنية وابتكار البرامج التعليمية التي يحتاجونها، ويتيح لهم التحكم بالمادة الدراسية بطرح آرائهم ووجهات نظرهم (العقاد، 2016).

دور الطالب:

يمكّن الطالب من الاعتماد على نفسه والحصول على المعلومة ، وتنمّي لديه حب الاستطلاع، وتوضح الحقائق العلمية بتنوع خبراتها ،وتساعد على تذكر المعلومات وإدراكها (البارودي، 2016).

عرض المحتوى :

توفر الوسائل التكنولوجية وسهولة وصول المعلمين والطلبة إليها،ومساعدة الطلبة لاستعمال التكنولوجيا بمهارة والاستفادة منها بأكبر قدر ممكن وتجهيز الجامعات بمتطلبات دمج التقنية .من حيث الشبكة الداخلية وشبكة الإنترنت ومختبرات حاسوب عديدة (العقاد، 2016)



ثانيا :استراتيجة الحوار والمنافشة

وفيما يلي عرض مفصل لتطوير استراتيجية الحوار والمنافشة

تعرف في ظل التطوير هي نظام إدارة التعلم الإلكتروني بلاك بورد ونظام متكامل يقوم بإدارة العملية التعليمية بشكل تزامني وغير تزامني، ويتيح بيئة تعلم آمنة وسهلة الاستخدام: حيث يقدّم المدرّسون مقرراتهم ومحاضراتهم من خلال إضافة الوسائط المتعددة (نص، صوت، فيديو، رسوم)، ويجتمع فيها الطلبة ليتصفحوا المحتوى، كل بحسب حاجته، ويتواصلون فيما بينهم عبر أدوات الاتصال المتعددة(البريد الإلكتروني والمنتديات، ...) دون التقيد بعاملي الوقت والمكان، أو عبر الفصول الإفتراضية التي يمكن تشغيلها من أي نوع من الأجهزة الذكية (عمر، المصعبي،130,2017)

دور المدرس

يضع كل ما يحتاج إليه وما يحتاج إليه الطلبة من معلومات عن مادته الدراسية أو عن دورة تدريبية سيقوم بتدريسها، كالمحاضرات، المحتوى الدراسي، المراجع الدراسية ومواقعها إن كانت الكترونية، أدلة الدراسة، الاختبارات، الملفّات المرئية والمسموعة، السجلات الطلابية، وجميع الأمور الأخرى بما فيها الوسائل التي تسمح بالتفاعل ما بين عناصر منظومة العملية التعليمية (الجراح، 2017)

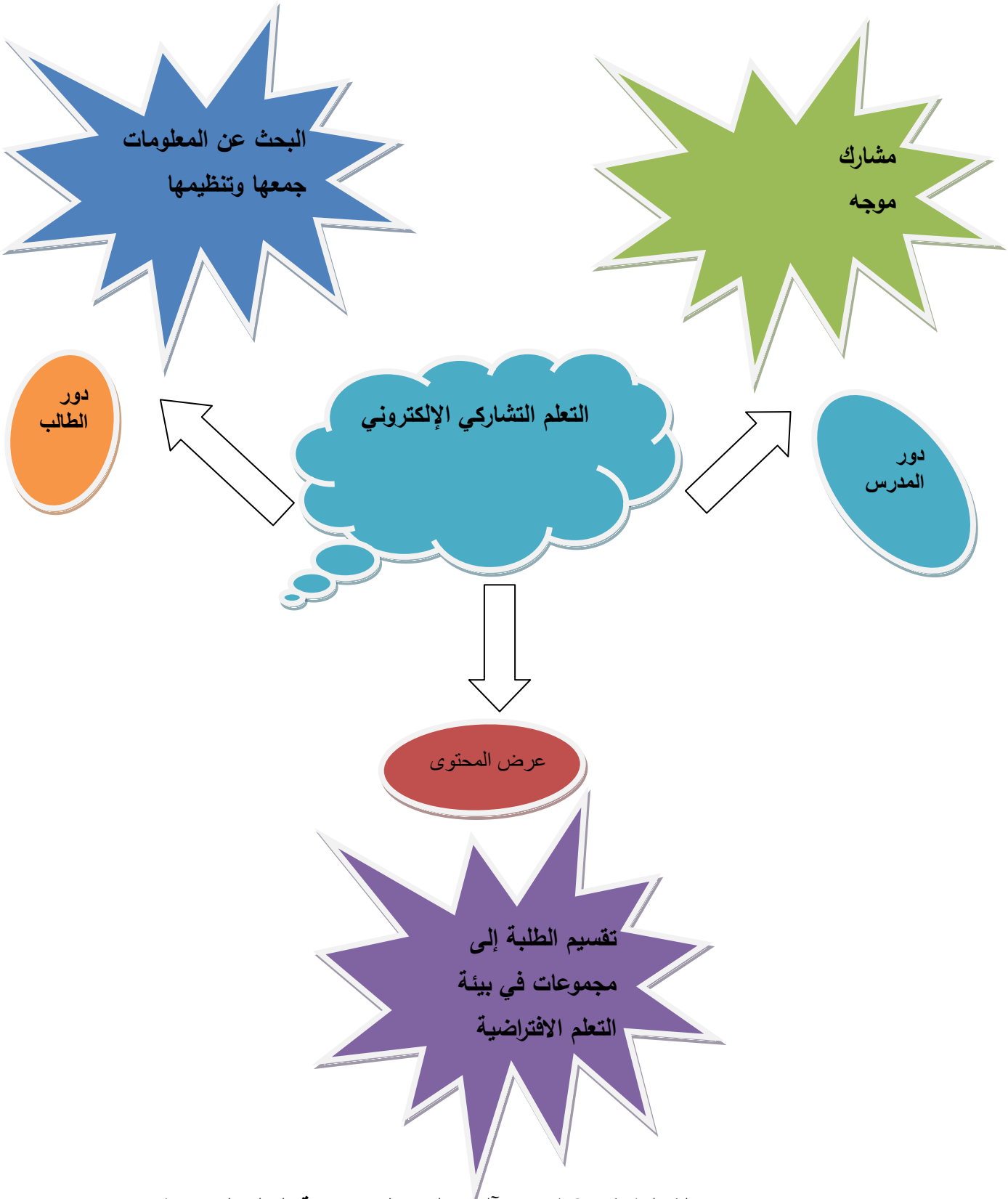
دور الطالب

يستطيع الطلبة الاطلاع على المقرر الإلكتروني، ومتابعة التحديثات، والدروس الجديدة، وحضور المحاضرات المباشرة، والوصول للوسائط التعليمية في المقرر، ويمكن من خلاله أداء الواجبات والمهام المطلوبة ، ويتيح تفاعل الطلبة مع المقرر من أجل المشاركة الفاعلة في كافة الأنشطة التعليمية (عمر، المصعبي،127,2017).

عن طريق استخدام نظام الاتصالات في برمجية بلاك بورد ولوحة المناقشة، التي يمكن للطلبة استخدامها في إيداع الأسئلة والأجوبة مع الوثائق الداعمة، أو إجابات لأسئلة من قبل بعض الطلبة، حيث يطلب المعلم منهم تقبل عملية النقد بعضهم لبعض في مشاركاتهم ومناقشاتهم لموضوع أو فكرة لها علاقة بالمادة التعليمية، وفي نهاية المناقشة يمكن للمعلم تقديم مشاركته ووجهة نظره.(الجراح،1295,2017)

عرض المحتوى

يتطلب إعداد المواد التعليمية أن يكون المحتوى في أشكال متعددة نصية ووسائط متعددة، وتوصيف المقرر من خلال تحديد المخرجات وشرح للمهارات المطلوبة وأدوات الاتصال مثل البريد الالكتروني، والمناقشة وغرفة المحادثة،وإعداد المواد التعليمية في الصورة الإلكترونية يمكن أن يشمل رسومات، ملفّات ورد ، مواد عرض الشرائح، وبناء هيكل المقرر، ويشتمل على التسلسل المنطقي لعرض الملفات والمواد التعليمية، ووضع المحتوى في مكانه المخصص وجمع كل الملفات المرتبطه به في ملف واحد، وتصميم إستراتيجية لتفاعل الطلبة مع بعضهم البعض ومع مدرسهم(عمر،455,2014).



الشكل(3 .5) يبين آليه تطوير (استراتيجية التعلم التعاوني)

ثالثا:استراتيجة التعلم التعاوني :

وفيما يأتي عرض مفصل لتطوير استراتيجية التعلم التعاوني

تعرف في ظل التطوير هي استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني ونمط من التعلم قائم على التفاعل الاجتماعي بين الطلبة، حيث يعملون في مجموعات صغيرة، يتشاركون في إنجاز مهمة، أو تحقيق أهداف تعليمية مشتركة، من خلال أنشطة جماعية، في جهد منسّق باستخدام خدمات وأدوات الاتصال والتواصل المختلفة عبر الويب، ومن ثم فهو يركزّ على توليد المعرفة وليس استقبالها(الغامدي، العافشي، 2016).

دور المدرس

حيث تغير دوره مدرس عصر المعلومات من محتكر للمعرفة وناقل لها إلى مشارك وموجه يقدم المساعدة، ويرشد الطلبة إلى موارد المعلومات وفرص التعلم المتاحة عبر الإنترنت.

دور الطالب

يقوم بالكثير من عمليات البحث عن المعلومات وتشاركها وجمعها وتنظيمها في يئة تعلم شخصية (ple) (السيد ،26,2016).

عرض المحتوى

يعتمد التعلم التشاركي الإلكتروني على تقسيم الطلبة إلى عدة مجموعات في بيئة التعلم الافتراضية، يتولى كل فرد دورا محدداً، كي يعي أهمية دوره داخل المجموعة، ومن ثمّ تتولى كل مجموعة عدة مهام تهدف إلى إنجاز بعض الأهداف التعليمية، فيقوم الطلبة بالبحث عن المعلومة والنقاش بينهم عما توصلوا إليه، باستخدام إمكانات متوفرة في بيئة التعلم الإلكترونية،ويشمل التعلم التشاركي القائم على الويب عدة استراتيجيات هي:

– استراتيجية التعلم من خلال الاتصال بين الأشخاص: وتقوم على صياغة فكرة واحدة عامة، يستجيب لها أعضاء المجموعة بناء على قدراتهم المعرفية.

-استراتيجية المنتج التشاركي: العنصر الأساس في هذه الاستراتيجية هو القدرة على تنظيم الأنشطة التعليمية، التي تعتمد على المناقشة بين أعضاء المجموعة، ويتم تنظيم العمل بحيث يؤدي إلى إنتاج مادة مشتركة.

-الطريقة الحلقية: يقوم المعلم بتوجيه المجموعات إلى كتابة نتائجهم أو أفكارهم في تقارير على الورق .

-طريقة فكّر شارك: تعمل هذه الطريقة على تقسيم الطلبة إلى أزواج، يقومون بالتفكير معا، والوصول إلى حل مشكلات محددة، ثم كتابة الحل، يلي ذلك مشاركة الحل مع أقرانهم الآخرين .

-محاكاة التعلم القائم على البيئة الصفية: وتقوم على التكامل بين بيئة تعلم الويب مع بيئة التعلم الصفي باستخدام أدوات التواصل المتزامنة وغير المتزامنة عبر الويب (الغامدي، العافشي،6,2016).

الشكل (4.5) يبين آلية تطوير (استراتيجية العصف الذهني)

رابعا:استراتيجة العصف الذهني

وفيما يلي عرض مفصل للتطوير استراتيجية العصف الذهني

رابعا:استراتيجة العصف الذهني تعرف في ظل التطوير: هي تصميم موقع العصف الذهني الإلكتروني وتطويره ، باستخدام نموذج من نماذج التصميم والتطوير التعليمي مثل نموذج عطية خميس ، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة، التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم والنشر، والاستخدام والمتابعة.

دور المدرّس

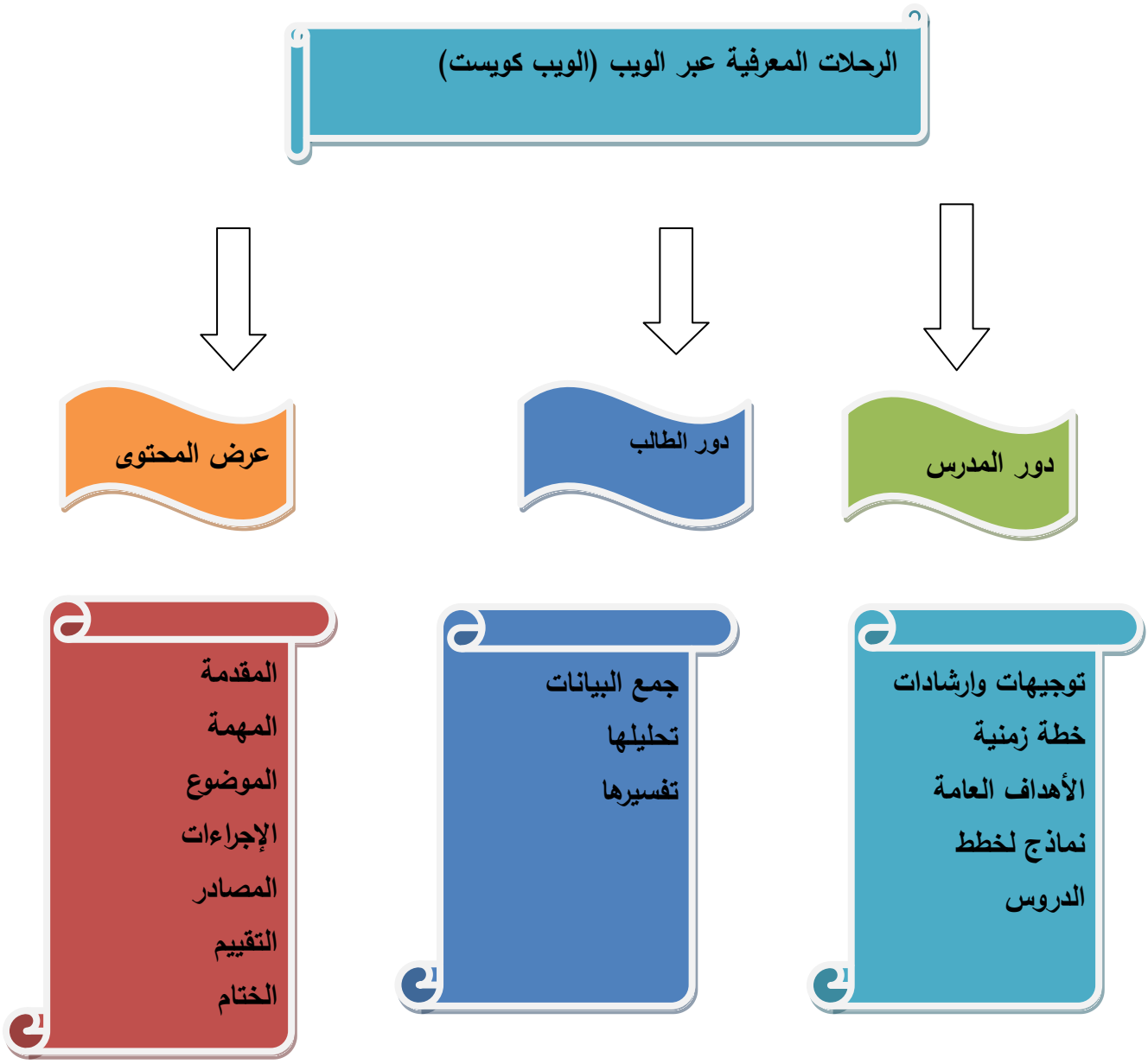
يتمثل دور المدرّس في تقديم المشكلة وتهيئة المتعلمين لجلسة العصف الذهني الالكتروني؛ ويجب على المدرّس في هذه الخطوة القيام بإثارة الطلبة للمشاركة في إجراءات الجلسة، ويوضح للطلبة أهمية الموضوع الذي ستتم مناقشته بالنسبة إليهم، والفائدة التي يحصلون عليها من خلال المشاركه في حلّه، كما يجب عليه عرض الفكرة الأساسية للمشكلة ، عرض القواعد والمعايير ، عرض بعض المقتطفات التي تتناسب مع الموضوع.

دور الطالب

يظهر دور الطالب في تحديد الأسئلة والاستفسارات ، إذا ما وجد لبس في شي ما لديهم، وإبداء الرأي، مع تحديد وقت زمني يجب ألا يتجاوزوه.

عرض المحتوى

يتمثل عرض المحتوى في استخدام نموذج من نماذج التصميم والتطوير التعليمي مثل نموذج عطية خميس، ويتضمن النموذج خمس مراحل رئيسة، التحليل، والتصميم، والتطوير، والتقويم والنشر، والاستخدام والمتابعة، ومرحلة التصميم وتتعلق بوصف المبادئ النظرية والإجراءات العملية المتعلقة بكيفية إعداد موقع العصف الذهني بشكل يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المراد تحقيقها وتتضمن الخطوات الآتية: إعداد قائمة الأهداف التعليمية وتحليله، وصياغة الأهداف السلوكية، وتنظيم استراتيجية تنظيم المحتوى وتتابع عرضه (عبد السميع،2015).



الشكل (5.5) يبين آلية تطوير(استراتيجية الاستقصاء)

خامسا:استراتيجة الاستقصاء :

وفيما يلي عرض مفصل للتطوير استراتيجية الاستقصاء:

استراتيجة الاستقصاء : تعرف في ظل التطوير باستخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) فالرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست): أنشطة تربوية استكشافية يعدّها المدرس يجري بها دمج شبكة الويب في العملية التعليمية التعّلمية؛ لمساعدة الطلبة في عمليات البحث والتقصي عن المعلومات اللازمة، بصفحات ويب محددة مسبقا ، وتوظّف العروض التقديمية والفلاش والفيديو التعليمي.

دور المدرّس

يتمثل دور المدرّس في تقديم توجيهات وارشادات عن الموضوعات المختارة وفق استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب، وخطة زمنية، وأهداف عامة ، ونماذج لخطط تحضير دروس الموضوعات المختارة، حيث اشتملت على (النتاجات الخاصة – الأنشطة والوسائل التعليمية – خطة السير في الدرس –أساليب التقويم).

دور الطالب

يظهر دور الطالب في وضع الطلبة امام سؤال أو مشكلة أو ظاهرة من الظواهر تكون موضع اهتمامهم ومثيرة لتفكيرهم حيث يقومون على أثرها بتنفيذ الأنشطة، وذلك من خلال جمع البيانات، وتحليلها، ومناقشتها، ومن ثم تفسيرها للخروج بعدها بتصور حول تلك الظاهرة، مما يؤدي الى ترسيخ المفاهيم العلمية في ذهنهم ، فتصبح لديهم بنية مفاهيمية متماسكة، وهذا ما ساهم بتنمية مهارات التفكير العلمي لديهم (الزعبي، 2017).

عرض المحتوى

تظهر خطوات عرض المحتوى بما يأتي:

المقدمة: وتشمل التمهيد للدرس لإثارة دافعية.

الطلبة، إذ يجري بها توضيح فكرة المحتوى المعرفي وعناصره وأهدافه.

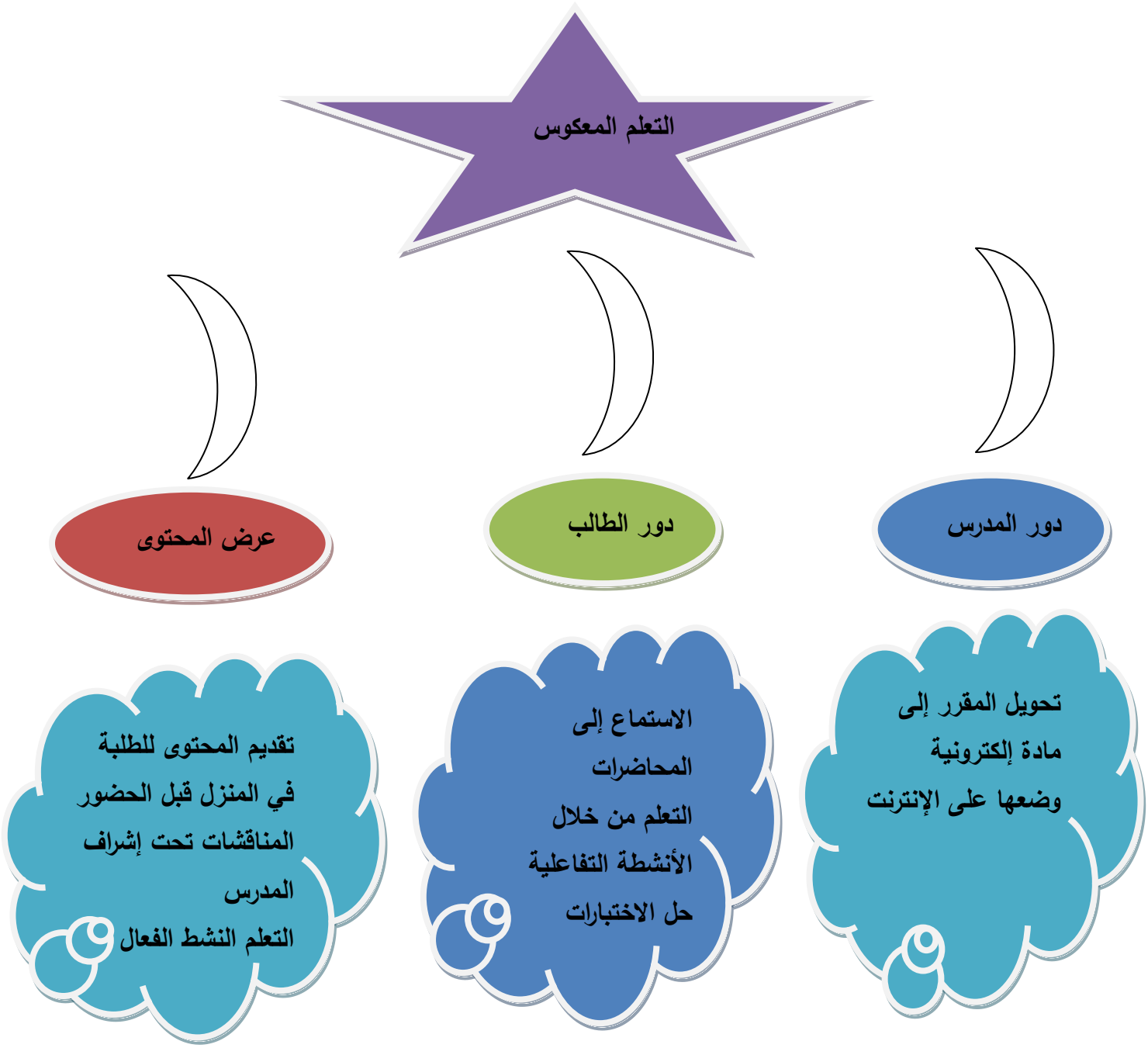
المهمة: تحدد النتيجة النهائية المطلوبة، وتعد هذه المرحلة بداية انطلاق للطبة في رحلتهم، وقد تكون المهمة مجموعة من الأسئلة أو أن يطلب المدرس منهم كتابة تقرير أو بحث قصير، أو تصميم ملصق يعبر عن الموضوع، أو جمع صور وفيديو ومعلومات وتقديم عرض عنها.

الإجراءات: وتشمل هذه المرحلة تحديدا للخطوات التي يجب اتباعها لتنفيذ المهام المطلوبة. ويجري فيه تقسيم . الطلبة إلى مجموعات، وتوزيع العمل بينهم، وتحديد الزمن اللازم لتنفيذ المهام.

المصادر: وفي هذه المرحلة يجري سرد المواقع التي يجب على الطالب زيارتها، وربطها مباشرة بالمهام المطلوبة،وكذلك يمكن استخدام مصادر تقليدية مثل: الكتب والموسوعات والمجلات والأقراص، أو الذهاب لمناطق معينة.

التقييم : في هذه المرحلة توضع مجموعة من المعايير لتقييم أداء الطلبة، وتختلف معايير التقييم حسب المهمة المطلوب إنجازها.

الختام: وفي هذه المرحلة يجري تلخيص ما اكتسبه الطلبة خلال الرحلة المعرفية، وتحفيزهم عمى الاستفادة من النتائج التي جرى التوصل إليها (الزعبي، 2017).



الشكل (6.5) يبين آلية تطوير (استراتيجة الاستقراء)

سادسا:استراتيجة الاستقراء :

وفيما يلي عرض مفصل للتطوير استراتيجية الاستقراء

استراتيجة الاستقراء : تعرف في ظل التطوير هي باستخدام استراتيجية التعلم المعكوس وهو نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة و الإنترنت بطريقة تسمح للمدرّس أن يعد المحتوى المعرفي عن طريق مقاطع فيديو، أو ملفات صوتية، أو غيرها من الوسائط ؛ ليطلع عليها الطلبة في منازلهم، أو في أي مكان آخر؛ باستخدام حواسيبهم أو هواتفهم الذكية أو أجهزتهم اللوحية قبل حضور المحاضرة ، في حين يخصص وقت المحاضرة للمناقشات والمشروعات والتدريبات إذ يعد الفيديو عنصرا أساسيا في هذا النمط من التدريس حيث يقوم المدرس بإعداد مقطع فيديو تتراوح مدته ما بين (5 إلى 10 دقائق) بمشاركة الطلبة في أحد مواقع الويب أو شبكات التواصل الاجتماعي.

دور المدرس

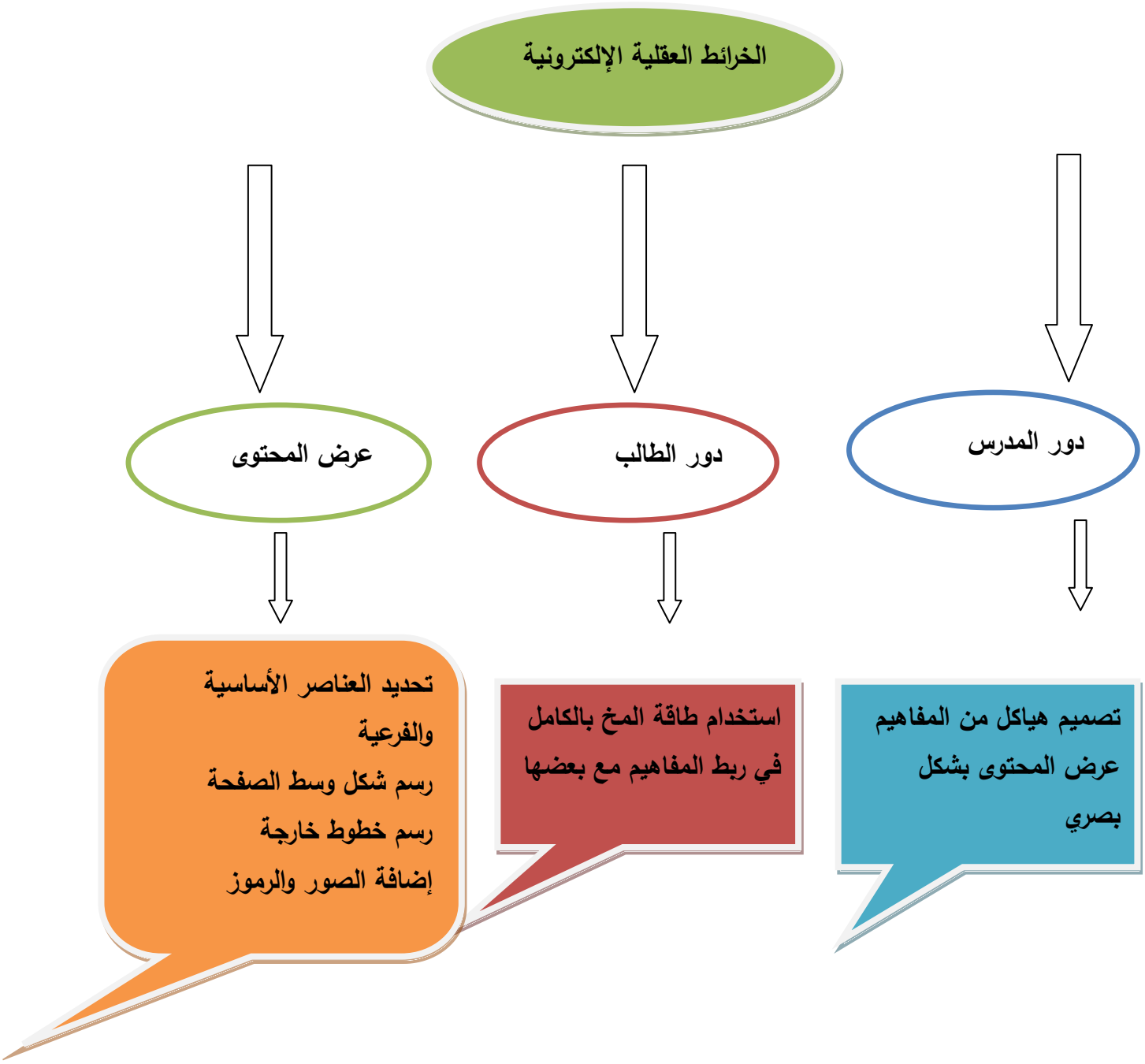
يتمثل دور المدرّس في تحويل المادة العلمية إلى مادة إلكترونية وجعلها متاحة أمام الطلبة على الإنترنت في المنزل وقبل الحضور إلى المحاضرة . و تقديم المساعدة للطلبة من أجل الوصول إلى درجة الإتقان في العملية التعليمية ، يسهم في ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، ويسهم في تنمية التفكير الاستقرائي لديهم أيضا ؛ الأمر الذي يدعم سعي التعلم المعكوس إلى دمج ومزج أنماط التعلم واستراتيجياته المختلفة بحيث يحتوي على التدريس المباشر والتعلم النشط الذي يستند بشكل كبير على المتعلم؛ لذا فهو ليس مجرد فيديوهات فقط بل أهم جزئية فيه هو التفاعل في قاعة المحاضرة، كما أن هذا النوع من التعلم لا يسعى لأن تحل الفيديوهات محل المدرّس؛ لذا فهو ليس مواد تعليمية مسجلة على الإنترنت أيضا ، بل إن أهمية التعلم المعكوس تتجلى في زيادة الوقت المتوافر للطلبة من أجل التفاعل مع المدرّس بشكل ذاتي .

دور الطالب

يتضح دور الطالب في الاستماع إلى المحاضرات التي أعدها المدرّس، ومرحلة التعلم داخل المحاضرة من خلال الأنشطة التفاعلية للطلبة ، وحل الاختبارات وممارسة التدريبات المعدّة مسبقا.

عرض المحتوى

يتم تقديم المحتوى الجديد للطلبة في المنزل قبل الحضور إلى المحاضرة، إما في أثناء اللقاء فيتم فيها تقوية المحتوى الجديد بما يقوم به الطلبة من عدة تطبيقات عملية وتجارب، وكذلك العديد من المناقشات، بحيث يتم ذلك تحت إشراف المدرّس، ففي أثناء ذلك يكون وقت اللقاء كاملا للتعلم النشط والفّعال فتتوفر لدى الطلبة الفرصة الكافية للتعمق في المحتوى المعرفي الجديد (حمدا الله، 2016).



الشكل (7.5) يبين آلية تطوير (استراتيجية الاستنتاجية)

سابعا:استراتيجة الاستنتاجية:

وفيما يلي عرض مفصل للتطوير استراتيجية الاستنتاجية

استراتيجة الاستنتاجية: تعرف في ظل التطوير هي استخدام استراتيجية الخرائط العقلية الإلكترونية وهي خرائط يتم إعدادها من خلال برنامج حاسوبي جاهز (mindjet) تستخدم كاستراتيجية في التدريس تساعد الطلبة على تسريع التعلم واكتشاف المعرفة بصورة أسرع من خلال رسم مخطط يوضح المفهوم الأساسي والأفكار الرئيسة والفرعية، كما تتميز بقدرتها السريعه في ترتيب الأفكار، وسرعة التعلم، واكتساب أكبر للمعرفة، واسترجاع المعلومات بالاستعانة بالوسائط المتعددة من ألوان وكلمات ورموز وصور (عبد المنعم، 135,1015).

دور المدرّس :

يتمثل دور المدرّس في توليد أفكار وتصميم هياكل من المفاهيم والمعرفة لتوصيلها للطلبة وتوفر إطارا لعرض المعرفة بشكل بصري يمكن تدريسه أو معرفة القصور لدى الطلبة.

دور الطالب

يتضح دور الطالب في أنها تساعدهم على استخدام طاقة المخ بالكامل وتطوير ذاكرتهم وزيادة تركيزهم، وإضافة إلى جعلها التعلم أكثر متعة. تعتبر أداة فعالة في مساعدة الطلبة منخفضي التحصيل حتى يصلوا إلى المستوى المطلوب (عبد المنعم، 129,1015).

عرض المحتوى

يظهر عرض المحتوى من خلال تحديد العناصر الرئيسة، والفرعية والمعلومات والمفاهيم والأفكار المتعلقة به، ورسم شكل في وسط الصفحة ويكتب بداخله الفكرة الرئيسة للنص أو موضوع النص، ورسم خطوط خارجة من هذا الشكل بعدد الأجزاء الفرعية، وتكون بلون مختلف، وعريضة عند البداية، ثم تبدأ في النحف حتى تصبح مدببة عند النهاية، وعند رأس كل خط يمثل العنوان الفرعي تم كتابة الأفكار الفرعية. بنفس الطريقة تم الانتقال للعناوين الفرعية الأخرى، ثم إضافة الصور والرموز التي تساعد على إنشاء العلاقات والروابط بين الأفكار (العبادي، جرادات،2015 ،474).

6.5 التوصيات والمقترحات:

بناءً على النتائج السابقة فإن الباحثة تقترح وتوصي بما يلي:

1- تعزيز استراتيجيات التدريس لدى مدرسي ومدرسات الجامعات الفلسطينية.

2- التنوع في الطرق والأساليب التدريسية التي يتم استخدامها خلال شرح المادة التدريسية للطلبة.

3- مراعاة الفوارق الفردية بين الطلبة والعمل على تنمية القدرات التعليمية لديهم.

4- عمل المزيد من الدراسات التي تهدف إلى التعرف على الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي الجامعات الفلسطينية.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية

أبو اسنينة، محمد أحمد. (2016). **أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الناقد و التحصيل الدراسي لتلاميذ الصف الأول الثانوي في مقرر الأحياء بمدينة عرعر.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة المستنصرية ، العراق.

أبو ريشة، صفاء محمد أسود. (2015). **درجة ممارسة مدرسي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في العراق لمهارات الإلقاء،** رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة آل البيت، الاردن .

أبو شنب، أحمد جمعة. (2012). **إستراتيجيات تعلم العربية كلغة ثانية على ضوء المنظورين المعرفي و البنائي** : دراسة ميدانية. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (125)، ص (18-113).

آدم ، الصادق. (2013). **أثر الطريقة الاستنباطية على التحصيل الدراسي لمقرر قواعد النحو للصف الثامن بمرحلة التعليم الساسي محلية جبل أولياء.** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

الأزهر، رشا رزق. (2015). **فاعلية برنامج تدريبي في إكساب مهارات التدريس بطريقة التعلم التعاوني لطالب السنة الرابعة معلم صف في جامعة تشرين،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة تشرين، الجمهورية العربية السورية.

الأستاذ، أحمد صبحي يوسف. (2013). **أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الصف العاشر في مبحث الجغرافيا بمحافظة شمال غزة** . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ، جامعة الأزهر، غزة .

أسعد، داليا مفيد. (2014). **تدريس اللغة العربية وظيفيًا لغير الناطقين بها دراسة ميدانية في معاهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة دمشق.

الاسلامية الثقافية، بيروت ، لبنان

آل درع، مشعل بن عبد العزيز. (2014). الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في قسم الإدارة التربوية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا. **مجلة كلية التربية ببنها**، العدد(99) ج(2).

الأهدل، أسماء زين. (2005). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لمعلمات الجغرافيا في المرحلةالثانوية في تدريس المفاهيم بالطريقتين الاستنتاجية والاستقرائية وتقويم الطالبات حسب نموذج ويسكنسن. **مجلة المناهج وطرق التدريس**، مصر، العدد (104).

بدر، محمد جمعة. (2014). العملية التدريسية بين الطرائق والاستراتيجيات ، مجلة التربوي، كلية التربية بالخمس، جامعة المرقب، ليبيا. العدد (4)

برهوم، أحمد حمدان. (2017). الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات الفلسطينية الجامعة الإسلامية دراسة حالة . **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**. مج (25)، ع (4)، ص (347-369)

بني ذياب، محمود عوض .(2013). **أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل الدراسي في مادة قواعد اللغة العربية"رؤى استراتيجية"**. أكاديمية العلوم الشرطية ، الشارقة.

جابر، وليد أحمد. (2005) **طرق تدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية** ، ط2 ، دار الفكر، عمان ، الأردن .

الجبوري، خالد ناجي أحمد (2014) اثر استخدام طريقة المناقشة في تحصيل طلاب الصف الخامس العلمي في مادة الأدب والنصوص. **مجلة الفتح** ، جامعة ديالي ، العدد (59).

الجراح، عبد المهدي علي. (2014). اتجاهات طلبة الجامعة الأردنية نحو استخدام برمجية بلاك بورد (Blackboard) في تعلمهم . دراسات، **مجلة العلوم التربوية**، المجلّد(38) ، العدد(4)

جرار، شهد سفيان أحمد. (2014). **فاعلية برنامج تعليمي في اللغة العربية مستند إلى التعلم التعاوني في مهارة القراءة لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة جنين الحكومية** . رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين.

الجشعمي، مثنى و السلطاني، زينب. (2012) . دراسة مقارنة بين الطريقة القياسية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة المرحلةالأولى. قسم اللغة العربية كلية التربية ، جامعة ديالى في مادة الصرف. **مجلة الفتح** ، مجلد (20) ، العدد (51). ص (81–126)

الحربي، أسماء إبراهيم. (2014). استراتيجيات تدريسية لتمكين التلميذة التي لديها صعوبات تعلم في القراءة من الاستفادة من المنهج العادي داخل الصف، **مجلة الخدمة الاجتماعية** ، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، مصر، المجلد(8)العدد(56)، ص(482 – 439)

الحريري، رافدة. (2010) . **طرق التدريس بين التقليد والتجديد** . ط1، دار الفكر ، عمان ، الأردن عمان.

الحريري، رافدة. (2011). **المجموعة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**، ط1، دار المسيرة.

حمدا الله ، أمل فايز صالح. (2016). **أثر استخدام استراتيجية التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قو اعد اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.

حميد، رائدة حسين. (2017). اثر استراتيجية التعلم التعاوني في اكتساب المفاهيم النحوية وتنمية مهارات التفكير الناقدلدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة قواعد اللغة العربية. **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية**، جامعة بابل، لمجلد (6) ، العدد (25)، ص(577-549)

الخالدي،أحمد ياسين جاسم. (2014). أثر البلاغة باستراتيجية الاستقصاء الحر في التفكير الناقد واستيعاب المفاهيم البلاغية لدى طلاب الصف الخامس الأدبي ، العراق ، **مجلة كلية التربية الاساسية للعلوم التربوية والإنسانية** ،جامعة بابل، لمجلد (6) ، العدد (26)، ص(237–247)

داود، أحمد عيسى. (2014). **أصول التدريس" النظري والعملي.** ط1، ، دار يافا للنشر، عمان، الأردن

الدرك، مهران. (2014). **واقع ممارسة معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التدريس وعلاقته باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس ، فلسطين.

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

الزعبي، سودان حمد. (2013). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي و المهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولةالكويت. **المجلة التربوية**، الكويت، المجلد، (27)، العدد (108)، ص (15-60)

الزعبي، عبد الله سالم. (2017). أثر استخدام استراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب (الويب كويست) في تدريس مادة العلوم في تنمية مهارات التفكير العلمي وفهم طبيعة العلم لدى طالب الصف الثامن الأساسي، **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية.**

سايحي، سليمة وقارة، مريم. (2017). نموذج مقترح لدرس الحفاظ على البيئة باستخدام استراتيجية العصف الذهني كتاب التربية الاسلامية السنة الخامسة ابتدائي نموذجا، **مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط** ، الجزائر، المجلد (20) العدد(53).

سعودي، علاء الدين حسين إبراهيم. (2017). استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة** ، مصر ، المجلد (15) العدد (183).

السلامي، عامر سالم. (2015). فاعلية التعلم التعاوني في تدريس مادة الإخراج المسرحي. **مجلة كلية التربية** ، المجلد (21)، العدد(88).

السيد، مصطفى عبد الرحمن طه. (2016). فاعلية تصميم بيئة تعلم إلكترونى تشاركى فى تنمية مفاهيم محركات بحث الويب غير المرئية ومعتقدات الكفاءة الذاتية لدى طلاب كلية التربية ، **مجلة القراءة والمعرفة** ، مصر، عدد(174)، ص (23-132)

صومان، أحمد إبراهيم رشيد. (2014). الاستراتيجيات التعليمية التي يستخدمها معلمو اللغة العربية في المدارس الحكومية الأردنية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وعلاقتها ببعض المتغيرات، **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، المجلد(9)، العدد(2)، ص(45-67)

الصويكري، محمد علي .(2016). أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية مهاراتاللغة العربية لدي طالب السنة التحضيرية واتجاهاتهن نحوها .**المجلة الدولية التربوية المتخصصة** المجلد (5) العدد (7)

الصيفي، عاطف. (2009). **المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث**. دار اسامه للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن.

عباس، أميره أبراهيم. (2013). مقارنة اثر خرائط المفاهيم وطريقة المحاضرة في التحصيل والاستبقاء. **مجلة العلوم الانسانية**، جامعة بابل. المجلد (5) ، العدد (30)، (213-224)

عبد الرحيم، دعاء محمد سيد. (2014). فاعلية استراتيجية العصف الذهني الإلكتروني في تدريس مقرر طرق التدريس الخاصة (1) لطالبات الفرقة الثالثة **مجلة علوم اجتماعية بكلية التربية** ،مصر، مجلد (3)العدد (55).

عبد السميع، هنادي. (2015). فاعلية اختلاف حجم مجموعات التشارك في العصف الذهني الإلكتروني لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ، **مجلة دراسات في التعليم الجامعي،** العدد (30).

عبد الغني، أميمة بكري حسين. (2012). استراتيجيات تنمية الفهم القرائي، **مجلة القراءة والمعرفة،** مصر، مجلد(3)، العدد(130).

عبد المنعم، رانية عبد الله. (2015). فاعلية استخدام الخرائط العقلية الإلكترونية في إكساب مفاهيم تكنولوجيا التعليم لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية في جامعة الأقصى بغزة، **مجلة العلوم التربوية**، المجلد (27)، العدد(1)

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة. (2007). **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي**. ط1، دار الفكر.

العبيدي، هاني ، الدليمي، طة ، أبو الرز، جمال. (2006). **استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم**. ط2، جدارا للكتاب العالمي، عمان ، الأردن.

عطا، سهاد عبد الله بني. (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري. **مجلة الدراسات الاجتماعية** ،اليمن ، المجلد (23)، العدد (1).

عطية، محسن علي. (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**،ط1، دار الشروق للطباعة والنشر.

العقاد، محمد فوزي. (2016). **الاشتقاق التلقائي لواجهات المستخدم في التعليم الالكتروني باستعمال مخطط انتقال الحالات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.

العقيلي، عبد المحسن. (2011). استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية

العقيلي، عبدالمحسن . (2011). استراتيجيات التدريس و أساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية : دراسة تحليلية ، **مجلة التربية** (جامعة الأزهر) – مصر ، ع 146 ،ج 1، ص(99 – 146)

علوان، رنا عبد المجيد. (2016). تداخل التعلم التعاوني والاكتشاف الموجه واثره في تطوير بعض مهارات كرة السلة للطالبات .**مجلة كلية التربية الاساسية**، المجلد(22)،العدد(95).

عمر، روضة أحمد و المصعبي، زهرة عبد الرب.(2017). فاعلية استخدام تطبيق بلاك بورد للتعلم النقال (Black board Mobile learn) في تنمية الاتجاهات نحو التعلم الإلكتروني النقال لدى طالبات جامعة نجران. **المجلة التربوية المتخصصة**، المجلد(6) العدد(7)

عمر، علي الورداني علي .(2014). أثر تدريس مقرر مهارات الاتصال الكترونيا بنظام البلاك بورد على تنمية الجوانب المعرفية المرتبطة بالمقرر ورضا طلاب السنة التحضيرية بجامعة الدمام نحو توظيف البلاك بورد في التدريس. **مجلة العلوم التربوية** ، العدد(4) ج 1

العنزي، سالم. (2015). درجة ممارسة معلمي اللغة العربية للاستراتيجيات التدريسية اللازمة لتنفيذ المناهج المطورة فى المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .**مجلة القراءة والمعرفة** –مصر ، العدد(168) الصفحات 49–96

الفتلاوي، سهيلة محسن. (2003). **المدخل إلى التدريس**. ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

فضيلة، تيعشادين وهيزوم،محمد. (2017). أثر برنامج علاجي قائم على طريقة العصف الذهني في تحسين مستوى الفهم القرائي لدى تلاميذ صعوبات القراءة في السنة الرابعة ابتدائي. **مجلة دراسات لجامعة عمار ثليجي الأغواط**، الجزائر، العدد(51).

فطاني .(2011) . **استخدام الطريقة الاستقرائية في تعليم قواعد اللغة العربية لترقية مهارة الكتابة** رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مولانا مالك ابراهيم الاسلامية الحكومية ، مالانج ، اندونيسيا.

القرارعة، احمد. (2014). أثر استخدام العصف الذهني في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدارس محافظة الطفيلة – جنوب الاردن ، **مجلة جامعة النجاح للأبحاث**، المجلد (28)، العدد(4).

الكلاك، عائشة إدريس. (2008). اثر استخدام طريقتى الاستقراء والقياس فى تحصيل طالبات الصف الاول المتوسط ، **مجلة أبحاث كلية التربية الأساسية** ، جامعة الموصل، العراق

المبحوح ، أمان عبد الحي محمود .(2016) .**أثر استخدام استراتيجية تدمج الاستقصاء العلمي والعصف الذهني في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة** ، كلية التربية ، الجامعة الإسلامية، غزة.

محسن، شكري عز الدين والإبراهيمي، مكي فرحان كريم. (2013). أثر استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة البلاغة والتطبيق، **مجلة العلوم التربوية**، مجلد (17)، العدد(29) .

مركز نون للتأليف والترجمة .(2011). **التدريس طرائق واستراتيجيات** ، ط1، جمعية المعارف

مستقيم .(2013). **أثر تطبيق الطريقة الاستقرائية فى استيعاب قواعد اللغة العربية لتلاميذ مدرسة سنن كونوعجاتى الابتدائية الإسلامية فلومبون، دوكوه، سوروه، سمارنجى** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ،جامعة سلاتيجا الاسلامية الحكومية .

منسي، غادة خليل. (2016). أثر استراتيجية العصف الذهني في تنميّة مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في الأردن واتجاهاتهم نحو القراءة،**مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، المجلد(13)، العدد (1).

منى، سعد الغامدي وعافشي، ابتسام عباس. (2016). فاعلية استراتيجية التعلم التشاركي الإلكتروني في تنمية التفكير الناقد والثقة بالنفس لدى طالبات كلية التربية. بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

ناسوتيون، شاه خالد. (2016). **تطوير نموذج تدريس النحو في ضوء نظرية التعلم البنائية بالتطبيق على طلبة قسم اللغة العربية وأدبها**. كلية العلوم الإنسانية، جامعة مولانامالك إبراهيم الإسلامية الحكومية، مالانج– إندونيسيا.

الهاشم، عبد الله بن عقله. (2014). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء في تنمية التفكير العلمي والاتجاهات الإيجابية نحو القضايا البيئية لدى طلبة المرحلة الثانوية بدولة الكويت . **مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، المجلد (15)،(العدد (2).

وحشة، رولا علي. (2017). درجة استخدام التعليم الإلكتروني في تدريس مواد اللغة العربية لطلبة جامعة نجران في المملكة العربية السعودية. **المجلة التربوية المتخصصة** ، المجلد (6)، العدد(7)، ص(67–79)

ثانيا : المراجع الاجنبية :

Aerom, F &Zahid, H (2017)Investigating Learning Strategies for Vocabulary Development: A Comparative Study of Two Universities of Quetta, Pakistan. **Advances in Language and Literary Studies** ,Vol. 7 No. 2,P(8-12)

Alhajya, N,&, Guenaga, M.(2016) The Extent to Which Teachers of Arabic Language in Al-Hisa Educational Directorate of Schools of Jordan Acquire E-Learning Competencies. **International Education Studies**; Vol. 9, No. 9 **,**P(9-15)

Bolukbas, F, Keskin, F.& Polat,M. (2011). **The Effectivenss of Cooperative learning on the Reading Comperhension skill in Turkish as A foreign Language**. ERIC,EJ946641

Chatila, H & Al Husseiny, F .(2017) Effect of Cooperative Learning Strategy on Students' Acquisition and Practice of Scientific Skills in Biology. **Journal of Education in Science, Environment and Health,** Volume 3, Issue 1, 2017**,**P(89-98)

Jess L. Gregory .(2013**)** Lecture is not a Dirty Word How to Use Active Lecture to Increase Student Engagement.**International Journal of Higher Education,** Vol. 2, No. 4,P(116-122).

Ji Meng.(2017).An Empirical Study on the Application of Cooperative Learning to Comprehensive English Classes in a Chinese Independent College, Foreign Languages Department, Wuhan College, Wuhan, China, **English Language Teaching**; Vol. 10, No. 2,P(94-99)

Law, y,(2011) The Effects of Cooperative Learning on Enhancing Hong Kong Fifth Graders Achievement Goals, Autonomous Motivation and Reading Proficiency. ERIC,EG942928

Marjori , .D, (2004), Focus on Inquiry. Alberta Educational Dep. Alberta learning & Teaching Branch,Canada. **International Journal of Higher Education,** Vol. 1, No. 2,P(120-130).

Marjorie, H. (2004). "The effect of summary on reading comprehension of America and ESL. **University Freshman. DIA-A**. V49,N(11).P(3291-3299).

Mbalamula, S. (2017) **Complementing lecturing as teaching pedagogy and students' learning styles in universities in Tanzania: State of issues**. V 12(13), pp. (653−659)

Mckeachie, CJ & Svinicki, M.(2006).**Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers**. New York:Houghton Mifflin Company.

Mutrofin,I,& Degeng,N & Ardhana, W & Setyosari,P (2017)The Effect of Instructional Methods (Lecture-Discussion versusGroup Discussion) and Teaching Talent on Teacher TraineesStudent Learning Outcomes. **Journal of Education and Practice**. Vol.8, No.9,P(203-209).

Patrick, D , (2016) An Analysis of Grade 4 Teachers' Mathematical Instructional Strategies: From Consulting an Instructor to Group Discussion. **International Journal of Environmental & Science Education**, Vol 11,N(5),P(559-570)

Rianawati .(2017) Implementation Strategy Cooperative Learning Type of Student Achievement Division Team (STAD) to Improve Social Skills Students on Learning Morals in Man 2 Pontianak Learning the Year 2016/2017, **Journal of Education and Practice,** Vol.8, No.3**,**p**(** 165-174)

Seechaliao, Thapanee.(2017**). Instructional Strategies to Support Creativity and Innovation in Education, Department of Educational Technology and Communications**,phd, Faculty of Education, Mahasarakham University Thailand.

Sudana, D, (2017). The Effect of Instructional Methods (Lecture-Discussion versus Group Discussion) and Teaching Talent on Teacher Trainees Student Learning Outcomes, **Journal of Education and Practice** Vol 8.N(9), p (203-209)

ملحق (1)

أسماء السادة المحكمين

أسماء السادة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	المهنة	اسم الجامعة
.1	محسن عدس	دكتوراه أساليب تدريس / علوم	دكتور	جامعة القدس
.2	عفيف زيدان	دكتوراه أساليب تدريس / علوم	دكتور	جامعة القدس
.3	أكرم الاشقر	ماجستير / لغة عربية	مشرف تربوي	مديرية التربية والتعليم
.4	إبراهيم ابو عقيل	دكتوراة / رياضيات	دكتور	جامعة الخليل
.5	نبيل الجندي	دكتوراه علم نفس /	دكتور	جامعة الخليل
.6	نضال بدر	ماجستير / لغة انجليزية	مشرف تربوي	مديرية التربية والتعليم
.7	جمال ابو مرق	دكتوراه علم نفس	دكتور	جامعة الخليل
.8	محمد شاهين	دكتوراه أساليب تدريس / لغة عربية	دكتور	جامعة القدس المفتوحة
.9	عادل ريان	دكتوراه أساليب تدريس /رياضيات	دكتور	جامعة القدس المفتوحة
.10	محمد زغارنة	دكتواره أساليب تدريس	دكتور	جامعة بيت لحم
.11	محمد الطيطي	بكالوريوس / لغة عربية	مشرف تربوي	مديرية التربية والتعليم

ملحق (2)

استبانة المدرسين

جامعة القدس
الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

استبانة

بعد التحية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **(الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها)**، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، لذا نرجوا من حضرتكم التّكرّم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة، وذلك بما يتفق مع وجهة نظركم، علماً بأن بيانات هذه الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بالسرية التامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة

القسم الأول: (بيانات أولية)

الرجاء وضع إشارة (x) في مربع الإجابة التي تتفق مع حالتك

1) الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى	
2) الجامعة	☐ القدس (أبو ديس)	☐ الخليل	☐ بيت لحم
	☐ النَجاح	☐ بير زيت	
3) سنوات الخبرة	☐ أقل من 5 سنوات	☐ من 5-10 سنوات	☐ أكثر من 10 سنوات
4) الحالة الوظيفية	☐ متفرغ	☐ غير متفرغ	

القسم الثاني: (أ)

الرجاء وضع علامة (×) في سلم الإجابة الذي يتفق مع وجهة نظرك كمحاضر في الجامعات الفلسطينية

الاستراتيجية	الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المحاضرة	1.	أمهد لموضوع المحتوى المعرفي					
	2.	أحدد الأفكار الرئيسة للموضوع في بدايته					
	3.	أشرح الموضوع شرحا توضيحيا بطريقة الإلقاء					
	4.	أربط نتاجات التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة من خلال الأمثلة					
	5.	أعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة					
	6.	أرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء					
	7.	أستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد					
	8.	ألخص الأفكار الرئيسة لمضامين المحتوى المعرفي على السبورة					
	9.	أوظف التقنيات والوسائل التعليمية في العروض التوضيحية للمادة					
	10	أوجه الطلبة نحو مصادر تعليمية ذات صلة بالمحتوى المعرفي					
المناقشة والحوار	11	أعرض الموضوع المطروح للنقاش					
	12	أناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة					
	13	أشجع الطلبة على تقبّل الرأي والرأي الآخر					
	14	أفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم					
	15	أشجع الطلبة على إثارة فكرة لغرض المناقشة					
	16	أطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار					
	17	أوظف النقاش لطرح المحتوى المعرفي					
	18	أتقبل إجابات الطلبة وأعلق عليها					
[illegible]	19	أسمح بطرح أسئلة اعتمادا على إجابات أسئلة سابرة					

	20	أعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل						
	21	أطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي						
	22	أطرح أسئلة مفتوحة النهاية تثير تفكير الطلبة						
	23	أقدم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم						
	24	أعطي الطلبة فرصة للتخيل والتخمين والتفكير						
	25	أشجع الطلبة على المثابرة لغاية الوصول إلى النتائج						
	26	أراعي الفروق الفردية بينهم في القدرات والذكاءات						
الاستراتيجية		**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**	
التعاوني التعلم	27	أتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي						
	28	أتيح للطلبة تفاعلا معززا لتعلمهم من بعضهم البعض						
	29	أحرص على توظيف المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون أثناء العمل في مجموعات						
	30	أوزع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وانجازها						
	31	أقيم عمل المجموعة بناء على انجاز المهمات التعليمية						
	32	أقدم التوجيهات والإرشادات للطلبة أثناء العمل في مجموعات						
	33	أنمي أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال تعاونهم مع زملائهم						
	34	أنمي دافعية الطلبة نحو العمل الجماعي والمسؤولية تجاه الآخرين						
العصف الذهني	35	أزود الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام						
	36	أشجع التفكير الموجه نحو حل مشكلة ما						
	37	أثير حوارا مفتوحا لتقبل أفكار الطلبة وآرائهم						

	38 أثير تفكير الطلبة لطرح حلول للأسئلة المعروضة عليهم							
	39 أنوع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة							
	40 أطرح أسئلة سابرة تتعلق بموضوع معين لشحذ تفكير الطلبة							
	41 أهيئ للطلبة مناخا يساعد على المرونة والابتكار							
	42 أدون الأفكار المقترحة في مكان محدد حسب الوقت							
	43 أقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة							
الاستقرائية	44 أتسلسل منطقيا في عرض المحتوى المعرفي وصولا للنتائج							
	45 أقدم أمثلة متنوعة تساعد الطلبة للوصول إلى القواعد العامة							
	46 أتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل							
	47 أكلف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة							
	48 أطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابه							
	49 أساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم							
الاستنتاجية	50 أعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء							
	51 أعزز القاعدة بالأمثلة التطبيقية							
	52 أكلف الطلبة بتحليل المعلومات وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات محددة							
	53 أكلف الطلبة بتقديم أمثلة توضح استيعابهم للقاعدة العامة							
	54 أنظم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة							
	55 أقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة							

		في المحتوى المعرفي						
	56	أطرح أسئلة تساعدني على تقييم قدرة الطلبة على ربط العام بالخاص						

ب. ما مقترحاتكم لتطوير سبل الاستراتيجات التدريسية لتكون مثمرة وناجحة؟

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق (3)

استبانة الطلبة

جامعة القدس
الدراسات العليا
كلية العلوم التربوية

استبانة

بعد التحية

تقوم الباحثة بإجراء دراسة بعنوان: **(الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها)**، وذلك استكمالاً لمتطلبات نيل درجة الماجستير في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، لذا نرجوا من حضرتكم التّكرّم بالإجابة على فقرات هذه الاستبانة، وذلك بما يتفق مع وجهة نظركم، علماً بأن بيانات هذه الدراسة لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط، وستعامل بالسرية التامة.

شاكرين لكم حسن تعاونكم،،،

الباحثة

القسم الأول: (بيانات أولية)

الرجاء وضع إشارة (x) في مربع الإجابة التي تتفق مع حالتك

1)الجنس	☐ ذكر	☐ أنثى	
2)الجامعة	☐ القدس (أبو ديس)	☐ الخليل	☐ بيت لحم
	☐ النَجاح	☐ بير زيت	
3)السنة الدراسية	☐ الأولى	☐ الثانية	☐ الثالثة
	☐ الرابعة		

القسم الثاني: (أ)

الرجاء وضع علامة (×) في سلم الإجابة الذي يتفق مع وجهة نظرك كطالب في الجامعات الفلسطينية

الاستراتيجية	الرقم	الفقرات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
المحاضرة	1.	يمهّد لموضوع المحتوى المعرفي					
	2.	يحدد الأفكار الرئيسة للموضوع في بدايته					
	3.	يشرح الموضوع شرحا توضيحيا بطريقة الإلقاء					
	4.	يربط نتاجات التعلم بالمواقف الحياتية للطلبة من خلال الأمثلة					
	5.	يعطي الطلبة فرصه في نهاية المحاضرة لطرح الأسئلة					
	6.	يرفض تبادل الأفكار أو المداخلات أثناء الإلقاء					
	7.	يستخدم الإلقاء لتوفير الوقت والجهد					
	8.	يلخص الأفكار الرئيسة لمضامين المحتوى المعرفي على السبورة					
	9.	يوظف التقنيات والوسائل التعليمية في العروض التوضيحية للمادة					
	10	يوجه الطلبة نحو مصادر تعليمية ذات صلة بالمحتوى المعرفي					
المناقشة والحوار	11	يعرض الموضوع المطروح للنقاش					
	12	يناقش بعض الأفكار والآراء مع الطلبة					
	13	يشجع الطلبة على تقبّل الرأي والرأي الآخر					
	14	يفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم					
	15	يشجع الطلبة على إثارة فكرة لغرض المناقشة					
	16	يطرح اسئلة مثيرة للنقاش والحوار					
	17	يوظف النقاش لطرح المحتوى المعرفي					
	18	يتقبل إجابات الطلبة وأعلق عليها					
الاستقصاء	19	يسمح بطرح أسئلة اعتمادا على إجابات أسئلة سابرة					
	20	يعطي مشكلة للطلبة دون تقديم طرق الحل					

	21	يطلب من الطلبة جمع معلومات حول محتوى معرفي						
	22	يطرح أسئلة مفتوحة النهاية تثير تفكير الطلبة						
	23	يقدم للطلبة أنشطة متنوعة مثيرة للتفكير لمساعدتهم ليتوصلوا إلى المعرفة بأنفسهم						
	24	يعطي الطلبة فرصة للتخيل والتخمين والتفكير						
	25	يشجع الطلبة على المثابرة لغاية الوصول إلى النتائج						
	26	يراعي الفروق الفردية بينهم في القدرات والذكاءات						
الاستراتيجية	**الرقم**	**الفقرات**	**كبيرة جداً**	**كبيرة**	**متوسطة**	**قليلة**	**قليلة جداً**	
التعلم التعاوني	27	يتيح للطلبة الاعتماد المتبادل الإيجابي						
	28	يتيح للطلبة تفاعلا معززا لتعلمهم من بعضهم البعض						
	29	يحرص على توظيف المهارات الاجتماعية التي يتطلبها التعاون أثناء العمل في مجموعات						
	30	يوزع الأدوار على أفراد المجموعة للقيام بالمهمات التعليمية وانجازها						
	31	يقيم عمل المجموعة بناء على انجاز المهمات التعليمية						
	32	يقدم التوجيهات والإرشادات للطلبة أثناء العمل في مجموعات						
	33	ينمي أسلوب التعلم الذاتي لدى الطلبة من خلال تعاونهم مع زملائهم						
	34	ينمي دافعية الطلبة نحو العمل الجماعي والمسؤولية تجاه الآخرين						
العصف الذهني	35	يزود الطلبة بمجموعة من القواعد لتوليد الأفكار دون إصدار الأحكام						
	36	يشجع التفكير الموجه نحو حل مشكلة ما						
	37	يثير حوارا مفتوحا لتقبل أفكار الطلبة وآرائهم						
	38	يثير تفكير الطلبة لطرح حلول للأسئلة المعروضة						

		عليهم						
	39	ينوع مضامين الأسئلة لتراعي الفروق في قدرات الطلبة						
	40	يطرح أسئلة سابرة تتعلق بموضوع معين لشحذ تفكير الطلبة						
	41	يهيئ للطلبة مناخا يساعد على المرونة والابتكار						
	42	يدون الأفكار المقترحة في مكان محدد حسب الوقت						
	43	يقيّم الأفكار المطروحة من قبل الطلبة						
الاستقرائية	44	يتسلسل منطقيا في عرض المحتوى المعرفي وصولا للنتائج						
	45	يقدم أمثلة متنوعة تساعد الطلبة للوصول إلى القواعد العامة						
	46	يتيح للطلبة التأمل في الأفكار الجزئية التي تساعدهم على ربط المحتوى المعرفي ككل						
	47	يكلف الطلبة باستقراء الظواهر المطردة من الأمثلة						
	48	يطلب من الطلبة توظيف ما تعلموه في مواقف مشابه						
	49	يساعد الطلبة على تثبيت المعلومة للتوصل إليها بأنفسهم						
الاستنتاجية	50	يعرض القاعدة العامة من بداية اللقاء						
	51	يعزز القاعدة بالأمثلة التطبيقية						
	52	يكلف الطلبة بتحليل المعلومات وتنظيمها للتوصل إلى استنتاجات محددة						
	53	يكلف الطلبة بتقديم أمثلة توضح استيعابهم للقاعدة العامة						
	54	ينظَم إجابات الطلبة على أساس منطقي يؤدي لتثبيت المادة						
	55	يقيّم مدى استنتاج الطلبة للمفاهيم والأفكار المطروحة						

		في المحتوى المعرفي						
	56	يطرح أسئلة تساعدني على تقييم قدرة الطلبة على ربط العام بالخاص						

ب. ما مقترحاتكم لتكون سبل التطوير ناجحة ومثمرة؟

_____

_____

_____

_____

_____

ملحق (4)
(تسهيل مهمة)

فهرس المحتويات

المحتوى	رقم الصفحة
إقرار	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدي	ت
ملخص الدراسة باللغة العربية	ث
ملخص الدراسة باللغة الأجنبية	ح
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	
1.1 المقدمة	1
2.1 مشكلة الدراسة	3
3.1 أهداف الدراسة	3
4.1 أسئلة الدراسة	3
5.1 فرضيات الدراسة	4
6.1 أهمية الدراسة	5
7.1حدود الدراسة	5
8.1 مصطلحات الدراسة	6
الفصل الثاني :الاطار النظري والدراسات السابقة	
1.2 الإطار النظري	7

1.1.2التدريس لغة	7
2.1.2 الاستراتيجيات التدريسية	9
3.1.2 خصائص استراتيجيات التدريس	11
4.1.2 مكونات استراتيجية التدريس	11
5.1.2 تصنيف استراتيجيات التدريس	12
6.1.2 معايير اختيار استراتيجية التدريس الملائمة	12
2.1.2 بعض الاستراتيجيات التدريسية السائدة	13
2.2 الدراسات السابقة (عربية واجنبية)	
1.1.2 المحور الاول: الدراسات العربية التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية (المحاضرة ، الحوار والمناقشة، الاستقصاء، التعلم التعاوني ، العصف الذهني، الاستقرائية ، الاستنباطية)	42
2.2.2 المحور الثاني : الدراسات الاجنبية التي تناولت الاستراتيجيات التدريسية (المحاضرة ، الحوار والمناقشة، الاستقصاء، التعلم التعاوني ، العصف الذهني، الاستقرائية ، الاستنباطية)	51
3.2.2 التعليق على الدراسات السابقة	55
الفصل الثالث : المنهجية (الطريقة والاجراءات)	
1.3 مقدمة:	63
2.3 منهج الدراسة	63
1. 3.3مجتمع الدراسة للمدرسين	63
2.3.3 مجتمع الدراسة للطلبة	64
4.3 عينة الدراسة للطلبة	64

5.3 أدوات الدراسة	65
1.5.3 أداة الدراسة للمدرسين	65
2.5.3 أداة الدراسة للطلبة	66
3.5.3 صدق أداة الدراسة اللمدرسين	66
4.5.3 صدق أداة الدراسة للطلبة	68
5.5.3 ثبات أداة الدراسة للمدرسين	70
6.5.3 ثبات أداة الدراسة للطلبة	70
7.5.3خطوات تطبيق الدراسة للمدرسين	71
8.5.3 خطوات تطبيق الدراسة للطلبة	72
6.3 متغيرات الدراسة للمدرسين	72
7.3 متغيرات الدراسة للطلبة	72
8.3 المعالجة الإحصائية	73
9.3 تصحيح المقياس	74
الفصل الرابع : نتائج الدراسة	
1.1.4: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول	75
2.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني	81
3.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث	86
4.1.4 النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع	88

الفصل الخامس : مناقشة النتائج والتوصيات	
1.5 مناقشة النتائج السؤال الأول	93
2.5 مناقشة النتائج السؤال الثاني	94
3.5 مناقشة النتائج السؤال الثالث	96
4.5 مناقشة النتائج السؤال الرابع	97
5.5 سبل التطوير	99
6.5 التوصيات والمقترحات	117
قائمة المراجع والمصادر	118
الملاحق	129
فهرس الجداول	146
فهرس الاشكال	148
فهرس الملاحق	149

فهرس الجداول

الرقم	الجدول	الصفحة
.1	الجدول (1.3): خصائص المجتمع الديموغرافية(للمدرسين)	64
.2	الجدول(2.3) : خصائص المجتمع الديموغرافية (للطلبة)	65
.3	الجدول رقم(3.3) : نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع	66

.4	الجدول رقم (4.3) : نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson correlation) لمصفوفة ارتباط فقرات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية لكل فقرة.	68
.5	الجدول رقم (5.3) : نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة	70
.6	الجدول رقم (6.3) : نتائج معامل كرونباخ ألفا لثبات أداة الدراسة	71
.7	جدول(7.3) مفاتيح التصحيح	74
.8	الجدول (1.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها من وجهة نظر المدرسين.	75
.9	الجدول(2.4) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاستراتيجيات التّدريسيّة السّائدة لدى مدرسي اللّغة العربيّة في الجامعات الفلسطينيّة وسبل تطويرها من وجهة نظر الطلبة.	81
.10	الجدول (3.4) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد المجتمع نحو الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وسبل تطويرها من وجهة نظر المدرسين والمدرسات تعزى إلى متغير (الجنس، الجامعة، سنوات الخبرة، الحالة الوظيفية)؟	87
.11	الجدول (4.4) : نتائج اختبار ت لدلالة الفروق في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية وفقاً لمتغير الجنس	89
.12	الجدول(5.4) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة نحو الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير الجامعة	89
.13	الجدول(6.4) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير الجامعة	89
.14	الجدول (7.4) : نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في يتضح من الجدول السابق وجود فروقات ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير الجامعة	90
.15	الجدول(8.4) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة نحو الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تعزى إلى متغير السنة الدراسية	90

.16	الجدول (9.4) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق في الاستراتيجيات التدريسية السائدة لدى مدرسي اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر الطلبة تبعاً لمتغير السنة الدراسية	91
.17	الجدول (10.4) : نتائج اختبار توكي للمقارنات البعدية في يتضح من الجدول السابق وجود فروقات ظاهرية بين إجابات طلبة اللغة العربية في الجامعات الفلسطينية تبعا لمتغير السنة الدراسية	92

فهرس الاشكال

الرقم	الشكل	الصفحة
.1	(5. 1) يبين الية التطوير استراتيجية المحاضرة	99
.2	(5. 2) يبين الية التطوير استراتيجية الحوار والمناقشة	101
.3	(5. 3) يبين الية التطوير استراتيجية التعلم التعاوني	104
.4	(5. 4) يبين الية التطوير استراتيجية العصف الذهني	107
.5	(5. 5) يبين الية التطوير استراتيجية الاستقصاء	109
.6	(5. 6) يبين الية التطوير استراتيجية الاستقرائية	112
.7	(5. 7) يبين الية التطوير استراتيجية الاستنتاجية	115

فهرس الملاحق

الرقم	الملحق	الصفحة
1	أسماء التحكيم	129
2	استبانة المدرسين	131
3	استبانة الطلبة	136
4	تسهيل مهمة	141