مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم

أ.د. زياد بركات

كلية العلوم التربوية– جامعة القدس المفتوحة– فرع طولكرم

تاريخ الاستلام : 2018/12/06 ؛ تاريخ المراجعة : 2018/12/20 ؛ تاريخ القبول : 2018/12/30

ملخص:

اهتمت هذه الدراسة بالتحقق من مدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم بفلسطين لمهارات التعلم النشط أثناء التدريس، لهذا الغرض طبقت استبانة من إعداد الباحث مكونة من (39) فقرة على عينة مكونة من (232) معلماً ومعلمة، تم اختيار أفرادها بطريقة العشوائية الطبقية تبعاً إلى متغير الجنس. ولدى تحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين الكلي لاستخدامهم التعلم النشط كان بمستوى مرتفع، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في مستوى تقديراتهم لاستخدام التعلم النشط تبعاً إلى متغيرات: الجنس، والخبرة، والتخصص، والمؤهل العلمي. وفي ضوء هذه النتائج اقترح الباحث عدة توصيات كان أهمها: عقد دورات تدريبيه للمعلمين، في كيفية توظيف إستراتيجية التعلم النشط، وإجراء دراسات تناول نفس الموضوع ولكن على فئة أخرى ومناطق مختلفة، وعقد ورش عمل وحلقات تنشيطية وشرح الإستراتيجيات التي تدعم التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية : كلمة مفتاحية ؛ كلمة مفتاحية ؛ كلمة مفتاحية ؛ كلمة مفتاحية ؛ كلمة مفتاحية.

Abstract :

Level of Use of Active Learning Skills for Lower Elementary Stage Teachers in the Public Schools at Tulkarm Governorate

The study investigated the extent to which the teachers of the lower elementary stage in the public schools in Tulkarm governorate used the skills of active learning during teaching. For this purpose, a questionnaire was prepared by the researcher, consisting of (39) paragraphs on a sample of (232) teachers, In a randomized, methodical manner depending on sex and specialization. In the analysis of the data, the results of the study showed that the overall teachers' assessment of their active learning use was high, and the results showed no significant differences in their estimation of active learning according to gender, experience, specialization, and scientific qualification. In the light of these results, the researcher suggested several recommendations, the most important of which were: holding training courses for teachers, how to employ an active learning strategy, conducting studies on the same subject, but on another category and different areas; holding workshops and workshops.

Keywords : keywords ; keywords ; keywords ; keywords ; keywords.

المقدمة

شهدت السنوات القليلة الماضية، تسارع وتيرة التقدم العلمي والتكنولوجي، فأدى ذلك إلى تحديات كثيرة ومتسارعة تواجه التربية على مستوى العالم نتيجة التغيرات الهائلة في المعارف والمعلومات. ولذلك أصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير السريع، فجاءت توصيات المؤتمر القومي لتطوير التعليم وسياسات القبول التعليم الجامعي بضرورة تغيير الفلسفة وأهداف التعليم من

التعليم التقليدي القائم على المعلم وكفاءته فقط، ومن المتعلم السلبي يستقبل فقط ما يقدمه المعلم إلى التعلم النشط المتمركز حول المتعلم (سعادة، 2006).

لذا، يعد تطوير التعليم، واستراتيجيات التعلم المهمة وضرورية، لتطوير نواتج التعلم المختلفة، والتغلب على الفردية والاتجاهات الأحادية التي تتخلل الموقف التعليمي الموجودة في طرق التعلم التقليدية، والتي تركز على الحفظ والتلقين، وإهدار طاقات المتعلم وقدراته، وحقه في المشاركة أثناء التعلم، وإبداء الرأي والتعبير كحق إنساني للمتعلمين، وحينما يشارك الأفراد في النشاطات التعاونية، وجماعات التعلم الذاتية، فهم يمارسون حقا من حقوقهم (الرفاعي،2012).

والتعلم النشط يعد أحد الاتجاهات التربوية والنفسية التي لها تأثير إيجابي كبير على العملية التعليمية فهو ينقل دور المعلم من ناقل للمعارف والمعلومات إلى ميسر ومرشد لتعليم الطالبة، ومن خلال تطبيقه يمكن خلق بيئة تعليمية غنية بالمواقف والمهام، حيث ينصت الطالبة ويقرأ ويكتب ويتحدث ويفكر بعمق الأمر الذي يدعم ثقة الطالب بنفسه، ويجعله قادراً على ترتيب الأولويات، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، بالإضافة إلى إكسابه مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين (فريد، 2016).

إن غاية التعلم النشط هي مساعدة المتعلم في اكتساب مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، وتطوير مجموعة من الإستراتيجيات التعلم التي تمكنه من حل مشكلاته الحياتية وتحمل مسؤولية تعلمه، والتعلم باستقلالية، وكذلك مساعدته في الانطلاق في التعليم إلى خارج حدود المدرسة التقليدية للإستفادة من الحياة كمسرح للتعلم (زامل وعواد، 2008). لأجل ذلك كان لا بد من الاهتمام بدور المعلم، لذا فإن نجاحه متوقف على إعداد معلم كفء يتمتع بشخصية مستقرة منفتحة، قادرة على البذل والعطاء والابتكار والتجديد، يتصف بثقافة عامة، وإعداد أكاديمي متنوع، متفهم لحاجات الطلبة، وخصائص نموهم، مهيئاً لاكتشاف مشكلاتهم ونقاط ضعفهم، قادرا على توجيههم وإرشادهم، وتيسير التعلم لهم، وإزاء هذه القناعة بأهمية دور المعلم، لابد تطبيقهم للاتجاهات الجديدة لتفعيل العملية التعليمية، وذلك من خلال موقف المعلمين على حديث من طرائق التدريس والوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم وكيفية تطبيق تلك الطرق وهذه الوسائل ميدانياً في التعلم النشط (Faieza, 2016).

مشكلة الدراسة

يركز واقع التدريس على الحفظ والتلقين فهو السائد في تدريس المادة العلمية المطلوبة، فمن الطبيعي ألا تظهر بوادر الإبداع والابتكار وحل المشكلات في تعليم الطلبة، فقد أصبحت حاجة الطالب اليوم إلى مهارات التفكير والابتكار في مواجهة المشكلات وليس مهارات الحفظ والاسترجاع. وتشير معظم الدراسات الميدانية التي أجريت في المرحلة الأساسية الدنيا إلى تدني نوعية التعليم، وضعف الطلبة والمدارس على السواء والمقصود هنا نوعية التعليم نواتج التعلم التي تعتمد على الحفظ والتلقين، وكذلك القدرات التي يبنيها التعليم في عقل وشخصية الطالبة.

من هنا، تبلورت مشكلة الدراسة الحالية، سعياً للبحث عن طريقة تدريسية تحقق تعلماً فعالاً ونشطاً يجعل الطلبة أكثر مشاركة في العملية التعليمية ويزيد من تحصليهم ومهاراتهم وتفكيرهم في آن واحد. وجاءت هذه الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيسي: ما مدى استخدام معلمي مرحلة الأساسية الأولى في محافظة طولكرم مهارات التعلم النشط؟

أهمية الدراسة

تمكن أهمية الدراسة فيما يلي:

1. تقديم إطار نظري عن طبيعة التعلم النشط من حيث المفهوم، والأسس والاستراتيجيات.
2. تسهم في تعزيز دور التعلم النشط لدى الطالبة في المرحلة الأساسية الدنيا، ويهيئ المناخ الملائم لتحقيق غاياته من خلال تطوير أدوار معلمين.
3. تطوير تدريس المرحلة الأساسية الدنيا بما يتلاءم مع الاتجاهات الحديثة التي تنادي بأهمية المتعلم في العملية التعليمية.

أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. التعرف إلى مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس.
2. معرفة دلالة الفروق الإحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى المتغيرات: الجنس، الخبرة التدريسية، المؤهل العلمي، التخصص.

أسئلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف السابق من خلال الإجابة عن هذه الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى استخدام معلمي المرحلة الدنيا في محافظة طولكرم لمهارات التعلم النشط في التدريس؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الجنس؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير التخصص؟

المفاهيم والمصطلحات

- **التعلم**: هو "تغير أو تعدل أو تحسن، أو تطور في السلوك نتيجة اكتساب معرفة أو مرور بخبرة" (جامعة القدس المفتوحة،2016،167). ويمكن تعريف التعلم بأنه "مجهود شخصي ونشاط ذاتي يصدر عن المتعلم نفسه وقد يكون كذلك بمعونة من المعلم وإرشاده" (الصيفي،2009،13). وتتبنى الدراسة الحالية تعريفاً التعلم بأنه عملية تلقي المعرفة والقيم والمهارات من خلال الدراسة أو الخبرات أو التعليم مما قد يؤدي إلى تغير دائم في السلوك، تغير قابل للقياس وانتقائي بحيث يعيد توجيه الفرد الإنساني ويعيد تشكيل بنية تفكيره العقلية.
- **التعلم النشط**: طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين، والمشروعات بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت أشرافه العلمي والتربوي (الرفاعي،2012). كما عرفه سعادة (2006، 33) بأنه "عبارة عن طريقة للتعليم والتعلم في وقت واحد، يشترك فيها المتعلمون بأنشطة متنوعة وبفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تم طرحه من مادة دراسية بين المتعلمين، بوجود المعلم الذي يشجعهم على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم المرغوبة". ويعرف إجرائياً بأنه بأنه مجموعة من الإجراءات التي يقوم بها المعلم في البيئة المدرسية بهدف

إشراك الطالب بصورة مباشرة، ونشطة في عملية التعلم ذاتها للوصول إلى نتائج مرضية، تتمثل في تحقيق الأهداف، ويقياس بالدرجة الذي يحصل عليها المفحوص على الأداة المستخدمة لذلك.

- **المهارة:** قدرة الفرد على إنجاز عمل ما ويتوقف إنجاز هذه العمل على مدى توفر هذه مهارة ونوعها(الرفاعي ،2012). ويمكن تعريف المهارة بأنها عمل أو سلوك يتكون من سلسلة من الحركات ليقوم به الفرد بسرعة وإتقان وبجهد قليل ونوعي (تويج، 2017).
- **إستراتيجية التعلم النشط:** طرق عدة لتدريس مادة لتحقيق غاية أو هدف معين بحيث يختار المدرسون مداخل لتدريس حسب فلسفاتهم وتقيمهم لحاجات طلبتهم (الهاشمي، 2016).
- **مرحلة الأساسية الأولى:** هي مرحلة تعلم المجتمع بمستوياته كافة ومرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع حيث أنها مرحلة البيئة الثانية للطالب بعد الأسرة كما أنها مرحلة البداية في تكوينه الشخصي من سن السادسة بداية التكليف إلى الثانية عشر سن التمييز من عمره حيث أنها تشمل الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة (6-12) وتعتبر هذه المرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن الطالب والذي يستمر معه طوال حياته العمرية.

حدود الدراسة

التزام الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

1. الحد البشري: اقتصرت الدراسة على معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم.
2. الحد المكانية: تقتصر على المدارس الحكومية في محافظة طولكرم.
3. الحد الزمنية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2018 -2019.
4. الحد الموضوعي: تعمم نتائج هذه الدراسة في ضوء متغيراتها وصدق الأداة المستخدمة وثباتها.

الإطار النظري

مفهوم التعلم النشط: يمثل التعلم النشط فلسفته التربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في المواقف التعليمي وتشمل جميع ممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيلة دور المتعلم، ويتم التعلم من خلال العمل والبحث والاعتماد على ذاته من خلال الحصول على المعلومات واكتساب مهارات، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين، وإنما على تنمية التفكير والعمل الجماعي والتعلم التعاوني.

أهداف التعلم النشط: تضح أهداف التعلم النشط (زامل وعواد،2008؛ أبو الحاج ومصالحة، 2016؛ Cattaneo, 2017):

1. اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا ومهارات حل مشكلات وتمكينهم من تطبيقها في التعلم وفي الحياة.
1. زيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة وبناء معنى لها، واستقبالها.
2. تطوير اتجاهات ايجابية لدى المتعلمين نحو التعلم وتشجيعهم على اكتشاف اتجاهاتهم وقيمهم.
3. تطوير دافعية داخلية لدى المتعلمين لحفزهم على التعلم.
4. تشجيع المتعلمين على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم، والسعي نحو تحقيقها والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمهم.
5. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين.
6. تمكين المتعلمين من العمل بشكل إبداعي.
7. تسهيل التعلم من خلال مرور المتعلمين بخبرات عملية مرتبطة بمشكلات حقيقة في حياتهم.

دور المعلم المتعلم في التعلم النشط: في التعلم النشط يكون دور المعلم موجه والمرشد والسهل للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف منه، وهذا يتطلب منه الإلمام بمهارات مهمة تتصل بطرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة وغيرها. أم دور المتعلم فقد تغير في التعلم النشط فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة المتعلمة، مثل: طرح الأسئلة، وفروض الفروض ،والاشتراك في مناقشات والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب (الصيفي ،2009؛ يوسف، 2016).

فلسفه التعلم النشط: يقوم التعلم النشط على فلسفة متعددة الجوانب هي (قاسم ،2014):

1. يرتبط بواقع واحتياجات واهتمامات الطلبة.
2. يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع المجتمع.
3. يرتكز على قدرات وسرعة نمو الطلبة.
4. يضع التلميذ في مركز العملية التعليمية.
5. يحدث التعلم النشط في جميع الأماكن البيت، المدرسة، النادي، الحي.
6. يضمن المبادرات الذاتية من الطلبة.

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط: ويظهر الفرق بين التعلم التقليدي والتعلم النشط في عدة جوانب كما هو مبين في الجدول (1) الآتي (بدير، 2008؛ فريد،2016؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ عطية، 2018):

الجدول (1): يقارن بين التعلم التقليدي والتعلم النشط في عدة جوانب

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الأهداف	غير معلنه للطلبة	معلنة للطلبة ويشاركون في وضعها وتخطيطها
دور المعلم	التلقين، مصدر المعلومات	الاعداد، الارشاد، التشجيع، التيسير
دورالطالب	يصغي، يحفظ، يتذكر، يسترجع	يصغي، يحاور، يناقش، يفكر، يحلل، يطبق،يقوم
بناء الشخصية	شخصية منقادة	شخصية متكاملة
بيئة التعلم	حجرة الصف	تشمل حجرة الصف والمعمل والمسرح والمكتبة وميدان الحياة بكل ما فيها
التعليمات	يصدرها المعلم	يشترك الطلبة مع المعلم في وضع التعليمات
نظام الفصل	يفرضها المعلم على الطلبة	يشرك المعلم الطلبة في اختيار نظام الفصل
شخصية المعلم	الصرامة والحزم	الحماس– المرح–التعاون

الوسائل	تعليمية	تعليمية/ تعلمية
جلوس الطلاب	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
الأسئلة	المعلم هو الذي يسأل	يسمح للطالب بطرح الأسئلة على المعلم وعلى زملائه
التواصل	في اتجاه واحد	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحدة لكل طالب	كل طالب يتعلم حسب سرعته
التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل، ويقارن الطالب بغيره	مساعدة الطالب على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة مستوى الطالب قبل وبعد التعلم

أسس ومبادئ التعلم النشط: التعلم النشط يشجع المشاركة النشطة للمتعلمين ويقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ (الرفاعي، 2012؛ العالول، 2012):

1. إشراك الطلبة في إدارة الوقت التدريس داخل الصف.
2. احترام قدرات التلميذ ورغباته وميوله كحق إنساني.
3. مشاركة الطلبة في تحديد نواتج التعلم المتنوعة.
4. منح الطلبة الفرصة لتقويم أنفسهم وزملائهم.
5. السماح للطلبة بطرح الأسئلة على المعلم أو لبعضهم البعض.
6. تعدد مصادر المعرفة وتنوعها.
7. التواصل الفعال بين مكونات الموقف التعليمي.
8. وجود مقاعد تساعد الطلبة على الحرية والحركة.
9. تدريب المتعلمين على الإدارة الذاتية.
10. إشاعة جو من الطمأنينة والمرح أثناء التعلم.
11. تمركز التدريس والتعلم حول قدرات الطالب وإمكاناته

فوائد التعلم النشط: للتعلم النشط عدة فوائد منها(قاسم، 2014):

1. تنمية المهارات وقدرات النمو الشامل للمتعلمين.
2. تلبية اهتمامات الطلبة وحاجات المتعلمين.
3. تقديم أنشطة جديدة تدعم خبرات المنهج الدراسي.
4. يعالج مشكلات الطلبة النفسية والسلوكية.

5. دمج المؤسسة التعليمية في البيئة والمجتمع

الحاجة إلى التعلم النشط: ظهرت الحاجة إلى التعلم النشط نتيجة عوامل عدة، لعل أبرزها حالة والحيرة والإرباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقة في عقولهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي. ففي الطرق التقليدية : يمكن أن توصف أنشطة المتعلم بالآتي(بدير،2008؛ الغلبان، 2014):

1. يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما تعلمه.
2. يصعب على المتعلم تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب وردها في الكتاب.
3. يفضل المتعلم الموضوعات التي تحتوي حقائق كثيرة عن الموضوعات التي تتطلب تفكيراً عميقاً.
4. تختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والأمثلة بالتعاريف.
5. غالبا ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم وليس له صلة بالحياة.

ولكن في التعلم النشط تندمج المعلومة الجديدة اندماجاً حقيقياً في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالنفس وذات. وتوصف أنشطه المتعلم في التعلم النشط كما يلي(بدير،2008):

1. يحرص المتعلم عادة على فهم المعنى الإجمالي للموضوع ولا يتوه في الجزيئات.
2. يخصص المتعلم وقتاً كافياً للتفكير بأهمية ما يتعلمه.
3. يحاول المتعلم ربط الأفكار الجديدة بمواقف الحياة التي يمكن أن تنطبق فليها.
4. يربط المتعلم كل موضوع جديد يدرسه بالموضوعات السابقة ذات العلاقة.
5. يحاول المتعلم الربط بين الأفكار الربط في مادة الأفكار الأخرى لمقابلة في المادة الأخرى.

أهمية التعلم النشط: تتضح أهمية التعلم النشط (سعادة، 2006؛ الزايدي، 2009؛ صقر، 2010؛ عطية، 2018):

1. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.
2. تشجيع الطلبة على قراءة الناقدة.
3. التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الاهداف التربوية.
4. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة.
5. مساعدة المتعلمين على اكتشاف قضايا المهمة.
7. تشجيع طلبة على طرح الأسئلة مختلفة.
8. تشجيع الطلبة على حل المشكلات.
9. تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة.
10. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

عناصر التعلم النشط: للتعلم النشاط عدد من العناصر التي تلعب دوراً كبيراً في قيامه، ولها أهمية كبيرة في اتمام عملية التعلم بشكلها الأفضل، مع أن لكل من هذه العناصر دوره وأهميته، إلا أنها متكاملة تدعم بعضها البعض (أبو الحاج والمصالحة، 2016؛ يوسف، 2016):

1. الاستماع والإصغاء: حيث يجب أن يستمع الطالب جيدا إلى المعلم أو إلى غيره من الطلاب وأن يكون منصتاً باستماعه وذلك بهدف الحصول المعلومة بشكل سليم بدون تشويش.
2. المناقشة: هنا يبرز دور الطالب في المناقشته للمعلومات الواردة والتعبير عن راية في سواء كان بالاتفاق مع غيره من الطلبة أو بالاختلاف معهم مع وجوب المحافظة على شروط المناقشة الأساسية من احترام الرأي الآخرين والالتزام بالدور أثناء النقاش.
3. التأمل: من خلال التأمل يستطيع الطالب تفكير جيد بالمعلومات الواردة إليه أو المعلومات التي سمعها،للتمكن من الرد عليها بشكل صحيح.
4. الكتابة: كتابة المعلومات والملاحظات التي يحصل عليها،وكتابة رؤوس أقلام عن المواضيع لمناقشتها وتنظيمها بشكل معين لمناقشتها بتسلسل محدد ومناسب للموضوع.
5. القراءة: قراءة المطلب أساسي لزيادة المعرفة بالمواضيع التي تطرح سواء أكانت من قبل المعلم أو من الطلبة.
6. الممارسة: من الممكن أن تكون الممارسة والاستراتيجيات والأساليب التي تعلمها الطالب من أجل التمكن وتثبيتها لديه.
7. الدفعية الداخلية: وهي من المطالب الأساسية لعملية التعلم فهي محرك والقوة التي تدفع الطالب للتعلم والانجاز.

مميزات التعلم النشط: إن أسلوب التعلم النشط له العديد من المزايا ومن أهم مزايا(بكر، 2009؛ حسنين،2009):

1. يزيد من اندماج الطلب اثناء التعلم ويجعل عملية التعلم متعة
2. يحفز الطلاب على كثرة الانتاج وتنوعه.
3. ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي.
4. ينمي الرغبة في التعلم حتى الاتقان.
5. ينمي القدرة على التفكير والبحث.
6. يعود الطلاب على اتباع قواعد العمل.
7. ينمي لديهم اتجاهات وقيم ايجابية.
8. يساعد على ايجاد تفاعل ايجابي بين المتعلمين.
9. يعزز روح المسئولية والمبادئ لدى الافراد.
10. يعزز التنافس الايجابي بين الطلاب.

معوقات التعلم النشط: تتمحور معوقات التعلم النشط حول عدة أمور منها (سعادة، 2006؛ الصيفي،2009؛ الهاشمي، 2010):

1. فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره.
2. عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب.
3. قلة الحوافز المطلوبة للتغير.
4. الخوف من تجريب جديد
5. قصر زمن الحصة
6. زيادة أعداد المتعلمين في بعض الصفوف.
7. نقص بعض الأدوات والأجهزة.
8. الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
9. الخوف من فقد السيطرة على المتعلمين.
10. قلة مهارة المعلمين لمهارات إدارة المناقشات.
11. الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.

التغلب على معوقات التعلم النشط: للتغلب على معوقات التي تحول دون استخدام استراتجيات التعلم في الجامعات والكليات المجتمع، اقترح بونويل(Bonwell,2010 ؛ الهاشمي،2016):

1. يجب الاعتراف بأن استخدام إستراتيجيات التعلم النشط تقلل من الوقت لتغطيته المحتوى المطلوب. وأن الكليات تستخدم استراتيجيات التعلم عادة ما تجد طرق أخرى للتأكد من تعلم الطلبة للمادة المطلوبة للمساق (مثل استخدام مهارات القراءة والكتابة، امتحانات الغرفة الصفية).
2. أن الوقت الذي يحتاجه المدرس للتحضير قبل الحصة عند استخدام غستراتيجيات التعلم النشط يفوق ذلك الذي يحتاجونه لتحضير محاضرة تقليدية ولكن ليس بالضرورة أن يأخذ وقت أطول لتحضير محاضرة مدروسة جيداً وشاملة.
3. يعد نقص الأدوات عائقاً يحول استراتيجيات التعلم النشط ولكن بالتأكيد ليس جميعها؛ فمثلاً أن تطلب من الطلبة القيام بتلخيص كتابي لمادة معينة قاموا بقراءتها، أو أن يشكلوا أزواجاً لتقييم عبارة أو تصريح هذا لا يتطلب أية مواد أو أدوات.
4. قد يحول حجم الصف دون استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (مثلاً من الصعب أن يشارك جميع الطلبة في مناقشة من مجموعات تتكون من أكثر من 40 طالباً).

إستراتيجيات التعلم النشط: هناك عدد كبير من إستراتيجيات التعلم النشط التي يمكن للمعلم استخدامها سواء في التمهيد للدرس أو في عرضه أو في ختم الدرس، ومن هذه الإستراتيجيات (بكر، 2009؛ أبو هدروس وفرا، 2010؛ أبو الحاج ومصالحة، 2016؛ عطية، 2018):

1. **التعلم التعاوني (Cooperative Learning)**: وهو إستراتيجية من إستراتيجيات التدريس تقوم على أساس التعاون، وتبادل المسئولية في التعليم بين أفراد المجموعة التعاونية وتفاعلهم مع بعضهم، والتكامل فيما بينهم وصولاً إلى التعلم المنشود، والتنافس فيه هو تنافس بين المجموعات، وليس بين الأفراد.
2. **تدريس الأقران (Pear Teaching)**: ويعتمد على قيام المتعلم بالجهد الأكبر في عملية التدريس، ويقتصر دور المعلم على التوجيه والإرشاد، حيث يتولى أحد الطلبة أو بعضهم عملية التدريس، وهي من الطرق الفعالة في التدريس خاصة في الفصول التي تضم طلبة متفاوتي القدرات.
3. **العصف الذهني (Brain Storming)**: وهي أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاها أفراد مجموعة (5- 12) فرداً وبإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة والمبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد

من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً ومن ثم غربلة هذه الأفكار، واختيار المناسب منها، ويتم ذلك من خلال عدة جلسات تستغرق الواحدة منها بين (15– 20) دقيقة. والهدف منها تحرير الفكر والوصول به إلى الناحية الابتكارية حتى نتمكن من معرفة ما يجول بفكر المتعلم.

4. **لعب الأدوار (Role Playing)**: تعرف إستراتيجية لعب الأدوار بأنها طريقة تتضمن التمثيل التلقائي لموقف بواسطة فردين أو أكثر بتوجيه من المعلم، وينمو الحوار من واقع الموقف الذي رتبه الطلبة الذين يقومون بالتمثيل، ويقوم كل شخص من الممثلين بأداء الدور طبقاً لما يشعر به، أما الطلبة الذين لا يقومون بالتمثيل فإنهم يقومون بدور الملاحظين والناقدين، وبعد التمثيلية فإن المجموعة تقوم بالمناقشة.

الافترضات التي يقوم عليها التعلم النشط: يقوم التعلم النشط على مجموعة من الافتراضاتهي (حسنين،2009؛ الشمري، 2010):

1. التعرض لخبرات متنوعة، فرصة ثمنيه للمتعلم وهذا أفضل من الارتكان على طريقة واحدة فقط في التعلم.
2. النظام الرسمي في الصف، وجلوس المتعلم طيلة الوقت على المقعد يعني استخدام العقل فقط في التعلم،ويعني حرمان المتعلم من فرص التعلم عن طريق الحركة والجسد والحواس الأخرى.
5. المعلم الذي يستخدم نمطاً واحداً، ومتكرراً في التعليم، يعني المعلم يقدم فقط خبرات في الاتجاه معين، وخبرات من نوع واحد فقط.
6. الجو الصفي مجتمع صغير، وبإمكان كل من المعلم والمتعلم توظيفه.
7. تجديد الطاقة والحيوية جسدياً، وذهنياً مسألة هامة (العقل السليم في الجسم السليم).
8. التغير سمة العصر والعصر الذي نعيش يتسم بالسرعة، والتدفق المعلوماتي الأمر الذي يحتاج لهمة وعزيمة للتعايش معه.

نصائح للبدء بتصميم أنشطة التعلم النشط: يحتاج التعلم النشط إلى سلسلة متتالية من الفنيات التي ينبغي على المعلم الأخذ بها عند البدء بهذا النوع من التعلم (زامل وعواد، 2008؛ الزايدي، 2009؛ يوسف، 2016):

1. ابدأ بداية متواضعة وقصيرة.
2. طور خطة لنشاط التعلم النشط، جربها، اجمع معلومات حولها، عدلها ثم جربها ثانية.
3. جرب ما ستطلبه من المتعلمين بنفسك أولاً.
4. كن واضحاً مع المتعلمين مبينا لهم الهدف من النشاط وما تعرفه عن عملية التعلم.
5. اتفق مع المتعلمين على إشارة لوقف الحديث.
6. شكل أزواجاً عشوائية من المتعلمين في الأنشطة.
7. إن شرط النجاح في تطبيق التعلم هو التفكير والتأمل في الممارسات التدريسية ومتابعة الجديد .

الدراسات السابقة

هدفت دراسة الجمل (2017) الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي ولتحقيق أهداف الدراسة باستخدام الباحث المنهج التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة، وطبقت الدراسة على عينة معلمي ومعلمات الرياضيات للصفين الخامس والسادس في المدارس الحكومية وبلغت عدده (50) معلماً ومعلمة وتكونت العينة على (27) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمين عينة الدراسة على بطاقة ملاحظة التدريس الإبداعي في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق

البعدي. وتوصلت الباحثة إلى ضرورة توظيف استراتيجيات منوعة تنظيم البيئة الصفية الملائمة للإبداع وأن يركز المشرفون التربويون على الممارسات الإبداعية للمعلمين في الصف والتدريب. كما أظهرت النتائج وجود تأثير متوسط للتعلم النشط في مهارات التدريس الإبداعي لدى المعلمين، وعدم وجود فروق جوهرية لمتغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي والخبرة في استخدام مهارات التعلم النشط.

أما دراسة هيون وإديجر ولي (Hyun; Edgier & Lee, 2017) فقد هدفت إلى معرفة تأثير التعلم النشط في زيادة مشاركة الطلبة وتحسين أداء الطلبة، على عينة مكونة من (122) طالباً وطالبة من طلبة الجامعة، تم فحص التأثير التربوية للتعلم النشط على رضا الطلبة من عمليات التعلم، أظهرت النتائج أن مستوى استخدام التعلم النشط كان مرتبعاً لدى المعلمين، وأن أنشطة التعلم التربوية هي عوامل مهمة تزيد رضا الطلبة عن عمليات التعلم الفردية والجماعية. بالإضافة إلى ذلك، فالأنشطة التربوية في التعلم النشط يؤثر في تعلم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق جوهرية في استخدام التعلم النشط تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلمين.

وهدفت دراسة كاتانيو (Cattaneo, 2017) لتحديد أي أساليب التعلم النشط: القائم على المشاريع، والقائم على المشاكل، والقائم على التحقيق، والقائم على الحالة، والقائم على الاكتشاف، أكثر تأثيراً في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الجامعة، تكونت عينة الدراسة من (212) طالباً وطالبة. وأظهرت النتائج أن مستوى استخدام التعلم النشط كان مرتفعاً، وأن تأثير أساليبه في التدريس كبيرة جداً، كما أظهرت النتائج وجود فروق بين الجنسين في استخدام التعلم النشط لصال الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية في هذا المستوى تبعاً إلى متغيرات التخصص والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة كوينلان وفوجيل (Fogel, Quinlan ,2017) التحقق من مستوى استخدام المعلمين لأساليب التعلم النشط في التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (217) معلماً ومعلمة في المدارس العامة في أمريكي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في استخدام المعلمين لأساليب التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق جوهرية في ذلك تبعاً إلى متغيرات التخصص المؤهل العلمي والخبرة في التدريس.

أما دراسة تويج (2017) فقد هدفت إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس الابتدائي ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الشبه تجريبي، وطبقت الدراسة على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي بلغت (50) طالب، بواقع (25) طالب للمجموعة التجريبية و(25) طالب للمجموعة الضابطة، وذلك من خلال تدريس الوحدة الرابعة (الوعي الصحي) من منهج لغتي الجميلة للصف السادس، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي تعريب وتقنينالشنطي (1982)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، وكان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وهدفت دراسة شودري (Faieza, 2016) معرفة تأثير استخدام التعلم النشط في تحسين نوعية التعلم والإنجاز لدى المعلمين في بنغلاديش، تكونت عينة ادراسة من (632) معلماً ومعلمة طبق عليهم استبانة حول فعالية استخدام التعلم النشط، وقد توصلت النتائج إلى أن استخدام أساليب النشط كان بمستوى متوسط بشكل عام، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس لصالح الذكور، وتبعاً إلى متغير التخصص لصالح التخصصات النظرية، والمؤهل العلمي لصالح المؤهلالت العليا، وسنوات الخبرة لصالح الخبرات المتوسطة.

وهدفت دراسة صقر(2016) التعرف إلى أثر استخدام إستراتيجية الصف النشط على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في مدينة نابلس واتجاهاتهم نحو تعلمها، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي بتصميم شبه التجريبية على عينة الدراسة المكونة من(72)

طالباً الصف الخامس الأساسي في مدرسة ذكور عسكر المجتمعية، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبية درست باستخدام استراتيجية الصف النشط وبلغ عددها(36) طالباً وأخرى ضابطة درست الوحدة نفسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفرادها (36) طالباً وتوصلت الباحثة إلى: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس (الاعتيادية، التدريس باستخدام التعلم النشط) في الدرجة الكلية لاختبار التحصيل لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فرق ذي دلالة إحصائي بين متوسطي الاتجاهات نحو تعلم مادة الرياضيات لطلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى إلى طريقة التدريس ولذلك لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية الصف النشط.

كما هدفت دراسة يوسف (2016) هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من الطلبة الصف الثاني الأساسي دبي في دولة الإمارات العربية المتحدة، تكون أفراد الدراسة من (50) طالبة من مدرسة الإبداع النموذجية للتعليم الأساسي في دولة الإمارات العربية المتحدة موزعين على شعبتين دراسيتين، وقد تم اختيار الشعبتين وتوزيعهما على فئتين لمعالجة التجريبية والضابطة بشكل عشوائي، حيث تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والضابطة بالطريقة الاعتيادية ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة اختبار الكتابي، وجرى التحقق من صدق الاختبارين وثباتهما وطبقا على مجموعتين الدراسة بعد المعالجة، وأعدت الباحثة مادة تعليمية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط واستخدمت الباحثة طرق تدريس حديثة تعتمد على أن الطالب محور العملية التعليمية، وأظهرت الدراسة وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تنمية مهارات الكتابة لصالح الطلبة الذين درسوا باستخدام استراتيجيات التعلم النشط من أجل تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وكان هذا التأثير مرتفع جداً.

وهدفت دراسة الغليان (2014) هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفيهم القرائي لدى طالبات الصف الرابع الأساسي واستخدم الباحث المنهج التجريبي، حيث بلغ عدد أفراد العينة (103) طالبة ثم تم اختيار المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة بطريقة عشوائية لمجموعة التجريبية الأولى وهي لصف الرابع (3) وعدد أفرادها (32) طالبة درسن وفق استراتيجية التعلم التعاوني، والمجموعة التجريبية الثانية وهي لصف الرابع (4) وعدد أفرادها (36) طالبة درسن وفق استراتيجية لعب الأدوار، والمجموعة الضابطة وهي الرابع (5) وعدد أفرادها (35) طالبة تم تدريسهن باستخدام بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بإستراتيجية التعلم التعاوني، ومتوسطات درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستويات: الفهم الحرفي، الفهم الاستنتاجي، الفهم النقدي، والفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الأولى وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بإستراتيجية لعب الأدوار، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في مهارات الفهم القرائي ومستويات: الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والفهم النقدي، والفهم الإبداعي ولصالح أفراد المجموعة التجريبية الثاني وأظهرت النتائج أن استراتيجيتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة الصف الرابع الأساسي.

وهدفت دراسة زاكيدا وسليسكو(Zalkida & Slisko, 2013) التعرف إلى فعالية أساليب التعلم النشط في المشاركة الفردية والجماعية في الأنشطة الفعالة مثل المناقشة الصفية، والكتابة، والتجريب، وحل المشكلات التعليمية، والتحدث عن المواضيع التي سيتم تعلمها. تكونت العينة من (95) طالباً طالبة من مختلف التخصصات في الجامعة. وقد أظهرت النتائج أن حوالي (60٪) من الطلبة غيروا أولياتهم وأفكارهم نتيجة استخدام هذه الأساليب، ووجد أيضاً أن مجموعة كبيرة من طلبة الجامعات من تأثورا بمستوى مرتفع بهذه اللأسليب للتعلم النشط، وعدم وجود فروق جوهرية بين أفراد الدراسة في تقبلهم للتعلم النشط واستخدامه تبعاً إلى متغيرات الجنس والتخصص والمعدل التراكمي.

ودراسة العالول (2012) هدفت إلى معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة، وقد استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتكونت عينة الدراسة من (87) طالبة مدرسة غزة الأساسية، وقسمت العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. وتوصلت الباحثة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن الرياضيات بإستراتيجيات التعلم النشط، وقريناتهن اللواتي يدرسن بالطريقة التقليدية في التطبيق البعدي الاختبار

المهارات الرياضية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات اللواتي يدرسن الرياضيات بإستراتيجيات التعلم النشط، في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي الاختبار المهارات الرياضية.

هدفت دراسة الجدي (2012) إلى معرفة أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع في محافظة غزة، وتكونت عينة الدراسة من (72) طالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين الأولى تجريبي (36) طالبة، درست بتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط، والثانية ضابطة (36) طالبة، درست بالطريقة المعتادة، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار المهارات الحياتية لصالح المجموعة التجريبية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات منخفضات التحصيل في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات ذوات التحصيل المرتفع في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة الشمري (2010) إلى تعرف أثر استخدام ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية لإسلامية، (العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين) في تحصيل التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع المتوسط واقتصرت عينة الدراسية على أربع مدارس البنين في منطقة الفروانية في الكويت والتي تشتمل على الصف التاسع وتم اختيارها بالطريقة عشوائية عنقودية وتم توزيعها على أربع مجموعات ثلاث مجموعات تجريبية ومجوعات واحدة الضابطة المجموعة التجريبية الأولى تم تدريسها بأسلوب العصف الذهني وبلغ عدد طلابها (26) طالباً والمجموعة التجريبية الثانية تم تدريسها بأسلوب المحاكاة والقصة ذات الاتجاهين (25) طالباً والمجموعة التجريبية الثالثة تم تدريسها بأسلوب القصة ذات الاتجاهين وبلغ عدد طلابها(27) طالباً.أما المجموعة الضابطة تم تدريسها بطريقة بأسلوب الاعتيادي، وبلغ عدد أفرادها(26) طالباً وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلاب الصف التاسع في مبحث التربية الإسلامية،لتعزى لأسلوب التعلم النشط المطبق (العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين) ومقارنة بالأسلوب الاعتيادي ولصالح التعلم النشط بإستراتيجية الثلاث وتوصلت الدراسة إلى قيام وزرة التربية والتعليم بعقد دورات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية ومعلمتها، على استخدام أساليب التعلم النشط المتمثلة في: العصف الذهني، والمحاكاة، والقصة ذات الاتجاهين.

وهدفت دراسة أبوهدروس والفرا (2010) التعرف إلى أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم، واستخدام الباحثان ثلاث أدوات هي مقياس دافعية الإنجاز ومقياس الثقة بالنفس ودليل للمعلم في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وبلغ حجم عينة الدراسة (80) تلميذاً من بطيئي التعلم تم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة بلغ حجم كل منهما (40) وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس دافعية والانجاز ولصالح التطبيق البعدي، كما وجدت فروق دالة بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياس دافعية الانجاز لصالح المجموعة التجريبية، وجدت فروق ذات دالة إحصائياً أيضاً في التطبيق البعدي لمقياس الثقة بالنفس بين المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، ووجدت فروق بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبارات التحصيل في اللغة العربية والرياضيات لدى أفراد المجموعة التجريبية ولصالح التطبيق البعدي، وأسفرت النتائج أيضاً عن وجود علاقة ارتباطيه إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي لمادتي الرياضيات واللغة العربية وبين مستوى الثقة بالنفس، بينما كانت العلاقة ضعيفة بين مستوى الدافعية ومستوى الثقة بالنفس.

وهدفت دراسة الزايدي (2009) إلى معرفة أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط مقارنة بالطريقة التقليدى واستخدمت الباحثة منهجاً شبه تجريبي، حيث طُبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها(56) طالبة من طالبات الصف الثالث وزعت على مجموعتين، تكونت المجموعة التجريبية من (29) طالبة والمجموعة الضابطة من (27) طالبة، وقد قامت الباحثة باستخدام التعلم النشط في وحدة "الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية، أما المجموعة الضابطة فقد درست بالتعلم التقليدي وأظهرت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس

التفكير الابتكاري فيما يتعلق بقدرة الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والقدرة الكلية للتفكير الابتكاري وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط التحصيل القبلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل في مادة العلوم، عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا ومستوى التحصيل الكلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية بعد ضبط التحصيل القبلي وتقترح الباحثة إجراء مزيد من الدراسات حول التعلم النشط في تدريس العلوم.

الطريقة والإجراءات

أولاً: منهج الدراسة: في ضوء طبيعة متغيرات الدراسة وهدفها استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته ذلك.

ثانياً: مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية الدنيا في محافظة طولكرم، والبالغ عددهم (772) معلماً ومعلمة حسب إحصائيات مديرية التربية والتعليم العالي في محافظة طولكرم للعام الدراسي (2019/2018)، منهم (397) معلماً ويمثلون ما نسبته (4. 51) من المجتمع، و(375) معلمة يمثلن ما نسبته (6. 48%) من المجتمع.

ثالثاً: عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (232) معلماً ومعلمة يمثلون ما نسبته (30%) تقريباً من مجتمع الدراسة، تم اختيار افراد هذه العينة بطريقة عشوائية طبقية تبعاً لمتغير الجنس، وهي موزعة تبعاً لمتغيرات الدراسة المستقلة كما هو مبين في الجدول (1) الآتي:

الجدول (2): توزع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها المستقلة

المتغيرات	المستوى	العدد	النسبة المئوية
الجنس	الذكور	120	51.7
	الإناث	112	48.3
التخصص	مواد أدبية	144	62.1
	مواد علمية	88	37.9
المؤهل العلمي	دبلوم (كلية مجتمع)	51	21.9
	بكالوريوس	163	70.1
	دراسات عليا	18	8.0
مستوى الخبرة	أقل من (5) سنوات	71	30.6
	(5–10) سنوات	91	39.2
	أكثر من (10) سنوات	70	30.2

موقع المدرسة	مدينة	144	62.1
	قرية	88	37.9

رابعاً: أداة الدراسة: تكونت أداة الدراسة من استبانة أعدها الباحث وتحتوي بصورتها النهائية على (39) فقرة، يجيب عليها المفحوص حسب مقياس ليكرت الخماسي (موافق جداً/ موافق/ إلى حد ما/ غير موافق/ غير موافق جداً)، وتتراوح الدرجة عليه ما بين (5) دراجات في حالة الموافقة الشديدة ودرجة واحدة في حالة عدم الموافقة الشديدة. ولتفسير استجابات المفحوصين على الاستبانة اعتمد المعيار النسبي الآتي:

- أقل من (2 .33) مستوى استخدام منخفض للتعليم النشط
- (3 .66 – 2 .33) مستوى استخدام متوسط للتعليم النشط
- أكثر من (3 .66) مستوى استخدام مرتفع للتعليم النشط

صدق الأداة وثباتها: للتحقق من صدق الأداة استخدم الباحث صدق المحكمين من خلال عرضها على مجموعة من المختصين في علم النفس وأساليب التدريس من جامعات فلسطينية مختلفة بلغ عددهم (9) محكمين، وبعد تحليل ملاحظاتهم على فقرات الاستبانة تم حذف (3) فقرات لتكرار هدفها، فيما تم تعديل بعض الفقرات الأخرى. أما بخصوص الثبات فقد اعتمدت طريقة الاتساق الداخلي (Internal Consistency) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) فبلغت قيمة معامل ثبات الكلي (0.93). وقد اعتبر الباحث ذلك مؤشراً جيداً لصدق الأداة وثباتها.

خامساً: المعالجات الإحصائية: من أجل معالجة البيانات تم استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (spss) وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية التالية:

1. المتوسطات الحسابية والإنحراف المعياري والنسب المئوية.
2. اختبار ت لمجموعتين مستقلتين (Independent-Samples T-test).
3. تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: ما مستوى استخدام معلمي المرحلة الدنيا في محافظة طولكرم لمهارات التعلم النشط في التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية والنسب المئوية لكل فقرة للإستبانة والمتوسط الكلي وتفسيرها، وذلك كما هو مبين في الجدول (3) الآتي:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية ومستوى الأهمية لاستخدام أفراد الدراسة لمهارات التعلم النشط

الرتبة	الرقم المتسـ		المتوسط	الانحراف	النسبة المئوية	مستوى

	لسل	الفقرات				الأهمية
1	3	تثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة	4.55	0.53	91.0	مرتفع
2	1	تسعى إلى أشراك أكبر عدد من المتعلمين في تحديد نتاجات التعليمية للدروس	4.52	0.53	90.4	مرتفع
3	38	تسعى لأن يكون داعماً حقيقياً للطلبة	4.52	0.64	90.4	مرتفع
4	9	تنوع في استخدام طرق وإستراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار، والتمثيل والمحاكاة، والمسرح التفاعلي، والعصف الذهني)	4.49	0.62	89.8	مرتفع
5	17	تراعي إلى تنوع أنماط التعلم للطلبة أثناء عملية التدريس	4.47	0.55	89.4	مرتفع
6	18	تسعى إلى جعل الدروس ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	4.47	0.60	89.4	مرتفع
7	10	تشجع الطلبة على الابتكار وتجديد	4.45	0.55	89.0	مرتفع
8	2	ربط خبرات السابقة لدى المتعلمين بالمواقف التعليمة الجديدة	4.44	0.53	88.8	مرتفع
9	28	تقديم العديد من الفرص لزيادة الدافعية المتعلمين	4.43	0.64	88.6	مرتفع
10	36	توفر مناخ ودي آمن لدعم الثقة بالنفس لدى الطلبة	4.43	0.68	88.6	مرتفع
11	5	تصمم أنشطة متنوعة في التدريس	4.40	0.66	88.0	مرتفع
12	33	تقوم بإثراء المنهاج الدراسي بمواد وأنشطة إضافية من مصادر ومراجع مختلفة	4.40	0.79	88.0	مرتفع
13	16	تراعي الفروق الفردية	4.39	0.77	87.8	مرتفع
14	30	توفر للمتعلمين فرص التعبير عما في أنفسهم حول ما تعلموه	4.37	0.67	87.4	مرتفع
15	37	يتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط	4.37	0.69	87.4	مرتفع

16	4	تنمي روح التعاون والعمل الجماعي	4.35	0.63	87.0	مرتفع
17	19	تنوع في أستخدم أدوات التقويم وأساليب المختلفة	4.35	0.65	87.0	مرتفع
18	27	تراعي التسلسل المنطقي في التدريس	4.32	0.60	86.4	مرتفع
19	29	تستخدم الأحداث الجارية في البيئة المحلية مدخلاً للدروس المرتبطة فيها	4.31	0.68	86.2	مرتفع
20	34	توازن بين الأنشطة الفردية والجماعية	3.68	0.73	73.6	مرتفع
21	39	تسعى لأن تكون مرشداً للطلبة	3.66	0.68	73.2	متوسط
22	21	تنوع في الأنشطة اللاصفية التي تفيد المتعلمين	3.55	0.71	71.0	متوسط
23	25	تكلف المتعلمين بواجبات التي تعزز مهارات البحث العلمي لديهم	3.29	0.66	65.8	متوسط
24	32	تقدم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين اتجاه أعمالهم	3.25	0.68	65.0	متوسط
25	31	تلبي حاجات الطلبة وميولهم ورغباتهم	3.24	0.77	64.8	متوسط
26	20	تستخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	3.23	0.69	64.6	متوسط
27	35	تشخص مواطن الضعف لدى المتعلمين للعمل على علاجها	3.23	0.76	64.6	متوسط
28	26	تراعي التسلسل السيكولوجي في التدريس	3.23	0.78	64.6	متوسط
29	7	تشرك المتعلمين في اختيار الوسائل التعليمية اللازمة	3.21	0.70	64.2	متوسط
30	8	تولي التطبيقات العلمية اهتماماً يوازي الجانب النظري	3.20	0.62	64.0	متوسط
31	12	تكسب الطلبة مهارات عملية مثل التجريب والتركيب	3.20	0.82	64.0	متوسط
32	11	تكسب الطلبة مهارات عقلية مثل البحث والاستقصاء والتقويم	3.17	0.60	63.4	متوسط
33	24	تطور فهم إيجابي لشخصية المتعلم	3.12	0.52	62.4	متوسط
34	15	توظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً صحيحاً	3.08	0.65	61.6	متوسط
35	23	تجعل بيئة التعلم ديمقراطية خلال عملية التدريس	3.08	0.75	61.6	متوسط

36	**13**	تكسب الطلبة مهارات إدارية مثل التخطيط والتنظيم وإدارة الوقت	3.01	0.80	60.2	متوسط
37	**6**	تشرك المتعلمين في اختيار مصادر التعلم	2.96	0.72	59.2	متوسط
38	**14**	تنظم الزيارات الميدانية ذات علاقة بموضوعات المنهجية	2.95	0.71	59.0	متوسط
39	**22**	تساعد المتعلم في كتابة التقارير وبأسلوب علمي	2.88	0.80	57.6	متوسط
المتوسط الكلي للتعلم النشط			**3.80**	**0.35**	**76.0**	**مرتفع**

يتضح من معطيات الجدول (3) السابق أن تقديرات أفراد الدراسة لاستخدام التعلم النشط كانت بمستوى مرتفع على الفقرات (3, 1, 38, 9, 17, 18, 10, 2, 28, 36, 5, 33, 16, 30, 37, 4, 19, 27, 29, 34) على الترتيب؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (6. 73 % – 0. 91%), وكانت هذه التقديرات بمستوى متوسط على الفقرات (39, 21, 25, 32, 31, 20, 35, 26, 7, 8, 12, 11, 24, 15, 23, 13، 6, 14, 22) على الترتيب؛ حيث تراوحت النسبة المئوية للاستجابة عليها ما بين (6. 57%–73.2%). أما بالنسبة للمتوسط الكلي لمدى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط فقد كان بمستوى مرتفع، إذ بلغت النسبة المئوية للاستجابة الكلية (76%).

ويتضح من خلال جدول (3) بأن دافعية المتعلمين تكون عالية من خلال طرح الأسئلة عليهم وكذلك القيام بإشراك مجموع الطلبة في عملية الاستدراك، والإجابة على هذه الاسئلة مما يؤدي إلى أشراك أكبر عدد من المتعلمين وكذلك يسعى لأن يكون داعماً حقيقياً، وأن يكون مرشد لطلبة ويسعى أن يجعل الدروس ممتعة بدرجة كبيرة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى وإن ربط خبرات السابقة لدى للمتعلمين عالية من خلال ربطها بالمواقف الجديدة وكذلك يوفر للمتعلمين مناخ الآمن والدعم للثقة بالنفس ويوفر فرص عالية لتعبير عما في انفسهم حول ما تعلموه وإنها تراعي التسلسل بشكل الكبير على جوانب المنطقي والسيكولوجي في التدريس وإنها تكسب الطلبة مهارات العالية في مهارات العملية مثل: التجريب والعقلية مثل: البحث والاستقصاء والإدارية مثل: التخطيط والتنظيم في التدريس، وإنها توظف الثواب وعقاب توظيفاً كبيرة في العملية التربوية بشكل صحيح وكذلك القيام بإشراك مجموعة من الطلبة في اختيار مصادر التعلم وأنها تنظم زيارات الميدانية ذات علاقة بموضوعات المنهجية ويجعل بيئة التعلم ديمقراطية ويستخدم الاحداث الجارية بدرجة كبيرة جداً في البيئة المحلية مدخلاً للدروس المرتبطة، وتساعد بشكل كبير المتعلمين في كتابة التقارير وبأسلوب علمي. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج الدراضات السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ تويج، 2017؛ صقر، 2016؛ يوسف، 2016؛ الغلبان، 2014؛ Zalkida & Slisko, 2013؛ العالول، 2012؛ الشمري، 2010؛ أبو هدروسوفرا، 2010؛ الزايدي، 2009)؛ والتي أظهرت نتائجها أن استخدام مهارات التعلم النمشط وأساليبه كانت بمستوى مرتفع. وقد تعارضت مع دراسات (الجمل، 2017؛ Quinlan & Fogal, 2017؛ Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها أن مستوى استخدام هذه المهارات والأساليب مستوى منخفض أو متوسط.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول (4) الآتي:

جدول(4): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الجنس

الجنس / التعلم النشط	الذكور		الإناث		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
	4.32	0.36	4.24	0.32	1.04	0.30

يوضح الجدول (4) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير الجنس، بمعنى أنه لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين والمعلمات في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين لديهم نفس المستوى لاستخدام مهارات التعلم النشط في التدريس وأن نوع الجنس لا يؤثر على مهارات المعلمين حول مهارات التعلم النشط، وبخاصة أن جميع المعلمين ذكوراً وإناثاً يخضعون لنفس الظروف الاجتماعية والتربوية والسياسية، ويطبقون نفس المعايير والأنمة التربوية. ولدى مقارنة هذه النتيجة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Zalkida & Slisko, 2013)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية بين الجنسين في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه. وقد تعارضت مع دراسات (Faieza, 2016؛ Quinlan & Fogal, 2017)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً بين الجنسين في استخدام مهارت التعلم النشط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير الخبرة التدريسية؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الخبرة، فكانت كما هو مبين في الجدول (5) الآتي:

جدول(5): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير الخبرة

من 1–5 سنوات		6 – 10		10 سنوات فأكثر	
المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف
4.35	0 .71	4.38	0 .69	4.22	0 .64

يوضح الجدول (5) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمدى استخدام مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة في التدريس، وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (6) الآتي:

جدول (6): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمهارات التعلم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة

مصدر التباين	مجموع مربع الانحرافات	درجات الحرية	متوسط الانحراف	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
بين المجموعات	0.214	2	0 .107	1.09	0.18
داخل المجموعات	22.588	229	0.098		
المجموع	22.802	231			

توضح معطيات الجدول (6) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة، بمعنى أن لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس سواء كانوا من ذوي الخبرات المرتبعة أم المتوسطة أم المنخفضة. مما يدل على التشابه في وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس برغم من تنوع الخبرات التدريسية لدى هؤلاء المعلمون. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Quinlan & Fogel, 2014)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه تبعاً إلى متغير سنوات الخبرة. وقد تعارضت مع دراسة (Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام مهارت التعلم النشط لدى المعلمين تبعاً إلى متغير الخبرة في التدريس لصالح فئة الخبرة المتوسطة.

النتائج المتعلقة باسؤال الرابع وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير التخصص العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، كما تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين للتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات والمبينة نتائجه في الجدول (7) الآتي:

جدول(7): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير التخصص العلمي

التخصص / التعلم	المواد النظرية (الأدبية)		المواد العلمية		قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف		
النشط	4.29	0.37	4.29	0.32	0.02	0.98

توضح معطيات الجدول (7) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير التخصص العلمي، بمعنى أن لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس سواء كانوا يدرسون مواد أدبية أم مواد علمية. مما يدل على تشابه وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن المعلمي على اختلاف تخصصاتهم لديهم نفس مهارات التعلم النشط في التدريس. وهذا يشير إلى أن التخصص لا يؤثر على اتجاهات المعلمين سواء كان تخصص المعلمين مواد أدبية أو مواد علمية فهم يستخدمون التعلم النشط بنفس المستوى من الفعالية. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Quinlan & Fogel, 2014؛ Zalkida & Sliko, 2013)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه تبعاً إلى متغير التخصص العلمي. وقد تعارضت مع دراسة (Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام مهارت التعلم النشط لدى المعلمين تبعاً إلى متغير التخصص العلمي في التدريس لصالح فئة التخصصات النظرية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس وهو: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى استخدام معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لمهارات التعلم النشط في التدريس تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي؟

للإجابة عن هذا السؤال حسبت المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، فكانت كما هو مبين في الجدول (8) الآتي:

جدول(8): المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي

دبلوم		بكالوريوس		دراسات عليا	
المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف	المتوسط	الإنحراف
4.27	0 .61	4.28	0 .71	4.49	0 .69

يوضح الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمدى استخدام مهارات التعلم النشط تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، وللتحقق من دلالة الفروق بين هذه المتوسطات استخدم اختبار تحليل التباين الأحادي والمبينة نتائجه في الجدول (9) الآتي:

جدول (9): نتائج تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة لمهارات التعلم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع مربع الإنحرافات	درجات الحرية	متوسط مربعات الإنحرافات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة

بين المجموعات	0.181	2	0.090	1.50	0.08
داخل المجموعات	13.822	229	0.06		
المجموع	14.003	231			

توضح معطيات الجدول (9) السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات التعلم النشط في المدارس الأساسية في محافظة طولكرم تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي، بمعنى أن لا توجد فروق جوهرية بين المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس سواء كانوا من ذوي المؤهلات العلمية العليا أم الدنيا. مما يدل على تشابه وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية نحو استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن المعلمي على اختلاف مؤهلاتهم العلمية لديهم معلومات متقاربة عن استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس، وهذا يشير أن المستوى علمي سواء بكالوريوس أو دبلوم أو دراسات عليا لا يؤثر على مهارات المعلمين في استخدام مهارات التعلم النشط في التدريس. ولدى مقارنة هذه النتيجة مع نتائج السابقة تبين أنها تتفق مع دراسات (الجمل، 2017؛ Hyun; Edgier & Lee, 2017؛ Cattano, 2017؛ Quinlan & Fogel, 2014)؛ والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق جوهرية في استخدام مهارات التعلم النشط وأساليبه تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي. وقد تعارضت مع دراسة (Faieza, 2016)؛ والتي أظهرت نتائجها وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى استخدام مهارت التعلم النشط لدى المعلمين تبعاً إلى متغير المؤهل العلمي لصالح فئة المؤهلات العليا.

التوصيات

في ضوء أهداف الدراسة ونتائجها يقترح الباحث التوصيات الآتية:

1. عقد دورات تدريبيه للمعلمين، في كيفية توظيف إستراتيجية التعلم النشط.
2. إجراء دراسات تناول نفس الموضوع ولكن على فئة أخرى ومناطق مختلفة.
3. عقد ورش العمل والحلقات التنشيطية وشرح الإستراتيجيات التي تدعم التعلم النشط.
4. تدريب الطلبة بالمرحلة الأساسية على توظيف إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية تحصيلهم الدراسي، وفي تنفيذ النشاطات البيتية لزيادة تفاعلهم داخل غرفة الصف، وتشجيعهم على الاعتماد على النفس عند تنفيذ الإستراتيجيات، وذلك عن طريق تشجيع وزارة التربية والتعليم.
5. استخدام وسائل تعليمية معينة كالأجهزة السمعية والبصرية لما لها قدرة على تحسين مهارات التعلم النشط عند طالبة.
6. الابتعاد عن طرق التدريس التقليدية التي يكون فيها الطالب سلبياً والاهتمام بطرق التدريس التي تعتمد على المشاركة الإيجابية للطلبة مثل التعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والعصف الذهني.

المراجع العربية

- أبوالحاج، سها ومصالحة، حسين (2016). *إستراتيجيات التعلم النشط وأنشطه وتطبيقات عامة*. مركز دبي: ديبونو لتعليم التفكير لنشر والتوزيع.

- أبو هدروس، ياسر وفرا، معمر (2010). *أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم*. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى، غزة.
- بدير، كريمان (2008). *التعلم النشط*. ط.2 عمان: دار المسيرة لنشر والتوزيع.
- بكر، فهد (2009). *التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط*. كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- تويج، سليمان (2017). أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات تفكير الإبداعي. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث*، 1(1)، 38-52.
- جامعة القدس المفتوحة (2016). *طرائق التدريس والتدريب العامة*. القدس: منشورات القدس لنشر والتوزيع.
- الجدي، مروة (2012). *أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة.
- الجمل، سمية (2017). *فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات تدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي*. رسالة ماجستر غير منشورة، كلية الدراسات عليا، جامعة الإسلامية، غزة.
- حسنين، حسين (2009). *التعلم النشط*. عمان: دار المجدولاوي لنشر والتوزيع.
- الرفاعي، عقيل (2012). *التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم*. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- سعادة، جودت (2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشرق لنشر والتوزيع.
- الزايدي، فاطمة (2009). *أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى الطالبات الصف ثالث المتوسط بالمدارس حكومية*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- زامل، مجدي وعواد، يوسف (2008). *التعلم النشط*. رام الله: مركز الاعلام والتنسيق التربوي.
- الشميري، عبد الله (2010). *تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الإسلامية لطلاب الصف التاسع وإثرها في تحصيل وتفكير الإبداعي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط ، الكويت.
- صقر، ختام (2010). *أثر استخدام إستراتيجيات الصف النشط على تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي في مادة الرياضيات في مدينة نابلس واتجاهاتهم نحو تعلم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- الصيفي، عاطف (2009). *المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث*. عمان: دار الفكر لنشر.
- العالول، رنا (2012). *أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع بمحافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر، غزة.
- عطية، محسن (2018). *التعلم النشط وإستراتيجياته وأساليبه الحديثة في التدريس*. عمان: دار الشروق للتوزيع والنشر.
- الغلبان، حاتم (2014). *أثر توظيف إستراتجيات التعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرئي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأسلامية، غزة.
- فريد، حياة (2016). *مقدمة في التعلم النشط واستراتيجيات*. عمان: منشورات وزارة التربية والتعليم، مديرية محافظة الباطنة شمال، متاح على الموقع: http://dr-hayat-alfarid.blogspot.com/2016/02/blog-post.htm.
- قاسم، أمجد (2014). *الأهمية التعلم النشط وأهدافه وفوائده*. عمان: آفاق علمية وتربوية، متاح على الموقع: http://al3loom.com/?p=12370.
- نمر، عصام (2003). *علم النفس التربوي*. عمان:دار الفكر.
- الهاشمي، عبد الرحمن (2010) . *التعلم النشط واستراتيجيه وتطبيقات ودراسات*. عمان: دار الكنوز للمعرفة.

- يوسف، إيمان (2016). *فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينية من طلبة الصف الثاني الأساسي في مادة اللغة العربية* . دبي، متاح على الموقع: www.mubadrah.ae/uploads/27e9381a88666757acfff3caf9c82704.pdf

المراجع الأجنبية

- Bonwell, C. (2010). Active learning: Creating excitement in the classroom Washington, DC: The George Washington University.
- Cattaneo, K. (2017).*Telling active learning pedagogies apart: from theory to practice*. London:The New School University (EEUU).
- Faieza,C. (2016). Employment of Active Learning at HEIs in Bangladesh to Improve Education Quality. *International Education Studes,* 9(10), 47-57
- Zalkida, H. & Slisko, S. (2013). *Changing university students' alternative conceptions of optics by active learning corresponding author*. University of Sarajevo, Faculty of Science, Bosnia and Herzegovina.
- Hyun, J.; Edgier, R. & Lee, D., (2017). *Students' Satisfaction on Their Learning Process in Active Learning and Traditional Classrooms*. Seattle Pacific University International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, http://www.isetl.org/ijtlhe/.
- Quinlan1, A. & Fogel, C. (2014). *Transcending Convention and Space: Strategies for Fostering Active Learning in Large Post-Secondary Classes*. New York: Cornell University, 2 Criminology.