

العملية التعليمية النشطة ومدى ارتباطها بتصورات المتعلم

The active educational process and how it relates to the learner's perceptions

يحي بوأحمد

¹ جامعة محمد خيضر بسكرة (الجزائر)

تاريخ الإرسال : 2021/10/30 ؛ تاريخ القبول : 2021/12/24

ملخص الدراسة:

يعتبر موضوع التصورات وعلاقته بالعملية التعليمية من المواضيع الهامة ضمن ميدان التربية باعتبارها تبنى انطلاقاً من خبرات التي يكتسبها المتعلم وهي جزءاً من تفاعله مع الآخرين، وفي هذا السياق قامت هذه الدراسة إلى إضاءة بعض الجوانب في الممارسة البيداغوجية للعملية التعليمية النشطة، وفق الاتجاهات الحديثة في مجال التدريس، وكذلك تهدف إلى محاولة إثارة النقاش حول استخدام العناصر المكونة للعملية التعليمية النشطة، والبحث في أساليب التعلم من منظور وصف العملية التعليمية من وجهة نظر المتعلم، وهي محاولة إظهار مجموعة من التصورات التي تحاول أن تصف الطرق المختلفة التي يستخدمها التلاميذ في فهم المعلومات و تكوين المفاهيم و المبادئ، كما تهتم الدراسة الحالية بدراسة اثنين من أهم العوامل التي تؤثر في تبنى المتعلمون لمداخل الدراسة المختلفة، هما التصورات المتعلمون عن التعلم وتوجهاتهم التعليمية، هذا الاهتمام يرجع إلى كل من الافتراضات التي طرحتها الأدبيات المرتبطة بمجال التعلم و التصورات التعليمية من خلال مناقشة نتائج العديد من الدراسات السابقة.

وقد بينت نتائج الدراسة الحالية إلى عدم سهولة تخلصنا من مفاهيم المتعلمون السابقة المكتسبة لأنها جزء من نظام تصوراتهم وتأثيرها على الجانب الوظيفي للمتعلمين وتفسيراتهم للعملية التعليمية، ولأنها تشكلها يتحدد خفية على الرغم من تحاليل المعلم التي لا ترفض، وهذا يفرض على المعلم ضرورة العمل أثناء التدريس الانطلاق من تصورات المتعلمين.

الكلمات المفتاحية: العملية التعليمية النشطة؛ التصورات؛ المتعلم.

Abstract:

The subject of perceptions and its relationship to the educational process is considered one of the important topics within the field of education, as these perceptions are adopted from the experiences that the learner acquires and it is part of his interaction with others. This study aims to illuminate some aspects of pedagogical practice of the active educational process, according to recent trends in the field of teaching, it also aims to try to spark discussion about the use of the constituents of the active educational process, and research in learning methods from the perspective of describing the educational process from the learner's point of view, it is an attempt to show a set of visualization that attempt to describe the different methods that students use to understand information and form concepts and principles. The current study is also concerned with studying two of the most important factors that affect learners for different study approaches, namely learners' perceptions of learning and their educational orientations by discussing the results of many previous studies. The results of the current study showed that it is not easy to get rid of the learners' previous acquired concepts because they are part of the system of their perceptions and their impact on the career side of the learners and their interpretations of the educational process. Perceptions are not formed hidden despite the teacher's analysis. The forces the teacher to work on the basis of the perceptions of the learners.

Keywords: Educational process active ; perceptions ; , Learner ;

1 - مقدمة:

يواجه العالم ثورة معرفية رهيبية فاقت ما سبقتها من ثورات على مر الحضارات، هذه الثورة تتطلب لمواجهتها وجود قاعدة علمية قوية الأسس تؤهلها لمواكبة التغيرات السريعة التي تنتج عن هذه الثورة، وأهم قاعدة علمية هي الاستثمار في المورد البشري.

يرى الفكر التربوي و النظريات التربوية، أن المتعلم محور العملية التعليمية على غرار ما تقوم عليه الأساليب التقليدية، وفي نهاية القرن الماضي أتى التعلم النشط و الذي يفعل عمليتي التعليم و التعلم، وينشط المتعلم و يجعله يشارك بفعالية، إلا أن أكثر ما يؤثر في سير عملية التعلم أن يعمل المتعلم و يفكر فيما يعمل، حتى يستطيع اتخاذ القرارات و القيام بالإجراءات اللازمة للتغيير والتطوير والتقييم، وتتمثل الغاية من نهج التعلم النشط بمساعدة المتعلمين على إكساب مجموعة من المهارات والمعارف و الاتجاهات والمبادئ والقيم، إضافة إلى تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة التي تمكن الطالب من الاستقلالية في التعليم وقدرته على حل مشاكله الحياتية واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها.

للتطور الهائل لعلم النفس التكويني، الأثر العظيم في ترسيخ الاتجاهات المعاصرة في تربية المتعلمين، "فقد ركزت هذه الاتجاهات اهتمامها على دراسة خصائص الطفل و طبيعة تفكيره باعتباره محور العملية التعليمية النشطة وأهدافها، لذلك أكدت التربية الحديثة على أهمية الانطلاق من المتعلم، و أن يكون المحور الحقيقي للعملية التعليمية وأن تكون الغاية هي تكوين شخصية المتعلم و تنميتها، و أن نجعل الطرق و المناهج تدور حوله بدلا من أن يدور المتعلم حول مناهج أعدت في معزل عنه". (اللقائي، 1990، ص100)

ولذلك فالحاجة تستدعي أن تتصدى كل النظم التربوية و من بينها النظام التربوي الجزائري لمهمة تكوين جيل من المتعلمين ذو جودة عالية، ومن ثم إيجاد أفضل الحلول لتلبية احتياجاتهم، ويمكن اعتبار المتعلمين كنز من كنوز المجتمع الجزائري، لا بد من استثماره واستغلاله كقاعدة أساسية للمجتمع.

اهتمت العديد من الدراسات بتصورات المتعلمين في العملية التعليمية وفي دورها في إعاقه التعلم لدى المتعلمين في اكتساب المعارف المضامين الدراسية بالطريقة الصحيحة، حيث ركزت على أفكارهم و تصوراتهم عن العملية التعليمية، وفي هذا السياق يرى "خطابية والخليل" " أن الطلبة لا يأتون إلى المدرسة و عقولهم صفحات بيضاء، ينقش عليها المعلمون ما يردون و لكنهم يحملون الكثير من المفاهيم من واقع حياتهم و خبراتهم اليومية، و هذا الأمر طبيعي لأن الأفراد يتعاملون مع موجودات البيئة تتفق مع خبرتهم المباشرة في هذا المجال.

(خطابية، و الخليل، 2001، ص 42)

تعددت آراء العلماء حول موضوع تعلم الإنسان، واختلفت التصورات النظرية المفسرة له، هذه التصورات صنفتها الكثير من الباحثين إلى تصنيف ثنائي يشتمل على فئتين أساسيتين: الأولى تمثل التصورات الكمية و هي التي تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، وإعادة إنتاجها وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية فتشمل الفهم، و إيجاد معاني جديدة، وتكوين الشخصية.

وقد أسفرت هذه المحاولات عن ظهور مجموعة من التصورات التي تحاول أن تصف الطرق المختلفة التي يستخدمها المتعلمون في فهم المعلومات و تكوين المفاهيم و المبادئ للعملية التعليمية النشطة (التعلم الفعال).

وفي هذا السياق يرى الباحثون حتمية توجيه البحث التربوي والتعليمي نحو تحسين العمليات المعرفية المسؤولة عن نواتج المفسرة للعملية التعليمية، هذه الفكرة التي تطورت من أجلها العديد من التصورات النظرية في علم النفس التربوي والمعرفي.

ويشير العديد من الباحثين إلى أن هناك روابط قوية بين التصورات والسلوك الصفّي، وبيئة التعلم، مما يؤكد أنّها تلعب دوراً جوهرياً في كيفية تفسير المعلمين للمعرفة البيداغوجية وفي فهم لمهام التعلم عند التحاقهم بالعملية التعليمية. (Brayan, 2003)، و تعمل هذه التصورات كإطار عمل توجه سلوكيات المعلمين وممارساتهم الصفية فيما بعد (Cao,2002) وقد أظهرت نتائج الدراسات كذلك أن تصورات الطلبة ومعتقداتهم لا تتسق غالباً مع النموذج المقبول أو السائد في التعليم حيث أنّها تمتاز بالثبات ومقاومة التعبير. (Lumpe et all,2000)

يتصور الكثير من المتعلمين أنّ العملية التعليمية عبارة عن عملية تلقين و اكتساب للمعارف وتقويم مدى تذكرهم للمعلومات "وأنّ التعلم مجرد تذكّر أو تمثّل للمعرفة، ولا تتجاوز نظرهم للإدارة الصفية أكثر من ضبط الطلبة في الصف" (Saban,3003)، وهذا يعني تعارض تصورات المتعلمين مع الاتجاهات الحديثة للعملية التعليمية، وتبين كذلك وجود آراء مختلفة ومتباينة حول مدى تغيير تصورات المتعلمين نتيجة تعرضهم لخبرات اكتسبوها في العملية التعليمية.

ومن الدراسات الحديثة التي أجريت في هذا المجال، دراسة قام بها "Chan" (2004) بعنوان: تصورات الطلبة حول التعلم والتعليم في سنغافورة، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على تصورات الطلبة في سنغافورة حول التعلم والتعليم، ودراسة أثر كل من البرنامج والجنس والعرق والعمر والتخصصات الدراسية على تصوراتهم نحو التعلم والتعليم، وقد تم تطبيق استبيان على عينة الدراسة والتي ضمت (113) من الطلبة الذين يدرسون في سنغافورة، أظهرت نتائج الدراسة أنّ الطلبة يمتلكون تصورات حول التعلم والتعليم ولكن تصوراتهم كانت تميل أكثر نحو البنائية كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في تصوراتهم تعزى للتخصص الدراسي والعرق. (Chan, 2004)

كما توصلت دراسة "مرزوق" (1991) إلى نتائج متشابهة على عينة من طلاب كلية التربية بالمدينة المنورة، الذين طلب منهم قراءة قصة بعنوان "أهل الكهف" والإجابة عن أسئلة مفتوحة متعلقة بموضوع القصة وتصورات الطلاب عن التعلم.

وباستخدام التحليل العاملي أشارت نتائج دراسة "Entwistle, B" (2000) إلى ظهور ثلاث عوامل تربط تصورات الطلاب عن التعلم ومداخلهم الدراسية وتفضيلاتهم التدريسية، باستخدام الأقسام الثلاثة المكونة لقائمة مداخل ومهارات الدراسة لدى الطلاب، على عينة من طلاب الفرقة الأولى بعشرة (10) أقسام بست (6) جامعات بريطانية، وهي العامل الأول الذي يجمع كل مكونات المدخل العميق ومكون ضبط الفاعلية من المدخل الاستراتيجي مع التصورات الكيفية للتعلم، العامل الثاني تشبعت عليه جميع مكونات المدخل الاستراتيجي مع تشبع غير دال لتصور التعلم كإعادة إنتاج، العامل الثالث تشبعت عليه جميع مكونات المدخل السطحي غير المبالي، مع تشبع موجب صغير جداً لتصور التعلم كإعادة إنتاج. (عفيفي، 2010، ص304-305)

وهدفت دراسة "gravoson et all" (2002) إلى بحث العلاقة السببية بين خبرات التعلم السابقة لدى الطلاب، تصورات التعلم، مداخل الدراسة، ومخرجات التعلم، على عينة من الطلاب الفرقة الأولى بالجامعة، باستخدام قائمة مداخل الدراسة (ASI) المطور بواسطة (Waugh,1999) واختبار في فهم المشكلات البيئية

وأداتين لقياس خبرات التعلم السابقة وتصورات التعلم، ولم تظهر نتائج تحليل المسار وجود أي مسارات دالة بين تصورات التعلم ومداخل الدراسة، في حين ظهر مساران يؤكدان الآثار السلبية لكل من المداخل السطحي للتعلم والتصور التعلم كتجميع معلومات على مخرجات التعلم .

كما قام "Chan and Elliot" (2004) بدراسة التصورات التي يحملها الطالب حول التعلم والتعليم والعلاقة بين معتقداتهم المعرفية وتصوراتهم عن التعلم والتعليم، تم تطبيق استبيانين على (385) من الطلبة، أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يعتقدون أنه يتم اكتساب المعرفة من خلال جهد الفرد و عملية التعلم، وليس من خلال الاستماع إلى الخبراء أو من يمتلكون السلطة، أما فيما يتعلق بتصوراتهم حول التعلم والتعليم، فقد وجد أن الطلبة يمتلكون مزيجاً من التصورات البنائية والتقليدية. (Chan ,Elliot,2004, p817-831)

وفي دراسة قام بها "Fajet and all" (2005) للتعرف على تصورات الطلبة فيما يتعلق بنوعية وخصائص المعلم الجيد والغير الجيد، فقد تكونت عينة الدراسة من (120) طالبا جامعيًا يدرسون مساقات في كلية التربية، أظهرت نتائج الدراسة أن استجابات الطلبة حول المعلم الجيد تقع ضمن محاور متعددة.

(غيث، الشوارب، 2018، ص 7)

كما قامت الباحثتان "غيث، شوارب" (2018)، بدراسة هدفت إلى التعرف على تصورات الطلبة/ المعلمين في تخصص معلم الصف نحو التعلم والتعليم في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، ومعرفة مدى تطور هذه التصورات لدى الطلبة / المعلمين مع تقدمهم في الدراسة الجامعية في برامج إعداد المعلمين. تكونت عينة الدراسة من (447) طالب وطالبة يدرسون في عدد من الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، وقد استخدمت في الدراسة استبيان تكون من (34) فقرة لجمع المعلومات والإجابة عن أسئلة الدراسة، وفي تحليل نتائج الاستبيان تم استخدام المتوسطات الحسابية واختبار (T) الإحصائي، أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة / المعلمين لمزيج من التصورات حول التعلم والتعليم بين التصورات لبنائية والتصورات التقليدية، كما بينت النتائج أيضاً تغيراً في تصوراتهم مع تقدمهم في الدراسة. (غيث، الشوارب، 2018، ص2)

دراسة "إبراهيم و الجزائري" (2014): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد تصورات معلمي الصف للحلقة الأولى من التعليم الأساسي حول تكامل الرياضيات والعلوم، وفوائد تكاملها ومتطلبات التكامل ومشكلاته ومهاراته، واتجاهات المعلمين نحو التكامل الرياضيات والعلوم، تمت لدراسة على عينة بلغت (216) معلماً، وقد بينت نتائج أن تصورات المعلمين حول وجود التكامل كانت أدنى من المتوسط.

وفي نفس السياق دراسة "العنزي و الجبر" (2017) التي هدفت إلى التعرف على مستوى تصورات معلمي العلوم نحو توجه (stem) وعلاقتها ببعض المتغيرات، استخدمت المنهج الوصفي، وتمثلت أداة البحث في استبيان مكون من محورين هما: المعرفة (stem) ومعرفة متطلبات تدريسه، طبقت على عينة عشوائية من معلمي العلوم بالمدينة المنورة، بلغ عددهم (136) معلم، ومن أهم نتائج الدراسة ارتفاع مستوى تصورات معلمي العلوم حول المعرفة بتوجه (stem) ومتطلبات تدريسه، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعود إلى الخبرة التدريسية.

ظل الاعتقاد السائد لسنوات عديدة بأن المتعلم ما هو إلا مجرد مستقبل سلبي، يتلقى في خضوع تام ما يقدم له من معلمه الذي يمثل في نظره المصدر الأول للمعرفة، على ضوء تلك النظرة الضيقة كان ينظر إلى عقل المتعلم على أنه صفحة بيضاء يكتب عليها المعلم ما بدا له ويمحو ما يشاء، وفي هذا إهدار للمتعلم وإنسانيته، لذا فرض التغيير السريع في المعرفة على النظم التربوية في مراجعة جوانب عديدة في العملية التعليمية، لان الميادين المستحدثة في المعرفة تضاعفت بسرعة كبيرة، وأصبحت المؤسسات التعليمية عاجزة إزاءها عن استنفاء المعلومات، لذلك أصبح لزاما عليها المشاركة في تبادل المعلومات، مستعينة في تحقيق رسالتها وفق الاتجاهات التربوية الحديثة.

فواقع العملية التعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية وطبيعة مدخلاتها التي تقوم عليها واعتمادها على نموذج تنميط الأسئلة و إجاباتها واعتبار التحصيل الدراسي المعيار الوحيد في الحكم على مدى تفوق المتعلم وتميزه من خلال اختبارات تعتمد في تقويمها على المستويات المعرفية الدنيا، كل هذا أسهم في عدم ظهور نشاط تعليمي نشط للمتعلم.

إن المتأمل لوضع المتعلمين في منظومتنا التربوية بشكل عام ودورهم في العملية التعليمية يجد أن البعض منهم يتصور أن التعلم يحصل بتلقي المعلومات من المعلم، فدوره ينحصر بأخذ المعلومات وتخزينها في ذاكرته، ثم استرجاعها يوم الامتحان، و بهذا يضمن نجاحه وحصوله على التأهيل العلمي (الشهادة).

هذه الثقافة ظاهرها البحث العلمي العميق، وباطنها النقل الروتيني السطحي، تظهر اهتماما كبيرا بشكل وطريقة عرض المعلومة لتكون جميلة المنظر وجذابة للمشاهد، و لكنها تبطن الكم والإطناب والخلط في الطرح ومناقشة المعلومة، تضمن فيها وبصاحبها الجد والصدق والإخلاص في إيجاد المعلومة، ويعد التحقق فيها وبصاحبها يظهر الكسل والكذب والخداع في عملية تحصيل المعلومة، وللأسف لا يستنكر هذه الثقافة السيئة إلا من رحم ربي من الطلبة المجتهدين في دراستهم". (حليمة، 2015، ص 170)

تأثر التصورات في الموافق التعليمية وفي الأهداف التي يسعى المتعلمين لتحقيقها وفي اختيار الاستراتيجيات التي يمكن أن يوظفوها في اكتساب المعارف بشتى أنواعها، والتصور في التعلم السريع فيه نجد أن بعض المتمرسين يتصورون بأن " التعلم يحدث بشكل سريع أو ليس سريعا على وجه الإطلاق بينما بعضهم الآخر يعتقد أن التعلم يحدث بشكل تدريجي". (بحر، 2019، ص 24)

إن المتتبع لمنظومتنا التربوية في الممارسة التعليمية يوجه سؤالاً حتمياً: هل المنظومة التربوية من خلال العملية التعليمية تمارس حقاً نشاطاً فعالاً نشطاً يتماشى مع سرعة التغيير في هذا العصر على كل صعيد؟ وكثيراً ما أحالني هذا السؤال إلى مفارقة تتجلى في التناقض بين الخطاب السياسي المتضمن الإصلاحات الجديدة المستخلصة من النماذج التربوية العالمية في ممارسة العملية التربوية للنشاط التعليمي النشط و ما يطرحه المنهاج من فهم عميق لمعنى وأسس النشاط الفعال وانعكاسه على حياة المتعلمين ومستقبلهم المهني.

من خلال ما سبق يمكن طرح التساؤلات التالية: ما المقصود بالعملية التعليمية النشطة والتصورات التعليمية، وما مدى أهميتها والأسس التي تقوم عليها؟ وما هي الكيفية التي يعمل بها المتعلمون داخل المهام الأكاديمية؟ وما هي التغيرات المعرفية التي تحدث لدى المتعلمين أثناء العملية التعليمية؟ .

2. المفاهيم:

1.2- العملية التعليمية النشطة:

أدخل لقد عرّف أهل التربية العملية التعليمية النشطة بالكثير من التعريفات، والتي ربما تباينت واختلفت في تناولها لهذا المفهوم بين الدقة في الوصف والاختصار في العبارة أو العمومية والتفصيل في العبارة، ولكن الشيء المشترك بين كل تلك التعريفات المختلفة هو التأكيد على أهمية الجانب الإجرائي للعملية التعليمية، وخاصة في ظل الاتجاهات التربوية الجديدة التي تدفقت فيها كثرة المعرفة والمعلومات بشكل يصعب الإحاطة بها مما يجعل السبيل الوحيد للتعامل معها هو إيجاد نوع من التعلم الذي يعتمد في تطبيقاته الأسلوب النشط، الذي يعطي الأسس والقواعد في التعامل مع تلك المعرفة و المعلومات وحسن الاختيار و التوظيف الفعال للمعلومات.

ويشير "سعادة" (2006) إلى أن العملية التعليمية النشطة هي " طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي و التفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم".

أم " Felder and Brent " (1997) فينظر للعملية التعليمية على أنها إشغال الطلبة بشكل نشط ومباشر في عملي التعلم، حيث يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق بدلا من الاقتصار على عملية الاستقبال للمعلومات بأشكالها المختلفة.

بينما "كوجك" ترى بأنها " فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي وتشمل جميع الممارسات التربوية الإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه حيث يتم التعلم والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على معلومات و اكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات وهو تعلم قائم على الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها المتعلم و ينتج عنها السلوكيات المستهدفة التي تعتمد على المشاركة المتعلم الفاعلة و الايجابية في الموقف التعليمي التعليمي". (كوجك كوثر، 2008، ص 152)

أما "عصر" (2002) فيعرفها بأنها " ذلك التعلم الذي يوفر للطالب في المدرسة الأنشطة التعليمية المتنوعة، والخاصة بكل طالب، وخبرات تعلم مفتوحة النهاية وغير محددة سلفا، ويكون دور الطالب دور المشارك بفاعلية ونشاط، ويستطيع أن يكون خبرات تعليمية مناسبة"، و يصف "سعيد وعيد" (2006) استراتيجيات التعلم النشط بأنها استراتيجيات تعلم موجهة نحو إشراك الطالب في عمل شيء ما داخل الفصل ثم التفكير حول ما يفعل، يشترط أن تكون الأفكار الموجودة في البنية المعرفية للمتعلم مرتبطة بالأفكار المقدمة له، وأن يحل التعارضات المعرفية التي ربما تواجهه، عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفّي، في مجموعات منظمة تحت إشراف وتوجيهه مباشرة من المعلم".

ويؤكد "جلهوم" على أن التعلم النشط نمط تدريس يهتم بتفعيل دور المتعلم، وإيجاد بيئة تعليمية تهدف لتكوين بنية معرفية ترتبط فيها الخبرات السابقة المكتسبة، لتنمية القدرات العقلية واللغوية، من خلال المشاركة والعمل بروح الفريق الواحد" (جلهوم، 2008، ص 43)، بينما يرى "المطرفي" أنها "تعلم يوفر للتعلم مجموعة من الأنشطة العلمية الصفية واللاصفية التي تعتمد على التعاون والتحاور بهدف جعل التعلم ذا معنى.

(المطرفي، 2010، ص 28)

يرى الباحث أن المتفحص لما سبق، أن العملية التعليمية النشطة هي أسلوب يعتمد على طرق التدريس الحديثة و هي ردة فعل لطرق التدريس التقليدية المتمركزة حول المعلم، وهي عملية تهدف إلى توفير البيئة التربوية الغنية بالمشيرات التعليمية، و التي تتيح للمتعلم مسؤولية تعليم نفسه بنفسه والمشاركة بفاعلية من خلال قيامه بالبحث والتجريب واستخدام قدراته العقلية العليا في الوصول للمعرفة تحت توجيه وتيسير وإشراف المعلم، وفي جو يسوده التعاون بين أفراد الفصل الواحد أو المجموعة معنى هذا أن الذي يقوم ببناء الدرس هو المتعلم.

نرى أيضا أن العملية التعليمية النشطة تقتضي تغيير دور المعلم تغييرا شاملا، وذلك يفرض على المعلم إجرائيا بعقد شراكة مع المتعلمين " هذه الشراكة لا تنحصر في الصف بل تطال خبرة المتعلم كلها، لذلك يفرض على المعلم إن يهمل ليس من عملية فقط ليدير هذه العملية التأهيلية، بل أيضا من كل مصدر معلومات ممكن يسمح للمتعلم أن يدخل في الشراكة المرجوة ". (جرداق، 1997، ص 24)

2.2- التصورات:

- **التصورات لغة:** تصور أي تكونت له صورة وشكل، وتصور الشيء تخيله واستحضر شكله في ذهنه، و التصور والاستحضر صورة شيء محسوس في العقل دون التصرف فيه. (بوزربية، 2012، ص 55)

- **التصورات اصطلاحا:** يرى "الطيب صيد" أن " التصور يعتبر بمثابة الإدراك والصور الذهنية التي تتكون نتيجة التفاعل مع المحيط الخارجي، في إطار مواقف تحددها التجربة الذاتية و الخبرة السابقة بمعنى أن استجابات الفرد وتصورات تكون محددة في تكوينه العقلي الذي محتواه يرتبط بموضوع أو وضعية في العالم المحسوس، أين يعيش موضوع التصور ". (الطيب صيد، 1988، ص 27)

ويعرفها "Norbert silamy" على أنها " ليس مجرد استرجاع صورة بسيطة للواقع فقط، بل تكوين أو بناء للنشاط العقلي أو العمل الذهني خلال عملية التصور الذي لا يقتصر على إعادة استرجاع صورة للواقع، وإنما يقوم الفرد بإعادة بناء الواقع انطلاقا من خبراته ومعارفه المرتبطة بإطاره الاجتماعي ". (بوزربية، 2012، ص 55)

أما "جون لابانش" فيعرف التصورات بأنها " بمثابة حالة ذاتية للوعي، بحيث يتجسد على شكل صورة واضحة ومحددة للأشياء أو للإحداث التي شهدتها الشخص سابقا والتي لم تستقبلها حواسه بشكل موضوعي ".

(بوزربية، 2012، ص 55)

بينما يعرفها قاموس أكسفورد بأنه " نظام معرفي جديد يهدف إلى تجميع المعلومات والارتقاء بمستوى الأساليب والإجراءات في حيز القواعد والمبادئ التي تتم على ضوءها عمليات صنع القرارات".

(Dranda, 1999, p42)

ويحدد "AbriC.J.C" (في العتيبي، 2018) التصور بكونه تصور للعالم الذي يسمح للفرد والجماعة بإعطاء معنى للتصرفات وفهم الواقع من خلال نظام مرجعي خاص ومن ثم يسمح بالتكيف مع هذا الواقع والاستقرار فيه. وكذلك يعرفها "قاسم" (2018، ص407) بأنها القدرة الذهنية حول طبيعة المعرفة من حيث مصدرها وبنيتها وثباتها، وعملية التعلم من حيث ضبط وسرعة واكتساب المعرفة، أما "شعلال" (2018) فيشير إلى أنها "مجموعة من الأفكار حول مصدر المعرفة وبنائها وتنظيمها ومدى يقينها وصحتها والتحكم في اكتسابها وسرعة هذا الاكتساب". (شعلال، 2018، ص93-102)

وهذا يعني أن التصورات هي مجمل ما يستخدمه الفرد من محيطه الخارجي، ومن جل المدركات والاعتقادات والاتجاهات و الآراء نحو موضوع تعليمي معين، أو نشاط تعليمي محدد، وهو عملية بناء معرفي ذهني، فرغم هذا التحديد لمصطلح التصورات إلا أننا نجد في الكثير من الأحيان هناك خلط في استعماله وتفسيره، وربطه بنفس المعنى والتفسير ببعض المفاهيم الأخرى مثل: الاعتقاد، الاتجاه، القيم، الإدراك، الرأي...

والتصورات في المجال التربوي فهي مجمل الآراء والأفكار والبنى العقلية، أو التصورات الذهنية الموجودة لدى المتعلم أثناء العملية التعليمية حول موقف تعليمي ما، أو حدث أو موضوع أو إجراء أو عملية ما.

3- العملية التعليمية في نظر المدرسة التقليدية و الاتجاهات التربوية الجديدة :

المعرفة في نظر المدرسة التقليدية تمثل حصيلة خبرة الأجيال السابقة التي تساعد الفرد على الاستفادة من تجارب من سبقوه، لذلك لم يكن عجباً أن يركز الاهتمام في المدرسة التقليدية على التعلم التقليدي الذي يكرس المعارف والمعلومات، ويتمحور فيه التعلم حول المعلم الذي يعد المصدر الوحيد للمعرفة، واستخدام أساليب وطرق تدريس تقليدية تستهدف نقل المعلومات والمعارف، والاهتمام بتخزين هذه المعارف في أذهان التلاميذ، وفي جميع المراحل التعليمية المختلفة، ويكون التلاميذ وفق هذه الفلسفة مجرد متلقين للمعارف والمعلومات فقط، ولا يشاركون في مواقف وأنشطة التعلم المختلفة، بل ويجعل من هذه المعارف الغاية، واستخدام كافة الأساليب التربوية، وغير التربوية لحسن إلمامهم بها.

ويتبين من هذا أن هذه الطريقة لا تساهم في إيجاد تعلم حقيقي، وظهرت دعوات متكررة إلى تطوير وتحسين طرق التدريس، بحيث تتيح الفرص للمتعلم مشاركة، والنقاشات التي تدور أثناء التدريس، وتحقيق التفاعل بين مكونات العملية التعليمية، ولكي يكون التعلم نشطاً يجب أن يشارك المتعلمون في قراءة أو كتابة أو مناقشة أو حل مشكلة تتعلق بما يتعلمونه أو في إدارة مشروع أو برنامج أو عمل تجريبي، وبصورة أعمق يعد التعلم النشط هو الذي يمارس فيه المتعلمون الأنشطة، والتطبيقات العملية فيما بينهم، ويتفاعلون من خلال هذه الممارسات والتطبيقات، ويستخدمون مهارات التفكير العليا كالتفكير الإبداعي، وحل المشكلات، والتقييم لما يتعلمونه ويمارسونه من خبرات.

وفي هذا السياق يرى "هندي" أن العملية التعليمية تحدث في أشكال مختلفة ومحورها المتعلم" (هندي، 2002، ص 196) واتفق الباحثين على أن خاصية العملية التعليمية النشطة تتمثل في ما يلي:

- المتعلم محور العملية التعليمية: حيث يلعب المتعلم دوراً أساسياً في العملية التعليمية، من خلال مبادرته في العملية التعليمية، تجعله يكتسب خبرات تعليمية واكتشاف الكثير من المعارف والمعلومات، ضف إلى ذلك اكتسابه مهارة تحمل المسؤولية والعمل بها في عملية التعلم و حتى في حياته اليومية، فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، وما يجب أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه كما أنه يعزز قدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يجعل دافعية المتعلم مرتفع.

- قابلية مبادئ العملية التعليمية للتطبيق: يقوم المعلم بطرح مواضيع ومواقف تعليمية على شكل مشكلات، تثير اهتمام المتعلم، على أن تكون هذه المواقف التعليمية في مستوى قدرات المتعلم، بحيث لا تكون صعبة ومعقدة جداً، بل يفسح المجال للمتعلم لمواجهة المواقف التعليمية أو المشكلات التي يمكن حلها، أو تنفيذ خطوات التي يتم وضعها، للتعامل معها بنجاح، حتى لا يحبط هذا المتعلم من مواقف تعليمية غير قابلة للتنفيذ.

- دور المعلم كموجه وميسر: في العملية التعليمية النشطة يكون المتعلم هو الباحث عن المعرفة، والمكتشف لها، والمتفاعل مع الصعب والسهل فيها، والمعلم هو الميسر لكل ما يحيط بالبيئة التعليمية داخل القسم الدراسي، من معارف ووسائل تعليمية التي يصل بها إلى مختلف المعارف، كما يزود الموجه المتعلمين بالإرشادات المناسبة للبحث والتعامل معها، يتطلب هذا في العملية التعليمية فتح وإجراء مناقشات كثيرة، وهذا ليتأكد المعلم من وصول هذه المعارف إلى طلابه والعمل بها.

- التغذية الراجعة في العملية التعليمية النشطة: يمر المتعلم بخبرات تعليمية عند قيامه بنشاط تعليمي معين، وهذا يستدعي تغذية راجعة، ودور المعلم هو دعم المتعلمين وتعزيز نجاحهم، دون البحث عن أخطائهم وجوانب ضعفهم كهدف في العملية التعليمية، كما يتم مقارنة المتعلم بمعايير محددة للإنجاز أو الانجاز ولا يتم مقارنته بالآخرين، لأن التغذية الراجعة في التعلم النشط الهدف منها تحديد نقاط القوة من أجل دعمها، ونقاط الضعف من أجل الحد منها.

- تمركز النشاط التعليمي حول حل المشكلات: يتم تصميم الأنشطة التعليمية بحيث تتمحور حول مشكلات حقيقية مرتبطة بالأهداف، و مشكلات تعليمية و حياتية مختلفة، حتى يحصلون على نواتج تعليمية قيمة، وذلك بسبب المكاسب الكثيرة التي يكتسبونها معرفياً، عند الإلمام بأسباب هذه المشكلات ومدى اتساعها، وكيفية مواجهتها ووضع الحلول المناسبة لها.

- يجب على المعلم توضيح خصائص طريقة حل المشكلات وصفات الشخص الجدير بحل المشكلة، مع بيان خطواتها ومن الشعور بالمشكلة و تحديدها إلى وضع الفرضيات أو الحلول التجريبية إلى اختيار الفرضيات بالأدلة المختلفة، إلى الوصول إلى الحلول الدقيقة، ثم تطبيق الحلول في مواقف تعليمية أخرى جديدة.

- **تركيز العملية التعليمية النشطة على الإبداع:** يسعى التعلم النشط إلى إنجاز أكبر عدد ممكن من المشاريع، والأحسن مستوى، التي من خلالها اكتشاف مشاريع إبداعية التي توصل إليها بعض المتعلمين الذين يتمتعون بقدرات متميزة و عالية، سواء كانت عقلية أو بحثية أو رياضية أو علمية.

- **البناء المعرفي للمتعلم:** يتم ذلك بالاعتماد على الخبرات السابقة، و إضافة المزيد منها، من أجل التعمق، ويتم الإلمام بها عن طريق توجيه أسئلة متعددة هادفة للتعرف إليها، أو من خلال المتعلم مباشرة منه بأن يتحدث عن نفسه لفترة كافية لتحديد المهمات أو الأنشطة أو المشاريع البحثية، والتي يقوم بها منفردا، أو مع المجموعة أو المجموعات المختلفة، فهو يعد عملية ذاتية نشطة يقوم بها المتعلم . (الزايدي، 2010، ص56)

- استخدام طرق تدريس الحديثة النشطة: يعد المتعلم في التعلم النشط محور العملية التعليمية، حيث يكون التعلم مسؤولية المتعلم بالدرجة الأولى، إلا أن المعلم هو من يقوم باختيار طرائق التدريس في التعلم النشط و أساليبه، لا سيما التي تجعل المسؤولية الكبرى على المتعلم، وتنوع أساليب التعلم النشط حسبما تتطلبه مواقف التعلم النشط المختلفة. (الزايدي، 2010، ص57)

- **المناخ الصفّي التفاعلي النشط:** في العملية التعليمية النشطة " يسود مناخ ودي وداعم، يعرف كل فرد فيه الآخرين، ويخاطبهم بأسمائهم و يحترمهم، ويشجعهم على المشاركة النشطة الفاعلة، أما المعلم فيجب " ألا يجعل عملية الاتصال البيداغوجي تسير في اتجاه واحد، أي من المعلم إلى التلميذ، وأن يتذكر أيضا أن التلاميذ يمكنهم تعليم بعضهم البعض". (مجدي عزيز إبراهيم و آخرون، 2006، ص85)

4- العناصر المكونة للعملية التعليمية النشطة :

1.4- **دور المعلم في العملية التعليمية النشطة:** الكثير من المعلمين في العملية التعليمية، لاسيما حديثي التوظيف في هذه المهنة لا يعلمون خصائص وطبيعة الأدوار التي يلعبونها في العملية التعليمية، ولا يدركون أهمية توقعات المجتمع منهم، ولا يباليون بآمال وتوقعات الطلاب منهم لذلك تحصل مشاكل تعليمية تعليمية بين المعلم والمتعلم، تؤدي بدورها إلى فشل العملية التعليمية على مستوى المعلم والطالب والمؤسسة التعليمية.

(حليلة، 2015، ص162)

اهتمت العملية التعليمية النشطة " بالمعلم وجعلت له أدوارا بارزة يؤديها من أجل الحصول على نتائج و مخرجات ايجابية، وهذه الأدوار و المهام تحكمها أسس فلسفية التي يستند إليها، فالمعلم الذي يعتبر التدريس مجرد نقل وتوصيل معلومات سيكون جل اهتمامه منصبا على حمل المتعلم على الجلوس في هدوء ليستطيعوا سماع واستيعاب ما يلقي عليهم من معلومات، في حين أن المعلم هو الذي يؤمن بأهمية تشجيع التعلم الذاتي عن طريق الاكتشاف وحل المشكلات وذلك بتوفير الوقت والجهد الكافيين في تنظيم البيئة التعليمية لتمكين المتعلمين من تعليم أنفسهم بأنفسهم، (شفشق و آخرون، 2000، ص111). ومن تلك الأدوار المهمة للمعلم في ما يلي:

- يشجع الطلاب و يساعدهم على التعلم، و إيجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية و الجماعية.

- يركز على القضايا الخاصة بأخلاقيات التعلم و التعليم، ويحافظ على استمرارية الدافعية في عملية التعلم.
 - يدرّب الطلاب على التعلم النشط مع طرح التمرينات عليهم، والبيئة التعليمية المحيطة بالطلاب و إثرائها.
 - دور المعلم ليس موجهاً أو مرشداً فحسب بل هو الداعم الحقيقي للطلاب كشخص منافس.
 - دور المعلم ليس ميسراً للمعارف و المعلومات فقط ، بل أيضاً هو شخص يعمل على تحويل التفاهات من طالب لأخر أو من مجموعة طلابية إلى أخرى.
 - دور المعلم تفسير البرامج المدرسية وما تعلمه الطلاب و ليس تطبيق لها فقط.
 - يختار الاستراتيجيات وأساليب التدريس الملائمة للتعلم النشط.
 - يشجع الطلاب على عمل الأشياء وتنفيذ النشاطات بأنفسهم، حيث إن حل الطلاب للمشكلات التي تواجههم يزودهم بفرص تعليمية أكثر من تلك التي تتوفر عندما يقوم آخرون بالعمل نيابة عنهم وبحل مشكلاتهم.
 - يشجع الطلاب ويحفزهم على التأمل في ممارستهم وأعمالهم، والتعبير عن ذلك بكلمات، والتحدث معهم حول ما يقومون به وكيف يفكرون.
 - يوفر فرص الاختيار للمتعلمين فيما يتعلق بالأنشطة التعليمية.
 - يطور اتجاهات إيجابية تقوم على تفهم آراء الطلاب و رغباتهم و اهتماماتهم و أطهرهم المرجعية.
- (شفشق و آخرون، 2000، ص 111)

أما "بدر" (2008) فيضيف إلى دور المعلم ما يلي:

- يعمل على زيادة دافعية الطلاب للتعلم، ويجعله مكتشفاً وفعالاً في العملية التعليمية.
- يضع الطالب دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي و الإثارة لما لذلك من أثر في عملية التعلم وإثارة اهتمامه ودوافعه وحفزه نحو التعلم.
- يتعاون مع زملائه من معلمي المواد الدراسية والأنشطة المختلفة على تشجيع التعلم النشط.

(بدر، 2008، ص 233)

إن تبني الأسلوب النشط في العملية التعليمية يجعل دور المعلم يتغير من عنصر خامل سلبي إلى دور إيجابي له في عملية التعلم و التعليم والتربية، سوى أنه المصدر الوحيد للمعلومات إلى دور أكثر حيوية و انسجاماً مع التعلم النشط وأدواره المختلفة، فأصبح المعلم هو الراعي للتعلم النشط، والمسهل لتطبيقه وتدريب المتعلمين عليه، وأصبح المعلم هو المرشد والمساعد على إدارة الموقف التعليمي بخبرة وذكاء، كذلك يقوم بمساعدة المتعلمين على اكتساب المهارات و الصفات الحياتية المرغوب فيها.

إن معرفة المعلم لخصائص دوره وما يتوقعه المتعلم منه بصفته معلماً هي من أهم عوامل نجاح العملية التعليمية ومن أهم الأسس التي تساعد على بناء جيل من المتعلمين عارفين لأهمية التعلم في بناء شخصية المتعلم والمجتمع، أما دوره التعليمي في العملية التعليمية يتمثل في تأهيله في مجال تخصصه، وسعة فكره، وكثرة تجربته وخبرته في التدريس والتعامل مع الطلاب، حيث يأخذ طلابه منه المعرفة بعمق وفعالية، إضافة إلى ذلك فهو يلعب أيضاً دوراً تربوياً في

تعليمه للطلاب، ومهما كانت نوعية المادة الدراسية التي يدرسها، فهو لا يقوم فقط بتوصيل المعرفة أو المهارة بشكل فعال، بل يقوم أيضا بطريقة قصدية أو غير قصدية على بث أفكار و مفاهيم وقيم ومعتقدات يتعلمها المتمدرسون.

2.4- دور المتعلم في العملية التعليمية النشطة:

- حتى تتحقق عملية التعلم النشط فإن دور المعلم لا يكفي وحده للقيام بمهام التعلم، بل لابد من دور إيجابي للطالب، و قد حدد "سعادة" تلك الأدوار المهمة للطالب في التعلم النشط فما يلي:
- المشاركة الحقيقية في الخبرات التعليمية، و تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.
 - بذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي.
 - توضيح الحاجات الإرشادية والآمال و الطموحات لكل من المعلم والمرشد النفسي.
 - تفهم بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولا، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة و الصداقة.
 - ثقة الطالب بقدرته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعليمية وحياتية جديدة.
 - يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالاجيائية و الفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.
 - يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة ويشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف.
 - يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو يطرح من أفكار أو آراء جديدة.
 - يكون له القدرة على المناقشة و غدارة الحوار، والمشاركة في تصميم البيئة التعليمية.
 - يعمل مستقلا أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم.
 - يفكر تفكيرا ناقدا في طريقة تعلمه وجوده هذا التعلم، مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها.

(سعادة، 2006، ص121)

إن تبني طريقة التعلم النشط في العملية التعليمية تجعل دور المتعلم يتغير من عنصر سلبي متلقي إلى المعني بالتعليم والتعلم، وهو العنصر المهم فيه، مما يجعل عملية التعلم عملية محبة ومشارك في رسم وتخطيط البرامج التدريسية والتعليمية، وقد لاحظ الباحث من خلال تطبيق التجربة أن دور الطالب أصبح أكثر فاعلية، وبالتالي أصبح الطالب أكثر حبا وشوقا للتعلم، وأتضح ذلك من خلال ارتفاع معدل التحصيل لدى الطلاب وتغير اتجاهاتهم نحو الرياضيات بشكل إيجابي و أكثر فاعلية.

5- استراتيجيات العملية التعليمية النشطة:

يتجه استخدام التربويون لمصطلح التعلم النشط ليشمل العديد من أنواع التعلم القائم على نشاط و ايجيائية الطالب، والمشاركة الفكرية التي تؤدي إلى حصول التعلم ذي المعنى القائم على الفهم، ومن هنا تعددت استراتيجيات التعلم النشط نظرا لارتباطه بالنظرية البنائية. (مداح، 2009)

يتمتع التعلم النشط بكم كبير من الاستراتيجيات الجيدة وهذا ما تم ملاحظته من خلال اطلاقنا على بعض الدراسات في هذا المجال، وهذه الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تحقيق الأهداف المنشودة بأقل وقت وجهد، ونتائج ايجابية، ولكن بشرط تعاون المتعلم والمعلم في العمل الجاد المثمر، وتنوع هذه الاستراتيجيات حسب مستوى المتعلمين والأهداف المنشودة، والمتبع لأدبيات التعلم النشط يجد أن المختصين والمهتمين قد رصدوا استراتيجيات كثيرة للتعلم النشط، والتي تحتاج إلى دقة من المعلم في استخدامها و ضرورة التدريب عليها قبل تطبيقها من أجل نتائج مثمرة، والبعد عن الارتباك و ملل الطلاب في حالة عدم معرفة المعلم بالتطبيق الصحيح للإستراتيجية.

يرى الكثير من الباحثين و من بينهم "Schmack" أن إستراتيجية التعلم هي قطاع من أنشطة معالجة المعلومات التي يستخدمها الفرد حينما يواجه مهمة التعلم، وحينما يظهر الفرد تفضيلا لاستخدام إستراتيجية محددة فإنه بذلك قد حدد أسلوب تعلم معين.

يرى "Pask" (1976) أن نموذج أو الأسلوب "الكلبي يستوعب المعلومات من موضوعات متعددة لكي يتعلم الموضوع الأساسي، بينما نجد المتسلسل لا يتحرك في موضوع آخر إلا حينما يكون مركزا تماما على الموضوع الذي يدرسه الآن، فالكلبيون يميلون إلى أن يكتشفوا وصفا شاملا للموضوعات، بينما نجد المتسلسلون يصفون فقط الموضوع الذي يشيدوا له نموذج تفسيري (عفيفي، 2010 ، ص 20)

ويذكر "Child" (1983) أن Pask يميز بين من يجيدون النظر للأشياء كأجزاء من الكل (الكلبيون)، وبين من يجيدون نظم المشكلات الفرعية في سياق (ذو التفكير المتسلسل)، ويبدو التمييز واضحا في الأشخاص الذين يفضلون دراسة مواد جديدة، حيث يفضل بعض الأشخاص أن يجول حول المجال يستشعره ويقفز حوله ككل قبل النزول إلى التفاصيل، على حين أن البعض الآخر يفضل متابعة عدد من الخطوط التفصيلية قبل محاولة تكوين صورة عامة للموضوع. (عفيفي، نفس المرجع، 20)

يصف "Marton" بأن أسلوب أو نموذج " المتسلسل بأنه يسير خطوة بخطوة، ويقدم فروضا بسيطة ويركز على صفة واحدة للمهمة، أما الكلبي فينظر إلى البناء أو التركيب ككل، ويقدم فروضا معقدة تأسست على صفات عديدة في نفس الوقت. (Marton,1981, p118)

6- بيئة العملية التعليمية النشطة:

ترى الاتجاهات التربوية الحديثة أن البيئة الصفية، الملائمة للعملية التعليمية النشطة هي القابلة لكل التغيرات في ترتيب الغرفة الصفية، كذلك " لا بد من توفير البيئات الصفية الأكاديمية، الاجتماعية، العاطفية الغنية المتميزة التي تسمح لهم بالإصغاء الايجابي والحوار البناء، والمناقشة والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو ما يتم طرحه من الأفكار العلمية والقضايا المتعلقة بها، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق ، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المطروحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والمبدعة لطالب اليوم ورجل الغد. (رمضان، 2016، 36)

كما تتميز هذه بأنها بيئة مثيرة للمتعلمين تشجعهم على استخدام مصادر التعلم المتاحة والمتوفرة وبشكل دقيق وجيد، في النشاط التعليمي المقرر في الحصة الدراسية، كما يجب أن يتمتع الطالب في هذه البيئة التعليمية بالحرية في العملية التعليمية دون حواجز أو عوائق بيداغوجية ودون سلطة المعلم الغير التربوية، ويصاحبها المسؤولية، " والتحكم لتكوين خبرات عقلية تتضمن إعادة البناء العقلي المعرفي لهم". (سعادة و آخرون، 2006، 33)

وفي هذا السياق حدد "أمروز" (2010) مجموعة من الطرق تقوم عليها البيئة الصفية للعملية التعليمية:

- بناء بيئة تعليمية ايجابية متحدية.
- تشجيع الايجابيات المتعددة.
- الشك بافتراضاتهم الذاتية.
- بناء أساليب يمكن للطلبة من خلالها تقديم تغذية راجعة بشأن البيئة الصفية.
- الانتباه إلى ما يقوله الطلبة لمعرفة ما يقصدونه.
- الالتزام بالحضور تحويله لفرص تعليمية تحفز الطلبة على المشاركة الفعالة.

(أمروز، 2010، نقلا عن منال حسن رمضان، 2016، 37)

كذلك يرى الباحثون التربويون أيضا أن تكون البيئة التعليمية بيئة لتنمية التفكير الإبداعي من حيث العوامل المسيرة للتفكير الابتكاري، " فالتفسيرات المبنية على أساس البيئة الإبداعية، ركزت على السلوك الإبداعي الذي لا يعتمد على الخصائص الشخصية، ولكنه يعتمد على طبيعة الموقف والبيئة، التي يتواجد فيها الفرد وبالتالي ركزت على أهمية البيئة التي تقدي الفرد وإسهامه، وتشجع على الخيال والغموض والأحداث غير المؤكدة، ومن خصائص هذه البيئات المقيدة تعريض الطالب لاختبارات متعددة و بشكل مركز.

(Dineen and all.2005 نقلا عن منال حسن رمضان، ص105)

كذلك ركز الباحثون في مجال دراسات التربية المتعلقة بالإبداع في عملية الاكتساب المعرفي، أمثال "Renzulli" (1983) و "Sternberg" (1983) على النظر إلى تفاعل كل من المعلم والمنهج والطالب للوصول إلى إنتاج إبداعي في العملية التعليمية، ويعد المعلم أهم عنصر في أي نشاط تعليمي مقرر، حيث يؤدي دورا فعالا وهاما في التطوير الإبداعي لدى المتعلمين وذلك من خلال دعمهم وإسنادهم في الاعتماد على أنفسهم في الوصول الى الحلول المناسبة، واكتساب المعارف بأنفسهم بتوجيه من المعلم، وكذلك تحفيزهم ودفعتهم في تنمية مهاراتهم التفكيرية.

7- التصورات في العملية التعليمية:

تعد التصورات من الموضوعات الحديثة التي حظيت باهتمام الباحثين وعلماء النفس والتربية وذلك لأهميتها في العملية التعليمية، "اذ ثبت أنها جزء أساس في عملية التعلم ومؤثر في سير العملية التعليمية من خلال تأثيره على طريقة تفكير الطلبة، ونوعية الأهداف الأكاديمية لأنفسهم، وكذلك تأثيرها على مستوى التحصيل والانجاز الأكاديمي للطلاب. (بحر، 2019، ص68)

بدأ البحث في تصورات المتعلمين عن العملية التعليمية منذ عقود، ويشير (Saljo نقلا عن عفيفي، 2010) إلى أن المتعلمين يتصورون العملية التعليمية بطريقتين مختلفتين، كما قام هذا الأخير بتطوير إطار يقدم تصورات الطلاب في خمسة مستويات مرتبة هرميا وهي:

- زيادة المعلومات - تذكر و إعادة الإنتاج - اكتساب الحقائق والإجراءات التي يمكن استخدامها في التطبيق - تجريد المعنى (الفهم) - عملية تفسيرية تهدف إلى فهم الواقع يرى أن استخلاص هذه الطرق الخمسة المنفصلة للنظر للتعلم من خلال طرح سؤالين مفتوحين النهاية عن التعلم هما: ماذا تعني فعليا بالتعلم؟ كيف تتعلم عادة؟،

وفي نفس السياق طور الباحث "Marton et all" (1993) ما قام به Saljo وذلك باستبدال المستوى الخامس "برؤية الأشياء بطريقة مختلفة"، وإضافة مستوى سادس يعتبر امتداد للمستوى الخامس هو "التغير" التغيير الشخصي" مع الاحتفاظ بالمستويات الأربعة كما هي، كما قام أيضا كل من "Rossum et Schenk" (1984) بتجميع مستويات Saljo الخمسة في فئتين هما: إعادة الإنتاج والذي يضم المستويات الثلاثة والبناء ويضم المستويات الرابع والخامس، أما "Biggs" (1994) فقد تبني نفس التصنيف للمستويات الستة مطلقا على الفئتين: التصور الكمي للتعلم والتصور الكيفي للتعلم، حيث ترى النظرية الكمية للتعلم أن التعلم عبارة عن اكتساب وتكديس المحتوى، لذلك كلما تزايد معارفك فأنت متعلم أكثر كفاءة، أما النظرة الكيفية للتعلم فتري أن التعلم يركز الفهم والمعنى، المستويات: الأول والثاني والثالث يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكمية، والمستويات الرابع والخامس والسادس يمكن اعتبارها مؤشرات للنظرة الكيفية.

يرى "Gregore" (1979) أن أسلوب التعلم يتكون من سلوكيات تعمل كمؤشرات لكيفية تعلم الفرد من بيئته وكيفية تكيفه معها، كما أنه يعطي دليلا لكيفية عمل عقل الفرد"، كما حدد "Child" (1983)، مكونين لأسلوب التعلم هما: الأسلوب المعرفي الذي يتضمن الأنماط المميزة لإدراك الشخص وتقديره مما يظهر الشخص في عملية حل المشكلات، أما المكون الآخر فهو العمليات الوجدانية وتتضمن الدافعية والمزاج، التي تؤثر في الفرد أثناء حل المشكلات.

7-1- دور التصورات في العملية التعليمية:

إن التصورات أو المعارف القبلية تشكل قاعدة هامة في سيرورة العملية التعليمية، على اعتبار أن المعلم يحمل نسقا من التصورات الصريحة و الضمنية التي تسمح له بمواجهة و معالجة الوضعية التعليمية (المشكل التعليمي)، و في المقابل يحدث خلال العملية التعليمية تعديلات و تغيرات في محتوى التصورات للمواضيع المتعلمة لتتكون تصورات أخرى جديدة، معتمدة على تفاعل المعلومات العلمية الجديدة مع التصورات السابقة، و في ذلك يقول " باشلار (Bachelard) " غالبا ما أندش من سلوك الذين يتصورون أن الفكر البشري يبدأ تعلمه عندما نبدأ درسا" (علمي، 2002، ص33).

اختلف الباحثون في العلوم التربوية، و اختلفت آراء هم النظرية المفسرة لذلك وفق خلفيتهم العلمية، ومع هذا يتفقون في وضع هذه التصورات من الناحية الإجرائية أو الوظيفية في تصنيف ثنائي يضم فئتين أساسيتين هما: الأولى تمثل التصورات الكمية للعملية التعليمية والثانية تمثل التصورات الكيفية للعملية التعليمية، مع وجود عدة مستويات داخل كل فئة، " فالتصورات الكمية للتعليم تشمل اكتساب المعلومات، حفظها، وإعادة إنتاجها، وتطبيق الحقائق أو الإجراءات، أما التصورات الكيفية فتشمل الفهم، إيجاد معاني جديدة، و تكوين الفلسفة الشخصية " .
(عفيفي، 2010)

ويفترض "Marton" أن تصورات المتعلمين عن العملية التعليمية تؤثر في مداخل الدراسة أو استراتيجيات التعلم التي يتبناها المتعلمون على مواجهة المهام التعليمية المختلف. (Marton et all,1993)
المتعلمون الذين يعتقدون أن العملية التعليمية هي عبارة عن عملية لاكتساب المعارف يكونون هم الأكثر احتمالا أن يتبنون مدخلا سطحيا في العملية التعليمية في تعلم هذه المعارف، أي أن هذا النوع من المتعلمين يرون في العملية التعليمية مجرد تذكر وإتقان الصيغ التطبيقية، أما المتعلمون الذين يعتقدون أن العملية التعليمية هي عملية ابتكار وإبداع، و إعطاء معاني جديدة، وأبنية جديدة أيضا وكذلك هي تطوير طرق لتفسير موقف تعليمي معين أو نشاط تعليمي، هذه الفئة من المتعلمين يتبنون المدخل العميق.

هذه الافتراضات ثبتت صحتها في الكثير من الدراسات من بينها دراسة "مرزوق" (1991، ص429-458)، التي توصلت إلى نتائج بوجود ارتباط دال إحصائيا بين مستويات المعالجة وتصورات على العملية التعليمية، وكذلك دراسة "Dart et all" (2000)، التي هدفت إلى التحقق من صحة الافتراض الخاص بوجود علاقات بين المتعلمين عن التعلم، وإدراكهم لبيئة الفصل الدراسي، ومدخلهم للتعلم، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود ارتباطات دالة بين تصورات التعلم ومدخل التعلم، أي أن الطلاب الذين سجلوا تصورات كيفية وذات خبرة استخدموا مدخلا عميقا في العملية التعليمية، في حين يميل الطلاب ذوي التصورات الكمية إلى استخدام مدخل سطحي.

تفرض تصورات المعلم في العملية التعليمية أن يتصرف بشكل مختلف في الصف الدراسي، فمنهم من يبذل جهدا لإيجاد جو مناسب حتى يمكنه من إعطاء المعارف المقررة وعلى أساسها يقوم بعملية التقييم والتقويم، وعملية النجاح تتوقف على مدى استرداد المتعلم لما حفظه، هذا النوع من المعلمين يهتم بتوصيل المعلومة فقط دون الاهتمام بتنمية الجانب العاطفي، والرفع من مستوى الدافعية، وتنمية روح المسؤولية لدى المتعلمين، وهناك نوع من المعلمين لا يحتاج إلى أن يبذل جهدا كبيرا في ضبط الفصل الدراسي لأن المتعلمين مهتمين وراغبين في كسب المعرفة وتطوير شخصياتهم لذا يكرس المعلم جهده في تعزيز وتطوير الشعور بالمسؤولية لدى المتعلمين حتى تحصل الجودة في التعلم بشكل تلقائي، لأن الفهم والاستيعاب والقدرة على التحليل والنقد وإعادة تنظيم أفكارهم، وليس حفظ الحقائق متفرقة. (حليمة، 2015، ص 165-170)

خاتمة:

يجب أن ما يمكن استخلاصه في النهاية أن العملية التعليمية يعتمد فيها التعلم على مجموعة صغيرة لزيادة تعلمهم، وتفاعلهم، وإلى كثير من قواعد العمل، وتنظيم التعلم، وإلى ممارسات بيداغوجية واضحة، وهذا يجعل استخدامهما في التدريس أكثر قيمة من التعلم الاعتيادي القائم على التلقين و الذاكرة لاسترجاع المعارف.

كذلك ضرورة الجمع بين العديد من الاستراتيجيات أو الأساليب والتي من ضمنها إستراتيجية حل المشكلات، إستراتيجية التدريس بالبرمجة، وإستراتيجية العصف الذهني، بالإضافة إلى الاستعانة بالأساليب التدريسية التي هي ضمن هذه الاستراتيجيات مثل المناقشة، المشروعات، الخ... التي تجعل دور المتعلم نشط ومشارك في عملية التعليمية، حيث يقوم المتعلمون بأنشطة تتصل بمادة التدريس مثل طرح الأسئلة والاشتراك في المناقشات، وقد تكون هذه الاستراتيجيات أنجح السبل لتعلم أفضل، وقد يتخذها الأستاذ مرجعية في ممارسته اليومية، لكن لا يعني هذا تطبيقها دون استراتيجيات و طرائق تدريسية أخرى، فهي تخضع لخصائص المتعلمين وخصائص الأستاذ ونوع الموضوع التعليمي والوسائل المتوفرة داخل قاعات الدراسة، وبذلك استراتيجيات النشطة تكون ناجحة وفعالة بممارسات الأستاذ المتمكن من التوفيق بينها و بين المتغيرات المحيط به.

يمكننا القول أن العملية التعليمية النشطة هي التي تسمح للمتعلمين بنوع من الإشباع الذاتي و الانفتاح على التجارب والخبرات المكتسبة، وأن يتعودوا على الطرائق والاستراتيجيات والأساليب التي دعت إليها الاتجاهات الجديدة في التدريس، كذلك يمكن للمتعلم ضمن هذه العملية التعليمية النشطة أن يقوم ببناء علاقة بينه وبين الواقع المعاش، هذه المهمة تقع على عاتق الهيئة الوصية على العملية التعليمية والعناصر المكونة لها، من إدارة و معلمين. العملية التعليمية ليست تحضير المتعلمين للحياة العملية فقط، بل هي الحياة حيث يختبر المتعلمون قدراتهم العلمية والعملية، ويتحررون من الاتكالية و الروتينية في تعلمهم ليصبحوا متعلمين أحراراً في تفكيرهم ودراساتهم وتطلعاتهم المستقبلية، كما يسمح لهم تنمية شخصياتهم في كل الجوانب النابعة من تكوينهم الشخصي.

قائمة المراجع

1. إبراهيم هاشم، والجزائري خلود (2014)، اعتقادات معلمي الصف حول تكامل الرياضيات والعلوم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في جنوب سوريا، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 12 (2).
2. ادريسي عبد الرحمن علمي (2002)، قيمة و وظيفة التمثلات في الأنشطة الديداكتيكية، مجلة علوم التربية، 3 (23). 234-250.
3. إيمان محمد غيث، أسيل أكرم الشوارب (2018)، تطور تصورات الطلبة المعلمين في تخصص معلم صف حول التعلم والتعليم، مجلة البحوث التربوية و النفسية، 16 (63). 74-99.
4. بحر امتثال خضير (2019)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها باستراتيجيات التعلم المنظم، مجلة البحوث التربوية والنفسية، المجلد 16، العدد (63)،
5. بدر محمود إبراهيم (2008)، أثر مدخل مقترح في الرياضيات المعرفية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو الرياضيات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد (1)، 89-103.
6. بوزربية سناء (2011-2012)، مساهمة التصورات والانظارات المهنية في اختيار التخصص الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة.
7. جرداق مراد (1997)، الجديد و الممكن في تعليم الرياضيات حالة لبنان، بيروت: الهيئة اللبنانية للعلوم التربوية.

8. جلهوم عدلي (2008)، فاعلية إستراتيجية التعلم النشط في تدريس الأدب على تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، (67)، جامعة المنصورة، مصر.
9. جون لابانش (2002)، معجم مصطلحات التحليل النفسي، ترجمة: مصطفى الحجازي، بيروت المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
10. حليلة أحمد مصطفى (2015)، جودة العملية التعليمية، أفق جديدة لتعليم معاصر. عمان: دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
11. خطابية عبد الله، والخليل حسين (2001)، الأخطاء المفاهيمية في الكيمياء لدى طلبة الأولى ثانوي على محافظة أربد، مجلة كلية التربية، (25) . 195 - 213.
12. الزاوي بنت خلف الله عمير (2010)، أثر التعلم النشط في التفكير الابتكاري بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط بالمدارس الحكومية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
13. سعادة جودت أحمد (2006)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، الأردن: دار الشروق .
14. سعيد عاطف وعيد رجاء (2006)، أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تحصيل مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة دراسات في المناهج و طرق التدريس، (1) . 32-46.
15. شلال عبد الوهاب (2018)، أثر المعتقدات المعرفية على استراتيجيات التعلم الذاتي لدى طلبة الجامعة، مجلة دراسة نفسية تربوية، مخبر تطور الممارسات النفسية والتربوية. (18). 93-102.
16. العتيبي أريج عبد العزيز (2018)، تصورات معلمي ومعلمات العلوم للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية نحو التعلم عن طريق مدخل (stem) في محافظة عفيف، مجلة كلية التربية، (41). 163 - 176.
17. العنزلي عبد الله، الجبر محمد (2017)، تصورات معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية نحو توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات stem وعلاقتها ببعض المتغيرات، المجلة العلمية، (43). 234 - 262.
18. قاسم إيمان (2018)، المعتقدات المعرفية وعلاقتها بمتغيري الجنس والفرقة الدراسية لدى عينة من طلبة كلية التربية ببور سعيد، مجلة كلية التربية، (22)، 407-436.
19. كوجك كوثر (2008)، تنوع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي، بيروت: اليونسكو.
20. اللقائي فاروق (1990)، الطفولة بين الرياض والتثقيف، الكويت: مكتبة الفلاح.
21. مداح سامية (2009)، أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الرياضية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، (1) 1، 117 - 138.
22. مرزوق عبد المجيد مرزوق (1991)، نوعية الأداء التعليمي و علاقته بمفهوم التعلم وإستراتيجية المعالجة، المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
23. المطرفي غازي (2010)، فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى. مجلة التربية العلمية، (1) 13، 114 - 134.
24. منال حسن رمضان منال حسن (2016)، إستراتيجية التعلم النشط، ضبط الذات، التفكير الايجابي، الإبداع و الشعور الإبداعي، الأردن: دار الأكاديميون للنشر و التوزيع.
25. وليد كامل عفيفي (2010)، علم اثروبولوجيا التعلم، مصر: المكتبة العصرية للنشر و التوزيع،

- 26- Biggs, J.B, (1994), students learning research and theory: Where do we currently stand? In G. Gibbs (EDs), improving student learning: Using research to improving student learning (1-19).
- 27- Brayan,L (2003). Nestedness of beliefs : Examining a prospective elementary teacher s belief system about science teaching and learning , Journal of research in science teaching, 40 (9), 835-862.
- 28- Cao, L, Guanzhou, PRC & Watking, D. A, (2002). Conception of teaching held by school science teacher in R.R china: identification and cross cultural comparison INT.SCI. EDUC. 24(1), 61-79.
- 29- Chan, K.W, & Elliot, R.G (2004). Relational analysis of personal epistemology and conceptions about teaching and learning . teaching and teacher education, 20(8), 817-831.
- 30- Dart, B , Burnett, P, Purdie ,N, (2000), students conceptions of learning, the classroom environment, and approaches to learning, The journal of educational research, 93.
- 31- Felder,R , Brent,R (1997), Effective teaching workshop, north Carolina state university press .
- 32- Lumpe,A , Heney, J.J, Czerniak, C.M (2000). Assessing teacher s beliefs about their science teaching context, Journal of research in science teaching, 37 (3), 275-292.
- 33- Marton , F. Dall Alba, G. and Beaty E, (1993), Conception of learning, international journal of education research, 19, 277-300.
- 34- Rossum,E,J,& Schenk,S,M; (1984), The relationship between learning conception study strategy and learning outcome, Br, J, of education psychology, Vol 54, 73-83.