جامعة المنصورة
كلية التربية

اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم

إعداد

خالد حسين القطان

مدرب متخصص ج – قسم المواد العامة
المعهد العالي للاتصالات والملاحة
الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

مجلة كلية التربية – جامعة المنصورة

العدد ١١٠ – إبريل ٢٠٢٠

اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم

خالد حسين القطان

مدرب متخصص ج – قسم المواد العامة

المعهد العالي للاتصالات والملاحة

الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب- الكويت

الملخص:

هدف البحث إلى الوقوف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، ورصد أهم المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظرهم. وتم استخدام المنهج الوصفي، وتم إعداد أداة خاصة لذلك تكونت من محورين أساسيين: الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومعوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وتكونت العينة من (١٨٥) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. وكشفت النتائج أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لديهم اتجاهات بدرجة متوسطة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأن هناك معوقات تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات، كان أهمها المعوقات الإدارية والتنظيمية، تليها المعوقات الخاصة بالمتعلمين، ثم المعوقات الخاصة بالمعلمين. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات اتجاهات العينة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق التعلم النشط تبعا للمتغيرات الجنس، وعدد سنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

الكلمات المفتاحية: *التعلم النشط – الاتجاه نحو التعلم النشط– معوقات تطبيق التعلم النشط.*

Abstract

The study aimed to determine the attitudes of science teachers in the intermediate stage in the State of Kuwait towards the use of active learning strategies in teaching, and to monitor the most important obstacles that face the application of active learning strategies in the classroom from their point of view. The study used the descriptive approach, and a special tool was prepared for the study that consisted of two main axes: directions towards the use of active learning strategies, and obstacles to applying active learning strategies. The sample consisted of (185) male and female teachers of middle school science. The results revealed that science teachers in the intermediate stage in the State of Kuwait have moderate degrees towards the use of active learning strategies, and that there are obstacles facing the application of these strategies, the most important of which are administrative and organizational obstacles, followed by obstacles for learners, and

then obstacles for teachers. The results also revealed the absence of statistically significant differences between levels of sample trends towards the use of active learning strategies, as well as with regard to estimating obstacles to applying active learning according to gender, number of recent years, and educational district.
Key words: active learning - the trend towards active learning - obstacles to applying active learning.

المقدمة

يشهد القرن الحالي تقدماً كبيراً وانفجاراً معرفياً وتقدماً تكنولوجياً مذهلاً؛ صاحبه تضخماً في كم المعرفة والمعلومات، أدى إلى تشعب فروع العلم والمعرفة، وتعدد التخصصات، وحدوث طفرات حضارية في المجتمعات الإنسانية. مما ترك بصماته على جميع نواحي الحياة؛ أدى إلى ظهور تحديات جديدة ومتطلبات متعددة من جميع أفراد المجتمع. نظراً لظهور عديد من المشكلات التي واجهت الأفراد في حياتهم اليومية.

هذا التقدم كان له انعكاساته على المؤسسات التربوية؛ إذ أضحى لزاماً عليها وهي المسئولة عن تكوين رأس المال البشري أن تعد الفرد ليعيش في هذا القرن الجديد ويتكيف معه. وأصبح من الصعب على المناهج في جميع المراحل التعليمية المختلفة أن تتضمن كل التطورات المعرفية الهائلة.

وهذا يتطلب إعداد الأفراد ليواكبوا المتغيرات التي يشدها العصر الحالي من ناحية، ومواجهة المشكلات التي تترتب على هذه المتغيرات من ناحية أخرى(جمعه، ٢٠١٠) وهذا يتطلب مساعدة الأفراد في أن يتعلموا تعلما يجعلهم قادرين على مواجهة ما تفرزه هذه التحديات من مواقف ومشكلات تقابله في حياته اليومية (لطفي، ٢٠١٧).

فالتغير السريع في جميع مجالات الحياة المعاصرة، يتطلب إعداد أجيال نشطة متفاعلة تؤثر في المجتمع وتتأثر به، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات تدريس تشرك المتعلم في تعلمه، وتحمله مسؤولية إحداث هذا التعلم، في حين أن ما تتركه طرائق التدريس التقليدية من أثر لا يشكل بأي حال تعلما نشطا(المطيري، ١٤٣٣هـ).

وتذكر بدير (٢٠١٨) أن التعلم هو تغير النتائج في سلوك المتعلم كنتاج للخبرة، أما المتغيرات قصيرة الأمد الحادثة في السلوك أو التغيرات المرحلية الناتجة عن النضج والنمو والعوامل الطارئة فإنها لا تعد تعلما. والتعليم الفعال يتطلب توفير بيئة مناسبة لذلك؛ بحيث ينهمك فيها الطلبة في عملية بناء أو اختبار أو تطبيق لإمكانات قدراتهم العقلية في التعامل من خلال المشاركة الفعالة في العملية التعليمية، فالتعلم الفعال يفرض على المتعلم ألا يكون مشاركاً فقط في

العملية التعليمية من حيث الإصغاء والمراقبة فحسب؛ بل ينبغي أن يكون مفكراً وباحثاً عن المعلومات من خلال توفير بيئة التعليم الفعال التي تشجع الطالب على المشاركة في هذه العملية.

ولم يعد من المقبول أن يظل المعلم مستأثرا ًبأن يكون هو المصدر الوحيد للمعرفة وأن يقتصر دوره على التلقين ونقل المعلومات في ظل واقع عصر تكنولوجيا المعلومات الذي يتسم بالتغيرات والتحولات المتسارعة والتي يغلب عليها طابع المعلوماتية والتقنية، مما يفرض أدوارا ًجديدة على المعلم داخل غرفة الصف خلافاً لما كان عليه في السابق.

ويتطلب ذلك من المعلم أن يقوم بأدوار جديدة، ليكون موجهاً وميسراً للعملية التعلمية، من خلال توجيه الطلبة للقيام بالعديد من المهام، وتدريبهم لإكسابهم المهارات التي تمكنهم من مواجهة المواقف الحياتية وحل المشكلات. وإكسابهم قدرة الحصول على المعلومات وتنظيمها وتوظيفها في مواقف مختلفة. وهذا يستوجب أن يتحول دور المعلم من مقدم للمعرفة إلى مشارك فيها ، وأن يُوفر مواقف تعليمية مثيرة لاهتمامهم تشجعهم على البحث والمناقشة وتبادل الأفكار. ويتطلب ذلك منه استخدام استراتيجيات تدريس لا تركز على المعرفة فقط. بل تركز على تنمية المهارات ويكون للمتعلم فيها الدور الأكبر. وفي هذا السياق يستلزم تطوير أساليب التدريس التي يتم استخدامها لتكون أكثر اعتماداً على المتعلم في الوصول إلى المعلومات وتكوين أو تنمية المهارات التي تساعده على تحمل المسئولية، واتخاذ القرار ومواجهة مشكلات الحياتية، وهذا يؤدي إلى نمو مهارات التعلم لديه، ومن هنا يعد التعلم النشط بأنه من الأساليب التي يمكن أن تسهم بدور فاعل في تنمية عديد من المهارات لدى المتعلمين(جمعه، ٢٠١٠).

ومن منطلق أن طرائق التدريس وأنشطة التعلم هي إحدى عوامل تحقيق التعليم لأهدافه، فإن الأمر يتطلب إعادة النظر والبحث باستمرار عن أساليب وأشكال جديدة للتعلم تحقق نوعاً مختلفاً من التعليم، يعتمد على النشاط والخبرة والتعاون مع الآخرين والحرية والانطلاق، بعيداً عن الأساليب التقليدية التي تصب الطالب في قوالب من الحفظ والاستظهار، ولعل التعلم النشط يعد من أهم هذه الأساليب وأكثرها حداثة (لطفي، ٢٠١٧).

وقد ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين بوصفه أحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل غرفة الصف وخارجها (بدير، ٢٠١٨).

حيث تشير الأدبيات إلى أن استخدام أسلوب التعلم النشط يقوم على المشاركة الفاعلة من قبل المتعلم واستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وقيامه بأنشطة تفاعلية تتطلب منه الحركة والمناقشة والبحث والقراءة والكتابة وحل المشكلات وتطبيق ما تعلموه في مواقف جديدة. ومن هنا فإن التعلم النشط يركز بدرجة قليلة على المعلومات في حين يزداد هذا التركيز على تطوير مهارات المتعلمين وتنميها (جمعه، ٢٠١٠). ومن هنا يعد التعلم النشط من الأساليب التي تسهم بدور فاعل في تنمية العديد من المهارات، حيث يكون التعلم عملية نشطة يقوم فيها المتعلم بالتفاعل مع البيئة، ومن ثم ينشئ معارفه من خلال هذا التفاعل. ويتعلم فيه الطالب من واقع البحث والتجريب والاستكشاف والملاحظة والاستنتاج، وتتاح له فرصة مقارنة نتائجه بنتائج زملائه ومناقشتها، ويكون دور المعلم مرشداً وميسراً يوجه المتعلمين نحو الهدف (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

ويعد التفاعل الهادف مع البيئة التعليمية ضروري لتحقيق التعلم الفعال النشط، فبقدر ما يتفاعل المتعلم بنشاط في الموقف التعليمي، بقدر ما تكون النتائج التعليمية فعالة ومؤثرة، كما أن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم نفسه، واستعداداته، وقابليته للتعلم، والنشاط التي يقوم به، فهو يعد عملية نشطة يقوم بها المتعلم، ودور المعلم هو تنمية تلك الاستعدادات، وتهيئة المتعلم للتعلم، وإعداد وتخطيط المحتوى التعليمي المناسب لظروف المتعلم (أبو الجبين، ٢٠١٤).

على صعيد آخر؛ وانطلاقاً من مفهوم الاتجاه باعتباره مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل باستجابة الفرد نحو قضية أو موضوع أو موقف، وكيفية تأثير تلك الاستجابات من حيث القبول أو الرفض لهذه القضية أو الموضوع (القبيلات، ٢٠٠٥) فإن الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط يعد بمثابة الحالة الوجدانية أو الانفعالية للفرد، ومشاعره وأحاسيسه تجاه هذه الاستراتيجيات، التي تكونت في ضوء ما يوجد لدى الفرد من معتقدات ومعارف عن هذه الاستراتيجيات، ويتحدد من خلال مشاعر الفرد وسلوكياته مدى رفضه أو قبوله لها.

وهذا ما يدفع إلى الوقوف على اتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، باعتبار ذلك من أهم موجهات سلوك المعلمين نحو استخدام هذه الاستراتيجيات، وبحث مدى جود معيقات تواجه ذلك، ومن هنا كانت الدراسة الحالية.

مشكلة البحث وأسئلته

من أهم أوجه النقد الموجهة لأسلوب التعليم التقليدي في المدارس: أن تدريس الموضوعات والمفاهيم يتم بصورة منفصلة عن بعضها البعض. ويعتمد فقط أسلوب شغل المعلم لوقت الحصة

مما لا يترك للتلميذ الفرصة للمشاركة الفاعلة. ويغلب على هذا الأسلوب الجانب النظري لتلقين الطالب بالمعلومات ويهمل المهارات والتدريب عليها. ولذا تتسم بيئة التعلم بالضعف والملل من جانب التلاميذ والتحكم والسيطرة من جانب المعلم. ونتيجة لذلك تكون نسبة احتفاظ التلاميذ بالمعلومات في التعلم التقليدي محدودة، بينما تكون هذه النسبة أعلى بكثير في التعلم النشط لأنه يعتمد على الممارسة والتطبيق وتوظيف المعلومات (جمعه، ٢٠١٠).

وفي مجال تدريس العلوم فقد لاحظ الباحث توجهات العديد من معلمي العلوم وتركيزهم على طريقة الحفظ والاستظهار؛ الأمر الذي انعكس على انخفاض مستوى أداء الطلبة. على الرغم من أن ظروف العصر الحالي تفرض أن يمتلك الأفراد المهارات والقدرات التي تعينهم على تعليم أنفسهم. وهذا لا يتحقق من خلال التعليم التقليدي الذي يدفع إلى الحفظ والاستظهار، وإنما يتطلب تعلما نشطاً يشارك فيه المتعلم ويحمل مسئولية تعلمه.

ومن هنا ظهرت الحاجة إلى تغيير البيئة التعليمية وتحويلها إلى بيئة نشطة غنية بالمثيرات التي تدفع المتعلم لاكتساب المعلومات والمهارات وتطبيقها في حياته وهذا ما يحققه التعلم النشط. حيث تشير أدبيات البحث إلى فاعلية استخدام التعلم النشط في ذلك؛ فقد أشار (Van Dijk,2000) إلى أن استخدام التعلم النشط له تأثير إيجابي على نتائج المتعلمين، وزيادة دافعيتهم. وأكد (Carroll & Leander, 2001)على أهمية التعلم النشط في تعزيز الأنشطة التي يعتمد عليها حيث تقلل من الأنشطة التعلمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأن المشاركة الفاعلة تثير دافعية الطلبة للتعلم والانغماس فيها. كما أكد هندي(٢٠٠٢) على أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط له تأثير على اكتساب المفاهيم وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل مقارنة باستخدام الطريقة المعتادة. وتوصل الحيلة (٢٠٠٣) إلى أنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها، من خلال استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط التي تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلم.

حيث إن التعلم النشط يركز على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يساعد الطالب في فهم المادة التعليمية بشكل أفضل، وتجعله قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، ويطرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم، ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفعالية معها، والوصول إلى تعميمات مفيدة واتخاذ قرارات بشأنها. وعلى الرغم من ذلك فالواقع يكشف عن استخدام استراتيجيات التعلم النشط بدرجة دون المستوى المطلوب. وهنا تظهر إشكالية الدراسة في ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنفيذ

الدروس في الواقع الصفي، مما يستلزم معه تعرف اتجاهات المعلمين نحو استخدامها، ومعوقات ذلك. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية

١- ما اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس الصفي؟

٢- ما المعيقات تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟

٣- ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط وحول تقدير معوقات التطبيق تعزى للمتغيرات (الجنس –عدد سنوات الخبرة- المنطقة التعليمية)؟

أهداف البحث

يهدف البحث إلى الوقوف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس الصفي، ورصد أهم المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظرهم، وبحث مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول ذلك تعزى للمتغيرات (الجنس –عدد سنوات الخبرة- المنطقة التعليمية).

أهمية البحث

من المأمول أن يستفيد من نتائج هذا البحث:

- مطورو المناهج في تقدير أهمية إعادة صياغة محتوى مقررات العلوم وفق استراتيجيات التعلم النشط .
- موجهو العلوم؛ حيث بيان ضرورة الاهتمام بموضوع التعلم النشط أثناء توجيههم للمعلمين أثناء ممارستهم لمهماتهم التدريسية.
- معلمو العلوم؛ حيث يتم إبراز أهداف التعلم النشط، وأهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط، مع بيان دور المعلم، والمتعلم في هذا النوع من التعلم.

كما تقدم الدراسة مقياساً لاتجاهات المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتسهم في رصد أهم معوقات تطبيق هذه الاستراتيجيات؛ بغية مساعدة المسئولين في وضع حلول لمواجهتها والحد منها.

منهج البحث

تم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث؛ حيث إن الدراسات الوصفية تصف وتفسر ما هو كائن، وهي تعني بالظروف والعلاقات الموجودة في الواقع، مع التعبير عنها كميا من خلال معالجة البيانات التي يتم تجميعها حول الظاهرة محل الدراسة.

حدود البحث

الحدود البشرية: معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

الحدود المكانية : المناطق التعليمية الست بدولة الكويت.

الحدود الزمنية : الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.

التعريفات الإجرائية للبحث

- التعلم النشط

يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه : طريقة تعليم يشارك فيها طلبة المرحلة المتوسطة أثناء التدريس من خلال توفير بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالاكتشاف من خلال الإصغاء الإيجابي، والحوار البنّاء، والمناقشة الثرية، والتحليل الجيد لكل ما يتم طرحه من موضوعات تعليمية، مع توجيه معلمهم أثناء الدرس وتشجيعه لهم، ودفعهم إلى تحقيق الأهداف التعليمية.

- استراتيجيات التعلم النشط

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الأساليب التي يتبعها المتعلم داخل غرفة الصف بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت التي يتم من خلالها إشراك الطلبة في عملية التعليم والتعلم عبر الاندماج بشكل نشط في عمليات تفكير وأنماط سلوكية تتضمن الإصغاء الإيجابي والحوار البناء والمناقشة الثرية.

- الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط

يُعرفه الباحث إجرائياً بأنه: المواقف والتوجهات التي تعبر عن استجابات المعلمين نحو استخدام هذه الاستراتيجيات في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت وتتضمن إشاراتهم وقناعاتهم بالقبول أو بالرفض لهذا النوع من التعلم. ويقاس ذلك بالأداة التي تم إعدادها من قبل الباحث في هذه الدراسة.

- معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط

يُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: الصعوبات التي تحد من إمكانية تطبيق هذه الاستراتيجيات في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت؛ وتتضمن المعوقات المتعلقة بالمعلم ذاته، والتي تتعلق بالمتعلم، وكذلك المتعلقة بالتنظيم الإداري واللوائح المعمول بها في اليوم المدرسي. ويقاس ذلك بالأداة التي تم إعدادها من قبل الباحث في هذه الدراسة.

الإطار النظري

مفهوم التعلم النشط

عرفه (Paulson & Faust, 2006) بأنه : أي نشاط يقوم به المتعلم في الغرفة الصفية غير الإصغاء السلبي لما يقوله المعلم داخل غرفة الصف، بحيث يشمل بدلاً من ذلك الإصغاء الإيجابي الذي يساعدهم على فهم ما يسمعونه، وكتابة أهم الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتم فيها تطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية مختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوعة.

ويشير اللقاني والجمل في معجم المصطلحات التربوية (2013) إلى أن" التعلم النشط هو الذي يشارك فيه المتعلمون مشاركة فاعلة في عملية التعلم من خلال القراءة والبحث والمطالعة ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم" .

والتعلم النشط هو نوع من التعليم يركز على عمليات التعلم أكثر من التركيز على نتائج التعلم، ويؤكد الدور الايجابي والفاعل للمتعلم في الموقف التعليمي وذلك من خلال ممارسته لعديد من الأنشطة الفردية والجماعية التي تتوفر بها عناصر التعلم النشط وهي: الاستماع والتحدث، والقراءة، والكتابة، والتأمل. فهو يشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه من خلال العمل والبحث واعتاده على ذاته في الحصول على المعومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات(جمعه، ٢٠١٠) .

وترى لطفي(٢٠١٧) أن القيمة التربوية لتوظيف التعلم النشط في التعليم كبيرة ومؤثرة؛ إذ هو تعلم يتم في إطار مشاركة المتعلمين في الأنشطة التعليمية بفاعلية كبيرة من خلال تدريس يهيئ بيئة تعليمية غنية متنوعة، في ظل وجود معلم يشجعهم على تحمل مسئولية تعليم أنفسهم بأنفسهم، تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف المنشودة، التي تركز على بناء شخصية متكاملة إبداعية للمتعلم .

ويرى عصر (2002) أن التعلم النشط يوفر للطالب الأنشطة التعليمية المتنوعة وخبرات تعلم مفتوحة النهائية وغير محددة سلفاً، ويكون دور الطالب فيها هو دور المشارك بفاعلية ونشاط، ويستطيع أن يكوّن خبرات تعليمية مناسبة .

وهذا النوع من التعلم بدوره يحتاج إلى تعدد وتنوع الاستراتيجيات التي من شأنها أن تحقيق الأهداف التربوية من خلال توفير بيئة للتعلم النشط؛ تمثل منظومة فكرية، ومجموعة من الممارسات العلمية التي تؤدي إلى مواقف يحدث فيها التعلم بفعالية، حيث يتسع نطاق بيئة التعلم

لتشمل حجرة الدراسة، والمعمل والمكتبة (أبو الجبين، ٢٠١٤) حيث إن فاعلية البيئة التعليمية في التعلم النشط تتمظهر في كونها تتيح للطلبة البحث والاستكشاف والتأمل العميق، من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والمحاكاة، ودراسة الحالة ولعب الأدوار، وغيرها من الاستراتيجيات والأنشطة التي تتطلب من الطلبة أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع ويضيف(سيد والجمل، ٢٠١٢).

فلسفة التعلم النشط

يستند التعلم النشط لفلسفة محددة، مستمدة من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة؛ والتي تؤكد على أن التعلم لابد له أن (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، ٢٠٠٥):

- يرتبط بحياة التلميذ وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
- يحدث من خلال تفاعل التلميذ مع أقرانه وأسرته ومجتمعه.
- يراعي قدرات التلميذ وسرعة نموه وأسلوب تعلمه.
- يجعل التلميذ مركز العملية التعليمية
- يحدث في جميع الأماكن التي ينشط فيها التلميذ مثل البيت والمدرسة وغيرها.

وتشير لطفي (٢٠١٧) إلى أن التعلم النشط تمتد أصوله التربوية إلى مبادئ التعلم عند النظرية البنائية؛ التي ترى أن المعرفة يتم بناءها في عقل المتعلم بواسطة المتعلم ذاته، وتعتمد في الأساس على الخبرة المباشرة وجميع الحواس والعمليات الإدراكية والوجدانية .

أهداف التعلم النشط

يذكر كل من سعادة وزملاؤه (٢٠٠٦) وسيد والجمل (٢٠١٢) ولطفي(٢٠١٧) أن أهم أهداف التعلم النشط تتمثل في الآتي :

- تمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التعاون والتواصل مع الآخرين
- التنويع في الأنشطة التعلمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.
- تشجيع الطلبة على حل المشكلات
- تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعلمية وحياتية حقيقية.
- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- تبادل الخبرات بين الطلبة فيما اكتسبوه من معلومات

- خلق جيل قادر على كيفية توظيف المعرفة وليس تخزينها في ذاكرة وإفراغها في ورقة الاختبار فقط.

أهمية التعلم النشط

تذكر جمعه (٢٠١٠) والشربيني والطناوي (٢٠١١) ولطفي(٢٠١٧) أن للتعلم النشط أهمية كبيرة؛ تتمثل في أنه:

- ينقل بؤرة التعلم من المعلم إلى التلميذ الذي يقوم باكتساب المعرفة بنفسه واكتشاف المفاهيم والحقائق.
- يؤدي إلى إشباع الميول والاهتمامات والحاجات ويراعي الاستعدادات والقدرات.
- يؤدي إلى زيادة دافعية التلاميذ إلى التعلم من خلال ما يقوم به من دور في استثارة اهتمام التلاميذ وحماسهم نحو التعلم
- يكسب التلاميذ العديد من المهارات مثل مهارات التفكير والإبداع والاكتشاف وحل المشكلات وتحمل المسئولية واتخاذ القرار الخ.
- يدعم الثقة بين المعلم والمتعلمين حيث لا يخشى التلاميذ الوقوع في الخطأ لأن بيئة التعلم النشط آمنة وداعمة، وهنا تنشأ علاقة الثقة بين المعلم والمتعلمون الذين يتلقون التشجيع والدعم من المعلم.
- يجعل المعلم في حالة نشطة دائما حيث يبحث عن الجديد في استراتيجيات التعلم.
- يزيد من فاعلية مواقف التدريس ويجعلها مواقف ذات معنى للتلميذ للدرجة التي يستطيع معها تحقيق الاستفادة القصوى من نشاطه وإيجابيته.
- يزيد من اندماج الطلاب في العمل ويجعل للتعلم بهجة ومتعة.
- يساعد على إكساب المتعلمين جوانب مهنية وجوانب انفعالية ومهارات وخبرات اجتماعية قد يصعب اكتسابها داخل الفصول العادية مثل التعاون وتحمل المسئولية وضبط النفس.
- يساعد على اكتساب مهارات التواصل.
- يعلم الطالب طرق الحصول على المعرفة.
- يسهم في تدعيم التعلم ودوامه لفترة أطول وسهولة استرجاعه

فضلاً عن ذلك يؤكد زيتون (٢٠٠٣) أن للتعلم النشط جانب اجتماعي يتطلب تعاوناً اجتماعياً، من خلال إعطاء الفرصة الكافية للتلاميذ لمناقشة تنبؤاتهم وتفسيراتهم وإجراءاتهم

والبيانات التي يحصلون عليها مع أقرانهم، وكذلك تهيئة الفرصة لعرض نتائج عملهم أمام زملائهم.

وتؤكد (بن ياسين، ٢٠١٣) أن التعلم النشط يزيد من التفاعل الاجتماعي ونشاط المتعلم الأمر الذي ينعكس في تحقق عملية التعلم، حيث يصل التلميذ إلى أهداف التعلم بصورة أفضل مما لو عمد المعلم إلى مساعدته لبلوغ نفس الأهداف؛ ومنشأ ذلك أن إتاحة الفرصة للتلميذ لكي يقارن رأيه بآراء الآخرين في مجموعته تعد وسيلة مناسبة لتمكنه من رؤية العلاقات بين جوانب التعلم، ومن ثم يتعلم التلاميذ من بعضهم أشياء كثيرة تفوق ما يتعلمونه من المعلم.

استراتيجيات التعلم النشط

تعرف الاستراتيجية على أنها : مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف(شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٣٩) .

ويرى زيتون (٢٠٠٣) أن استراتيجية التعلم تتمثل في مجموعة الخطوات التي يتبعها المعلم داخل الصف أو خارجه لتدريس محتوى موضوع دراسي معين بغية تحقيق أهداف محددة سلفا. وتنطوي على مجموعة من الإجراءات أو المراحل المتتابعة والمتناسقة فيما بينها المنوط للمعلم والطلاب القيام بها أثناء السير في تدريس المحتوى .

أما استراتيجيات التعلم النشط فتعرف على أنها: الأساليب والإجراءات التي يتبعها المتعلم داخل الموقف التعليمي بعد تخطيط مسبق لها لمعالجة خبرات تعليمية محددة، ويقتضي ذلك الاندماج بشكل نشط في عمليات تفكير وأنماط سلوكية معينة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والحوار البناء والمناقشة الثرية والتفكير العلمي والتحليل السليم(لطفي(٢٠١٧،٣٣)

وقد اقترح المهتمون بالتعلم النشط العديد من الاستراتيجيات من أهمها: التعلم التعاوني – حلقات المناقشة– تدريس الأقران – طرح الأسئلة – العصف الذهني– المسابقات المتنوعة – فكر، زاوج، شارك – حل المشكلات – لعب الدوار– الألعاب التعليمية– بناء خرائط المفاهيم– التعلم القائم على الخبرة– تقديم التعليم – التعلم الذاتي– المحاضرة المعدلة– القصة– المحاكاة– دراسة الحالة – التعلم بالاكتشاف– التعلم بالاستقصاء– التعلم القائم على الخبرة والتجربة(لطفي،٢٠١٧).

مبادئ التعلم النشط

تتمحور استراتيجيات التعلم النشط حول عدة مبادئ تميزها عن التعلم التقليدي، وهذه المبادئ تتمثل في(Harmin Merrill,1994):

- الاحترام المتبادل بين المعلم وبين التلاميذ وبينهم وبين بعضهم البعض. وذلك في مقابل التداخل وعدم التنظيم في الطرق التقليدية.
- التعاون في مقابل العزلة.
- الاهتمام بالجميع في مقابل الاهتمام بعدد محدود من التلاميذ سواء بالمكافأة أو المدح.

وتشير كل من جمعه (٢٠١٠) ولطفي(٢٠١٧) إلى أن التعلم النشط يقوم على عدد من المبادئ؛ من أهمها:

- الدعم: لابد من تقديم الدعم للتلاميذ عندما يحتاجون إليه.
- الثراء: فلابد من أن تكون بيئة التعلم غنية بمصادر تعلم كثيرة ووسائل متعددة من أساليب التدريس والتعلم والأنشطة وأساليب التقويم وغيرها.
- التنوع: فمع أن البيئة غنية وتفي باحتياجات المتعلم لابد من تغييرها بصفة دورية وتنوعها باستمرار.
- التغذية الراجعة : لابد من تقديم تغذية راجعة فورية للتلاميذ عن أدائهم لتحديد مستوى الأداء وما يحتاج إليه التلميذ لتحسين هذا المستوى.

دور المعلم في التعلم النشط

تذكر بدير(٢٠١٨) أن التعلم النشط يتحقق من خلال قيام المعلم بدوره من خلال :

- استخدام الأنشطة والوسائل التعليمية وفقا للموقف التعليمي ووفقا لقدرات المتعلمين.
- التنويع في طرق التدريس بحيث تعتمد على التعلم النشط بدلا من الطريقة التقليدية.
- تركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة المتعلمين بدلا من أن يلقنهم.
- العمل على زيادة دافعية المتعلمين للتعلم باتباع أساليب المشاركة والتعاون وتحمل المسئولية والتعزيز المستمر والثناء على الأفكار الجديدة الإبداعية.
- التوافق في سلوكه مع المتعلمين داخل القاعة الدراسية وخارجها حتى يكسب ثقة المتعلمين.
- يضع دستورا مع المتعلمين للتعامل داخل القاعة الدراسية.
- يتعاون مع زملاءه المعلمين في التخصصات الأخرى على تشجيع التعلم النشط.

- يوجه الطلبة لاكتشاف المعارف والمعلومات بأنفسهم
- يرشد الطلبة لتوظيف هذه المعارف وتلك المعلومات في حياتهم.
- يدرب الطلبة على التعلم الفردي والتعلم المستمر.

وحتى يكون المعلم فعالاً في مواقف التعلم، يجب عليه امتلاك المعرفة الجيدة بالمادة التي يدرسها، ولديه القدرة على التحليل والإبداع، وتصميم المواقف التعليمية المشوقة والمثيرة، مع توفير المناخ الملائم لعملية التعلم، وتحضير أنشطة تساعد التلاميذ على تنمية مهارات البحث والتعلم من خلال أنفسهم، والقيام بدور الموجه والمرشد والمسهل للتعلم، والسعي في إدارة الموقف التعليمي إدارة ذكية؛ بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف، من خلال طرح الأسئلة وإدارة المناقشات، وأن يكون متقبلا للنقد ذا عقلية منطقية وغير متسلط في قراراته(أبو الجبين، ٢٠١٤).

دور المتعلم في التعلم النشط

وفي سبيل تحقق التعلم النشط؛ على المتعلم أن يقوم بمجموعة النشاطات من خلال عدة أدوار؛ حيث يكون ملاحظاً جيداً لما يدور حوله، ومحاوراً؛ من خلال المشاركة في المناقشات والحوارات التي تتم في الفصل، ويتمتع بصفة القيادة؛ حيث يتحمل مسئولية تعلمه ويحدد أهدافه، ويكون ناقداً؛ حيث ينقد أعماله وأعمال زملائه نقداً إيجابياً، وكذلك يكون باحثاً؛ يبحث عن المعرفة بنفسه (كوجك وآخرون، ٢٠٠٨)

الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط

الاتجاه؛ يمثل رد فعل وجداني إيجابي أو سلبي نحو موضوع مادي، أو مجرد، أو نحو قضية ما(محاميد، ٢٠٠٣) ويتمثل في كونه حالة عقلية تجاه موضوع معين، ينتج عنه إصدار حكم بالقبول أو الرفض، بالرضا أو الاستنكار، بالتأييد أو المعارضة بما يعبر عن محصلة استجابات الفرد نحو ظاهرة ما، من حيث تأييده لهذا الموضوع أو معارضته له (القبيلات، ٢٠٠٥).

ويتكون الاتجاه من ثلاث مكونات هي: المكون المعرفي ويشمل معتقدات الفرد وأفكاره أو تصوراته ومعلوماته عن موضوع ما، والمكون الوجداني ويشير إلى مشاعر الفرد وانفعالاته نحو موضوع ما، والمكون السلوكي ويشير إلى استعداد الفرد للقيام بأفعال واستجابات معينة تتفق مع اتجاهه (حمد، ٢٠١٨). وهذه المكونات الثلاثة تتباين من حيث قوتها واستقلالها فقد يتوفر قدراً كبيراً من المعلومات والمعارف حول قضية ما، ولكنه لا يملك الرغبة القوية في الممارسة الفعلية، وبالتالي يعزف عن القيام بأي فعل من شأنه أي يرتبط بالموضوع. ولذا يلزم تقوية

الجوانب الثلاثة بالدرجة نفسها، حتى يتم اكتساب الاتجاهات العلمية الايجابية وتعديل الاتجاهات السلبية لدى معرفيا ووجدانيا وسلوكيا بنفس القوة.

ويزيد الاتجاه من قدرة الفرد على تحديد سلوكه واتخاذ قراراته في المواقف النفسية المتعددة بشيء من الاتساق دون تردد أو تفكير مستقل في كل مرة ويحقق الرضا العاطفي ويساعده في فهم سلوك الآخرين (منسي، ١٩٩١).

وتتميز الاتجاهات بعدد من الخصائص من أهمها : أنها قابلة للتغيير والتطوير في ظل ظروف معينة وقابلة للقياس وتتأثر بالخبرة وتؤثر فيها وقد تكون قوية أو ضعيفة نحو موضوع معين. ويختلف الناس في اتجاهاتهم نحو الموضوعات والقضايا المختلفة. الاتجاهات متعلمة ومكتسبة وليست موروثة. ومن خلالها يمكن التنبؤ بالسلوك، فهي مكونات نفسية كامنة يمكن استنتاجها عن طريق ملاحظة استجابة الفرد للمؤثرات المختلفة، فضلا عن أنها ذاتية، ولها قطبان إيجابي وسلبي (النجدي وآخرون ٢٠٠٢، ٨٩ – ٩٠) وفي ضوء ذلك يمكن تنمية الاتجاهات .
وتلعب الاتجاهات دوراً وفاعلاً في العملية التعليمية ؛ حيث إن:

- الاتجاه نحو موضوع ما أو فكرة أو شخص هو الذي يسبق ويحدد التفاعل والرأي إزاء هذا الموضوع.
- الاتجاه يساعد الفرد على اتخاذ قراراته في شيء من الاتساق وعدم التردد.
- يمارس الفرد من خلال الاتجاهات عددا من المهارات مثل : الاتصال، التنافس، التعاون، والتفاعل، وهذه تساعد على إبراز رأيه وتوضيحه بالإضافة إلى قدرة الفرد على حل ما يوجهه من مشكلات.
- الاتجاهات تساعد الأفراد على تنظيم معلوماتهم بطريقة تسهل من تفهمها واستيعابها.
- يكتسب الأفراد بعض الخصائص التربوية السليمة من الاتجاهات(عميرة والديب، ١٩٩٤، ١٢٧).

وحيث تعد الاتجاهات أحد المحددات الرئيسة الموجهة للسلوك. فإنه في العملية التعليمية التعلمية نجد أن أي عملية تغيير أو إمكانية إجراء عملية تعديل يتطلب الوقوف على طبيعة ومستوى الاتجاهات السائدة بين أفراد المجتمع نحو التغيير المرغوب أو التعديل المطلوب.

وفي هذا السياق فإن الاتجاه نحو التعلم النشط يتمثل في مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والسلوكية التي تتصل بالاستجابة نحو قبول استراتيجيات التعلم النشط أو رفضها، وينعكس ذلك على سلوك المعلمين وأفعالهم تجاهها وفي تحديد الآراء واتخاذ القرارات باستخدامها

أو رفضها في المواقف التعليمية المختلفة، وفي مواجهة المشكلات التي تصادف هذه المواقف من خلال تنظيم المعلومات بطريقة تسهل من تفهم ما يحيط بها واستيعابها، وذلك في ضوء ما تتصف به هذه الاتجاهات من خصائص تربوية سليمة .

دراسات سابقة

أجرى زامل (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلِّمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس الأونروا نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس بالضفة الغربية الفلسطينية، ومدى اختلاف وجهات النظر تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمحافظة التي يعملون بها وسنوات الخبرة والمرحلة التي يدرسونها. وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً ومعلِّمة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلِّمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلِّماتها في مدارس الأونروا لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلِّمين عينة الدراسة نحو ممارستهم التعلُّم النشط تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي والمحافظة وعدد سنوات الخبرة والصف الذي يدرِّسه المعلِّم. وخرجت الدراسة بتوصيات أهمها ضرورة تزويد المعلِّمين بمواد إرشادية توجههم لاستخدام التعلُّم النشط، وتنفيذ ورشات تدريبية حول كيفية توظيفه عملياً في التدريس.

وأجرى باجري(٢٠٠٧) دراسة استهدفت تعرف واقع توظيف معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط والتقنيات التعليمية المستخدمة فيها، ودرجة التمكن من استخدامها لتحقيق العديد من الأهداف التربوية، والكشف عن أهم المعوقات التي تحول دون استخدامها، وطبق دراسته في مجال العلوم على جميع معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي بمدارس محافظة حضرموت بالجمهورية اليمنية وأسفرت النتائج عن توفر التقنيات بدرجة متوسطة، وأن درجة الاستخدام لتحقيق أهداف تدريس العلوم كانت بدرجة قليلة، ودرجة تمكنهم من استخدمها جاءت كانت متوسطة، وكانت معوقات استخدامها في درجة كبيرة، وهناك فروق بين آراء العينة تعزى لاختلاف الخبرة ولصالح الخبرة القصيرة أقل من ٥ سنوات. ولا توجد فروق تعزى للدورات التدريبية والجنس والمؤهل بين آراء عينة الدراسة.

وفي دراسة أجراها ترابان وآخرون (Taraban, R. et al., 2007) هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل الدراسي واتجاهات وسلوكات الطلبة في مادة الأحياء للمرحلة الثانوية في ولاية تكساس الأمريكية، وقسم الطلبة إلى مجموعتين :مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية. تم تسجيل كل ما يجري داخل الغرفة الصفية ومختبري التعلم النشط لرصد

ممارسات المعلم وطرائق التدريس التي يستخدمها في تدريس محتوى المنهاج ورصد سلوكات واتجاهات الطلبة . وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين تعلموا في مختبر التعلم النشط قد اكتسبوا قدراً أكبر من محتوى المادة التعليمية مقارنة بأولئك الذين تعلموا في غرفة الصف الاعتيادية .كما أكدت الدراسة أن التعلم النشط الذي يتم في مختبرات التعلم النشط والمنهاج الذي يصمم ليدرس من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط؛ يزيد من فاعلية الطلبة داخل الغرفة الصفية، ويحسن من اتجاهاتهم نحو التعلم، ويعزز العمل التشاركي التعاوني بينهم، ويعزز التعلم الذاتي لديهم ويزيد من فهمهم لمحتوى المادة الدراسية.

وقام تاندوغان وأورهان (Tandogan, R. & Orhan, A., 2007) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع الأساسي في إحدى مدارس اسطنبول في تركيا في مادة العلوم ومدى فهمهم للمفاهيم العلمية .اشتملت عينة الدراسة على مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . أظهرت نتائج الدراسة التي استندت إلى الاختبار التحصيلي الذي أجري على المجموعتين الضابطة والتجريبية أن نتائج طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي كانت أعلى بكثير من أقرانهم في المجموعة الضابطة تعزى إلى طرائق التدريس المستخدمة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن لتوظيف أسلوب حل المشكلات المستند إلى استراتيجيات التعلم النشط أثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم .كما بينت الدراسة أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط ساهم بشكل كبير في تحسين فهم الطلبة للمفاهيم العلمية.

وأجرى شيفنز وآخرون (Scheyvens, et al., 2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا، وأهمية هذه الاستراتيجيات في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي مقارنة بطرائق التعليم الاعتيادية التي يهيمن فيها المعلم على الموقف التعليمي. وأكدت نتائج الدراسة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الجغرافيا، ورفض كل الاعتقادات بأن توظيف استراتيجيات التعلم النشط يصعب تنفيذها في الكثير من المواقف التعليمية، وذلك لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة مسبقة بمحتوى الموقف التعليمي، وكذلك الاعتقاد بأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط تتطلب جهداً كبيراً من قبل المدرسين والطلبة على حد السواء.

وأجرت ياسين وبخش(٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع استخدام مشرفات ومعلمات العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط الحديثة في تنفيذ الدروس، وتكونت العينة من (٢٠)

مشرفة تربوية تخصص علوم و(٤٤) معلمة من معلمات العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية بمدارس تعليم البنات بمكة المكرمة، وأسفرت النتائج عن أن استخدام العينة لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة متوسطة، وأن المعدل العام لمعوقات استخدام هذه الاستراتيجيات من خلال استجابات العينة كان بدرجة متوسطة أيضا.

وأجرى أبو سنينة وعشا وقطاوي (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير سنوات الخبرة .

وأجرى السبيعي (٢٠٠٩) دراسة استهدفت التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب واستراتيجيات التدريس الفعالة واتجاهاتهم نحو ممارستها، وتحديد متطلبات استخدامها. وبلغ قوام العينة ٣٧٥ عضوا وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر أساليب التدريس واستراتيجيات التعلم الفعال النشط الشائعة بين أعضاء هيئة التدريس هي : المناقشة والحوار والاستراتيجيات المعتمدة على التقنيات التعليمية وأن الأساليب والاستراتيجيات الأقل شيوعا هي التعليم المبرمج والأسلوب الحقلي الميداني، وخرائط المفاهيم ،والتعلم التعاوني، وأساليب واستراتيجيات العمل المخبري التجريبي، كما أن هناك اتجاهات ايجابية عالية لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض جامعات دول مجلس التعاون نحو ممارسة أساليب التدريس الفعال.

وقام العوايدة (٢٠١٣) بدراسة للتعرف على صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وكشفت نتائج الدراسة أن مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا كان متوسطا، وكشفت النتائج عدم وجود فرق دال إحصائيا في مستوى تطبيق التعلم النشط يعزى لمتغير الخبرة التعليمية، ووجود فرق دال إحصائيا في مستوى تطبيق التعلم النشط يعزى لمتغيري السلطة المشرفة ولصالح المدارس الخاصة، والجنس ولصالح الإناث.

وأجرت بن ياسين(٢٠١٣) دراسة هدفت إلى تحديد استراتيجيات التعلم النشط المهمة والمناسبة لتدريس مقررات العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمات العلوم في السعودية. وتكونت العينة من(٢٠٠) معلمة في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣٤ هـ. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحديد (١٤) استراتيجية من استراتيجيات التعلم النشط، و(١٠) من عمليات العلم الأساسية و(٤) من عمليات العلم المتكاملة، كما كشفت النتائج أن درجة استخدام عينة الدراسة لتلك الاستراتيجيات في تنمية عمليات العلم هي درجة متوسطة، وأن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون استخدام المعلمات لتلك الاستراتيجيات ولها تأثير بدرجة متوسطة. وتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأهمية والاستخدام لصالح الأهمية، ووجود فروق تعزى للدورات التدريبية، في حين تبين أنه لا يوجد ارتباط دال موجب بين الأهمية والاستخدام.

وأجرت الرشيدي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة كل من المعلم والمتعلم لدوره في التعلم النشط، في ضوء بعض المتغيرات، من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت، على عينة تكونت من (٩٥) معلماً و(١٠٥) معلمات، و (١٩٢) طالباً و(٢٠٨) طالبةً، استخدمت استبانتين الأولى للمعلم تكونت من (٥٥) فقرة، والثانية للطلبة تكونت من (٢١) فقرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتهم كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة المعلمون للتعلم النشط تبعاً لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل والخبرة.

وأجرى المحمادي (٢٠١٦) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلُّم النشط، والكشف عن المقومات، والمعوقات التي تواجههم أثناء استخدامها، وتكونت العينة من (٢٣٠) معلمًا بالمرحلة الابتدائية و(٢٨) مشرفًا للغة العربية، وكشفت النتائج أن معلمي اللغة العربية يستخدمون عدداً من استراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة، كما دلت النتائج على أن هناك عدد من المعوقات التي تحول دون استخدام معلم اللغة العربية استراتيجيات التعلم النشط. كما كشفت النتائج أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين أفراد العينة حول وجهة نظرهم تعزى لمتغير العمل، وأنه توجد فروق دالة تبعا للمؤهل العلمي لصالح دبلوم الكلية المتوسطة، ولصالح البكالوريوس غير التربوي. ووجود فروق دالة إحصائيا لصالح من لديهم خبرات أكثر من خمس سنوات. ولصالح من التحق بأكثر من دورة.

وأجرى قطاوي والعايدي(٢٠١٦) دراسة هدفت إلى الوقوف على مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط في الأردن، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان اختبار مكون من(٢٢) فقرة من نوع

اختيار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بالتعلم النشط، تُعزى للجنس ولصالح الإناث، وفي متغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة من (١-٥) سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل.

وأجرى الكندري والقطان والشمري (٢٠١٨) دراسة هدفت إلى الوقوف على مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت بعمليات التعلم النشط، واتجاهاتهم نحو استخدام استراتيجياته، وتعرف واقع الاستخدام، ورصد أهم معوقاته من وجهة نظرهم. وبلغ حجم العينة (٢٨٠) معلما ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت. وكشفت النتائج أن أفراد العينة لديهم مستوى معرفة متوسط بعمليات التعلم النشط، وأن لديهم اتجاهات بمستوى متوسط نحو التعلم النشط واستخدام استراتيجياته، وأن استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الواقع يتم بدرجة متوسطة، وأن هناك مجموعة من المعيقات التي تواجه عملية استخدام استراتيجيات التعلم النشط. كما كشفت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة فيما يتعلق بآرائهم وتقديراتهم حول المعرفة بعمليات التعلم النشط والاتجاهات نحوه وواقع تطبيقه ومعوقاته تبعا لمتغير النوع وتبعا لمتغير المادة الدراسية. في حين تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بعمليات التعلم النشط، والاتجاهات نحوه لصالح مجموعة المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ١٠ سنوات)، ولصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) فيما يتعلق بمعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

تعليق على الدراسات السابقة

أكدت الدراسات السابقة على أهمية التعلم النشط وأظهرت فاعلية توظيف استراتيجيات في التدريس، وقد اختلفت نتائج الدراسات حول مستوى ممارسات المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت نتائج الدراسات أن هناك بعض المعيقات التي تواجه توظيف أساليب التعلم النشط في مدارس المرحلة الثانوية. وقد أفادت هذه الدراسات الباحث تكوين خلفية نظرية جيدة عن التعلم النشط، وأهم استراتيجياته، ويسرت للباحث إعداد أداة الدراسة الحالية.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية دراسة الموضوع، وأهمية التعلم النشط، وأدوار كل من المعلم والمتعلم فيه.

ولكن تختلف الدراسة الحالية عن تلك الدراسات في أنها تجرى في بيئة مختلفة عن بيئات تلك الدراسات، وعلى عينة مختلفة عن عينات تلك الدراسات؛ حيث تستهدف الدراسة الحالية تعرف اتجاهات معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، والتعرف على أهم المعوقات

التي تحول دون تطبيق التعلم النشط في الواقع التدريسي، وهو ما لم تتناوله أي من الدراسات السابقة.

الإطار الميداني

مجتمع البحث

تألف مجتمع الدراسة من مجموعة معلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩. والبالغ عددهم (١٩٧٤) معلما ومعلمة.

عينة البحث

تكونت العينة من (١٨٥) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة العينة العشوائية؛ حيث قام الباحث باختيار مدرستين للبنين ومدرستين للبنات من المناطق التعليمية الست بدولة الكويت.وقد تم توزيع (٢٠٠)استمارة من الاستبانة على معلمي العلوم في هذه المدارس، وقد تم استعادة (١٨٥) استمارة منها. وهذا يعادل نسبة (٩,٤ %) تقريبا من مجتمع الدراسة. وقد كانت جميعها مكتملة البيانات وقابلة للإدخال. ووصف العينة حسب المتغيرات يوضحه جدول (١) الآتي:

جدول(١)

توزيع العينة حسب متغيرات الدراسة (ن = ١٨٥)

المتغير	التصنيف	العدد	%
النوع	ذكر	٩٠	٤٨,٦
	أنثى	٩٥	٥١,٤
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٦	١٩,٥
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٨٤	٤٥,٤
	١٠ سنوات فأكثر	٦٥	٣٥,١
المنطقة التعليمية	العاصمة	٣٥	١٨,٩
	الفروانية	٣١	١٦,٨
	الجهراء	٢٥	١٣,٥
	حولي	٣٢	١٧,٣
	الأحمدي	٣٨	٢٠,٥
	مبارك الكبير	٢٤	١٣,٠
المجموع		١٨٥	١٠٠

أداة البحث

بعد الاطلاع على أدبيات البحث المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، قام الباحث بإعداد أداة خاصة بالدراسة؛ وهي عبارة عن استبانة تضمنت(٤٤) فقرة؛ وزعت على محورين رئيسين، وكانت على النحو الآتي:

المحور الأول: الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتضمن (١٨) فقرة.

المحور الثاني: معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط؛ وتضمن (٢٦) فقرة، وزعت على (٣) مجالات.

صدق الأداة

تم التحقق من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين: حيث قام الباحث بعرض الأداة في صورتها الأولية على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الكويت وفي كلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب؛ لأجل الوقوف على مدى مناسبة الأداة لموضوع الدراسة الحالية؛ من حيث وضوح صياغة الفقرات، ومناسبتها للدراسة، وقد أشار الأساتذة إلى بعض الملاحظات، وفي ضوء ذلك تم تعديل تلك الفقرات.

ثبات الأداة

تم التحقق من ثبات الأداة من خلال توزيعها على عينة استطلاعية حجمها (٤٠) معلما من معلمي المرحلة المتوسطة من خارج العينة؛ وتم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ لإجابات هذه العينة على الأداة. وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول (٢) الآتي:

جدول (٢)

قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الأداة المختلفة والأداة ككل

المحور	عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط	١٨	٠,٨٩٧
معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	٢٦	٠,٨٦٨
الأداة ككل	٤٤	٠,٩٣٤

تشير النتائج في جدول(٢) إلى أن قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمحاور تراوحت بين (0.897 – 0.868)، وللأداة ككل كانت (0.934). وهي قيم مرتفعة تدل على ثبات جيد للأداة.

وبصفة عامة؛ تبين نتائج تقنين الأداة أنها تتمتع بدرجتي صدق وثبات مرتفعتين، وبذلك فالأداة صالحة للتطبيق على عينة الدراسة، وتحقيق أهداف الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة

تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدام الأساليب الإحصائية الآتية لمعالجة البيانات:

- المتوسطات الحسابية الوزنية المرجحة .
- اختبار (t-test) لحساب الفروق تبعا لمتغير النوع (ذكر – أنثى).
- اختبار التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA) لحساب الفروق تبعا لمتغيرات عدد سنوات الخبرة والمنطقة التعليمية.

وقد تمت إجابة العينة على بنود الأداة وفق مدرج خماسي (بدرجة كبيرة جدا- بدرجة كبيرة- بمدرجة متوسطة- بدرجة قليلة- بدرجة قليلة جدا) أعطي لها الدراسات (٥ – ٤ – ٣ – ٢ – ١) على الترتيب، وبحساب المدى لهذه الدرجات فكان (٤) وتم تقسيمه لثلاث فترات متساوية الطول؛ طول كل منها(١,٣٣) تقريبا. ولأغراض تحليل النتائج تم وضع المعيار التالي لتصنيف مستويات المتوسط الحسابي الوزني المرجح:

جدول (٣)

تصنيف مستويات المتوسط الحسابي الوزني المرجح والوزن النسبي المئوي المقابل لها ودرجتها

المتوسط الحسابي الوزني المرجح	الدرجة
من ١ – أقل من ٢,٣٤	قليلة
من ٢,٣٤ – أقل ٣,٦٧	متوسطة
من ٣,٦٧ – ٥,٠٠	كبيرة

عرض نتائج البحث ومناقشتها

أولا : نتائج السؤال الأول

للإجابة على السؤال الأول الذي نص على: ما اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس الصفي؟ تم حساب المتوسطات الحسابية الوزنية المرجحة لإجابات العينة على فقرات المحور الأول الخاص بالاتجاه نحو التعلم النشط. وتم رصد نتائج ذلك في جدول(٤) الآتي:

جدول(٤)

مستوى اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط

م	الفقرة	المتوسط الحسابي الوزني	النسبة المئوية	الدرجة
٨	لدي قناعة بأن التعلُّم النشط يزيد من بقاء أثر التعلُّم لدى المتعلم لفترات طويلة	٣,٤٩	٦٩,٨	متوسطة
٧	أرى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط يحوّل البيئة الصفية إلى بيئة تعليمية فاعلة	٣,٤٨	٦٩,٦	متوسطة
٤	أرى أن التعلُّم النشط يزيد من التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين	٣,٤٧	٦٩,٤	متوسطة
٥	أرى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط يشجع المتعلمين على المشاركة الفاعلة	٣,٣٨	٦٧,٦	متوسطة
١	أؤمن بأن استراتيجيات التعلُّم النشط تنمي مهارات التفكير العليا لدى المعلمين والطلبة	٣,٣٥	٦٧	متوسطة
١١	أرى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط ينمي القدرة على حل المشكلات	٣,٣٤	٦٦,٨	متوسطة
٩	أؤمن أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط ينمي مهارات الاستدلال العلمي	٣,٣١	٦٦,٢	متوسطة
١٠	أؤمن أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط ينمي القدرة على الملاحظة والاكتشاف	٣,٢٢	٦٤,٤	متوسطة
١٥	أفضل استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط لتدريب الطلبة على أسلوب العصف الذهني عند طرح القضايا التعليمية	٣,٢١	٦٤,٢	متوسطة
١٢	أعتقد بأن استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط يشجع المعلمين على البحث والاطلاع	٣,٢٠	٦٤	متوسطة
١٣	أؤمن بأن التعلُّم النشط يسهم في تطوير اتجاهات ايجابية نحو المادة التعليمية	٣,١٩	٦٣,٨	متوسطة
١٤	أفضل استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط عند تنفيذ الدروس	٣,١٨	٦٣,٦	متوسطة
١٨	أرى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط ينمي مهارات الابتكار والإبداع	٣,١٨	٦٣,٦	متوسطة
٣	أرى أن توظيف استراتيجيات التعلُّم النشط ينمي الإبداع لدى الطالب	٣,١٥	٦٣	متوسطة
١٧	أفضل استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط لتدريب الطلبة على الوصول بأنفسهم للمعارف من خلال عملية الاستقصاء الموجه	٣,١٤	٦٢,٨	متوسطة
٦	أؤمن بأن استراتيجيات التعلُّم النشط تشجع المعلمين على القراءة الناقدة	٣,٠٩	٦١,٨	متوسطة
١٦	أعتقد أن استخدم استراتيجيات التعلُّم النشط ينمي قدرة الطالب على استخدام العلاقات الرياضية والقوانين العلمية بطريقة صحيحة	٣,٠٧	٦١,٤	متوسطة
٢	أؤمن بأن استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط يوفر وقت لدى المعلم.	٢,٨٧	٥٧,٤	متوسطة
	المتوسط الحسابي الإجمالي	**٣,٢٤**	**٦٤,٨**	**متوسطة**

تشير نتائج جدول (٤) أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة لديهم اتجاهات بمستوى متوسط نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط؛ وذلك استناداً إلى قيمة المتوسط الحسابي لاستجابات العينة على فقرات المحور الخاص بالاتجاه نحو التعلم النشط. إذ جاءت هذه الاستجابات بمتوسط حسابي إجمالي قدره (٣,٢٤) من (٥) درجات، وهو متوسط حسابي مستواه متوسط تبعا للمعيار المعتمد في الدراسة الحالية لتصنيف مستويات المتوسط الحسابي، وهو يعادل نسبة مئوية (٦٤,٨%).

وتشير الاستجابات إلى وجود قناعة بدرجة متوسطة لدى أفراد العينة تفيد بأن التعلُّم النشط يزيد من بقاء أثر التعلُّم لدى المتعلم لفترات طويلة، وأنه يحوّل البيئة الصفية إلى بيئة تعليمية فاعلة تزيد من التفاعل الصفي بين المعلم والمتعلمين، ويشجع المتعلمين على المشاركة الفاعلة، مما يسهم بدرجة متوسطة في تنمية مهارات التفكير العليا لدى المعلمين والطلبة، وكذلك القدرة على حل المشكلات والاستدلال العلمي والملاحظة والاكتشاف، كما أشاروا إلى أن هذا النوع من التعليم يشجع المعلمين بدرجة متوسطة على البحث والاطلاع. كما أفادت النتائج أن المعلمين لديهم اتجاه بدرجة متوسطة نحو تفضيل استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط عند تنفيذ الدروس وأنه يشجعهم بدرجة متوسطة على القراءة الناقدة.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الكندري والقطان والشمري (٢٠١٨) كشفت النتائج أن أفراد العينة لديهم اتجاهات بمستوى متوسط نحو التعلم النشط واستخدام استراتيجياته. ومن ذلك يستدل على الاتجاه المتوسط تجاه التعلم النشط قد انعكس على استخدام المعلمين لاستراتيجياته. حيث أشارت دراسات باجري (٢٠٠٧) وياسين وبخش(٢٠٠٨) وبن ياسين(٢٠١٣) والرشيدي (٢٠١٥) والمحمادي (٢٠١٦) إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة .

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أبو سنينة وعشا وقطاوي (٢٠٠٩) التي أظهرت أن تقدير المعلمين لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط كان بدرجة عالية.

وهذه الدرجات من الاستخدام، والاتجاه نحوها لا تتوازي مع أهمية التعلم النشط، وإيجابياته، وفوائده على المتعلم والعملية التعليمة، حيث أشار (Taraban, R. et al., 2007) إلى أن التعلم النشط الذي يتم في مختبرات التعلم النشط والمنهاج يزيد من فاعلية الطلبة داخل الغرفة الصفية، ويحسن من اتجاهاتهم نحو التعلم، ويعزز العمل التشاركي التعاوني بينهم، ويعزز التعلم الذاتي لديهم ويزيد من فهمهم لمحتوى المادة الدراسية. وأشار (Tandogan, R. & A., 2007) Orhan, إلى أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط له ثر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وتحسين اتجاهاتهم نحو مادة العلوم، وعلى ذلك فقد أكدت نتائج دراسة

(Scheyvens, et al., 2008) رفض كل الاعتقادات أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط يصعب تنفيذها في الكثير من المواقف التعليمية.

ويرى الباحث أن هذه الاتجاهات نحو التعلم النشط، ودرجة الاستخدام قد ترجع إلى وجود مجموعة من المعيقات التي تواجه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وقصور توافر متطلبات تطبيقه في الواقع المدرسي.

ثانيا: نتائج السؤال الثاني

نص السؤال الثاني على: ما المعيقات تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت؟ وقد تم حساب المتوسط الحسابي الوزني المرجح لإجابات العينة على بنود المحور الثاني الخاص بهذه المعوقات؛ وكانت النتائج على النحو الآتي:

(أ) معوقات خاصة بالمعلمين

كان ترتيب البنود كما هو موضح في الجدول(٥) الآتي:

جدول (٥)

ترتيب معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تتعلق بالمعلمين من وجهة نظرهم

م	البنود	المتوسط الوزني	الدرجة	الترتيب
٩	كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية التي يكلف بها المعلم تمنعه من استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط	٤,٣١	كبيرة	١
٨	الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإدارة المواقف التعليمية باستخدام استراتيجيات بالتعلُّم النشط محدودة	٤,٢٥	كبيرة	٢
٥	الخوف من عدم تغطية المنهاج الدراسي مع استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط	٤,١٢	كبيرة	٣
٢	فكرة المعلم السائدة عن دوره باعتباره المصدر الأفضل للمعلومات	٤,١١	كبيرة	٤
٧	الاعتقاد بأن الأساليب التقليدية في التدريس تعطي نتائج أفضل	٤,٠٩	كبيرة	٥
٦	قلة خبرة المعلمين بمهارات إدارة المناقشات عند تطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط	٣,٩١	كبيرة	٦
١	ضعف معرفة المعلم بمفهوم التعلُّم النشط	٣,٨٧	كبيرة	٧
٤	مقاومة المعلم فكرة التغيير لاستخدام طرق التدريس الحديثة	٣,٨٢	كبيرة	٨
٣	ضعف إلمام المعلم بكيفية تنفيذ استراتيجيات التعلُّم النشط	٣,٧٧	كبيرة	٩
المتوسط الحسابي الإجمالي		٤,٠٣	كبيرة	

تشير النتائج في جدول (٥) إلى تقديرات المعلمين لوجود مجموعة من المعيقات والتحديات التي تتصل بهم، وتحد بدرجة كبيرة من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في البيئة الصفية؛ حيث جاءت استجاباتهم على فقرات المحور بمتوسط حسابي (٤,٠٣) من (٥) درجات، وهو متوسط حسابي درجت كبيرة، تعادل نسبة مئوية (٨٠,٦%)

وقد كشفت الإجابات أن هذه المعيقات تتمثل في كثرة الأعباء الإدارية والتدريسية التي يكلف بها المعلم، مع ضعف الصلاحيات الممنوحة للمعلمين لإدارة المواقف التعليمية باستخدام استراتيجيات بالتعلُّم النشط، ويأتي ذلك من منطلق المنهج المدرسي موزع طبقا لخطة من التوجيه الفني، وهناك توزيع للجدول الدراسي اليومي بزمن محدد، وقد يرى المعلم أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط تمنعه من تغطية المنهاج الدراسي حسب الخطة الزمنية الموضوعة، كما أفادت النتائج بأن فكرة المعلم السائدة عن دوره باعتباره المصدر الأفضل للمعلومات تعد من أهم معيقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وقد يدفعه ذلك إلى مقاومة المعلم فكرة التغيير لاستخدام طرق التدريس الحديثة، ويرتبط بذلك الاعتقاد بأن الأساليب التقليدية في التدريس تعطي نتائج أفضل، وربما يكون ذلك مرجعه إلى ضعف معرفة المعلم بمفهوم التعلُّم النشط، وقلة خبرة المعلمين بمهارات إدارة المناقشات عند تطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط وبكيفية تنفيذ استراتيجياته.

(ب) معوقات خاصة بالمتعلمين

كان ترتيب البنود كما هو موضح في الجدول(٦) الآتي:

جدول (٦) ترتيب معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تتعلق بالمتعلمين من وجهة نظر المعلمين

م	البنود	المتوسط الوزني	النسبة المئوية	الترتيب
٦	التعود على الأساليب التقليدية في التدريس	٤,٤٥	كبيرة	١
٧	مقاومة الطلبة للتجديد ورفضهم للطرق التدريسية الجديدة	٤,٤٤	كبيرة	٢
٢	عدم الرغبة في التغيير والمشاركة في التعلُّم النشط	٤,٤١	كبيرة	٣
٣	افتقار الطلبة لمهارات تنفيذ التعلم النشط التعلُّم النشط	٤,٣٩	كبيرة	٤
١	ضعف خبرة الطلبة بأساليب التعلُّم النشط	٤,٣٥	كبيرة	٥
٤	قصور استخدام مهارات التفكير العلى ا كالتحليل والتركيب والتقويم الطلبة	٤,٣٢	كبيرة	٦
٥	ضعف ثقة الطالب في قدرته عن البحث عن المعلومة بنفسه	٤,٢٩	كبيرة	٧
المتوسط الحسابي الإجمالي		**٤,٣٧**	**كبيرة**	

تشير النتائج في جدول (٦) إلى تقديرات المعلمين لوجود مجموعة من المعيقات والتحديات تتعلق بالطلبة المتعلمين، وتحد بدرجة كبيرة من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في البيئة الصفية؛ حيث جاءت استجاباتهم على الفقرات الخاصة بالمعوقات التي تتعلق بالمتعلمين بمتوسط حسابي (٤,٣٧) من (٥) درجات، وهو متوسط حسابي درجت كبيرة، تعادل نسبة مئوية (٨٧,٤%).

وقد أفادت النتائج أن تلك المعوقات مرجعها إلى تعود الطلبة على الدراسة بالأساليب التقليدية، ورفضهم للطرق التدريسية الجديدة التي تستوجب التغيير والمشاركة، وقد يكون ذلك بسبب افتقار الطلبة لمهارات تنفيذ التعلم النشط التعلُّم النشط، وضعف خبرتهم بأساليبه، وضعف ثقتهم في البحث عن المعلومة بأنفسهم؛ إذ اعتادوا على تقديم ملخصات سبورية أو مذكرات من قبل المعلمين، بعد عرض الدروس لهم من خلال طريقة الإلقاء والمحاضرة التقليدية.

(ج) المعوقات الإدارية والتنظيمية

كان ترتيب البنود كما هو موضح في الجدول(٧) الآتي:

جدول (٧)

ترتيب معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط التي تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية من وجهة نظر المعلمين

م	البنود	المتوسط الوزني	الدرجة	الترتيب
١٠	الإصرار على التقيد بمواعيد الحصص الدراسية وضوابط اليوم المدرسي	٤,٩٦	كبيرة	١
٩	عدم مرونة الأنظمة واللوائح الإدارية التي تنظم اليوم الدراسي بالمدرسة	٤,٩٠	كبيرة	٢
٨	كثافة الطلبة في غرفة الصف	٤,٨٥	كبيرة	٣
٥	قصور الدورات التدريبية التي ترشد المعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط	٤,٧٨	كبيرة	٤
٣	كثافة المقررات الدراسية لا تمنح فرصا لاستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط	٤,٧٥	كبيرة	٥
١	افتقار الغرف الصفية للوسائل التكنولوجية للتعلم (حاسوب–سبورة ذكية– جهاز عرض)	٤,٦٦	كبيرة	٦
٢	نقص التجهيزات التي يحتاجها المعلم لتطبيق أساليب التعلُّم النشط في غرفة الصف	٤,٥١	كبيرة	٧
٧	ضعف حماس الإدارة المدرسية لتطبيق التعلم النشط	٤,٤٣	كبيرة	٨
٤	ضعف وعي الإدارة المدرسية بأهمية التعلم النشط	٤,٣٧	كبيرة	٩
٦	ضعف المخصصات المالية لتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط	٤,٢٩	كبيرة	١٠
المتوسط الحسابي الإجمالي		**٤,٦٥**	**كبيرة**	

تشير النتائج في جدول (٧) إلى تقديرات المعلمين لوجود مجموعة من المعيقات والتحديات التي تتعلق بالجوانب الإدارية والتنظيمية، وتحد بدرجة كبيرة من تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في البيئة الصفية؛ حيث جاءت استجاباتهم على الفقرات المتعلقة بهذه الجوانب بمتوسط حسابي (٤,٦٥) من (٥) درجات، وهو متوسط حسابي درجت كبيرة، تعادل نسبة مئوية (٩٣%).

وتوضح النتائج أن القائمين على إدارة التعليم وتنظيمه لم يكن لديهم توجهات مناسبة لتسير الفرص اللازمة لتطبيق التعلم النشط، فقد كشفت النتائج أن هناك ضعف حماس من قبل الإدارة المدرسية لتطبيق التعلم النشط، فضلاً عن وجود ضعف وعي لدى بعض الإدارات المدرسية بأهمية التعلم النشط، وكذلك ضعف في حجم المخصصات المالية لتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيق استراتيجيات التعلُّم النشط، كذلك قصور النظرة في تخطيط اليوم الدراسي، إذ لا يزال على الصورة التقليدية التي تتم عبر التقيد بمواعيد الحصص الدراسية، وعدم مرونة الأنظمة واللوائح الإدارية التي تنظم اليوم الدراسي بالمدرسة، حيث إن بعض الدروس التعليمية مع تطبيق التعلم النشط تحتاج إلى مرونة في الوقت، حيث يتطلب ذلك نظام فترة دراسية قد تزيد عن وقت الحصة العادية، وتحتاج لمساحات وتجهيزات قد لا تتوافر في الصفوف العادية، حيث تفيد النتائج إلى افتقار الغرف الصفية للوسائل التكنولوجية للتعلم (حاسوب–سبورة ذكية– جهاز عرض)، فهي تحتاج ما يشبه المختبرات بما يلزمها من تجهيزات، كما أن الواقع يكشف عن كثافة عالية للطلبة في غرفة الصف، وهذا يعد معيقاً لتنفيذ الدروس باستراتيجيات التعلم النشط، إذ إن توزيع الطلاب لمجموعات، وتكليف الطلاب بأنشطة مع هذه الكثافة يكون من الصعب أن يؤتي بثمار جيدة لعملية التعلم. وقد يزيد من صعوبة تطبيق التعلم النشط أيضا قصور الدورات التدريبية التي ترشد المعلمين لاستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط، خاصة في ظل كثافة المقررات الدراسية التي لا تمنح فرصا لاستخدام استراتيجيات التعلُّم النشط.

بصفة عامة كشفت النتائج عن وجود مجموعة من المعيقات التي تواجه وتحد من تطبيق التعلم النشط في البيئات المدرسية، وكانت في مقدمة هذه المعيقات تلك التي تتعلق بالنظم الإدارية وإدارة العملية التعليمية في المجال المدرسي؛ فقد تبين أن النظرة لإدارة اليوم المدرسي وتنظيمه لا تزال محكومة بضوابط اليوم الدراسي التقليدية التي تسير وفق نظام ثابت عبر سنوات طويلة، حيث تسير الدراسة في نظام تقليدي روتيني لا يتماشى مع التطورات المعاصرة التي انعكست على تعدد مصادر المعرفة، وأساليب اكتسابها، وإدارتها وتخزينها، وتحول الفلسفة التعليمية من

النظام المتمركز حول المعلم إلى النظام المتمركز حول المتعلم، وقد يرجع ذلك إلى وجود قصور في الوعي بأهمية التعلم النشط واستراتيجياته وفوائده على المتعلم والعملية التعليمية.

كما كشفت النتائج عن مجموعة من المعيقات التي تواجه تطبيق التعلم النشط مرجعها إلى المعلمين، الذين لا يزال الكثير منهم يرون أنهم المصادر الوحيدة للتعلم، وينطلقون في إدارتهم للتعليم الصفي من منطلق الأسلوب التقليدي الذي يعتمد الأسلوب التسلطي أو الديكتاتوري في الإدارة الصفية، ويعتبرون أن صمت المتعلمين وحسن سماعهم بدون أي حركة أو مشاركة منهم هو التعليم الجيد، وهذا يولد لديهم قناعات بأن تطبيق التعلم النشط سيجعل التحكم في طلبة الصف أمر صعب تطبيقه، ولايقدر على التحكم في وقت الحصة الدراسية، ولا الانتهاء من المناهج المقررة. وقد يكون ذلك مرده إلى ضعف وعيهم بأهمية التعلم النشط وفوائده، وقد يكون راجعا إلى كثافة المقررات وتوزيعها على خطة زمنية ثابتة من قبل التواجيه الفنية، وأن التأخر عن عرض الدروس طبقا لهذه الخطة سيعرض للمساءلة، فضلا عن ضعف توافر التجهيزات اللازمة لتطبيق التعلم النشط، وكثافة الطلبة في القاعة الدراسية.

بجانب هذه المعيقات كانت هناك مجموعة من المعيقات التي تتعلق بالطالب نفسه، إذ يعاني العديد من الطلبة من ضعف المشاركة، وضعف الثقة لديه في مقدرته على الوصول للمعلومة بنفسه. لكننا نرى أن هذه المعيقات من السهل مواجهتها لو تم بالفعل البدء في تنفيذ الدروس بطريقة التعلم النشط في ضوء توفير المستلزمات الضرورية لها، وإعادة تصميم المقررات الدراسية بطريقة تسمح بتطبيق التعلم النشط.

وبصفة عامة تتفق نتائج الدراسة في هذا الشأن مع نتائج العديد من الدراسات التي كشفت عن وجود معوقات تواجه تطبيق التعلم النشط، ومنها دراسة باجري (٢٠٠٧) وياسين وبخش(٢٠٠٨) والعوايدة (٢٠١٣) وبن ياسين(٢٠١٣) والمحمادي (٢٠١٦) والكندري وزملاءه (٢٠١٨) أن هناك مجموعة من المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط، تم تقديرها بدرجات تتراوح ما بين المتوسطة والكبيرة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة منطقية وتتسق مع نتيجة السؤال السابق، إذ إن وجود مجموعة من المعيقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط، التي تتعلق بكل من المعلم أو الطالب أو البيئة الإدارية والتنظيمية، لا شك ينعكس أثره على وجود اتجاه بمستوى محدود لا يرقى للمستوى المأمول تجاه استخدام استراتيجياته، وكذلك على درجة استخدامه؛ وذلك

على الرغم من إيجابيات التعلم النشط وفاعليته في رفع مستوى التحصيل الدراسي، وتحسين مستوى التحصيل الدراسي.

ثالثا: نتائج السؤال الثالث

للإجابة على السؤال الثالث: ما مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية حول اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط وحول تقدير معوقات التطبيق تعزى للمتغيرات(الجنس – المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة)؟ تم استخدام أساليب الإحصاء الاستدلالي، للوقوف على الفروق بين متوسطات استجابات العينة على أداة الدراسة، تبعا لمتغيرات الدراسة. وكانت على النحو الآتي:

(١) الفروق تبعا لمتغير الجنس

تم استخدام اختبار (T-Test) وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول(٨) الآتي:

جدول(٨)

الفروق بين متوسطات العينة حول اتجاهاتهم نحو التعلم النشط ومعوقات تطبيقه تبعا لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجة الحرية	الدلالة	ملاحظات
الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط	ذكر	٩٠	٥٧,٩٢	٧,١٦٣	٠,٧٣٤	١٨٣	٠,٤٦٤	غير دالة
	أنثى	٩٥	٥٨,٦٩	٧,١٠٨				
معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	ذكر	٩٠	١١٢,٩٧	١١,٠٢٧	٠,١٦٠	١٨٣	٠,٨٧٣	غير دالة
	أنثى	٩٥	١١٣,٢٢٣	١٠,٤٩٦				

تشير نتائج اختبار (T-Test) في الجدول (٨) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك حول تقدير معوقات تطبيقه تبعا لمتغير الجنس وذلك استنادا إلى قيم (ت) حيث كانت غير دالة عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) ومن ذلك يستدل على أن نوع الجنس كان غير مؤثر في تقرير مستوى هذه الاتجاهات، وكذلك حول تقدير المعوقات التي تواجه التطبيق. ومن هنا يتبين أن معلمي العلوم من الذكور والإناث لديهم نفس الاتجاهات نحو التعلم النشط، وقد كشفت النتائج السابقة في جدول(٤) أن تلك الاتجاهات كانت بمستوى متوسط. وكذلك تتفق تقديرات العينة من الجنسين لوجود مجموعة من المعيقات التي تحد من تطبيق التعلم النشط، وقد كشفت النتائج في الجداول (٥–٧) أن هناك معوقات تحد بدرجة كبيرة من تطبيق التعلم النشط.

ويعزو الباحث وجود هذا الاتفاق بين آراء العينة من الجنسين حول اتجاهاتهم نحو التعلم النشط وتقديراتهم لمعيقات تطبيقه إلى تشابه بيئات العمل في مدارس البنين والبنات، وأن الجميع يتعرض لنفس الموجهات المتعلقة بالعمل، من قبل القيادات التعليمية على مستوى الوزارة أو المناطق التعليمية أو على مستوى المدارس، فأساليب التوجيه نفسها في مدارس البنين والبنات، والنشرات الإدارية والفنية تكون نفسها موجهة لمدارس البنين والبنات، ويتعرض الجميع لنفس فعاليات التنمية المهنية وما تتضمنه من أنشطة وحلقات نقاش وورش وتدريبات، فضلا عن عدم تمييز أي نوع من المدارس عن غيره في تقديم الحوافز أو أساليب التشجيع للتوجه لأسلوب تدريسي معين. ومن هنا كانت التقديرات متشابهة من قبل معلمي العلوم من الجنسين في مدارس المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باجري (٢٠٠٧) ودراسة الكندري وزملاءه (٢٠١٨) التي كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة فيما يتعلق بآرائهم حول استخدام استراتيجيات التعلم النشط والاتجاهات نحوه تبعا لمتغير النوع. بينما تختلف مع نتائج دراسات زامل (٢٠٠٦) وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلِّمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلِّماتها في مدارس الأونروا لصالح الإناث، ودراسة أبو سنينة وعشا وقطاوي (٢٠٠٩) والعوايدة (٢٠١٣) والرشيدي (٢٠١٥) وقطاوي والعايدي(٢٠١٦) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

(٢) الفروق تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) وتم رصد النتائج في جدول (٩) الآتي:

جدول (٩) الفروق تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٢٤٢,٧٢٠	٢	١٢١,٣٦٠	٥,٠٢٤	دالة
	داخل المجموعات	٤٣٩٦,٣٩٢	١٨٢	٢٤,١٥٦		
	المجموع	٤٥٣٩,١١٢	١٨٤			
معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٦٩,١٦٦	٢	٣٤,٥٨٣	١,٢٧١	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩٥٢,٠٣٨	١٨٢	٢٧,٢٠٩		
	المجموع	٥٠٢١,٢٠٤	١٨٤			

تكشف النتائج في جدول(٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة فيما يتعلق بتقديراتهم لمعيقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. ومن ذلك يستدل على أن أفراد العينة على اختلاف عدد سنوات الخبرة في المجال التدريسي تتفق تقديراتهم ووجهات نظرهم حول وجود المعيقات التي تواجه تطبيق التعلم النشط في تنفيذ الدروس بالغرف الصفية. وقد كشفت النتائج في الجداول (٥-٧) أن هذه المعيقات تتواجد في الواقع بدرجة كبيرة.

في حين تكشف النتائج في جدول (٩) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات العينة لمستويات اتجاهاتهم نحو التعلم النشط. حيث كانت قيمة (ف) في هذا البعد دالة عند مستوى (٠,٠٥). ومن ذلك يستدل على أن أفراد العينة من معلمي العلوم تختلف لديهم مستويات الاتجاهات نحو التعلم النشط واستخدام استراتيجياته تبعا لاختلاف عدد سنوات الخبرة لديهم.

وللوقوف على مصادر الفروق بين تقديرات العينة لمستوى اتجاهاتهم نحو التعلم النشط، فقد تم استخدام (اختبار شيفيه) للمقارنة بين متوسطات العينة تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وتم رصد نتائج ذلك في الجدول (١٠) الآتي:

جدول (١٠)

المقارنات بين متوسطات استجابات العينة على مقياس الاتجاه نحو التعلم النشط تبعا لعدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	١٠ سنوات فأكثر
الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط	أقل من ٥ سنوات	٥٦,٢٥	٥,١٨**
	من ٥ إلى أقل من ١٠ سنوات	٥٥,٩٤	٤,٨٧**
	١٠ سنوات فأكثر	٥١,٠٧	

** دالة عند مستوى (٠,٠١)

تشير النتائج في جدول (١٠) إلى أن الفروق بين متوسطات درجات العينة فيما يتعلق بالاتجاه نحو العلم النشط كانت لصالح مجموعة أفراد العينة من تقع عدد سنوات خبراتهم في شرائح عدد سنوات الخبرة أقل من (١٠سنوات)، مقابل الذين تقع عدد سنوات الخبرة لديهم في الشريحة (١٠ سنوات فأكثر). ومن ذلك يستدل على أن المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل من ١٠ سنوات لديهم اتجاهات إيجابية تجاه التعلم النشط بدرجة أكبر من المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة باجري (٢٠٠٧) ودراسة المحمادي (٢٠١٦) ودراسة قطاوي والعايدي(٢٠١٦) ودراسة الكندري وآخرون (٢٠١٨) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعرفة بعمليات التعلم النشط، والاتجاهات نحوه لصالح ذوي عدد سنوات الخبرة القصيرة (أقل من ١٠ سنوات)، ولصالح ذوي عدد سنوات الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) فيما يتعلق باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والاتجاه نحوه. في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة زامل (٢٠٠٦) ودراسة أبو سنينة وآخرون (٢٠٠٩) ودراسة العوايدة (٢٠١٣) ودراسة الرشيدي (٢٠١٥) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلِّمين عينة الدراسة نحو ممارستهم التعلُّم النشط تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الأقل كثير منهم درس التعلم النشط في مرحلة الإعداد الأكاديمي، وتعرض لدورات تدريبية تتعلق باستراتيجياته، ولديهم توجه بدرجة كبيرة للتعامل مع طرائق التدريس الحديثة واستراتيجياتها، واستخدام المستحدثات التكنولوجية في التدريس، ومنها استراتيجيات التعلم النشط والتعليم الالكتروني، بدرجة أكبر من المعلمين ذوي عدد سنوات الخبرة الكبيرة التي تزيد عن ١٠ سنوات؛ إذ إن معظمهم من المعلمين القدامى الذين اعتادوا استخدام طرائق التدريس التقليدية التي يكون فيها الطالب سلبياً وضعيف المشاركة في العملية التعليمية، وتكون لديهم قناعة بأن طريقة التعليم التقليدية هي الطريقة المثمرة؛ من وجهة نظرهم وصار لديهم اتجاهات وعزوف عن استخدام الحديث من الاستراتيجيات التدريسية .

(٣) الفروق تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

تم استخدام تحليل التباين الأحادي(ONE WAY ANOVA) وتم رصد النتـــائج فـــي جدول (١١) الآتي:

جدول (١١) الفروق بين متوسطات العينة حول اتجاهاتهم نحو التعلم النشط ومعوقات تطبيقه تبعا لمتغير المنطقة التعليمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
الاتجاه نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	٢١٧,٨٤٥	٥	٤٣,٥٦٩	١,٣١٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٩٤٤,٢٣٢	١٧٩	٣٣,٢٠٨		
	المجموع	٦١٦٢,٠٧٧	١٨٤			
معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	١٩٧,٣١٠	٥	٣٩,٤٦٢	١,٢١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٥٨١٣,٧٤١	١٧٩	٣٢,٤٧٩		
	المجموع	٦٠١١,٠٥١	١٨٤			

تكشف النتائج في جدول(١١) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات العينة تبعا لمتغير المنطقة التعليمية فيما يتعلق بتقديراتهم لمستوى اتجاهاتهم نحو التعلم النشط، وكذلك تقديراتهم لمعوقات تطبيقه. وذلك تبعا لقيم (ف) حيث كانت غير دالة عند مستوى (٠,٠٥). ومن ذلك يستدل على أن أفراد العينة من معلمي العلوم من المناطق التعليمية المختلفة لديهم اتجاهات متماثلة نحو التعلم النشط، وقد كشفت النتائج في جدول (٤) أن مستوى اتجاهات المعلمين كانت بدرجة متوسطة نحو التعلم النشط واستخدام استراتيجياته. وكذلك يستدل من هذه النتائج أن أفراد العينة من المناطق التعليمية المختلفة تتفق تقديراتهم ووجهات نظرهم حول وجود المعيقات التي تواجه تطبيق التعلم النشط في تنفيذ الدروس بالغرف الصفية، وقد كشفت النتائج في الجداول (٥-٧) أن هذه المعيقات تتواجد في الواقع بدرجة كبيرة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة زامل (٢٠٠٦) التي كشفت عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات المعلِّمين عينة الدراسة نحو ممارستهم التعلُّم النشط تبعاً لمتغير المحافظة.

ويعزو الباحث ذلك إلى تشابه البيئات التعليمية في المناطق التعليمية من حيث وجود المعيقات التي تواجه عملية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط؛ خاصة التي تتعلق بالنواحي الإدارية والتنظيمية، إذ إن العملية التعليمية في الدولة تخضع لنظام شبه مركزي، تتشابه فيه التوجيهات التربوية، والتعليمات المنظمة لهذه العملية. فضلا عن وجود مجموعة من المعيقات التي تتعلق بالطلبة والمعلمين، التي تنعكس على وجود اتجاهات متشابهة لدى معظم المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الغرف الصفية.

خلاصة النتائج

أفرزت الدراسة النتائج الآتية:

(١) معلمو العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لديهم اتجاهات بدرجة متوسطة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط أثناء تنفيذ الدروس، تعادل نسبة مئوية (٦٤,٨%).

(٢) توجد مجموعة من المعوقات تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، اتفقت العينة على وجودها بدرجة كبيرة تعادل نسبة مئوية (٨٧ %). وقد جاءت المعوقات الإدارية والتنظيمية في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٩٣ %)، تليها المعوقات الخاصة بالمتعلمين؛ بنسبة مئوية (٨٧,٤%)، ثم المعوقات الخاصة بالمعلمين بنسبة مئوية (٨٠,٦%) .

(٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستويات اتجاهات العينة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وكذلك فيما يتعلق بتقدير معوقات تطبيق التعلم النشط تبعا لمتغير الجنس، وكذلك تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك متغير المنطقة التعليمية.

التوصيات والمقترحات

على ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بالآتي:

(١) ضرورة تقليل عدد الطلبة في الغرفة الصفية، ومراعاة زيادة مساحة الغرفة الصفية مستقبلاً عند إنشاء مبانٍ مدرسية لتسمح بتطبيق الأنشطة المختلفة.

(٢) تزويد الغرف الصفية بمخارج متعددة للكهرباء لتسهيل استخدام الأجهزة والوسائل التكنولوجية في التعلم.

(٣) تزويد الغرف الصفية بالأثاث والخزانات الكافية لحفظ المشاريع والوسائل التعليمية وأدوات المعلم وأجهزة العرض وسبورة بيضاء إلكترونية ذات مساحة كبيرة .

(٤) توفير أجهزة حاسوب متطورة مع توفير اتصال بالانترنت داخل الغرفة الصفية.

(٥) تعزيز اتجاه الطلبة للتعلم النشط من خلال تزويدهم بالإرشادات التربوية التي تيسر استخدام استراتيجياته.

(٦) تزويد المعلمين بمواد إرشادية كالنشرات والكتيبات الهادفة إلى تعزيز استخدام التعلم النشط في عمليتي التعليم والتعلم.

(٧) تدريب المعلمين على كيفية استخدام استراتيجيات التعلم النشط أثناء تنفيذ الدروس.

(٨) إقامة ورش تدريبية خاصة بتوظيف أساليب التعلم النشط في عملية التدريس من خلال استهداف المعلمين والتركيز على الجانب العملي أثناء التدريس.

(٩) عقد ورش تدريبية وحلقات نقاشية لمديري المدارس لزيادة وعيهم لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

(١٠) إعادة تصميم المناهج الدراسية بحيث تتيح الفرص لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط.

ويقترح الباحث إجراء دراسات حول التعلم النشط تتناول مدى استخدام المعلمين أساليب التعلم النشط في مختلف المواد وعلى مختلف المراحل الدراسية. وفاعلية استخدام هذه الاستراتيجيات على التحصيل الدراسي، ودافعية الانجاز، وزيادة الثقة بالنفس.

المراجع

أبو الجبين، سعيد عبد الرحمن محمد (٢٠١٤). **فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل لدى طالبات الصف الحادي عشر وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة.** رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة، جامعة الدول العربية، القاهرة.

أبو سنينة، عوده وعشا، انتصار وقطاوي، محمد.(٢٠٠٩). **درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة التربية الاجتماعية من وجهة نظر معلموها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، ٩(٢)، 51 - 70 .

باجري، عادل منصور(٢٠٠٧). **دراسة تقويمية لواقع استخدام معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي بالجمهورية اليمنية للتقنيات التعليمية معيقات استخدامهم لها.** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الأردنية.

بدير، كريمان محمد (٢٠١٨). **التعلم النشط.** ط.٣، عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بن ياسين، ثناء محمد أحمد (٢٠١٣). استراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم، الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،** السعودية، العدد (٤٤)، الجزء الثاني، ٤٧– ١٠٤.

جمعه، ثناء أحمد (٢٠١٠). **استراتيجيات التعلم النشط وتدريس الدراسات الاجتماعية.** القاهرة: العربية للمناهج المتطورة والبرمجيات.

الجمل، سمية حلمي محمد(٢٠١٧). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

حمد، لينا مؤيد (٢٠١٨). **درجة استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية لأدوات التعلم الالكتروني في التعليم واتجاهاتهم نحوه**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٣). **طرائق التدريس واستراتيجياته**.العين: دار الكتاب الجامعي.

الرشيدي، فاطمة (٢٠١٥). **درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمو المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن

زامل، مجدي على (٢٠٠٦). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. **مجلة المعلم / الطالب**، الأونروا– اليونسكو، عمان، الأردن، حزيران – كانون الأول، ١–٢٤.

زيتون، حسن حسين (٢٠٠٣). **استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التدريس والتعلم**. القاهرة: عالم الكتب.

السبيعي، خالد بن صالح المزرم (٢٠٠٩). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة أساليب التدريس الفعالة ومتطلبات استخدامها في جامعات دول مجلس التعاون لدول الخليج العربي. **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، السنة ٣٠، العدد ١١٣، ١٣ – ٧٣.

سعادة، جودت (٢٠٠٦). **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية**. عمان، الأردن: دار الشروق.

سعادة، جودت أحمد، وعقل، فواز وزامل، مجدي، وإشتيه، جميل وأبو عرقوب، هدى (٢٠٠٦). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. عمان، الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سيد، محمد والجمل، عباس (٢٠١٢). أساليب التعليم والتعلم النشط. القاهرة: دار العلم والإيمان.

شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الشربيني، فوزي والطناوي، عفت (٢٠١١). **تطوير المناهج التعليمية**. عمان، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الواحد، إبراهيم توفيق إبراهيم(٢٠١٣). **فاعلية استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

عبد الوهاب، فاطمة محمد(٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة التربية العلمية**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨(٢)، ١ –١٣٥.

عشا، انتصار خليل و أبو عواد، فريال محمد و الشلبي، إلهام على و عبد، إيمان رسمي (٢٠١٢). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. **مجلة جامعة دمشق**،٢٨(١)، ٥١٩ – ٥٤٢.

عصر، رضا (٢٠٠٢). فاعلية التعلم النشط القائم على المواد اليدوية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية. **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٤(٢)، ٣٥٠ – ٣٩٠.

عميرة، إبراهيم بسيوني والديب، فتحي(١٩٩٤). **تدريس العلوم والتربية العملية**. ط.٣، القاهرة: دار المعارف.

العوايدة، راكان حيدر(٢٠١٣). **صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا الأردنية من وجهة نظر المعلمون، في ضوء عدد من المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

قطاوي، محمد إبراهيم والعايدي، جهاد حاكم (٢٠١٦). مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط في الأردن. **مجلة جامعة الخليل للبحوث**، ١١(٢)، ٤٩-٦٤.

القيبلات، راجي (٢٠٠٥). **أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال**. عمان، الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الكندري، خالد عبد الرحيم والقطان، هاني على والشمري، عبيد محمد عبيد (٢٠١٨). مستوى معرفة معلمي المرحلة الثانوية بدولة الكويت بالتعلم النشط واتجاهاتهم نحوه وواقع استخدامه ومعوقاته. **مجلة الطفولة والتربية**، ١٠(٣٦)– الجزء الثاني، ٢٤٥-٢٩٢

كوجك، كوثر حسين وآخرون (٢٠٠٨). **تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي**. بيروت، لبنان: مكتب اليونسكو الإقليمي.

لطفي، إيمان محمد عبد العال (٢٠١٧). **التعلم النشط والتعليم المتمايز**. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد حسين والجمل، على (2013). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المنـــاهج وطرق التدريس**. ط٣، القاهرة : عالم الكتب.

محاميد، شاكر(٢٠٠٣). **علم النفس الاجتماعي**. عمان، الأردن: دار المدى للنشر.

المحمادي، محمد أحمد حميد.(٢٠١٦). **واقع تطبيق معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية لاستراتيجيات التعلُّم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة جدة.

مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٥). **الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، دليل التعلم النشط**. وزارة التربية والتعليم، مصر.

المطيري، مؤمنة بنت شباب بن مسند(٤٣٣هـــ). **فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المفاهيم الفقهية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

منسي، محمود عبد الحليم (١٩٩١). **علم النفس التربوي للمعلمين**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

النجدي، أحمد وراشد، على وعبد الهادي، منى (٢٠٠٣). **المدخل في تدريس العلوم**. القاهرة: دار الفكر العربي.

هندي، محمد حماد (٢٠٠٢). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، العدد (٧٩)، ١٨٣-٢٣٧ .

ياسين، نوال حامد وبخش، هالة طه (٢٠٠٨). واقع استخدام مشرفات ومعلمات العلوم للاستراتيجيات التدريسية. الجمعية المصرية للتربية العلمية، **مجلة التربية العلمية**، ١١ (١)، ٣٧- ١٣٥.

Carroll, L. & Leander, S. (2001). *Improve Motivation through the Use of Active Learning Strategies*. Unpublished Master Dissertation. Saint Xavier University.

Harmin Merrill,1994). *Inspiring Active Learning A Handbook for Teachers*, ED368709

Paulson, D. & Faust, J. (2006). *Active Learning for the College Classroom*. Available at: http:/chemistry.calstatela.edu/chem. & Bio chem. /active /main.html.

Scheyvens, R.; Griffin, A.; Jocoy, C.; Liu, Y.& Bradford, M. (2008). Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths That Perpetuate Resistance. *Journal of geography in Higher Education*. 32(1), 51-69.

Tandogan, R. & Orhan, A. (2007).The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude and Concept Learning. *Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3(1), 71-81.

Taraban, R.; Box, C.; Myers, R.; Pollard, R; & Bowen, C. (2007). Effects of Active Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology. *Journal of Research in Science Teaching*. 44(7), 960-979.

Van Dijk, L.A. (2000): Activity Instruction in Lectures; A Study into the Possibilities and the Effects*, Dissertation Abstract International*, V.61, N.4, P.905