



جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا / مناهج وطرائق التدريس العامة

تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف

الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات

رسالة مقدمة

الى مجلس كلية التربية الأساسية / جامعة ميسان
وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية
(مناهج وطرائق تدريس عامة) من قبل

نؤاس مصحب مهدي

بإشراف

أ.د. سلام ناجي باقر الغضبان

٢٠٢٥ م تموز

—

١٤٤٧ هـ محرم

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿أَلَمْ نَشْرَحْ لَكَ صَدْرَكَ (١) وَوَضَعْنَا عَنكَ وِزْرَكَ (٢) الَّذِي أَنْقَضَ
ظَهْرَكَ (٣) وَرَفَعْنَا لَكَ ذِكْرَكَ (٤) فَإِنَّ مَعَ الْعُسْرِ يُسْرًا (٥) إِنَّ مَعَ
الْعُسْرِ يُسْرًا (٦) فَإِذَا فَرَغْتَ فَانصَبْ (٧) وَإِلَىٰ رَبِّكَ فَارْغَب (٨)﴾

﴿سُورَةُ الشُّرَحِ﴾

مُحَمَّدٌ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ

إقرار المشرف

أشهد أن اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ(تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) التي قدمها الطالب (نؤاس مصحب مهدي) قد أعدت تحت اشرافي في جامعة ميسان/كلية التربية الاساسية، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (مناهج وطرائق تدريس عامة) .

التوقيع:

أ.د. سلام ناجي باقر

التاريخ : / / ٢٠٢٥

وبناء على التوصيات المتوافرة، ارفع هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع:

أ.د. غسان جبر كاظم

رئيس قسم معلم الصفوف الاولى

التاريخ : / / ٢٠٢٥

إقرار المقوم اللغوي

اشهد أن الرسالة الموسومة بـ (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) والتي تقدم بها الطالب (نؤاس مصحب مهدي) الى مجلس كلية التربية الاساسية، قد تمت مراجعتها من قبلي، ولأجله وقعت .

التوقيع:

الخبير اللغوي:

اللقب العلمي:

التاريخ: / / ٢٠٢٥

إقرار المقوم العلمي الاول

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) التي قدمها الطالب (نؤاس مصحب مهدي) الى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية تخصص (مناهج وطرائق تدريس عامة)، جرى تقويمها علمياً من قبلي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية، ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

اللقب العلمي:

التاريخ: ٢٠٢٥ / /

إقرار المقوم العلمي الآخر

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الأولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) التي قدمها الطالب (نؤاس مصحب مهدي) الى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية تخصص (مناهج وطرائق تدريس عامة)، جرى تقويمها علمياً من قبلي، ووجدتها صالحة من الناحية العلمية، ولأجله وقعت.

التوقيع:

الاسم:

اللقب العلمي:

التاريخ: / / ٢٠٢٥

إقرار المقوم الاحصائي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة بـ(تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) التي قدمها الطالب (نؤاس مصحب مهدي) الى مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية تخصص (مناهج وطرائق تدريس عامة) تم تقويمها إحصائياً من قبلي ولأجله وقعت .

التوقيع:

الاسم:

اللقب العلمي:

التاريخ: / / ٢٠٢٥

إقرار لجنة المناقشة

نحن اعضاء لجنة المناقشة الموقعين أدناه نشهد أننا قد اطلعنا على الرسالة الموسومة بـ (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) التي قدمها الطالب (نؤاس مصحب مهدي) الى مجلس كلية التربية الاساسية/ جامعة ميسان، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية تخصص (مناهج وطرائق تدريس عامة) وبعد إجراء المناقشة العلمية أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير (في مناهج وطرائق التدريس العامة) بتقدير .()

رئيس اللجنة	عضو اللجنة
الاسم	الاسم
التوقيع:	التوقيع:
التاريخ: / / ٢٠٢٥	التاريخ: / / ٢٠٢٥
عضو اللجنة	عضو اللجنة والمشرف
الاسم	الاسم: أ.د. سلام ناجي باقر
التوقيع:	التوقيع:
التاريخ: / / ٢٠٢٥	التاريخ: / / ٢٠٢٥
صادقها مجلس كلية التربية الاساسية /جامعة ميسان	
التوقيع:	
أ.د. غسان كاظم جبر	
عميد كلية التربية الاساسية	
التاريخ: / / ٢٠٢٥	

اللَّهُمَّ

اللهم تقبل مني هذا العمل المتواضع، واجعله خالصاً لوجهك الكريم، واقنع به كما تشاء،
واجعل فيه الخير والنور لمن ينتفع به.

إلى سيدنا ونبينا محمد المصطفى، وآله الطيبين الطاهرين، صلوات ربي وسلامه عليهم أجمعين،
أرفع أسمى مشاعر المحبة والإجلال، وأهدي هذا الجهد المتواضع شفاعاً أرجوها، وأملأ معلقاً
بلقاءكم في دار الكرامة.

إلى أساتذتي الأجلاء، منارات العلم، وحملات الأمانة، أتمن من غرستم في بذور المعرفة،
وقتحتم لي أبواب الفكر، وكان لتوجيهكم ودعمكم الأثر الأكبر في هذا
الإنجاز. لكم خالص الامتنان وعظيم التقدير، وها أنا أضع بين أيديكم ثمرة جهد
كنتم أنتم أساسه وبذمرته الأولى.

إلى مروح والدي الحبيب، الذي وإن غاب عن العيون، فما غاب عن الروح والدعاء. لك الرحمة
والمغفرة، ولروحك الطاهرة أنركى السلام، وأسأل الله أن يجعل هذا العمل في ميزان
حسناتك، وأن يسكنك فسيح جناته مع النبيين والصديقين والشهداء والصالحين، وحسن أولئك
مرافقاً.

إلى أُمِّي الغالية، أنتِ الدعاء المستجاب، والركن الحاني الذي احتفيت به في كل مراحل
عمري. جزاك الله عني خير الجزاء، وأطال الله في عمرك، وبأمرك لي في قلبك الطيب،
ودعائك الصادق، ومحبتك التي لا تنضب.

إلى نروحي الحبيبة، رفيقة الدرب، وشريكة الحلم، التي ساندتني بصبرها، واحتملت معي مشقة الطريق، فكنت النور في العثرة، واليد التي امتدت بالعون في لحظات الضعف. لك مني كل الحب والدعاء، وأسأل الله أن يجعل أيامنا مفعمة بالمودة والرحمة والسكينة.

إلى أبنائي الأعزاء: سدن، ومحمد، ومراشد، يا من غبتم عن ناظري في أيام هذه الرحلة، لكنكم كنتم النور الساكن في قلبي، والدافع الأصديق في مسيرتي.

لأجلكم كان هذا السعي، ومن أجلكم أرجو أن تكون ثماره نراداً ونوراً لمستقبلكم. حفظكم الله، وبارك في أعماركم، وجعل أيامكم سعادة وعلواً وتميزاً.

شكر وامتنان

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، وبفضله تنيسر الخطى، وبتوفيقه تُدرك الغايات.

له الحمد كما ينبغي لجلال وجهه، وعظيم سلطانه، عدد ما كان وعدد ما سيكون.

وإني إذ أضع بين يدي القارئ الكريم ثمرة هذا الجهد، فإني أستشعر عميق الامتنان،

وأرفع أكف الشكر لكل من كان سبباً في بلوغ هذا الطريق، علماً وتوفيقاً وسنداً.

وقد قيل: وإذا العناية لحظتك غيبتها نم فالحوادث كلهن أمان.

أتقدم بخالص الشكر وجزيل الامتنان لأستاذي المشرف الفاضل الأستاذ الدكتور

سلام ناجي باقر الغضبان، الذي كان لي أبا في النصح، ومرشداً في المنهج، وسنداً في

كل خطوة، فلم يخل علي بعلمه وخبرته، وكان لتوجيهه أثر بالغ في بناء هذا العمل، فله

مني كل التقدير والدعاء.

كما أثني بالشكر والعرفان على السادة أعضاء لجنة السمنار الموقرة، الذين أضاءوا

مسار هذا العمل بملاحظاتهم القيمة، وتقدهم البناء، فكان لاهتمامهم الأثر الطيب في

إخراجه بهذه الصورة.

وإلى محافظة ميسان، التي احتضنتني طوال مرحلة الدراسة، وكانت لي داراً ثانية وأهلاً

وسنداً، مرغماً بعد المسافة عن أهلي، فإني أقدم أصدق عبارات الشكر والعرفان لأهلها

الطيبين، الذين وجدت فيهم دفء الأخوة، وكرم الضيافة، وصحبة لا تُنسى.

وفي الختام، أحمد الله على ما أنعم، وأدعوه أن يُبارك في هذا العمل، ويجعله نافعاً وسبباً في

العلم والخير، إنه سميع مجيب.

إلى أصدقائي وزملائي الأعزاء، مرافق الدرب في مرحلة الماجستير، كنتم العون في العسر، والبسمة في أوقات التعب، والدافع في محظات الفتور. جمعنا قاعات الدرس، ووحدنا الطموح، وبقي الودّ والمساندة أجمل ما في هذه الرحلة. شكراً لكم من القلب، فلكم من هذا الإنجاز نصيب لا يُمحى.

إلى جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية، هذا الصرح الأكاديمي الذي احتضن أحلامنا، وفتح لنا أبواب المعرفة والتطوير. إليكم أهدي هذا العمل المتواضع، سائلاً الله أن يكون لبنة في بناء العلم، وأن ينفع به طلبة اليوم ورواد الغد.

المبحث

ملخص البحث

يسعى البحث الحالي الى التعرف على تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقا لآراء المعلمين والمعلمات

وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي ،وتكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الاولى في قسم تربية ابي غريب التابع للمديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى للعام الدراسي ٢٠٢٤ - ٢٠٢٥ . اما عينة البحث الحالي فقد تضمنت (٢٠٠) معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ومن اجل جمع البيانات والمعلومات فقد تم تصميم استبانة مكونة من اربعة مجالات (البيئة المدرسية-المنهج والكتاب- المعلم-التلميذ) وصياغة مجموعة من الفقرات لكل مجال، وقد تم التحقق من صدق الاستبانة من خلال صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي، اما ثبات استبانة فقد تحقق من خلال طريقة الفا كرونباخ ،وبعد استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة توصلت الدراسة الى النتائج التالية:

- (١) اظهرت نتائج مجال (البيئة المدرسية) ان مستوى التحقق بدرجة كبيرة وبوسط مرجح (٣.٤١) الوزن المئوي له (٠.٦٨).
- (٢) اظهرت نتائج مجال (المنهج والكتاب المدرسي) ان مستوى التحقق بدرجة كبيرة وبوسط مرجح (٣.٦٨) والوزن المئوي له (٠.٧٣) .
- (٣) اظهرت نتائج مجال (المعلم) ان مستوى التحقق بدرجة كبيرة وبوسط مرجح (٣.٤٥) الوزن المئوي له (٠.٦٩).
- (٤) اظهرت نتائج مجال (التلميذ) ان مستوى التحقق بدرجة كبيرة وبوسط مرجح (٣.٧٤) والوزن المئوي له (٠.٧٤).

وقد اوصت الدراسة بما يلي:

١. تهيئة المناخ التربوي والتعليمي في المدرسية الذي يمكن المعلمين من توظيف استراتيجيات التعلم النشط في المدارس.
٢. توفير الامكانيات المادية والوسائل المساعدة لتفعيل طرائق واستراتيجيات التعلم النشط في البيئة المدرسية.

٣. تطوير برامج اعداد معلمي الصفوف الاولى بما ينسجم ومستجدات طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة والمعاصرة.

٤. تطوير الدورات التدريبية التطويرية التي تطور مهارات معلمي الصفوف الاولى للتعامل مع صعوبات ومشكلات وتحديات التعلم النشط.

ثبت المحتويات

ت	الموضوع	الصفحة
١	العنوان	أ
٢	الآية القرآنية	ب
٣	إقرار المشرف	ت
٤	إقرار المقوم اللغوي	ث
٥	إقرار المقوم العلمي الأول	ج
٦	إقرار المقوم العلمي الآخر	ح
٧	إقرار المقوم الإحصائي	خ
٨	إقرار لجنة المناقشة	د
٩	الإهداء	ذ
١٠	الشكر والامتنان	ز
١١	ملخص البحث	ش
١٢	ثبت المحتويات	ض
١٣	ثبت الجداول	غ
١٤	تبث الاشكال	ف
١٥	ثبت الملاحق	ف
الفصل الأول : التعريف بالبحث		
١	مشكلة البحث	٢

٢	أهمية البحث	٥
٣	اهداف البحث	٨
٤	حدود البحث	٩
٥	تحديد المصطلحات	٩
الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة		
١	المحور الاول: اطار نظري	١٦
٢	اولاً: النظرية البنائية	١٦
٣	❖ مفهوم النظرية البنائية	١٦
٤	❖ نشأة وتطور النظرية البنائية:	١٩
٥	❖ مميزات النظرية البنائية:	٢١
٦	❖ المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية	٢٤
٧	❖ الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية:	٢٦
٨	❖ الانعكاسات (التطبيقات) التربوية للنظرية البنائية :	٢٦
٩	❖ نماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية:	٢٩
١٠	❖ خصائص بيئة التعلم البنائيةConstructivist Learning :	٣٠
١١	❖ مقارنة بين الصفوف التقليدية والصفوف البنائية:	٣١
١٢	❖ مواصفات المعلم والمتعلم وفق النظرية البنائية:	٣٢
١٣	ثالثاً: الصفوف الاولى	٣٥
١٤	❖ صفات معلم الصفوف الاولى	٣٥

٣٦	❖ مشكلات البيئة التعليمية للصفوف الاولى	١٥
٤٢	ثالثاً: التعلم النشط	١٦
٤٢	❖ مفهوم التعلم النشط وأهميته	١٧
٤٤	❖ خصائص ومميزات التعلم النشط	١٨
٤٧	❖ أهداف التعلم النشط وأساسه	٢٢
٤٩	❖ عناصر التعلم النشط	٢٣
٥١	❖ استراتيجيات التعلم النشط	٢٤
٥٦	نماذج واستراتيجيات التعلم النشط	٢٥
٥٦	(١) التعلم التعاوني	٢٦
٥٩	(٢) التعلم الذاتي (التعلم الموجه ذاتياً)	٢٧
٦٣	(٣) الخرائط المفاهيمية	٢٨
٦٦	(٤) تعليم الأقران	٢٩
٧١	(٥) لعب الأدوار	٣٠
٧٥	المحور الثاني: دراسات سابقة	٣١
٧٥	أولاً: الدراسات المحلية	٣٢
٧٧	ثانياً: الدراسات العربية	٣٣
٧٩	❖ الموازنة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي	٣٤
٨٠	جواب الإفادة من الدراسات السابقة:	٣٥
الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته		

٨٢	١	أولاً: منهج البحث :
٨٢	٢	ثانياً: مجتمع البحث:
٨٣	٤	ثالثاً: عينة البحث:
٨٤	٥	رابعاً: أداة البحث
٩١	٦	خامساً: الاداة بشكلها النهائي
٩٢	٧	سادساً: تطبيق الاداة
٩٢	٨	سابعاً: الوسائل الاحصائية
الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها		
٩٥	١	أولاً: نتائج الدراسة
١٠٨	٣	ثالثاً: الاستنتاجات:
١٠٩	٤	رابعاً: التوصيات:
١٠٩	٥	خامساً: المقترحات:
المصادر		
١١١	١	أولاً: المصادر العربية
١٢٣	٢	ثانياً: المصادر الاجنبية
١٢٧	٣	الملاحق
A-B	٤	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية

ثبت الجداول

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٣١	مقارنة بين الصفوف التقليدية والصفوف البنائية:	١
٧٥	الدراسات المحلية	٢
٧٧	الدراسات العربية	٣
٨٣	مجتمع البحث	٤
٨٣	عينة البحث	٥
٨٤	تصحيح الاستبانة	٦
٨٥	تجربة وضوح الفقرات والتعليمات	٧
٨٦	نتائج اختبار مربع كاي لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات الاستبانة	٨
٨٨	صدق فقرات الاستبانة باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال	٩
٨٩	صدق فقرات الاستبانة باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية	١٠
٩٠	صدق الاستبانة باستعمال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاستبانة والمجال بالمجال	١١
٩١	معامل ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ	١٢
٩٥	يوضح معيار التصنيف لمجالات الدراسة	١٣
٩٦	الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التحقق	١٤
٩٩	الايوساط المرجحة والاوزان المئوي ومستوى تحقق الفقرات	١٥
١٠٢	الايوساط المرجحة والاوزان المئوي ومستوى التحقق للفقرات	١٦
١٠٥	الايوساط المرجحة والاوزان المئوي ومستوى تحقق الفقرات	١٧

ثبت الاشكال

الصفحة	العنوان	رقم الشكل
٩٧	يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى التحقق	١
١٠٠	يوضح المتوسطات المرجحة والوزن المئوي ومستوى تحقق الفقرات	٢
١٠٣	يوضح المتوسطات المرجحة والوزن المئوي ومستوى التحقق للفقرات	٣
١٠٦	المتوسطات المرجحة والوزن المئوي ومستوى تحقق الفقرات	٤

ثبت الملاحق

الصفحة	العنوان	رقم الملحق
١٢٧	كتاب تسهيل مهمة	١
١٢٨	ورقة السؤال المفتوح	٢
١٢٩	الاستبانة بصورتها الاولى	٣
١٣٧	الاستبانة بصورتها النهائية	٤
١٤٢	السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث	٥
١٤٤	اسماء المدارس واعداد المعلمين والمعلمات (مجتمع البحث)	٦



الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: أهداف البحث

رابعاً: حدود البحث

خامساً: تحديد المصطلحات



أولاً: مشكلة البحث

الناظر في أي عملية تدريس يجد أنه لا توجد أي عملية لا تعترضها معوقات وصعوبات تؤثر سلباً في مخرجات التعليم، وتتمثل هذه الصعوبات بالمراحل الدراسية كافة بشكل عام ومرحلة التعليم الابتدائية بشكل خاص، لما لهذه المرحلة من أهمية في إعداد الجيل الواعي القادر على تطوير نفسه ومجتمعه، فهذه التحديات تحف المرحلة الابتدائية الدنيا أكثر من باقي المراحل، والناظر في حال معلمي الصفوف الأولى يجد أنهم يعانون أكثر من غيرهم من المعلمين للتحديات الكثيرة التي تحيط بهم، إضافة إلى العبء الدراسي الذي يتحملونه أكثر من غيرهم من المدرسين.

تواجه العملية التعليمية والتربوية عديد من التحديات، فقد بات واضحاً للعيان أن انهيار العملية التعليمية يرتبط ارتباطاً مباشراً بضعف مستوى المعلمين، ولكننا نستطيع أن نربط هذه الصعوبات وتلك التحديات بالتحديات الشخصية التي تواجه المعلمين وبرنامج إعدادهم ومدى قدرتهم على التواصل الناجح مع العناصر الأخرى المؤثرة في عملية التعليم والتعلم. (كريمان، ٢٠٠٨: ٩٨)

إن عملية التدريس تعترضها صعوبات جمة يتعلق بعضها في الأهداف وبعضها في مجال الكتاب المقرر وبعضها في مجال طرائق التدريس والوسائل وكذلك في مجال الطلبة وبعضها في مجال المعلم. (السعيد، عيد، ٢٠٠٦: ٨٧)

يؤكد (العليمات، ٢٠١٠) أن سبب بعض صعوبات التدريس يعود إلى عدم وجود المعلمين الأكفاء القادرين على تحمل مسؤولية التعليم، ومن ثم فإن عملية إعداد المعلم الكفوء هي عملية حيوية ومهمة في مواجهة أزمة التعليم، فأهمية المباني المدرسية والتجهيزات والمناخ التعليمي والوسائل التعليمية في العملية التربوية لا تقل أهمية عن إعداد المعلم الماهر والكفوء لا سيما مع ما يلاحظ من ضعف عام في مخرجات التعلم. (العليمات، ٢٠١٠: ٧٦)

لذا يعد التعلم النشط بكامل مهاراته اصعب عمليات التعلم، فإذا أتقن الطالب تلك المهارات بشكل ممتاز فإن ذلك يعكس آثارا ايجابية على مخرجات التعليم، وتعد استراتيجيات التعلم النشط في غاية الأهمية إذ تعتمد عليها جميع مواد الطالب الدراسية.

ومن خلال خبرة الباحث معلماً للصفوف الثلاثة الأولى لاحظ أن تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، متعددة المصادر فلا يمكن القول أنها تقتصر على المعلم وحده، أو على المتعلم، أو على طرائق التدريس، أو على المنهاج، فهي تحديات ذات مداخل متشعبة وكثيرة تعرقل عملية التدريس.

لذا تُعد مشكلة الدراسة امتداداً لعدد من البحوث السابقة التي تناولت الموضوع من زوايا مختلفة، إلا أن بعضها افتقر إلى التعمق في الجوانب التطبيقية. وقد أشارت دراسات عدة مثل دراسة (شكري، ٢٠٢١) إلى أهمية معالجة هذه الإشكالية لما لها من تأثير مباشر في جودة النتائج. ومن هنا تتبع أهمية هذه الدراسة في سد الفجوة المعرفية وتعزيز الفهم الأعظم للمشكلة.

وقد وجه الباحث سؤالاً مفتوحاً الى ثلاثين معلماً ومعلمةً عن التحديات التي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى (ملحق ٢)، حيث لخص الباحث من خلال مراجعة اجابات السادة المعلمين في سؤال مشكلة البحث وجود تحديات خاصة بالتعلم النشط بالنسبة للصفوف الثلاثة الاولى تتعلق بالمعلمين والتلاميذ والبيئة المدرسية والمنهج والكتاب المدرسي وكما يأتي:

(١) يواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط تحديات متعددة تتمثل في قلة الوسائل التعليمية ونقص تقنيات التعلم الحديثة، إضافة إلى أن تصميم الصفوف الدراسية التقليدي يعيق توظيف هذه الاستراتيجيات بفاعلية.

(٢) تتمثل التحديات في قلة تضمين الكتاب المدرسي لتطبيقات التعلم النشط، وضعف توافق أساليب التقويم مع متطلباته، إضافة إلى محدودية ملائمة أنشطة الكتاب لهذه الاستراتيجيات.

٣) تتمثل التحديات في غموض متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وضعف الإعداد الأكاديمي للمعلم حولها، إضافة إلى قلة وعيه بجدوى استخدامها.

٤) تتمثل التحديات في تركيز التلاميذ على الاختبارات أكثر من اكتساب المهارات، وكثرة المهام الموكلة إليهم مما يعيق التطبيق، إضافة إلى عدم ملاءمة بعض استراتيجيات التعلم النشط لخصائص نموهم.

لذا جاءت هذه الدراسة لإلقاء الضوء على تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمات ومعلمي الصفوف الأولى في المدارس الابتدائية.

ومن أجل تحديد مشكلة البحث ودراستها وبيان أسبابها وكيفية معالجتها، يرى الباحث أن مشكلة بحثه تكمن في محاولة الإجابة على التساؤل الآتي:

ما هي تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي ومعلمات الصفوف الأولى في المدارس الابتدائية.

ثانياً: أهمية البحث

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتقني ، حيث يشهد العالم إقبالا متزايدا على طلب العلم في مختلف المراحل التعليمية ، الأمر الذي أدى إلى قيام الدراسات والأبحاث للبحث عن طرائق تدريسية حديثة لنقل المعرفة إلى المتعلمين بشكل يثير الدافعية عندهم ويسير الانفجار المعرفي الهائل وزيادة المادة التعليمية وعمقها واتساعها التي أضافت أعباء جديدة على المعلم. (الزبيدي، ٢٠١٦: ٤٥)

مع بداية القرن الواحد والعشرين شهد القرن اتساعا في الفجوة بين احتياجات الطلبة التعليمية وقدرات المعلمين المهنية ، على مواكبة التغيرات الحضارية السريعة، إذ ازدادت الحاجة إلى توظيف عديد من الوسائل والاستراتيجيات التربوية الحديثة، للسعي نحو تطوير مهارات الطلبة على الطلبة أنفسهم والبحث والنقد والإصغاء والانضباط إلى الحد الأقصى الممكن. (الخالدة، ٢٠١٩: ٤٧)

ومن اجل الوصول إلى المرحلة المرجوة فعلى المعلم تطوير مهاراته في جميع المجالات التربوية والاتجاهات المتعلقة بسبر أعماق الطلبة، وقد غدت المسيرة التعليمية في عصرنا هذا مشروعا إنسانيا طويل الأمد يحتاج إلى تحريك طاقات العلم والبحث والإبداع الداخلية للطلاب من اجل مده بالدافعية والرغبة لتحقيق ذاته ومع ذلك فان الاتجاه التربوي السائد في عديد من المؤسسات التربوية الحالية، مازال يعتمد على طرق التلقين والتعليم التقليدية ، التي تقلل من شان الطالب وتصنع منه متعلما اتكاليا سلبيا ، ينتظر دورة دوما للمشاركة وفي الوقت الذي يحدده المعلم، وقد يؤدي هذا إلى كبت مواهبه واطفاء الشعلة الإبداعية لديه. (الكبيسي ، ٢٠٢١: ١٠٢)

إن مصادر المعرفة والعلم المتوافرة للطلبة متنوعة ووفيرة ويمكن الوصول إليها بطرق سهلة وجذابة دون الاعتماد على المعلم للحصول عليها؛ لذا لم يعد دور المعلم المهم مقتصرًا على توصيل المعلومات فقط ، بل يتعدى ذلك بكثير إذ انه صار مسؤولا عن بناء شخصية

المتعلم الباحث والمفكر والناقد والمستقل الذي يستطيع الوصول الى المعلومات وتوسيع أفاقه ذاتيا. (السليتي ، ٢٠٠٨ : ٥٤)

ويتسم العصر الحالي بالعديد من التغيرات السريعة والمتلاحقة التي من سماتها الثورة المعلوماتية وسهولة الوصول إليها وانتقالها وتضاعفها ، وكان من نتائجها كم هائل من المعلومات ومصادر التعلم المتعددة ، والوسائط والمستحدثات التكنولوجية التي غيرت كثير في أساليب التعليم والتعلم، وانتقل محور الاهتمام في العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ، والتركيز على النمو المتكامل والشامل للمتعلم أمر أساسي، كما فرضت التغيرات المتسارعة والانفجار المعرفي المستمر على التربويين أن يتعاملوا مع التعليم كعملية ليست لها حدود زمنية أو مكانية، وأن تستمر مع الفرد لتسهل له التكيف مع هذه المستجدات والمستحدثات. (الهويدي، ٢٠٠٥ : ٨٧)

وتعد مرحلة التعليم الأساسي مرحلة مهمة وحساسة لتربية النشء، وتأهيلهم للتوافق مع المجتمع والتفاعل معه، وبقدر الاهتمام بهذه المرحلة يصبح الفرد قادرا على الإسهام في تقدم المجتمع والنهوض به، ومن هنا تعد المرحلة الأساسية مرحلة تعلم المجتمع بمستوياته كافة، وكما تعد مرحلة النهضة التعليمية والريادية في بيئة المجتمع إذ أنها مرحلة البيئة الثانية للتلميذ بعد الأسرة، كما أنها مرحلة البداية في تكوينه الشخصي من سن السادسة بداية التكليف إلى الثانية عشرة سن التمييز من عمره، إذ أنها تشمل الطفولة الوسطى والطفولة المتأخرة (٦-١٢).

وتعد هذه المرحلة بداية النقش العلمي والفكري في ذهن التلميذ الذي يستمر معه طوال حياته فهي مرحلة الحقل الخصيب الذي يجب أن نغرس فيه بذور حياته الاجتماعية المستقبلية وهذا لا يمكن أن يتحقق إلا من خلال معلم معد إعدادًا يتوافق مع هذه الأهداف النبيلة وغايتها المنشودة، وبذلك تعد المرحلة الابتدائية الخطوة الأولى للمسار التعليمي والعلمي والفكري للتلميذ. (سعدات، ٢٠١٤ : ٨٧)

ومن ثم أصبح من الضروري أن تستخدم الاستراتيجيات التعليمية المناسبة في تدريس المواد المختلفة التي تستهدف تعليم الطالب كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية من خلال استراتيجيات التعلم النشط التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمي لديهم المهارات الجديدة

التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة، وطرح الأسئلة وممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر ما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة وتكوين الشخصية المتكاملة وتنمية مهارات التفكير العليا وينبرج. (Wineburg, 1999:34)

ولما لاستراتيجيات التعلم النشط من أهمية في الحياة التعليمية والحياة العامة إلا أنها تواجه بعض التحديات وتتلخص التحديات التي تواجه التعلم النشط في انه يطرح أساليب تعليمية حديثة ولها مردود فعال وإيجابي على العملية التعليمية بشكل عام وعلى المتعلم بشكل خاص فضلاً عما انه يقوم على إشراك الطلبة في عمليتي التعليم والتعلم وهذا الأمر يؤدي إلى تخلي المعلم عن دوره التقليدي وسلطته على الطلبة مما يشكل تحد واضح لتطبيق أساليب التعلم النشط في الصف إذ تظهر في بيئة التعليم النشط حالة تغير واضحة للطلبة والمعلمين. (سعادة ، ٢٠٠٦ : ٨٧)

ونظراً لأهمية التعلم النشط في حياتنا جاءت هذه الدراسة للتعرف على تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس طلبة الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر معلمات الصف في المدارس، ووضع التوصيات التي تساعد القائمين على العملية التربوية على تذليل هذه الصعوبات ومعالجتها.

تستمد الدراسة أهميتها من خلال:

١. لا شك ان التربية والتعليم بالنسبة للصفوف الاولى تتسم بأهمية خاصة نظرا لكونها تناقش مشاكلة التعليم في هذه المرحلة الاساسية من العملية التعليمية .
٢. أهمية استراتيجيات التعلم النشط التي تعد من الاستراتيجيات الحديثة ولا تقتصر الأهمية على استراتيجيات التعلم النشط فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى أهمية المرحلة العمرية التي تشملها الدراسة.

٣. أهمية التعلم النشط بوصفه أساس المعرفة المرتبط بكل نواحي التعليم إذ لا معرفة دون استخدام استراتيجية واسلوب جديد.
٤. إن التوصل إلى التحديات التي يواجهها معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الاولى في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط يؤدي إلى كشف أماكن الضعف، والعمل قدر المستطاع على علاجها من خلال مشاركة أصحاب القرار والقائمين على المنهاج.
٥. يمكن أن تؤدي إلى توعية معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الاولى بطبيعة التحديات التي تواجههم في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط للعمل على معالجتها.
٦. أهمية الفئة العمرية المدروسة وهم تلاميذ الصفوف الثلاثة الاولى حيث يمثلون مرحلة اساسية للتربية والتعليم ومن ثم ضرورة القاء مزيد من الضوء على مشكلاتهم.

ثالثاً: أهداف البحث

يهدف البحث في التعرف على (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات)، ومن الهدف اعلاه اشتق الباحث الاهداف الفرعية الثلاث الاتية:

١. التعرف على تحديات تطبيق استراتيجية التعلم النشط الخاصة بمجال البيئة المدرسية.
٢. التعرف على تحديات تطبيق استراتيجية التعلم النشط الخاصة بمجال المنهج والكتاب المدرسي.
٣. التعرف على تحديات تطبيق استراتيجية التعلم النشط الخاصة بالمعلم.
٤. التعرف على تحديات تطبيق استراتيجية التعلم النشط الخاصة بالتلميذ.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

١. الحد الزمني: العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥.
٢. الحد المكاني: مدارس ابي غريب المركز التابع الى المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى.
٣. الحد البشري: معلمي ومعلمات الصفوف الاولى.

خامساً: تحديد المصطلحات

أ: التحديات

❖ لغة:

جاء في المعجم الوسيط تعريف (تحدى) : الشَّيء حداه وفُلاَّنًا طلب مباراته في أمر (مجمع اللغة العربية، ٢٠٠٠، ١/١٦١).

وردت كلمة التحديات في اللغة على أنها جمع تحد، يقال "حداه وتحداه" أي تعمدته. وتحديث فلاناً : إذا باريته في فعل ونازعتة الغلبة. (ابن منظور، ١٩٧٩: ٨٧)

❖ اصطلاحاً:

أزمة تنجم عن شيء جديد، ويأخذ صفة المعاصرة إلى لحين ظهور غيره، يولد الحاجة لدى المجتمع الذي يندفع بها نحو التغلب عليه، ويتطلب تغييراً شاملاً في شتى مناحي الحياة. (ساخن، ٢٠١٠: ٤٠)

❖ التعريف النظري:

مجموعة من المشاكل التي يواجهها المعلم أثناء عملية تدريس، والتي تؤثر سلباً في النتائج التعليمية وتحد منها.

❖ التعريف الاجرائي:

مجموعة من المشاكل المتعلقة باستعمال استراتيجيات التعلم النشط والمتعلقة بالمتعلم والمعلم والمنهج والبيئة المدرسية التي تواجه العملية التعليمية في الصفوف الثلاثة الاولى .

ثانياً: الاستراتيجية

❖ لغة:

عرفها المعجم الوسيط : كلمة استراتيجية هي كلمة منقولة بلفظها الأصلي من اللغة اليونانية وليس لها مرادف في اللغة العربية و هي كلمة مشتقة من كلمتين هما: كلمة (Stratos) والتي تعني عسكري وكلمة (Ago) والتي تعني قيادة، و كانت تشير إلي رتبة أو لقب الجنيرال المنتخب في العصر اليوناني (المعجم الوسيط، ٢٠٠٠: ج ١/٢٠٥).

ان مصطلح الاستراتيجية (Strategy) مشتق اصلاً من الكلمة اليونانية (Strato) وتعني الجيش، وفي التعلم تعني جيش الطلبة، وتعامل المدرسين معهم في غرفة الدراسة، ومن مشتقات هذه الكلمة (Straego) وهي تعني فن القيادة أي في المجال التربوي تعني فن قيادة الصف وأدارته.

(Oxford English Dictionary) (قطامي، ٢٠١٣: ٣٢)

❖ اصطلاحاً

أ. (أبو سريع، ٢٠٠٧): بأنها "خطة موسعة تتضمن مجموعة من الخطوات المبنية من اطر نظرية مختلفة ، وتجمع هذه الخطوات تحت مسمى واحد يطلق عليها الاستراتيجية ، ليتم تطبيقها في ميادين التعليم". (أبو سريع ، ٢٠٠٧ : ٢٢٠)

ب. (زاير وداخل، ٢٠١٣): مجموعة الطرائق والأساليب والبرامج المستعملة داخل حجرة الصف، ويختلف استعمال المصطلحات بحسب نوع المادة العلمية المراد تدريسها . (زاير وداخل، ٢٠١٣: ١٢٥)

ج. (السعيد، ٢٠١٩) :أحداث التعلم لدى التلميذ عندما يواجهون مواقف تعليمية حقيقية كي تحفزهم لإنتاج تفسير لها.

(أمبو سعيد، ٢٠١٩ : ٥٨٣)

❖ التعريف النظري:

هي الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين بطريقة مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعلم.

❖ التعريف الاجرائي:

هي إجراء أو مجموعة من الإجراءات المحددة التي يؤديها معلم الصفوف الاولى، على تلاميذ عينة البحث لجعل عملية التعلم اكثر سرعة وسهولة ومتعة موجهة ذاتيا.

ثالثاً: التعلم النشط Active Learning

❖ لغة :

التعلم في اللغة مشتق من (علم) العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، وتعلمت الشيء إذا أخذت علمه. (ابن فارس، ١٩٧٩ : ٤/١٩٩)

التَّعَلَّمَ من الناحية اللغوية مشتق من الفعل الخماسي تَعَلَّمَ. (ابن منظور، ١٩٧٩ : ٩٩)

❖ اصطلاحاً: عرفه كل من:

(١) (سعادة، ٢٠٠٦) التعلم النشط بأنه ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة، من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ، ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويكون فيه المعلم موجها ومرشدا لعملية التعلم". (سعادة، ٢٠٠٦ : ٣٨)

لورنزن (Lorenzen, 2006) طريقة التعلم التي تتيح لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا الفرصة، ليكونوا فاعلين ؛ بالمشاركة في تنفيذ الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والمناقشة، وإبداء الرأي والإصغاء الجيد والقيام بالأعمال الكتابية والتعاون مع الآخرين وتتيح لهم المسؤولية في أن يعلموا أنفسهم مع المتعلمين الآخرين ؛ من خلال بيئة تعليمية تشجعهم

على تعليم أنفسهم بالبحث عن المعلومات من خلال القيام بمجموعة من الأنشطة المتاحة الفردية، أو الجماعية، والتي تعمل على توسيع مداركهم".

(Lorenzen, 2006: 43)

(٢) (حسين والزويني، ٢٠٢٣): أنه التعلم الذي يشارك فيه المتعلم بشكل فعال عن طريق قيامه بالبحث والقراءة والاطلاع والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويقتصر دور المعلم على أن يكون مرشداً وموجهاً لعملية التعلم، كما تم تعريفه أيضاً بأنه كل ما يشمل قيام المتعلم بأعمال وأنشطة تتطلب التفكير والتأمل، إذ إن جميع استراتيجيات التعلم النشط غالباً ما تتطلب أن يفكر ويتأمل المتعلم بكل ما يقدم له من معلومات.

(حسين والزويني، ٢٠٢٣: ٨٧)

❖ ويعرفه الباحث نظرياً:

طريقة تدريس تشرك فيها الطلبة بفاعلية في عمل أنشطة وتشجعهم على التفكير فيما يتعلمونه، وذلك من خلال وضع الطلاب في مواقف تعليمية مختلفة تدفعهم إلى العمل وبذل الجهد والمشاركة الفعالة المستمرة ، ويكون فيه المعلم موجها ومرشداً ومصمماً للمواقف اللازمة لعملية التعلم".

❖ التعريف الاجرائي:

مجموعة من الاجرائية الصفية التي يقوم بها المعلم داخل الصفوف الثلاثة الاولى من اجل جعل المتعلم محورا اساسيا للعملية التعليمية .

رابعاً: التدريس

❖ لغة:

التدريس - وفق لسان العرب - هي من جذر (درس) ودرس في اللغة أي عانده حتى انقاده لحفظه(ابن منظور، ١٩٧٩: ١٢٤).

وقيل درست - أي قرأت كتاب(ابن فارس، ١٩٧٩: ١٣٦)

❖ اصطلاحاً:

عرفه كل من :

أ. (ابراهيم، ٢٠٠٤) عملية تفاعلية بين المعلم وطلابه في غرفة الصف او قاعة المحاضرات او المختبر تتسم بالأخذ والعطاء والحوار البناء بينهم.
(ابراهيم، ٢٠٠٤: ٣٢)

ب. (بدري، ٢٠١٠): عملية تحديد السلوك الذي نرغب بتعليمه او اكتسابه او تهيئة الظروف التي يراد ان ينمي هذا السلوك في اطارها ، وتقدير درجة التحكم في بيئة التعلم والتعليم وصولاً الى الهدف المنشود. (بدري، ٢٠١٠: ٨٧)

ت. (كريماني، ٢٠١٢) عملية تواصل بين المعلم والمتعلم ، بالانتقال من حالة عقلية الى حالة اخرى إذ ينمو المتعلم نتيجة تفاعله في الموقف التعليمي. (كريماني، ٢٠١٢: ٧٦)

❖ التعريف النظري:

عملية تفاعل اجتماعي وممارسة تطبيقية لأنشطة متنوعة وحسن توجه الطالب لمساعدة المعلم.

❖ التعريف الاجرائي:

مجموعة من الخطوات التفاعلية النشطة والمنظمة بشكل مسبق من لدن المعلم من اجل الوصول إلى تحقيق الاهداف السلوكية لدى المتعلمين .

خامساً: الصفوف الاولى

الصفوف الثلاثة الاولى في نظام التعليم الابتدائي، فيها يتم تقسيم التعليم الابتدائي إلى صفوف متتالية تبدأ عادةً من الصف الأول وتستمر حتى الصف الثالث في الصفوف الأولية، يركز معلم الصفوف الاولى على تعليم الأطفال المفاهيم والمهارات الأساسية التي تؤسسهم للتعلم المستقبلي. (وزارة التربية، ٢٠٢٢)

سادساً: المرحلة الابتدائية

هي أول مرحلة في التعليم النظامي، وتأتي بعد مرحلة رياض الأطفال أو ما قبل المدرسة، وتسبق مرحلة التعليم الثانوي. تستهدف هذه المرحلة بناء أساس متين من المعرفة والمهارات لدى الأطفال، مع التركيز على تطوير مهارات القراءة والكتابة والحساب، فضلاً عن فهم أساسي لمواد أخرى مثل التاريخ والجغرافيا والعلوم. (وزارة التربية، ٢٠٢٢)

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة

المحور الأول: إطار نظري

أولاً: النظرية البنائية

ثانياً: الصفوف الأولى

ثالثاً: التعلم النشط

المحور الثاني: دراسات سابقة

أولاً: الدراسات المحلية

ثانياً: الدراسات العربية

المحور الأول: إطار نظري

أولاً: النظرية البنائية

❖ مفهوم النظرية البنائية

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة يمكن القول بأنه لا يوجد تعريف محدد للبنائية يحوي بين ثناياه كل ما يتضمنه المفهوم من معان، بل حاول بعض منظري البنائية تعريفها من خلال رؤى تعكس التيارات الفكرية التي ينتمون إليها ومن هذه التعريفات ما يأتي:

إنها عبارة عن القرية معرفية تركز على دور المتعلم في البناء الشخصي للمعرفة. (Glaserfeld, 1990: 32) بينما أشار كل من (Prawat & Floden, 1994: 34) للبنائية بأنها نظرة فلسفية تهتم بالبنية العقلية عند المتعلم، وتعد نظرية في المعرفة والتعلم إذ تبحث في طبيعة وكيفية بناء المعنى للمعرفة في البنية الذهنية، كما تؤكد أن المتعلم يكون أو يبني فهمه أو معارفه الجديدة في ضوء خبراته التي مر بها من قبل، وهناك من يعرف البنائية بأنها عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعان جديدة داخل . الآتية خبراتهم السابقة وبيئة التعلم إذ تمثل كلا من خبرات الحياة الحقيقية والمعلومات السابقة بجانب مناخ التعلم الأعمدة الفقرية للبنائية (Bloom & Burrell, 1999: 35) ويتفق معه (Jones, 2002: 43) إذ عرف البنائية بأنها "توافر القدرة لدى المتعلمين على بناء معرفتهم الخاصة بهم بشكل فردي أو جماعي، بما يتوافر لديهم من الأدوات والمفاهيم والمهارات اللازمة لبناء معارفهم وحل المشاكل التي تواجههم في بيئتهم، أما دور المعلم فيقتصر على تقديم الدعم والتوجيه للمتعلمين وتشجيعهم".

إن النظرية البنائية عبارة عن عملية استقبال للتركيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتركيب ومعان معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية ومعرفتهم السابقة وبيئة التعلم". (زيتون، ٢٠٠٣: ٤٣)

إنها "نظرية تقوم على توجيه المعلمين المتعلمين على اكتساب المعرفة بيسر عن طريق طرح أسئلة ذات قيمة عالية ينظر المتعلمون إليها كمفكرين تؤدي إلى الاكتشاف، وبناء خطوات العمل، وتعميق معاني المفاهيم، واستخدام التقويم الأصيل، كما أنها تنبذ المعرفة التي تكتسب بالنقل المباشر من المعلم إلى المتعلم كالتلقين. (بكاره والبسام، ٢٠٠٤: ٤٣)

وهناك من أشار إلى النظرية البنائية بأنها عبارة عن عملية اجتماعية يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء والأحداث عن طريق حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم الحالية التي تتضمن المعتقدات والأفكار والصور. (عايش، ٢٠٠٧: ٦٧)

ويرى فلاسفة التربية بأنه يمكن تعريف البنائية بأنها. نموذج تعليمي يهدف إلى بناء المعرفة من خلال المتعلم وذلك عن طريق خبراته السابقة وربطها بالخبرات التي تواجهه في الواقع، ومن ثم يصبح تعلمًا ذا معنى مدى الحياة. (Faryadi, Q, 2009: 54)

ويشير مصطلح البنائية إلى العملية التي يبني بها الفرد معرفته من خلال خبراته السابقة، وبعد العلماء البنائية هي الطريقة التي تتعرف بها على العالم المحيط من خلال سعيهم وراء الحقائق بعيدًا عن الضغط الاجتماعي. (Kurt, S, 2011: 54)

وينظر لها بأنها نظرية تعليمية تركز على التأثير المباشر للخبرات في بناء المعرفة، إذ يفترض في هذه النظرية أن المتعلمين يبنون نماذجهم العقلية عن طريق التفاعل مع بيئاتهم.

(Weeks 2013:46)

أنها "عملية البناء المعرفي التي تحدث كنتيجة للفاعل الفرد مع الأشخاص والأشياء التي حوله، وخلال هذه العملية يبني مفاهيم معينة عن طبيعته، ولذلك يوجه سلوكياته مع كل ما يحيط به من الأشخاص والأشياء والأحداث. (عصام الدليمي، ٢٠١٤: ٤٥)

أنها العملية التي تتطلب من الأفراد القيام بالعمليات العقلية لتشكيل وبناء المعرفة الخاصة بهم، وذلك وفقًا لطريقتهم الخاصة، ولكيفية تنظيمهم لفهمهم الحالي. (Richardson 2014:76)

وينظر لها بأنها " عبارة عن تفاعل بين المعرفة القبلية والمعرفة الجديدة التي يكتسبها الطلاب من خلال تفاعلهم مع البيئة، فالطلاب في ظل البنائية يبنون لأنفسهم منظومات معرفية يستخدمونها في تفسير ظواهر وأحداث البيئة التي يعيشون فيها." (القرني، ٢٠١٥: ٦٥)

بينما ينظر اليها بأنها نظرية تعليم وتعلم تتمثل في تكوين الطالب معارفه بنفسه بناء على تفاعله على الموضوع أو المادة العلمية، وقدرته على استثمار ما لديه من معارف وخبرات سابقة في بناء المعرفة الجديدة. (عطية، ٢٠١٥: ٥٤)

بينما ينظر اليها بأنها الأنشطة والإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بنفسه وبطريقة فعالة وإيجابية بالعديد من الأنشطة التعليمية في اثناء تعلمه بحيث يستنتج المعرفة بنفسه ويحدث عنده التعلم : ذو المعنى القائم على الفهم." (عبد الحميد، ٢٠١٩: ٦٦)

وتعرف وفقاً لطبيعة الدراسة الحالية، وهدفها بأنها: الأنشطة، والآليات والإجراءات التعليمية التعليمية مرتكزة على مبادئ النظرية البنائية التي تمكن المتعلم من بناء المعرفة العلمية، وتفسيرها، وتطبيقها بنفسه لتحقيق التعلم ذي المعنى.

ويلاحظ مما سبق من تعريفات متنوعة للنظرية البنائية أنها:

- بالرغم من وجود تفاوت إلى حد ما بين منظري البنائية في تعريفاتهم لها؛ إلا أنهم يتفقون على أن المتعلم نشط وفعال، وأنه هو جوهر العملية التعليمية، يكون معرفته بنفسه مستخدماً معلوماته الحالية وخبراته السابقة من أجل بناء المعرفة الجديدة مما يؤكد على أهمية الخبرات السابقة كأساس للتعلم عن طريق النظرية البنائية.
- كما تؤكد أيضاً على بناء الفرد لمعرفته بنفسه إذ لا يستقبلها من الآخرين مباشرة بطريقة سلبية، ولكن يمكن أن يتعاون معهم لبناء هذه المعرفة المستخدمة لأساليب الملاحظة والاكتشاف والتجريب والعديد من المهارات والقدرات العقلية، وأنها نظرية تعلم يقوم فيها المتعلم ببناء خبراته الراهنة بناء على ما لديه من خبرات سابقة، في بيئة تعليمية مهيأة لعملية التعلم يتفاعل فيها المتعلم ويعيد تنظيم ما تم بناؤه من خبرة.

- إن البنائية لها جانبان أحدهما فلسفي والآخر سيكولوجي ولكل منهما أنصاره وتعريفاته المتعددة.
- تدخل البنائية في العديد من المجالات الدراسية، ومنها التعلم والدراسة وتكنولوجيا التعليم، وإعداد المعلم والتوجيه والإرشاد النفسي وغيرها من الدراسات.
- لفظ البنائية وإن كان له تاريخ طويل في مجال الفلسفة بوصفه أحد النظريات التي تتناول المعرفة إلا أنه جديد في الكتابة التربوية .
- التعلم يحدث ذاتيا وبإيجابية من المتعلم نفسه، ولذلك فإن أساس البنائية يتمثل في المتعلم والمعرفة المتكونة لديه من خبراته المسابقة، والموقف الجديد للتعلم وبيئة التعلم وعناصرها.

❖ نشأة وتطور النظرية البنائية:

البنائي تكونت نتيجة لجهود عدد من العلماء والفلاسفة، إذ يمكن إبراز تلك الجهود التي تعد بمثابة أفكار رئيسة للنظرية البنائية على النحو الآتي:

١. يرجع (أرنيست فون جلاسر سفيلد) وهو أكثر الأسماء ارتباطا بالطريقة البنائية في التدريس البنائية إلى زمن سابق (لجان بياجيه) فيرجعها بالتحديد إلى ملاحظات الفيلسوف الإيطالي (جيام بالتسينا فيكو) عام ١٧١٠م الذي يرى أن عقل الإنسان يبني المعرفة ولا يعرف العقل إلا ما بينيه بنفسه، فكان هذا أول بيان رسمي للبنائية.
٢. ما قدمه أصحاب منهج الشك، ومنهم (ديكارت) و (إكسانوفان)؛ إذ عبروا عن شكوكهم في كفاءة الحواس، وكفاءة العقل البلوغ اليقين إزاء طبيعة الأشياء. (زيتون وزيتون ٢٠٠٣ : ٤٣)
٣. مساهمات أمثال المذهب النقدي أمثال (كانت) إذ يرون أن العقل ينشيء المعرفة وفقا لتصوراته ومقولاته، إلا أن هذه الصور والمقولات التي تنطبق على عالم التجربة لا تنطبق على عالم الشيء بذاته.

٤. مساهمات أصحاب المذهب البراجماتي وعلى رأسهم (جون ديوي)، الذي يرى أن المعرفة الة وظيفية في خدمة مطالب الحياة، وأنها تنمو وتتطور من خلال اكتساب المزيد من الخبرات. (قطامي، ٢٠١٣: ٤٣)

فضلاً عما سبق لعد النظرية البنائية جزءاً من التفكير الجديد في الذي ينسب لمؤسسها العالم السويسري (بياجيه) ويعود بجذوره للبنائية الشخصية، وهي تحتل مكانة متميزة بين نظريات التعلم الأخرى في مجال تصميم محتوى المنهج وكذلك كطريقة تدريس مثالية في مجال العلوم خاصة، والمجالات المعرفية الأخرى لهذا اشتق منها العديد من النماذج التدريسية (الخطائية، ٢٠٠٨: ٤٣)، فقد وصف بياجيه - عالم أحياء مهتم بطريقة تكيف الكائن الحي مع بيئته. هذه العملية بالذكاء؛ إذ يتم التحكم بالتكيف مع البيئة من خلال مجموعة من الأنظمة العقلية التي أطلق عليها اسم "المخططات" والتي يستخدمها الكائن الحي من أجل تمثيل العالم وتصميم الفعل ويتحفظ هذا التكيف بوساطة الدوافع البيولوجية للحصول على التوازن بين تلك المخططات من جهة والبيئة من جهة أخرى، وافترض (بياجيه) أن هذه المخططات توجد عند الأطفال وتعمل منذ ولادتهم في اللحظة الأولى وأطلق عليها الحركات اللاإرادية الانعكاسية"، أما في الحيوان فهذه الحركات اللاإرادية تتحكم بسلوك الكائن. مدى الحياة، أما الإنسان فيتم تبديل هذه الحركات اللاإرادية الانعكاسية بصورة سريعة بمخططات بدائية.

وقد وصف بياجيه اثنين من العمليات التي يستعملها الفرد عند محاولته التكيف وهما الاستيعاب والتكيف (فياض وآخرون، ٢٠١١: ٤٣) في حين يشير (يونس، ٢٠١٢: ٤٣) إلى أن النظرية البنائية الحديثة ظهرت على يد مجموعة الباحثين أمثال: ارنست (Arnest) فان جلاسر سفيلد (Van Glasserfeld) وليس ستيف (Lees Steaf) ونيلسون (Nelson) بالتدريج سادت الافكار البنائية الى ان تم تعديل النموذج البنائي الحديث على يد (سوزان لوكس) (Susan Loucks) ، وتهتم فلسفة البنائية بنمط بناء المعرفة واكتسابها، فالبنائية مشتقة من نظرية بياجيه (البنائية المعرفية) ولتلك النظرية العديد من المبادئ والاسس التي تقوم عليها.

وعلى الرغم من مميزات استخدام نماذج واستراتيجيات البنائية، لكنها لا تخلو من بعض نقاط الضعف والسلبيات التي تظهر عند تطبيقاتها في الحياة العملية؛ لذا سنلقي الضوء على

النقد الموجه للنظرية البنائية من حيث مميزاتها وتحدياتها كما جاء في الأدبيات والأبحاث التربوية المختلفة.

❖ مميزات النظرية البنائية:

لقد اكتسبت النظرية البنائية أهمية كبيرة في السنوات الأخيرة، على الرغم من أن فكرتها ليست حديثة، إذ يمكن ملاحظة الاتجاهات نحو النظرية البنائية من خلال أعمال كل من سقراط، وأفلاطون وأرسطو الذين تحدثوا جميعاً عن تكوين المعرفة وعلى الرغم من أن فلسفة البنائية تنسب إلى جان بياجيه فإن ستالوزي" قد جاء بنتائج مشابهة قبل أكثر من قرن. على ذلك إذ أكد ضرورة اعتماد الطرق التربوية على التطور الطبيعي للمتعلم وعلى مشاعره، وهو بذلك أكد على أهمية الحواس كأدوات للتعلم، ونادى بربط مناهج التعليم بخبرات المتعلم التي تتوافق وحياتهم في بيوتهم وبيئاتهم. (الخطابية، ٢٠١١: ٤٣)

كما تميزت هذه النظرية بخصائص ومواصفات تختلف عن التعلم التقليدي ولاسيما في إعادة تشكيل المفاهيم في البنية العقلية للمتعلم إذ ترى أن المتعلم يستطيع بناء معارفه بنفسه عن طريق قدرته التفكيرية، وتؤكد أن دور المتعلم النشط والمتفاعل مع تواجهه، فضلاً عن ذلك، فإن المتعلمين يعمقون. معارفهم من الآخرين في تكوين نماذج . عقلية معينة لحل : بعض المشكلات التي : خلال الخبرات المشار ركة كالتعلم التعاوني والمناقشات. (حسين أبو رياش، ٢٠٠٩: ٤٣)

وقد الادبيات إلى مجموعة من مميزات النظرية البنائية، وهي:

١. تجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وتزيد من إيجابياته ونشاطه وتفاعله في أثناء عملية التعلم عندما يبحث ويكتشف ويمارس التعلم من خلال خبراته السابقة، ثم يكتسب المعرفة من خلال الخبرة والتدريب عليها إلى أن يصل إلى مرحلة الخبرة ذاتها. كما أكدت دراسة (Kapon,2016) التي هدفت إلى دراسة وصف ما يتعلمه الطلاب عن طريق تقديمهم بحوث مدرسية خلال سنة دراسية كاملة مبنية على الاستقصاء في مقرر الفيزياء، وتكونت العينة من (٥) طلاب وطالبات في المرحلة الثانوية، وتم استخدام دراسة الحالة والمقابلات والملاحظات الأسبوعية، وتحليل محتوى التقارير البحثية وقد

وثقت الدراسة مكاسب التعلم لدى الطلاب مثل تعلم المحتوى والمهارات العلمية، واستيعاب العادات العلمية للتفكير فضلاً عن تطوير الشغف والاهتمام بالعلوم. (زيتون ٢٠٠٣: ٤٣).

٢. تمنح المتعلم فرصة تمثيل دور وهذا ينمي لديه الاتجاه الإيجابي العلم والعلماء، كما تبين من دراسة (Appleton, 1998) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية النموذج البنائي القائم على التحليل أو نموذج التحليل البنائي المعدل وفقاً للنظرية البنائية في تعليم وتعلم العلوم، ودراسة (عبد السلام مصطفى، ١٩٩٨) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية بهدف تغيير تصورات الطلاب المعلمين عن تعليم وتعلم العلوم ودراسة ناهد نوبي (٢٠٠٣) والتي اهتمت بفاعلية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي.

٣. التعرف على التصورات الخطأ لدى المتعلمين ومحاولة تعديلها. كما تبين من دراسة (منى شهاب، وأمنية الجندي، ١٩٩٩) والتي هدفت إلى تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجي التعلم البنائي والشكل (٧) لطلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها، ودراسة سالمة سعد (٢٠١٦) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح قائم على البنائية في تصويب التصورات الخطأ وتوليد المعلومات وتقييمها في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية في ليبيا ودراسة نيفين محرم (٢٠١٧) التي توصلت إلى فاعلية استراتيجية (PDEODE) البنائية في تصويب التصورات الخطأ وتنمية مهارات التفكير البصري في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة (Musa Uce, Ceyhan Ilknur (2019) التي تناولت طرق تصويب المفاهيم الخطأ في الكيمياء باستخدام أسلوب مراجعة الأدبيات التي تناولت المفاهيم الخطأ في المدة ما بين (٢٠١٦-٢٠٠٠) وهو أحد أنماط البحث النوعي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية الأساليب القائمة على البنائية في تعديل التصورات الخطأ، ودراسة مرفت محمد (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج

زاهوريك البنائي في تصويب التصورات الخطأ لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها (٨٠) تلميذا، واستخدم المنهج الوصفي والشبه تجريبي، وأشارت الدراسة إلى فاعلية النموذج في تعديل التصورات الخطأ وتنمية الحس العلمي لدى الطلاب، وتغيير الدور التقليدي للمعلم وجعل الطلاب يتحملون مسؤولية أكبر في عملية التعلم، كما أن تطبيق النموذج تطلب توفير بيئة تعاونية تركز على نشاط الطلاب.

٤. قدرة المتعلم على تطبيق المعرفة الجديدة في مجالات حياتية متعددة، كما أشارت دراسة (كريمة محمود ٢٠٢٠) التي هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم على تنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة والكشف عن العلاقة بينهما لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي عددها (١١١) طالبا، وأشارت النتائج إلى فاعلية النموذج في تحقيق أهداف الدراسة، كما تبين من دراسة علياء أحمد (٢٠١٩) التي هدفت إلى تنمية بعض المهارات الاجتماعية . لدى عينة مكونة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي باستخدام استراتيجية الرؤوس المرقمة في تدريس العلوم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي وشبه التجريبي لتحقيق الهدف منها.

٥. استخدام استراتيجيات ونماذج البنائية تجعل التعلم أكثر متعة وتنمي الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية المختلفة لاسيما العلوم، كما بينت دراسة أسامة عبد اللطيف (٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة فاعلية استراتيجية اثرائية مستندة إلى النظرية البنائية الاجتماعية باستخدام مواقع التواصل الاجتماعي بغرض تحسين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مقرر العلوم لدى غيلة من طلبة المرحلة الإعدادية، وأظهرت نتائجها فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية وتحسين الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو مقرر العلوم، وفي الإطار ذاته هدفت دراسة ايمان جلال (٢٠٢١) إلى تعرف فاعلية تدريس الأحياء باستخدام استراتيجي REACT إحدى الاستراتيجيات القائمة على مدخل السياق المعدة على أساس البنائية في تنمية التحصيل ومهارات حل المسائل الوراثية والدافعية للتعلم لدى عينة مكونة من (٨٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي.

❖ المبادئ والأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية

يشير تحليل الأدب السابق إلى أن النظرية البنائية تقوم على مجموعة من المبادئ والأسس التي تؤكد دور المتعلم النشط، والإيجابي في العملية التعليمية. كما تنعكس مبادئها بصورة مباشرة على عملية التعلم والتعليم والتعلم:

١. كيفية بناء المعنى ذاتيا من خلال الجهاز المعرفي للمتعلّم نفسه ولا يتم نقله من المعلم، أي أن المعرفة مبنية من لدن المتعلم، لأن المعرفة متأصلة في عقل المتعلم ولا تنتقل إليه من الطبيعة أو المعلم حيث يقوم المتعلم بتنظيم خبراته في أبنية معرفية تدعى مخططات عقلية تتكيف وتتغير مع التطور العقلي للمتعلّم، والمفاهيم . التي يتعامل معها أول مرة تعالج بإحدى طريقتين (التمثل) وهي إدخال الفكرة الجديدة في المخطط العقلي الموجود لدى المتعلم، أو (المواءمة) وهي استيعاب الفكرة في مخطط عقلي جديدة إذ يستند إلى فهمه الذاتي في تفسير ما يحدث بناءً على الخبرات السابقة التي تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه لتشكيل معنى لمعرفته، كما يتشكل المعنى بداخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي المحيط به، ومن الصعب أن يتشكل هذا المعنى أو الفهم عند المتعلم إذا قام المعلم بسرد المعلومات له، وإن حفظها فلا يكاد يمر زمن قصير حتى ينساها، كما يتأثر المعنى المتكون للمفهوم لدى المتعلمين بخبراتهم السابقة وبالساق الذي يحدث من . خلاله التعلم الجد الجديدة فالمنظومات تفاعلا ناجعا مع المثيرات البيئية المحسوسة والاستفادة من الخبرات المكتسبة في مواقف جديدة، والتعلم الطبيعي "غير المصطنع بأخذ المتعلم إلى طريق التوجيه الذاتي للتعلم حيث يتحكم المتعلم في تعلمه ويقوده ذاتياً. (سرايا، ٢٠٠٧: ٥٤)

٢. عملية تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتم في سياق واقعي أو اجتماعي وتتطلب جهدا عقليا؛ فالمتعلم يرتاح لبقاء البناء المعرفي عنده متزنا كلما جاءت معطيات الخبرة منفقة مع ما يتوقع أن يتعلمه، ولكنه يقع في حالة عدم اتزان فكري إذا لم تتفق معطيات الخبرة وتوقعاته التي بناها، وهنا ينشط عقله سعيا للوصول إلى الاتزان، ويتم

ذلك في مواقف اجتماعية حقيقية ضمن سياقات ذات معنى، ويكون أمامه ثلاثة خيارات

هي: (الدليمي، ٢٠١٤: ٣٢)

أ. خيار البنية المعرفية السليمة إذ يذكر المتعلم الخبرة الجديدة بوصفها غير صحيحة ويقدم مسوغات لاستبعادها، ولا يحدث تعلم جديد.

ب. خيار إعادة تشكيل البناء المعرفي إذ يقوم المتعلم بتعديل البنية المعرفية لديه من خلال التوائم مع الخبرات المعرفية الجديدة، ويحدث التعلم.

ج. خيار اللامبالاة في هذا الخيار لا يعبأ المنظم بما يحدث ولا يقوم بإدخال الخبرات الجديدة في بنائه المعرفي، ولا يحدث التعلم لقلة الدافعية.

٣. البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير إذ يتمسك المتعلم بما لديه من المعرفة مع إنها قد تكون خطأ، لأنها تقدم تفسيرات تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة، ويتطلب ذلك من المعلم الاهتمام باختبار التجارب التي تؤكد على صحة معطيات الخبرة، وتبين الخطأ في الفهم ان كان موجوداً عند المتعلم، فلا يحدث تعلم مالم يحدث تغيير في البنية المعرفية. (قطامي، ٢٠١٥: ١٢)

٤. ضرورة وجود المعرفة السابقة لدى المتعلم للمساعدة في بناء المعنى إذ يرى البنائيون أن التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية أحد المكونات المهمة في عملية التعلم ذي المعنى والفهم أي استعمال الخبرات الجديدة في إعادة بناء المنظومات القديمة أو بناء منظومات جديدة عن ظاهرة علمية أو موقف، فالتعلم عملية إبداع مستمرة. (فياض وآخرون، ٢٠١١: ٦٥)

٥. اللغة لها دور أساسي في عملية التعلم من خلال التواصل مع الآخرين فاللغة وسيلة الفكر الأساسية لتسهيل عملية التعلم فهي أداة تركيبية بسبب خواصها في تشكيل الكلمات، والجمل، والفقرات، وينبغي على المتعلمين استخدامها لتنظيم أفكارهم بطريقة قابلة للتواصل مع الآخرين وبعد التعلم. (الصغير، ٢٠١٠: ٤٣)

❖ الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية:

تعددت الافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية، لذا تناولها التربويون والباحثون والمتخصصون كل من وجهة نظره وهي:

١. الخبرة السابقة: وهي الفكرة القائلة بأن المتعلمين يحضرون معهم معرفة سابقة وهي محور الارتكاز في عملية التعليم.

٢. البناء الشخصي للمعنى: حيث إنه يجب على المتعلمين أن يبنوا ما تعلموه على أفكار سابقة.

٣. التعليم السياقي والمشارك: هو نموذج يتطلب خبرات محسوسة بدلا من تقديمات مجردة. (Neil Anderson 2002: 54)

❖ الانعكاسات (التطبيقات) التربوية للنظرية البنائية :

تعد البنائية من المذاهب الفكرية التي شكلت ثورة في البحث والتطبيق في المجالات الإنسانية والاجتماعية كافة وأساليب التعامل مع المعرفة وطرق اكتسابها، وقد نالت التربية القسط الأكبر من تأثيرها، إذ وصل الأمر إلى أن يصبح منهاجها فكريا ونشاطا تربويا ومدخلا مهما للتدريس.

والممارسات التدريسية القائمة على النظرية البنائية في مجال التدريس وتطبيقها بعد توجهها حديثا نسبيا، والبحوث في فعالية هذا التوجه قليلة (Schunk,2000:55) إذ إن من أهم تطبيقات البنائية في التدريس أنها حولت التركيز في عملية التعلم من نضج المتعلم إلى تفاعله الاجتماعي، ومن دور المعلم إلى دور المتعلم، وتحولت عملية التعلم إلى عملية بنائية تفاعلية بدلا من النقل والاكتساب، وأدى ذلك إلى إحداث تغيير كبير في النظرة إلى عملية التعلم وأدوار جميع عناصر العملية التعليمية.

فالنظرية البنائية ترى أن المعرفة لا يمكن اكتسابها بطريقة سلبية أو منقولة عن الآخرين، ولكن يتم بناؤها من خلال المتعلم الواعي النشط الإيجابية؛ لذا لا ينبغي أن نضع الأفكار أو المعلومات في عقول المتعلمين، ولكن نجعلهم يبنون معانيهم بأنفسهم فالتواصل مع الآخرين لا

ينقل الموجود في عقولنا، بل أن تعبيراتنا وخبراتنا السابقة يمكن أن تثير مضامين معينة أخرى كما ترفض البنائية فكرة أن يكون التعلم مجرد نقل للمعلومات وإنما تعده عملية بناء، وإعادة بناء للمعرفة، فالمتعلم يبني معرفته الجديدة على أساس معرفته السابقة، وكذلك تؤكد دور التفاعل الاجتماعي، والعمل التعاوني مع الأخذ في الاعتبار بأن اللغة المشتركة والثقافة يمكن أن تجعل المتعلمين يفهمون الأشياء بشكل متشابه، أو يكون منظورهم للأمور متشابهًا، إلا أن الخبرات الشخصية ربما تكون مسؤولة عن اختلاف تأويلات الأفراد ونظرتهم للأمور. (زيتون، ٢٠٠٣: ٧٦)

كما يرى العديد من التربويين أن الاستراتيجيات والنماذج القائمة على النظرية البنائية أكثر إبداعا في التربية العلمية، وقد جرت عدة محاولات لبلورة استراتيجيات ونماذج يمكن أن ينفذها المعلم داخل غرفة الصف ليدرس طلابه وفق المراكز الأساسية للنظرية البنائية، إذ تؤكد هذه عامة على الدور النشط للتعلم في التعلم ومن خلال قيامه بالعديد من النشاطات ضمن مجموعة أو فرق عمل. (الخرجي، ٢٠١١: ٦٥)

فقد أثبتت دراسة (Mercer, 1994) أن تطبيق المدخل البنائي في التدريس خلال العقد الماضي في المدارس أدى إلى نقلة نوعية في أداء المعلمين وفي تعلم الطلاب حيث جعلت البنائية المتعلم مشاركا فاعلا وإيجابيا في عمليات التعلم، كما أصبح المتعلم له دور أساسي في بناء معارفه الخاصة من خلال الدمج بين معارفه الحالية وخبراته السابقة، وأصبح دور المعلم مساعدة الطلاب على اكتشاف ما يتعلمونه و التفكير في أدائهم، وتوفير التغذية الراجعة لهم. عند الضرورة.

إن أنجح الاستراتيجيات التدريسية هي التي تؤكد الروابط الموجودة بين ما يتعلمه المعلم وأفكاره وخبراته السابقة، ومهاراته العقلية في إدراك تلك الروابط وتنظيمها. (عطية، ٢٠٠٩: ٦٥٩)

وتعد النظرية البنائية في التربية جزء من التفكير الجيد الذي ينسب إلى (بياجيه) فهي تحتل مكانة كبيرة بين نظريات التعلم الأخرى وتعدّه طريقة تدريس مثالية في مجالي العلوم والرياضيات خاصة والمجالات المعرفية الأخرى عامة. (خطابية، ٢٠٠٨: ٩٨)

كما أن التطمينات التربوية للبنانية يمكن تلخيصها فيما يأتي:

١. الاهتمام بالمعرفة القبلية للمتعلم بما في ذلك الخبرات والمعتقدات والاتجاهات، والمفاهيم.
٢. التركيز على التفاوض، ومشاركة المعني من خلال المناقشة، وغيرها من أشكال العمل الجماعي.
٣. استخدام تمثيلات متعددة للمفاهيم، والمعلومات.
٤. تطوير نماذج تدريسية تأخذ في الحسبان الطبيعة الموقعة للتعلم ومن ثم التكامل بين اكتساب المعرفة وتطبيقها.
٥. تطوير إجراءات التقويم بحيث تصبح متضمنة داخل نسيج عملية التعليم بحيث تركز على مهام حقيقية وتأخذ في حسابها التوجه الفردي للمتعلم. (Tynjala, 1999: 98) وإضافة إلى أنه:
٦. ينبغي على المعلمين أن يحددوا العمليات العقلية التي يستطيع طلابهم أن يؤديها قبل أن يقوموا بتعليمهم أي مادة جديدة وأن يهيئوا فرصا تعليمية تتسجم مع تطور التفكير لديهم.
٧. ينبغي أن تصلف المفاهيم إلى مفاهيم حسية تقدم للأطفال في مرحلة العمليات الحسية ومفاهيم مجردة تقدم للأطفال في مرحلة العمليات المجردة.
٨. تساعد معرفة مراحل النمو المعرفي. مصممي المناهج على وضع محتوى مناسب لكل مرحلة عمرية.
٩. تؤكد النظرية على أهمية العمل الجماعي والأنشطة الجماعية حتى يتحرر المتعلم من التمرکز حول الذات. (محمد، ٢٠١٤: ٦٥)

❖ نماذج واستراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية:

تتعدد استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية، والتي تساعد المتعلم على تخزين أساسيات المعرفة في ذاكرته لتكون ركيزة لديه تساعد على فهم الظواهر وحل المشكلات التي قد يتعرض لها، وكما جاء عن رهام خليل عامر (٢٠١٤: ٩٨) أنه يرجع تعدد النماذج التدريسية القائمة على النظرية البنائية إلى أن النظرية البنائية لم تقدم نماذج تدريسية معينة، ولكن قدمت معايير للتدريس الفعال، وهذه المعايير يمكن ترجمتها إلى استراتيجيات متنوعة، ورغم ذلك فإنه مهما تعددت النماذج التدريسية البنائية، فإنها تشترك في طبيعة البيئات التعليمية المعقدة حيث يتم وضع المتعلم بمشكلات حقيقية معقدة بحيث يحاول إيجاد حل لها من خلال مساعدة الآخرين، والتفاوض الاجتماعي، ومن خلال الاكتشاف والبحث والمناقشة، حيث تتطور العمليات العقلية العليا من خلال التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والتأكيد على التدريس من القاع إلى القمة. (خطابية، ٢٠٠٨: ٩٨)

ونظرا لما تتضمنه الفلسفة البنائية من نظريات عديدة في التعليم والتعلم فقد نتج عنها العديد من النماذج التي تقوم على الدور النشط للمتعلم، ونظرا لأن التدريس البنائي يسعى إلى خلق بيئة تعليمية تفاعلية وتحديدية لأفكار المتعلمين فقد ظهر عالمياً بتطبيق الممارسات البنائية في التعليم والتعلم، ومن أهم نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية والتي تثري تعليم العلوم بشكل خاص كما ذكر كل من (خليل الخليلي ١٩٩٦، ومنى سعودي ١٩٩٨ وحسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣ وأحمد النجدي وآخرون ٢٠٠٥ وجمال الخالدي، ٢٠١٣ ورهام عامر، ومحسن عطية ٢٠١٥ وحسام مازن ٢٠١٥، Bing 2006 Wittrock, 2010، Soghra, 2011) استراتيجيات المتشابهات ومنها نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة (جريسون وتيلي) استراتيجيات المتشابهات والمتناقضات / استراتيجيات الأحداث المتعارضة والتشابهات نموذج التغيير المفاهيمي (نموذج بوستر للتعلم البنائي Posner Model) ونموذج التحليل البنائي (نموذج ابلتون نموذج البنائي Appleton Model) النموذج التوليدي (Osborn and Model) نموذج جون زاهوريك البنائي (Karplus Model) نموذج دور التعليم الثلاثي (Atkin

and John A Zahoric). نموذج التعليم الواقعي (الخليلي) نموذج وبتلي، نموذج درايفر
نموذج التلميذة المستند على الاتصال الشفوي.

❖ خصائص بيئة التعلم البنائية Constructivist Learning Environment :

تعرف بيئة التعلم البنائي بأنها المكان الذي يحتمل أن يعمل فيه المتعلمون معا ويشجعوا بعضهم البعض، مستخدمين في تحقيق ذلك الأدوات المختلفة ومصادر المعلومات المتعددة لتحقيق الأهداف التعليمية وأنشطة حل المشكلات، وتتميز البيئة البنائية بأنها تهتم بالخبرة السابقة في عملية بناء المعرفة الجديدة لدى المتعلم، وترتبط تعلمه بالواقع الذي يعيش فيه. إن العملية التعليمية في ضوء النظرية البنائية تقوم على توفير مهام حقيقية ومواقف تعليمية ترتبط بحياة الطلاب تحفزهم وتشوقهم وتكسبهم اتجاهات إيجابية وتشجعهم للتفاعل والمشاركة مع الآخرين مما يكسبهم القدرة على تحمل المسؤولية واتخاذ القرار. (عبد السلام، ٢٠١٣: ٨٧)

وقد اتفق عايش زيتون 2006، Fosont، و Grother، 1999 Yager، 1999، Honebein، و Richard، 2014، 2013، 12007، 1996 وأحمد الصغير ٢٠١٠ وجمال الخالدي أن التحول من البيئة الصفية الاعتيادية التقليدية إلى البيئة الصفية البنائية يجب أن يكون .

- بيئة تدعم التعلم التعاوني .
- بيئة تركز على عقل المتعلم وخبراته السابقة بدلا من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في المتعلم.
- بيئة تعلم حقيقية ترتبط بمشكلات التعلم الفعلي يطبق فيها المتعلم ما تعلمه والتأكيد على بناء المعرفة بدلا من سردها، وتشجع على دمج التعلم بالحياة الاجتماعية للمتعلمين.
- بيئة تجعل المتعلم مسؤولا عن تعلمه وتقلل من اعتماده الكامل على المعلم بيئة تركز على المهارات العقلية العليا.
- بيئة صفية يستخدم فيها المتعلمون البيانات الخام والمصادر الأولية لتزويدهم بالخبرات.
- بيئة صفية ينشغل فيها المتعلمون بالحوار والمناقشات العلمية الحرة فيما بينهم ومع المعلم وتتقبل تعدد وجهات النظر.

❖ مقارنة بين الصفوف التقليدية والصفوف البنائية:

جدول (١)

مقارنة بين الصفوف التقليدية والصفوف البنائية:

وجه المقارنة	الصفوف التقليدية	الصفوف البنائية
المنهج	١. يقدم المنهج من الجزء الى الكل ويؤكد فيه على المهارات الاساسية. ٢. منهج ثابت، يعتمد على الكتاب المدرسي، وكتاب نشاط المعلم.	١. يقدم المنهج من الكل الى الجزء، يتم التأكيد فيه على المهارات والمفاهيم الكبيرة. ٢. يستجيب لميول واهتمامات الاطفال. ٣. يعتمد المنهج كثيرا على المصادر الاولية والمواد التي سيجزى التعامل معها.
دور المتعلم	١. سلبي يتلقى والمعلومات. ٢. يعمل بشكل منفرد.	١. ايجابي نشيط يفكر، بين نظريات عن العالم. ٢. يعمل ضمن مجموعة.
دور المعلم	١. ملقن وناقل للمعلومات. ٢. يبحث عن الجواب الصحيح لكي يثبت تعلم المتعلمين.	١. يتفاعل مع المعلمين ويهيئ البيئة المناسب للتعلم المعلمين. ٢. يبحث عن وجهات نظر المعلمين لكي يستوعب مفاهيمهم الحالية لاستخدامها في دروس لاحقة.
التقويم	يعد التقويم عملية منفصلة وتتم من خلال اختبارات	يظهر التقويم ضمن نسيج عملية التدريس من خلال (ملاحظة اداء المتعلم في اثناء العمل من خلال ادوار، والمشاريع، معارض الطلاب اختبارات.

(زيتون، ٢٠٠٣: ٧٨)

ومن العرض السابق يتبين أن: التحول في التدريس من البيئة الصفية التقليدية إلى البيئة البدائية يعتمد على التعاون ودرجة التفاعل والاندماج والحوار بين المتعلمين وبعضهم من جهة، وبينهم وبين معلمهم من جهة أخرى، كما تعتمد أيضا على ذاتية المتعلم، ومهاراته و خبرته، وكيفية تنظيمه ابنيته المعرفية، ومن ثم يصبح المتعلم هو المسؤول عن تعلمه، والمعلم موجه وميسر لحدوث هذا التعلم.

❖ مواصفات المعلم والمتعلم وفق النظرية البنائية:

• مواصفات المعلم وفق النظرية البنائية:

يؤدي المعلمون دوراً محورياً في تزويد الطلاب بتجارب لانتهائية للتعلم، ووفقا لسنوات عديدة من بحوث تعليم العلوم؛ فإن أكبر عامل مؤثر في تعلم الطلاب هو تدريس المعلمين، وهناك عوامل أخرى يمكن أن تؤثر في تعلم الطالب إيجابا أو سلبا خلفية الطالب والحياة الأسرية والعوامل العرقية والاجتماعية والاقتصادية أيضا على التعلم، فإن تأثير المعلم على الطالب يكون بشكل مضاعف مقارنة بأي عامل آخر. (Sanders, Wright & Horn, 1997:98)

إن فكرة التعلم البنائي قائمة على أن المتعلم يبني معرفته، وأن المعلم هنا ميسرا للمعرفة وليس ناقلًا له لذلك على المعلم أن يضع في ذهنه أن المعرفة تختلف لدى المتعلمين لاختلاف المعرفة السابقة والاهتمام ودرجة المشاهدة. (زيتون، ٢٠٠٧: ٩٨)

وعلى الرغم من تأكيد البنائية على الدور الإيجابي للمتعلم لكنها لم تهمل دور المعلم في عملية التعلم البنائي، فقد عدته المنظم المواقف التعلم بما يسمح للمتعلمين ببناء المعرفة الخاصة بهم، فهو موجه وميسر العملية التعلم، ويتقبل آراء جميع المتعلمين ويرشدهم لبناء تعلم ذي معنى إذ ينبغي على المعلم الذي يستخدم الاتجاه البنائي في التدريس أن يلعب أدوارا متعددة، وأن يعمل بشكل أساسي على تسهيل بناء المعرفة، ويمكن تشجيع المتعلمين على بناء فهمهم الخاص بهم من خلال مراعاته تأدية الأدوار الآتية عند التدريس باستخدام الاستراتيجيات والنماذج البنائية، وفقا لما يأتي:

١. أن يتحول دور المعلم من ان مقدم للمعرفة إلى مشارك في علاقة بينه وبين المتعلمين.
 ٢. أن يعمل المعلم على ربط المتعلمين بمشاكل حقيقية واقعية.
 ٣. توفير موقف تعليمي مريح يكون المتعلمون من خلاله قادرين على التعلم من خلال التجارب والحوار مع بعضهم، والتعاون فيما بينهم وبين المعلم.
 ٤. منظم لبيئة التعلم، مما يشجع على الانفتاح العقلي للمتعلمين وتقبل أخطائهم وعدّها جزءاً من بيئة التعلم البنائي.
 ٥. إثارة اهتمام المتعلمين، وتشجيع المشاركة والمنافسة والمناقشة وتبادل الأفكار، كما يشجع على البحث والاستقصاء في أثناء التعلم.
 ٦. التعرف على المعرفة المسبقة لدى المتعلمين وربطها بالمعرفة الجديدة وتوجيه المتعلمين إلى المقارنة بين الأفكار السابقة والجديدة.
 ٧. مصدر احتياطي للمعلومات إذا تتطلب الأمر، وموفر لأدوات التعلم، مثل الأجهزة والمواد المطلوبة لإنجاز مهام التعلم، فهو ليس المصدر الوحيد للمعلومات.
 ٨. يقدر الكيف في التعلم بدلا من الكم ويركز على المتعلم أكثر من المادة الدراسية.
 ٩. يتفاعل مع المتعلمين ليشجعهم على التفاعلات الاجتماعية التي يستطيع من خلالها التعرف على فكرهم.
 ١٠. يشجع الراء الا الجماعي المؤقت وغير المتوقع للمعرفة العلمية.
 ١١. يتيح للمتعلمين الوقت الكافي للتعلم، ومشارك في التعلم ويقوم بالتقويم.
 ١٢. يستخدم استراتيجيات التعلم التي تناسب المحتوى وتتحدى فكر المتعلمين.
- (Glaserield, 1990: 87)

• مواصفات المتعلم وفق النظرية البنائية يتمثل في الآتي:

يعد المتعلم وفقا للنظرية البنائية مكتشفا لما يتعلمه بممارسته للتفكير العلمي، كما أنه باحث عن المعرفة، فالمتعلم يلعب دورا نشطا في عملية تعلمه، ويعمل كعالم في البحث والتنقيب لاكتشاف الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجهه في الحياة، ويمتد نشاطه حتى بعد التعلم المرحلة تقويم تعلمه ذاتيا وتأكيدا على ذلك يقول "جان بياجيه حتى تفهم لابد لك من أن تكتشف، وتعيد بناء ما تعلمت ويصبح ذلك متاحًا عندما تؤهل المتعلم للإبداع والإنتاج، وليس للتكرار في

ضوء هذه الكلمات نجد أن البنائية تنظر للمعرفة على أنها لبنى داخل العقل وترتكز على المعرفة القبلية السابقة، وهي بذلك ترفض أن يكون المتعلم سلبيا يتلقى المعلومات ويكرز ما حفظ. (Fisher & Churach, 2001:99)

وتتظر البنائية للمتعلم على أنه يبني صورا للعالم من حوله، وهذه الصور نافعة بمقدار مساعدتها له على الوصول لحالة الاتزان المعرفي التي تتواءم فيها المعرفة الجديدة، وقد اتفق كل من (Philips, 1996: 44)، (يوسف، ٢٠١١: ٥٤) على ثلاث خصائص مميزة للمتعلم البنائي ينبغي أن يتصف بها، وهي:

١. المتعلم الفعال: حيث تبني المعرفة من خلال نشاط المتعلم والمتعلم يناقش، ويحاور، ويستقصي، ويأخذ وجهات النظر المختلفة بدلا من أن يتلقى المعلومات بصورة سلبية.
 ٢. المتعلم الاجتماعي: حيث يتم بناء المعرفة والقيم اجتماعيا، فالمتعلم لا يعيش بمفرده لذا يبدأ في بناء المعرفة من خلال الوسط الاجتماعي المحيط به.
 ٣. المتعلم المبدع: فالمعرفة والفهم يتم ابتداعهم لأن المتعلم يكون مبدعا إذا توافرت له الظروف المناسبة للإبداع واكتشاف العلاقات وبناء المعرفة بنفسه.
- إن النظرية البنائية تؤكد على دور المتعلم في البناء الشخصي المعرفي أي تركز على أن لا يتم استقبالها بشكل سلبي، بل تبني بشكل فعال وأن كل ما يبني بوساطة المتعلم يصبح ذا معنى له، مما يدفعه . التكوين المعرفة منظور خاص به عن الأعلام وذلك من خلال المنظومات والخبرات الفردية. (ابو عازرة، ٢٠١٢: ٨٧)

ومما سبق يتبين أنه: رغم تركيز البنائية على المتعلم وأنه محور العملية التعليمية، وأنه أساس بناء المعرفة، إلا أن دور المعلم له أهميته البالغة، فهو العنصر الأساسي المسؤول . عن نجاح أو فشل عملية التعلم البنائي، فإن لم تكن لدى المعلم القدرة على تنظيم بيئة التعلم ومواقف التعلم، وينبغي عليه أن يتميز بالمرونة التي تمكنه من التغيير في استراتيجيات التدريس وفقا لما يتطلبه الموقف التعليمي.

ثانياً: الصفوف الاولى

❖ صفات معلم الصفوف الاولى:

يعد تدريس تلاميذ الصفوف الاولى من اصعب المهام التي قد يمر بها على اي معلم، فليس كل المعلمين قادرين على تدريس هذه المرحلة، بكفاءة ومهارة عالية، ما لم يتم اعداد العدة لضمان النجاح، فمعلم الصفوف الاولى هو اهم مكونات البناء التعليمي، ولبنة التعليم الطويل في حياة المتعلمين، وعلى معلم هذه المرحلة ان يمتلك القدرة للتعامل مع المتعلمين. (السعود، ٢٠٢١: ٣٢)

ونظرا لما يشغله معلمو الصفوف الأولى من أهمية بالغة، لابد من أن يتم اختيارهم على وفق اسس ومعايير محددة، فمعلم الصفوف الاولى يؤدي العديد من المهام الحساسة، مثل مراعاة المتعلمين وتقلبهم في جميع احوالهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية والنفسية، إذ ان هذه الظروف لا يتحكم بها المتعلمون بل فرضت عليهم، وعلى المعلم ان يمتلك مهارة التعامل مع جميع هذه الفروق الفردية اثناء عملية التدريس، فالتلاميذ لا يمتلكون الذكاء ذاته، بل لكل متعلم قدراته الخاصة به.

والمعلمين يشغلون دورا بارزا في تنمية المهارات المتنوعة لدى المتعلمين، ومن هذه المهارات مهارات (القراءة، والكتابة، والاستماع، والتحدث)، فكلما كان المعلم مدرب ومؤهل وله خبرة في كيفية تدريس هذه المهارات انعكس ذلك على التلاميذ، حيث ان هذه الخبرات والمهارات تنتقل من المعلم إلى التلاميذ، فيساعدتهم في فهم الاشياء ومعرفتها، فكل ما يقوم به المعلم داخل الصفوف ينعكس على سلوك المتعلم وتجاربه العلمية والعملية، فعندما يتم معالجة سلوكيات المتعلمين يترك ذلك اثرا كبيرا لدى المتعلمين. (حمادات، ٢٠٢٠: ٨٧)

❖ مشكلات البيئة التعليمية للصفوف الأولى :

ثمة عوامل عديدة تكمن خلف المشكلات التعليمية في النظام التعليمي الخاصة بالصفوف الأولى، ولا يكاد يخلو أي نظام تعليمي منها مهما بلغ من التقدم، إذ أنه لا يوجد نظام تعليمي يتصف بالكامل أو الكفاءة التامة، فالنظام التعليمي يتألف من عدد من الأجزاء المترابطة والمتفاعلة التي يختص كل جزء منها بوظيفة معينة، مع وجود درجة من التعاون والتكامل بين تلك الأجزاء المختلفة في أدائها لوظائفها؛ ولذلك فإن كفاءة النظام وقدرته على الاستمرارية والبقاء يتوقفان على درجة نجاح كل جزء في ممارسة وظيفته ومدى الترابط والتفاعل بين أجزائه من ناحية أخرى، وإن عدم فاعلية أحد أجزاء النظام لا يقتصر على كفاءة الجزء فحسب، بل يمتد ليصيب كفاءة النظام بأكمله، والنظم التعليمية المتقدمة تسارع إلى دراسة هذه المشكلات حتى لا تدخل جسم النظام التعليمي فتضعف كفاءته. (السكني، ٢٠١١: ٢٣)

تعد البيئة التعليمية عنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، لمساهمتها في مساعدة التلميذ في اكتساب المعلومات والخبرات التعليمية وأحداث التفاعل الديناميكي المستمر بين العناصر الأخرى وتهيئة الموقف التعليمي لإحداث التأثيرات المختلفة لدى المتعلم وتعديل سلوكه بالاتجاه المرغوب فيه، لذلك لا بد من الاهتمام بتصميم البيئة التعليمية ومكوناتها مستلزماتها مثل (الإضاءة، ودرجة الحرارة وتصميم المقاعد والأثاث وعملية توزيعها. (الكناني، ٢٠٠٧: ٩٨)

وهناك العديد من المشكلات التعليمية التي تظهر في غرفة الصف، نذكر منها ما يأتي:

١. المشكلات المتعلقة بالمعلم:

يعد معلم الصف الأول أساس العملية التربوية، وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به في العملية التربوية، فالمعلم هو المثل الأعلى لطلابه يقتدون به في القول والعمل، وتعدد وتتداخل أدوار المعلم بين الدور المعرفي، والتقويمي، والإداري ويتأثر أداء ذلك الدور بالعوامل الشخصية للمعلم، والبناء الاجتماعي والتنظيمي لمهنة التعليم (العمرى، ٢٠٠٣: ٩٨).

ويعد معلم الصف الأول من أكثر العوامل في البيئة التعليمية تأثيراً في سلوك تلاميذه، ويعود ذلك لمضاء المعلم أغلبية وقته مع تلاميذه، وهو بذلك أكثر تأثيراً من المناهج نفسها،

والوسائل التعليمية والمرافق المدرسية، فمعلم الصف الاول المؤهل يستطيع اغناء المناهج واعطائها معنى يجعلها اكثر ملاءمة لتعليم التلاميذ. (طلافة، ٢٠١٣: ٦٥)

يعد معلم الصف الاول من المصادر الاساسية لحل العديد من المشكلات التي تحدث داخل وخارج غرفة الصف من المصادر الاساسية لحل العديد من المشكلات التي تحدث داخل وخارج غرفة الصف، كما نقد الخصائص السلبية للمعلم سببا في ظهور العديد من المشكلات داخل غرفة الصف، متمثلة في الانحراف عن سير الخطة التعليمية، وعدم تحقيق اهداف الدرس او القيام ببعض التصرفات كالتعامل مع التلاميذ بالتهكم وسخرية او القيادة المتسلطة واصدار التهديدات او شرح الدرس بلغة غير مفهومة واستخدام مفردات اكبر من قدرات التلاميذ. (الجاسر، ٢٠٠١: ٦٧)

إن المشكلات الصفية المتعلقة بالمعلم محددة بقلّة استخدام بعض المعلمين للوسائل التعليمية، واتباع اساليب تقليدية في تعليم المتعلمين وضعف مواكبة التطورات العلمية في مجال التخصص وزيادة الالعباء التدريسية للمعلم وزيادة في نصابه واتباع اساليب قصيرة في معاملة التلاميذ. (نشوان، ٢٠٠٥: ٤٣)

يواجه معلمو الصفوف الاولى في البيئة المدرسية ظروف ومواقف كثيرة يواجهون خلالها حالات من القلق والاضطراب والغضب مما يؤثر سلبا في حالتهم النفسية، وينعكس بدوره على مستويات ادائهم في العمل، ومن ثم القدرة على تحقيق الاهداف التعليمية وتأتي معظم الضغوط والتوترات من مصادر مرتبطة بالعمل وطبيعته. (البشراوي، ٢٠٠٥: ١٦)

ان دور المعلم في اي نظام تربوي يتوقف على مجموعة من العوامل المتداخلة التي تشكل الاطار المرجعي لمفهوم العملية التربوية، ومهما اختلفت المفاهيم في دور المعلم فانه يبقى عاملا مؤثرا في انجاح العملية التربوية، ذلك ان وظيفة المعلم لم تعد عملية مقتصرة على مجرد اصال المعلومات والحقائق والمفاهيم إلى المتعلمين، بل اتسعت وتنوعت مهامه ليصبح الاداة الفاعلة في انماء قدرات التلاميذ العقلية والمعرفية والاجتماعية والجسمية وتطوير شخصياتهم، وهو بهذه الادوار اصبح معلماً، ومربياً، وقائداً، وموجهاً ومساهماً في البحث والاستقصاء. (كرم، ٢٠٠٢:

٢. المشكلات المتعلقة بالتلاميذ :

يعتبر التلاميذ من اهم مخرجات العملية التعليمية، والهدف الاساسي من العملية التعليمية، ومن اصعب ما يواجه المعلم داخل غرفة الصف هو انتشار المشكلات السلوكية غير المرغوب بها داخل الغرفة الصفية، مما يسبب تأثيرا سلبيا على المناخ الصفّي وعدم الاستقرار والنظام المدرسي وتشويش عملية التفاعل الصفّي. (العثمانة، ٢٠٠٣: ٤١)

ومن المشكلات السلوكية التي تصدر من قبل التلاميذ، مدافعة الاخرين او العبث بممتلكات زملائهم والسخرية منهم او العبث بممتلكات الغرفة الصفية من البطاقات واللوحات والوسائل التعليمية او عدم اطاعة المعلم وتنفيذ توجيهاته حيث يقوم الطلاب بسلوكيات غير مقبولة ليحقق الاشباع لذاته، وتأخذ هذه السلوكيات انماطا مختلفة فمنها سلوكيات تهدف إلى جذب الانتباه سواء بطريقة سليمة او غير سليمة لضرب التلميذ زميلة او القيام بتطبيق اساليب استعراضية على زملائه، او القيام بسلوكيات ضمنية بطريقة سوية كإهمال اتمام الواجبات واطهار عدم الفهم للحصول على مساعدة المعلم بشكل مستمر، او قيام التلميذ بسلوكيات يبحث فيها عن السلطة والقوة وذلك برفض اوامر المعلم والتمرد على زملائه وعدم الاستجابة لما يطلب منه (الجاسر، ٢٠٠١: ٧٩).

ان المشكلات السلوكية التي يقوم بها التلاميذ تؤثر بشكل سلبي على سير العملية التعليمية، مما يؤدي إلى استنفاد الوقت والجهد من المعلمين في ايجاد الحلول لهذه المشكلات على حساب الاهتمام بالعملية التعليمية، مما ينعكس اثره على تدني مستوى التحصيل ونواتج التعلم، ومعلم الصف الناجح هو الذي يستطيع بحكمته وكفاءة ان يعالج هذه المشكلات ومعرفة الاسباب التي تجعل بعض التلاميذ يسلكون هذه السلوكيات الغير مرغوب بها، ومعالجة اسبابها، وتحقيق علاقة ناجحة مع زملائهم (البديري، ٢٠٠٥: ٣٤).

ويرى الباحث ان هذه المشكلات تتمثل بضعف المستوى الدراسي، والتسرب من الحصص الدراسية، والغياب المتكرر، كما ويضاف اليها مشكلات متعلقة بأسرة التلميذ، متمثلة في قلة تعاون ولي الامر مع المعلم والمدرسة وضعف متابعة الوالدين وانشغالهم عن ابنائهم او الدلال الزائد او القسوة عليهم، وقلة معرفة الوالدين لمستوى ابنائهم الدراسي.

٣. مشكلات متعلقة بالمحتوى التعليمي:

يشكل الكتاب المدرسي مكانه مرموقة وبارزة في عملية التعليم والتعلم اذ يعد الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية، والتي تعد من اهم الوسائل اللازمة لتحقيق اهداف المنهج التعليمي، وله دور فاعل في تنمية القدرات العقلية للتلاميذ فيحقق الفهم والتأمل والاستيعاب وادراك ماهية الاشياء متناولا مادة دراسية محددة وفق نسق خاص لغرض الانتفاع بمحتواه، وبعد مصدرا اساسيا في انجاح العملية التعليمية، وبداية المشروع التربوي الذي ينطلق منه المعلمون في عملهم التعليمي. (الهاشمي وعطية، ٢٠١١: ٦٥)

هناك مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمحتوى التعليمي تواجه التلاميذ خلال دراستهم من ضمنها عدم فهم المادة الدراسية وعدم ادراكهم للأهداف الاساسية من دراستها واهميتها بالنسبة لهم، وتؤثر نوعية ومستوى المادة التعليمية التي يقدمها المعلم على سلوكيات التلاميذ، وعدم الرغبة في متابعة المعلم، فاذا كان مستوى المادة التعليمية المقدمة للتلاميذ منخفضا يؤدي إلى الملل لدى التلاميذ المتفوقين، واذا كان مستوى المادة مرتفعا يؤدي إلى تشتت افكار التلاميذ، مما يدفع بعضهم إلى الحديث مع زملائهم اثناء الحصة الصفية، مما يؤثر سلبا على الانضباط الصفية، وظهور المشكلات الصفية، كما ان نشاطات التعلم المتضمنة في المحتوى التعليمي غالبيتها مملة ولا تلبي حاجات التلاميذ وقدراتهم مما يؤدي إلى تدني دافعية الطلبة للتعلم وشعورهم بالضجر والملل. (العاجز، ٢٠٠٧: ٨٧)

٤. مشكلات متعلقة بالإدارة الصفية:

تعد عملية الادارة الصفية احدى الكفايات العامة التي يجب ان يمتلكها معلم الصف الكفاء، والذي يجب ان تتوفر فيه خصائص القدرة على ادارة الصف وعملية التعلم وتنظيم البيئة الصفية بمقاعدھا وادواتھا واجهزتها، وتوفير المناخ الصفی الملائم وتهيئة البيئة الصفية المناسبة للتعلم، ليجعل عملية التعلم امرا مشوقا ممتعا هادفاً. (قطامي، ٢٠٠٢: ٩٨)

تعتبر عملية ادارة الصف من اكثر الامور اهمية لدى الكثير من المعلمين في مختلف المراحل، وخاصة معلمي الصفوف الاولى، لما يطرأ على طلبته هذه المرحلة من تغيرات في

خصائص نموهم المعرفية العقلية والجسمية والنفسية والتي تتطلب من معلم الصف اهتمام خاص في تعامله مع طلابه.

وتعد عملية ادارة الصف من اهم عوامل نجاح العملية التعليمية، وذلك في كونها تعمل على تحقيق التربية المتكاملة لشخصية الطلاب وتنمية الاتجاهات والقيم السلوكية المرغوب بها (المهوس، ٢٠١٥: ٩٨). وحذف الانماط السلوكية غير المرغوب بها، وتنمية العلاقات الانسانية الجيدة وايجاد جو اجتماعي فعال ومنتج داخل الغرفة الصفية والمحافظة على استمراريته (زيتون، ١٩٩٧: ٨٠).

ويرى الباحث ان معلمي الصفوف الثلاثة الاولى يواجهون العديد من المشكلات في ادارة الصف، ومن وجهة نظر الباحث ان من هذه المشكلات قد تنجم عن سلوك نفسه، كاتباع بعض المعلمين السلوك الاداري التسلطي بحكم انه هو المسئول عن تلاميذه داخل الصف، واصدار الوعود والتهديدات، وانعدام التخطيط، مما تؤدي هذه السلوكيات بالتلاميذ إلى افتعال المشكلات السلوكية كالتحدث مع زملائهم والتخريب في ممتلكات الغرفة الصفية والتمرّد التسرب من المدرسة، كما ان قلة التعاون والاتصال بين المعلم وبين اولياء امور التلاميذ يسهم في اهمال المتعلمين لعملهم المطلوب منهم تماديهم في افتعال السلوكيات الخاطئة وذلك لعدم وجود رادع واهتمام من قبل اسرهم .

٥. المشكلات متعلقة بالبيئة الصفية:

تمثل البيئة الصفية دورا مهما في تنمية وتشكيل ادراكات التلاميذ وتوقعاتهم وفي نموهم في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية والاكاديمية، والتي تعتمد بدورها على طبيعة ما يحدث داخل الغرفة الصفية من علاقات متبادلة بين كل من المعلم والتلميذ من جانب، وبين التلاميذ انفسهم من جانب اخر، مما ينعكس على سلوك الطلبة وتحصيلهم الدراسي، وذلك من منطلق ان الغرفة الصفية هي المكان الذي يقضي فيه المتعلمين في اغلب اوقاتهم مما يجعل خصائص البيئة الصفية ذات اثر كبير في تشكيل شخصية المتعلم وخصائصهم الفكرية والاجتماعية. (المبدل، ٢٠١٠: ٥٤)

تشكل البيئة الصفية جميع ما يحيط بالمتعلمين من مؤثرات داخل الغرفة الصفية، والتي قد تدعم أو تعيق سير العملية التعليمية، مثل مساحة الابنية المدرسية، والمختبرات والمكتبات والمواد والوسائل المستخدمة للتعليم، وعلاقات المتعلمين مع بعضهم البعض وعلاقاتهم بالمعلمين ، وعلاقات المعلمين مع بعضهم، واتجاهات التلاميذ نحو المقررات الدراسية، وبذلك فالبيئة الصفية تشمل كل ما يتعلق مع بعضهم، واتجاهات التلاميذ نحو المقررات الدراسية، وبذلك فالبيئة الصفية تشمل كل ما يتعلق بعناصر العملية التعليمية. (ابو سنية وعائش، ٢٠١٢: ٥٤)

تعد البيئة الفيزيائية (المادية) الاطار الذي يتم فيه التعلم ومن الامور الهامة في زيادة الفاعلية والانتاجية، ولا يتطلب تنظيم بيئة التعلم الصفية الكثير من الجهد او التكلفة، ولكن يحتاج إلى معلم يفهم ويراعي طبيعة التلاميذ واحتياجاتهم النفسية والاجتماعية واساليبهم في العمل، وان يكن المعلم يمتلك مهارة التخطيط والتنظيم بحيث يتم استغلال كل جزء داخل الغرفة الصفية ويتجنب زحمتها بأشياء لا اهمية لوجودها، وتوزيع الوسائل التعليمية والتجهيزات بما يتناسب مع طبيعة الانشطة التعليمية.

ان مشكلات البيئة الصفية في ما يلي كثرة اعداد التلاميذ داخل الصف الواحد الامر الذي يعيق من حرية التنقل وتنفيذ الانشطة التعليمية بطريقه المجموعات التعاونية، وافتقار الغرف الصفية للوسائل التعليمية والحديثة كأجهزة العرض المحوسبة، وقلة وجود مقاعد ومناضد دراسية مريحة، وعدم وجود ادوات ووسائل علمية لتنفيذ الانشطة التعليمية داخل الغرفة الصفية، وافتقار بعض المدارس إلى وجود مختبرات علمية داخل مبانيها وان وجدت لا تتوفر فيها الوسائل والنماذج والادوات التعليمي. (الناشف وشفيق، ٢٠٠٠: ٩٨)

وير الباحث ان مرحلة التعليم في الصفوف الاولى مرحلة التفتح في حياة الفرد وبداية خروجه من ضيق ذاته إلى افق الجماعة الاوسع خارج هذه الذات، من كونها البداية الحقيقية لعملية التنمية الفكرية لمدارك الاطفال واكسابهم الوسائل الاولى لاكتساب المعرفة العلمية وتنمية مهاراتهم.

ثالثاً: التعلم النشط

❖ مفهوم التعلم النشط

تسعى المؤسسات التعليمية والقائمين على التدريس إلى توظيف مختلف اشكال التعلم النشط كاستراتيجية لتعزيز العمل الجماعي بين المتعلمين وتطوير تعليمهم، لذلك ظهرت دعوات عديدة بما يتعلق بتطوير اساليب وطرائق التدريس، بحيث يشتركون في تعلمهم ويكونوا مسؤولين عنه. ويأتي التعلم النشط كاستراتيجية تعليمي حديث يتطلب منهم القيام بممارسة أنواع عديدة من المهام في الموقف التعليمي بدلاً من الاستماع إلى المعلم. وتدور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للاستماع والتحدث والكتابة والقراءة، والحركة، وإلقاء الأسئلة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بجميع عناصره. (Chance & Furlong 2022:76)

ومن أهم هذه الاستراتيجيات الحديثة استراتيجيات التعلم النشط الذي يقوم على مبدأ اساسه أن كل متعلم لديه خبرات سابقة تنتج عن الممارسة أو الاحتكاك بالآخرين. الأمر الذي يستوجب التأكد من صحة هذه الخبرات المكتسبة وتفاعلها مع الخبرات الجديدة عن طريق المشاركة في مجموعات من خلال استراتيجيات تدريسية تسهم في تفعيل دور المتعلم في الوصول للمهارات والمعارف بنفسه ويقتصر دور المعلم في كونه مسهلاً وميسراً وموجهاً للعملية التعليمية. (السبيعي والمطرفي، ٢٠١٩: ٤٣)

وأصبح التعلم النشط من أهم اساسيات العملية التعليمية لجميع المواد والمراحل الدراسية لكونه يجعل المتعلم في نشاط دائم في البحث عن المعرفة وفضلها وتوليدها وتلخيصها وإعادة صياغتها ونقلها للآخرين، كما يعرف التعلم النشط على أنه النمط التدريسي الذي يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعلم والتي يقوم عن طريقها بالدراسة مستخدماً عدد من العمليات والأنشطة العلمية للتوصل إلى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت اشراف وتوجيه وتقييم المعلم. (Baepler, Walker Brooks Saichaie & Petersen, 2016:65)

ويعبر التعلم النشط عن استراتيجية احتواء ديناميكي للمتعلم في المواقف التعليمية المختلفة التي تتطلب المشاركة الفاعلة في كافة الأنشطة لتوجيه المعلم ويمثل التعلم النشط استراتيجية

وإشرافه (Greer, Hao, Jing & Barnes 2019:54) ويمثل التعلم النشط استراتيجية للتعلم والتعليم في ان واحد اذ يشارك الطلبة في التمارين والانشطة والمشاريع بفاعلية كبيرة عن طريق بيئة تعليمية متنوعة غنية تتيح لهم الاصغاء الايجابي والمناقشة الثرية والحوار البناء والتفكير الواعي. (المقاطي واحمد، ٢٠٢٠: ٧٨)

ويشير التعلم النشط إلى جعل المتعلم عنصراً مشاركاً وفعالاً في عمليات التعلم والتعليم، وأن يكون مسؤول عن تعلمه وعن تحقيق أهداف التعليم وذلك من خلال الممارسة والبحث والاكتشاف والمشاركة في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعلمه والمشاركة في متابعة تقدمه الدراسي وتقييم إنجازاته (Bean & Melzer, 2021: 90)، كذلك يعبر التعلم النشط عن الاستراتيجية التعليمية التي تمكن المتعلمين من الإصغاء والتحدث الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق وذلك عن طريق استخدام اساليب وتقنيات متنوعة كحل المشكلات. (الأخضر ومزوز، ٢٠٢: ٧٦)

كما يعرف التعلم النشط على أنه التعلم الذي يشارك فيه المتعلم بشكل فعال عن طريق قيامه بالبحث والقراءة والاطلاع والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويقتصر دور المعلم على أن يكون مرشداً وموجهاً لعملية التعلم كما تم تعريفه ايضاً بأنه كل ما يشمل قيام المتعلم بأعمال وانشطة تتطلب التفكير والتأمل، إذ إن جميع استراتيجيات التعلم النشط غالباً ما تتطلب أن يفكر ويتأمل المتعلم بكل ما يقدم له من معلومات. (حسين والزويني، ٢٠٢٣: ٨٧)

ويرى الباحث أن التعلم النشط هو استراتيجية تربوية تعتمد على المشاركة الفعالة للمتعلم في الموقف التعليمي، إذ يتم التعلم عن طريق العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في اكتساب المهارات والحصول على المعلومات وتكوين الاتجاهات والقيم، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين بل على تنمية مهارات التفكير والعمل الجماعي والتعاوني والقدرة على حل المشكلات.

هناك العديد من الفروق بين التعلم النشط والتعليم التقليدي إذ يختلف نمط وطبيعة التعليم من نوع لآخر ومن حقبة زمنية أخرى، ويمكن توضيح ذلك من خلال أنشطة المتعلم فيما يأتي: التعليم التقليدي: يفضل المتعلم حفظ جزء كبير مما يتعلمه، ويصعب عليه تذكر الأشياء إلا إذا تم ذكرها وفق ترتيب ورودها في الكتاب، وتختلط على المتعلم الاستنتاجات بالحجج والأمثلة بالتعارف وعادة ما يعتقد المتعلم بأن ما يتعلمه ليس له صلة بالحياة فضلاً عن التعلم النشط

يحرص المتعلم على فهم المعنى الإجمالي للموضوع، كما يخصص وقت كافي للتفكير بأهمية ما يتعلمه، ويحاول ربط الأفكار الجديدة بالمواقف الحياتية المناسبة. (المحيري، ٢٠٢٣: ٤٤)

وهناك بعض الشروط الأساسية لنجاح استخدام استراتيجيات التعلم النشط تتمثل فيما يأتي: البدء في استخدام التعلم النشط في مرحلة مبكرة ليعطي المتعلمين الفرصة لبناء فريق ومجموعات منظمة، ووضوح الأهداف وبساطتها ودقتها، ومناسبة التجارب والأنشطة للمحتوى الدراسي ومستوى المتعلمين، وأن تكون معايير الناتج المرتبطة بالنشاط واضحة للمتعلمين، فضلاً عن تركيز النشاط أو العمل على الناتج. (Bean & Melzer, 2021: 56)

❖ خصائص ومميزات التعلم النشط

يتمتع التعلم النشط بالعديد من الخصائص المتنوعة والمميزة والمنفردة، ومن أهم هذه الخصائص ما ذكرته دراسة الأنصاري (٢٠١٧: ٥٤) والمتمثلة في استثمار المتعلم لأي فرصة تلوح أمامه للتعلم والنشاط أو الخبرة المباشرة الهادفة، وتنظيم حضور الفعاليات والحصص والأنشطة المتنوعة فضلاً عن مشاركة المتعلم بفاعلية في الأنشطة والمناقشات الصفية، وتسليم الواجبات والبحوث بشكل دقيق ومرتب، كما يكون المتعلم منتبه لكل ما يدور من فعاليات داخل الغرفة الصفية.

إن للتعلم النشط العديد من الخصائص المتمثلة في المشاركة الفعالة للمتعلم، وتوجيه المتعلم لاستخدام مصادر أولية مختلفة ومتعددة والتركيز على كيفية تطوير مهارات التعلم الأساسية المتقدمة عوضاً عن نقل المعلومات فضلاً عن التأكيد على إيجابية المتعلم في مهارات التفكير العالية كالتحليل والتركيب والتقييم وحل المشكلات، إلى جانب توفير بيئة تعليمية ملائمة وفعالة عن طريق توفير الطرق والوسائل التربوية المتنوعة بما يتلاءم والفروق الفردية للمتعلمين، فضلاً عن التأكيد على التقييم الذاتي للمتعلم ومدى ارتباطه بالتعلم وذلك من خلال تحديد معيار الحكم على العمل وهدفه لدى المتعلم. (يوسف، ٢٠٢٢: ٦٨)

يقوم التعلم النشط بشكل رئيس على المشاركة الفعالة من لدن المتعلم في عملية التعلم، ويمكن تحديد خصائص التعلم النشط بما يأتي:

أولاً: يعد الطالب محور العملية التعليمية، وتفاعله أثناء العملية التعليمية يجعله قادر على المرور بخبرات تعليمية جديدة بشكل مباشر تجعله يكتشف العديد من المعارف والمعلومات الحياتية والعلمية، ويكتسب مهارات متعددة تسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لديه.

ثانياً: دور الأنشطة في العملية التعليمية فعال، لما لها من دور في تعديل سلوك المتعلمين واهدافهم وافكارهم وتنمية السلوكيات المختلفة وتطويرها حتى تبلغ درجة عالية من الأداء.

ثالثاً: يعد المعلم موجهاً للمعرفة وليس مصدرها الوحيد، فيمكن المتعلمين من التوصل إلى المعلومات والمعرفة بأنفسهم، إلى جانب مساعدتهم في أداء الأنشطة واستنتاج الحقائق، كما يتضمن دور المعلم التحفيز والتشجيع على المتابعة والأداء والملاحظة البناءة والتقويم الشامل للمتعلمين ومساعدتهم على تقويم أنفسهم وزملائهم.

رابعاً: تعدد مصادر التعلم من وسائل بصرية ومهمات كتابية يمثلها المتعلمون ويوظفون عن طريقها العديد من المهارات كالتلخيص وأخذ الملاحظات وتوليد الأفكار ومهارات التفكير الناقد وتكوين المعاني. (حسين والزويني، ٢٠٢٣: ٦٨)

هنالك خصائص أخرى للتعلم النشط تتمثل فيما يلي: التعلم الموجه لصالح الطلبة إذ يمارس المتعلم دوراً فعالاً ورئيسياً في العملية التعليمية وتتيح له عملية التعلم خبرات تعليمية مباشرة تجعله يكتشف العديد من المعلومات والمعارف ويكتسب مهارات تحمل المسؤولية فضلاً عن أن أنشطة التعلم النشط تتمحور حول حل المشكلات والتوصل إلى نتائج تعليمية هادفة. كما يركز التعلم النشط على الإلهام والإبداع ويسعى إلى إنجاز أكبر عدد ممكن من الأعمال والمشاريع والفعاليات الأمر الذي يجعل العمل الجماعي ضروري في الكثير من الحالات وفيرلونغ .

(Chance & Furlong 2022:98)

من ناحية أخرى، هناك العديد من المميزات لاستخدام التعلم النشط في العملية التعليمية تتمثل في التوصل إلى حلول ذات معنى للمشاكل التي تواجه المتعلمين كونهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بإجراءات وافكار مألوفة لديهم وليست لدى أفراد آخرين، كما يحصل المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة ويساعد التعلم النشط على تغيير

صورة المعلم بكونه المصدر الوحيد للمعرفة. فضلاً عن ذلك، فإن التعلم النشط يُظهر للمتعلمين قدرتهم على التعلم دون مساعدة من الآخرين مما يعزز من ثقتهم بذاتهم واعتمادهم عليها. كما يساهم في استرجاع المتعلمين للمعلومات وربطها ببعضها ويشجعهم على الاستقلالية والقيام بالتفكير الناقد وتحمل المسؤولية. (المصالحة وأبو الحاج، ٢٠١٦: ٦٥)

يتميز التعلم النشط يتميز بإشراك المتعلمين في العملية التعليمية بشكل فعال وليس على أنهم متلقين سلبيين، كما يشتركون بالفعاليات والأنشطة الصفية بشكل مختلف من خلال الكتابة والقراءة والنقاش وطرح الاسئلة. وينطوي التعلم النشط على تركيز أقل على نقل المعلومات وتوصيلها للمتعلمين، حيث يزداد التركيز على تطوير مهارات المتعلمين المتقدمة وتنميتها، كذلك التركيز على استكشاف المعتقدات والقيم والتوجهات لديهم، وتفعيل دور المتعلمين في استراتيجيات ومهارات التفكير العليا كالتركيب والتحليل وحل المشكلات ويمكن هذا النمط من حصول المتعلمين على التغذية الراجعة الفورية من المعلم. (خيري، ٢٠١٨: ٨٧)

ويمكن التعلم النشط المشاركة الفعالة للتعلم في المناقشات الصفية وينظم حضور الفعاليات والحصص والأنشطة المختلفة، كما يجعل المتعلم يستثمر أي فرصة تلوح أمامه للتعلم أو النشاط أو الخبرة المباشرة ويجعله يقوم بتسليم البحوث والواجبات بشكل دقيق ونظيف ومرتب، وأن يكون منتبه لكل ما يدور من فعاليات داخل الغرفة الصفية. كما يساهم في إعطاء المتعلمين فرصاً متنوعة وعديدة للتعلم واستخدام الحواس وتبادل الآراء والأفكار والتفاعل المباشر مع الأدوات والمواد الصفية، ويحث على التعمق والتفكير وتنمية مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين. (أسعد، ٢٠١٨: ٨٧)

وبعد استعراض خصائص ومميزات التعلم النشط يرى الباحث أن للتعلم النشط العديد من الخصائص التي تتمثل في السماح للمتعلمين بالتعلم بشكل نشط فهم يختارون نظام العمل ويحددون أهدافهم ويتعلمون أفضل الاستراتيجيات للوصول الى تلك الأهداف، كما أنه ينطوي على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية وأن دور المعلم مقتصر على التشجيع والتوجيه والارشاد. كما يزود التعلم النشط كل من المعلم والمتعلم بالمتعة والتشويق ويجعلهم أكثر رغبة في الانخراط بالعملية التعليمية التي يسودها جو من الألفة والتعاون والثقة.

❖ أهداف التعلم النشط

(١) يساعد التعلم النشط المتعلمين على المشاركة في الأنشطة التي تدفعهم إلى التأمل والتفكير في المعلومات المقدمة إليهم، أن أهداف التعلم النشط تتمثل بما يأتي: تشجيع المتعلمين على طرح الاسئلة والقراءة الناقدة واكتساب مهارات التفكير المتنوعة، وتشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التواصل والتفاعل والتعاون مع الآخرين، وتدريبهم على أن يعلموا انفسهم بأنفسهم، وتشجيع المتعلمين على اكتساب المهارات والمعارف العامة والاتجاهات المرغوب فيها فضلاً عن اكتساب مهارات حل المشكلات، ودعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المختلفة ومساعدتهم على اكتشاف القضايا المهمة. (نعمان، ٢٠٢٣: ٥٤)

(٢) يسعى التعلم النشط إلى إكساب المتعلمين للاتجاهات والمعارف والمهارات والقيم والمبادئ والقدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتحمل المسؤولية، فضلاً عن تشجيع المتعلمين على استخدام مهارات التفكير العليا التحليل والتركيب والتقويم وتوظيفها في حل المشكلات اليومية التي تواجههم. كما يهدف التعلم النشط إلى تحقيق التنوع في الأنشطة التعليمية بما يتناسب مع متطلبات الأهداف وتمكين المتعلمين من اكتساب مهارات التواصل والتعاون مع الآخرين، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وبناء الأفكار الجديدة نظراً لتنوع مصادر المعرفة واساليب التعلم. (Bidzakin, 2018:87)

(٣) من ناحية أخرى تقوم فلسفة التعلم النشط على نقل مركز الاهتمام من المعلم إلى المتعلم وجعله محور العملية التعليمية. كما تؤكد فلسفة التعلم النشط على أن التعلم لابد من أن يرتبط بحياة المتعلم وواقعة واهتماماته واحتياجاته، وهذا لا يحدث إلا عن طريق تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة، وتهيئة البيئة التعليمية المناسبة للتعلم النشط .

(٤) وإتاحة مصادر التعلم المختلفة وقنوات التواصل امام المتعلمين، وتنويع فرص التعلم وبدائله لتناسب مع استعدادات وقدرات واهتمامات المتعلم. كذلك مساعدة المتعلم على اكتشاف مواطن الضعف والقوة لديه، كما يعتمد التعلم النشط على تخطيط الأنشطة التي ينفذها المتعلم بنفسه وإتاحة الفرصة امامه للمشاركة في تقويم ما يقوم به هو وزملائه. (الأخضر ومزوز، ٢٠٢٢: ٨٧)

كما يتطلب توظيف التعلم النشط وجود عدد من المبادئ التي تسهم في فعاليته وتحقيق الأهداف بشكل فعال ومن ابرز هذه المبادئ: توفر المهارات والادوات لدى المتعلم والمعلم التي تمكنهم من استخدام البيانات والمعلومات المترابطة والموثوقة بما يحقق أهداف التعلم، وتوفر احتياجات المتعلم وفق الاهتمامات والميول في تحقيق تعلم فعال، فضلاً عن توفير البيئة التعليمية المثالية في استخدام القدرات العقلية العليا ضمن استراتيجيات تدريسية متنوعة لتحقيق اهداف التعلم بكفاءة عالية، واخيراً توظيف الممارسات التعليمية التي يمكن عن طريقها الترشيح الأمتل في الوقت والجهد والزمن. (Baepler, 2016 :75)

ويتضمن التعلم النشط العديد من الممارسات التربوية داخل الغرفة الصفية وخارجها التي تهتم بالبيئة الصفية وتنظيمها ودور كل من المتعلم والطالب. ويمكن القول إن أسلوب التعلم النشط يعتمد بشكل كبير على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي وإشراك المتعلمين في اختيار نظام وقواعد العمل، وإشراك المتعلمين في تحديد اهدافهم التعليمية والسماح لهم بطرح الاسئلة لبعضهم البعض أو للمعلم وفق آلية متفق عليها. كما يعتمد التعلم النشط على تنوع مصادر المعرفة والتعلم وتوجيه المتعلمين إليها، ومراعاة حرية الاختيار، وتوفير بيئة تعليمية ممتعة ومريحة تشجع على التعلم والتفكير. Aguillon, Siegmund, Petipas, Drake, Cotner (2020 & Ballen)

إن فلسفة التعلم النشط قائمة على تضمين التعلم المبادرات ذاتية من لدن الطفل وأن تكون قابليته للتعلم مرتفعة، وأن تحدث في كافة الاماكن التي ينشط فيها المتعلم بما فيها المدرسة والبيت والحي والنادي، ولا بد من أن ينطلق التعلم النشط من استعدادات المتعلم وقدراته وسرعة نموه وإيقاع تعلمه الخاص به. إلى جانب ذلك يرتبط التعلم النشط بحياة الطفل واهتماماته واحتياجاته ولا بد من أن يحدث عن طريق تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة، وأن يكون المتعلم مركز العملية التعليمية. (الحسني وبريك، ٢٠١٩: ٤٣)

يتبين للباحث أن التعلم النشط يسعى الى الارتقاء بالعملية التعليمية والنهوض بدور المتعلم وجعله مصدراً للمعرفة بدلاً من أن يكون متلقي فقط، الأمر الذي من شأنه تطوير مهارات التفكير لديه وزيادة مستويات الابتكار والابداع لديه، وتقبل آراء الآخرين ومناقشتها، كما يسعى

الى تشجيع التعاون بين المتعلمين أنفسهم ومعلميهم وإشراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم مما يجعلهم أكثر تفكيراً في قيمهم وخططهم المستقبلية. كما يمكن القول إن التعلم النشط يقوم على إثارة المتعلم وزيادة دافعيته للتعلم، وجعل التعلم أكثر بهجة ومتعة لا سيما للأطفال الذين ينخرطون باستراتيجيات التعلم النشط أكثر من الاستراتيجيات التقليدية للتعلم الى جانب تنمية ثقة المتعلم بنفسه وبقدراته وبمهاراته ومن ثم يصبح المتعلم أكثر حيوية ونشاط في المناقشة الصفية. كما يستند التعلم النشط على منح المتعلم حق الاختيار وأن تكون العلاقة تعاونية بينه وبين المعلم، على أن يشركه المعلم في تحمل مسؤولية التعلم مع الحرص على السماح له بأن يتولى قدراً من الضبط والتنظيم لتجارب تعلمه الشخصية.

❖ عناصر التعلم النشط

تؤدي عناصر التعلم النشط دور مهم في تحقيق الأهداف التعليمية والارتقاء بمهارات حل المشكلات لدى المتعلمين، وتساعدهم في تحقيق وظيفة المعرفة وتطبيق ما تم اكتسابه من مهارات ومعرفة في حياتهم اليومية وبالتالي يتمكن المتعلم من النقاش والحوار وتقبل آراء الآخرين وطرح الأسئلة. وممارسة المعلمين لعناصر التعلم النشط الأربعة تتطلب أنشطة متنوعة ومتعددة لتمكن المتعلم من ممارستها. وتتمثل هذه العناصر بالآتي:

أولاً: الحديث والإصغاء: تعد مهارة الحديث والإصغاء من أبرز المهارات الحياتية التي لا بد من القيام بها خلال عملية التدريس. ولا يتحقق ذلك إلا من خلال توفير بيئة تعليمية تعليمية آمنة تتضمن العديد من الأنشطة والأساليب التي تسهم في الانتقال إلى التعلم النشط الذي يحمل في طياته العديد من المزايا ويحقق أهداف متعددة تدعم نتائج التعلم وشخصية المتعلم.

ثانياً: القراءة: تشكل القراءة المصدر الأساسي لتعلم المتعلم، وعلى المعلمين أن يشجعوا المتعلمين على القراءة الفاحصة وتنمية قدراتهم على الملاحظة الدقيقة للمعطيات والرسوم، وأن لا يتسرعوا في إصدار الأحكام الخاطئة والصائبة التي تصدر كاستجابات من المتعلمين.

(Chance & Furlong 2022:54)

ثالثاً: الكتابة : للمعلمين دور كبير في تعلم المتعلم من خلالهم كفاياته الشخصية والاجتماعية والمهنية والمعرفية، لذا يعد الأساس في جعل المتعلم محب للمدرسة أو كارها لها على نحو عام والصف على نحو خاص ولاستراتيجيات التدريس دور في اكتساب المتعلم للمهارات الأكاديمية الأساسية لاسيما الكتابة. لذا لابد من أن يمتلك المعلم المهارة الكافية لاختيار استراتيجية التدريس التي تتلاءم مع الموقف التعليمي وقدرات المتعلم وإمكانياته.

رابعاً: التفكير والتأمل: يشجع المعلمين المتعلمين على توظيف مهاراتهم العقلية في التأمل والتفكير واحترام آراء الآخرين والإصغاء إليهم، فهم يعلمونهم متى يستمعون وكيف يسألون ويجيبون، وكيف يدلون بآرائهم من منطلق أن التأمل والتفكير والحوار السليم يؤدي إلى النجاح، وأن الخطأ في التفكير يؤدي إلى الخطأ في الاستنتاج. (الأخضر ومزور، ٢٠٢٢: ٨٧)

كما ويتضمن التعلم النشاط القراءة، والاستماع، والمناقشة، والكتابة، والتركيب والمشاركة في حل المشكلات، والتحليل والتقويم. وتتمثل أهم عناصر التعلم النشاط التي تتم عن طريق المشاركة الفعالة من لدن المتعلمين بما يأتي: استخدام العصف الذهني وضمان مشاركة جميع المتعلمين وتسجيل إجاباتهم، واستخدام الحوار البناء الذي يؤدي دوراً مهماً في حث المتعلمين على التفكير، إلى جانب توظيف العمل الجماعي الذي يمنح المتعلمون فرصاً للتعلم والنشاور وتبادل الآراء والأفكار مع زملائهم وتنمية مهارة التواصل والتعاون فيما بينهم. فضلاً عن ذلك يتضمن التعلم النشاط التفاعل المباشر مع المواد الصفية واستخدام الحواس، والتأمل إذ يتم تخصيص دقائق قليلة في نهاية كل نشاط للتأمل فيما قام به المتعلمين عن طريق تقييم إنجازاتهم وأنشطة تقييم ذاتية والاستعانة بالمصادر المكانية كالزيارات الميدانية والمعارض والرحلات والمكتبات والمتاحف. (الحسني وبريك، ٢٠١٩: ٧٢)

يحتاج المتعلمون باختلاف مستويات اعمارهم إلى وجود فرص للمشاركة في الأنشطة مع زملائهم ومعلميهم والمواد التعليمية المتوفرة، التي تساعدهم على إيجاد بنية عقلية توفر لهم فهم أفضل للعالم. ويستند التعلم النشاط إلى العناصر الأربعة الرئيسة الآتية :

- (١) العمل المباشر بالأشياء ويعتمد التعلم النشط على استخدام المتعلمين للأشياء المختلفة وتعاملهم معها مستخدمين في ذلك حواسهم واجسامهم.
- (٢) التأمل بالممارسات إذ لا يكفي كل من العمل والممارسة لفهم المتعلم للعالم من حوله، فلا بد من دمج النشاط الجسمي في التفاعل مع الأشياء مع النشاط العقلي.
- (٣) الدافعية الداخلية حيث يستمد المتعلم النشاط دافعيته نحو التعلم من داخله، إذ تقوده اهتماماته الشخصية وحاجاته وتساؤلاته إلى التجريب والاستكشاف وبناء معرفة جديدة.
- (٤) أخيراً حل المشكلات عندما يواجه المتعلمون مشاكل حياتية حقيقية غير متوقعة فإن ربطها بما يعرفونه مسبقاً على العالم يشجع التعلم لديهم ويساعدهم في حلها. (حسين والزويني، ٢٠٢٣: ٦٥)

نستنتج مما سبق، أن التعلم النشط يتضمن تشجيع المتعلم على القراءة الناقدة والتنوع في الأنشطة التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التربوية، وتشجيع المتعلمين على حل المشكلات وطرح الاسئلة المختلفة، وتمكينهم من اكتساب مهارات التفاعل والتعاون والتواصل مع الآخرين وزيادة الأعمال الإبداعية لدى المتعلمين، وتشجيعهم على المرور بخبرات حياتية وتعليمية حقيقية واكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم، وتنمية قدرتهم على فهم المعرفة وبناء معرفة جديدة.

❖ استراتيجيات التعلم النشط

تشجع الاستراتيجيات الناجحة على التفاعل بين المعلم والتلاميذ سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، مما يشكل عاملاً مهماً في تحفيز التلاميذ للتعلم، وتجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية وتشجع التعاون بينهم، فقد وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيد كالعامل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال، وأن تشجع التعلم النشط فالتلاميذ لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمونه وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه في حياتهم اليومية. (رمضان، ٢٠١٦: ٣)

أو استراتيجية التدريس بأنها خطة واسعة للتدريس تشمل الإجراءات التي يخططها المعلم حتى تعينه على تنفيذ التدريس في ضوء الإمكانيات المتاحة لتحقيق أهداف محددة مسبقاً، وتتضمن مجموعة التحركات التي يقوم بها من العرض والتنسيق والتدريب والنقاش التي يبينها المعلم وبأقصى فاعلية ممكنة. (إبراهيم ، ٢٠١٧ : ٤٣)

وهي سلسلة من الإجراءات المقننة والمخططة التي يقوم بها المعلم والتي تعمل على تحقيق هدف عام أو مجموعة من الأهداف الخاصة التي تستند إلى نماذج ونظريات التعلم وترتبط بالأنشطة التعليمية (المسعودي والهداوي ٢٠١٨ : ٥٤). ويمكننا القول بأنه لا توجد استراتيجية فضلى في التدريس وذلك لكثرة المتغيرات التي تحكم عملية التعلم، لذلك يجب على المعلم أن يكون ملماً بجميع تلك المتغيرات وجميع استراتيجيات التدريس، ويطبقها في المواقف التعليمية المختلفة، ويقتضي ذلك إحاطته بمميزاتها وعيوبها وإمكانية المزوجة بينها حسب ما تمليه تلك المتغيرات. (عطية، ٢٠٠٨ : ٥٤)

ونتيجة لشكوى التلاميذ من الحيرة والارتباك عند تعرضهم للمواقف التعليمية بسبب عدم اندماج المعرفة الجديدة بعقولهم بصورة متكاملة مع معرفتهم السابقة والذي يعود لاستخدام الطرق التقليدية في تعليمهم ظهرت الحاجة لاستراتيجيات التعلم النشط (إبراهيم ، ٢٠٢١ : ٩٨) التي تستند إلى النشاط الطلابي مع الحد الأدنى من تدخل المعلم وذلك لاعتمادها على نظرية التعلم البنائية والتي تنص على أن المتعلمين يخلقون معرفتهم الخاصة بفاعلية عوضاً عن تلقي المعلومات من البيئة بشكل التقليدي، إذ تشير الدراسات لاحتفاظ التلاميذ بما يقارب ٩٠% من المعرفة التي يحصلون عليها من خلال التعلم النشط كمهارات التحليل والتقييم والإبداع، مقارنة (١٥-٥) في حالة التعلم التقليدي (Nurbavliye et. Al., 2022) مما يجعل التعلم النشط منهجاً تعليمياً يركز على التلاميذ ويلقي عليهم مسؤولية تعلمهم أثناء مشاركتهم بالأنشطة الأكاديمية المختلفة، ويسهم في تحسين جودة التعليم بدلاً من مجرد حفظ معلومات يتلقونها من المعلم. (Makableh,2022:98)

والتعلم النشط هو ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فاعلة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع واندماجه بالأنشطة الصفية واللاصفية، بحيث يكون فيها

المعلم موجها ومرشداً لعملية التعلم (الخطيب والحديدي ، ٢٠١٤ : ٨٧). وهو أي نشاط لا يستمتع فيه الطالب في الصف إلى ما يقوله المعلم بشكل سلبي، بل يشارك بالاستماع الإيجابي لمساعدته على الفهم بشكل أكبر، والمشاركة بالأقوال والأنشطة والتمارين بطريقة يتم تعلمها وتطبيقها في مواقف الحياة المختلفة.

وبشكل عام تشير تعريفات التعلم النشط لثلاثة أمور رئيسية هي: دور المتعلم ودور المعلم، والطريقة التي سيستخدمها المعلم لتسهيل التعلم، إذ يفترض أن تحسن تلك الاستراتيجيات نتائج تعلم التلاميذ وجودة التعليم بشكل عام. (Altinyelken &Hoeksma ,2021:87)

أن التعلم النشط مدخلا لعمليتي التعلم والتعليم يثري الحصص بأنشطة مختلفة يمارسها الطلبة مع بعضهم بشكل فردي أو ضمن مجموعات، فهو يضمن لهم المشاركة الفعالة والإيجابية، واستثمار خبراتهم السابقة في مواقف تعليمية جديدة، ويكسبهم مهارات التفسير والتحليل والتفكير من خلال توظيف الحوار والمناقشة. (الأخرس، ٢٠١٧ : ٨٧)

تؤكد فلسفة التعلم النشط على ضرورة ارتباطه بحياة المتعلمين وواقعهم واحتياجاتهم واهتماماتهم وأن ينطلق من استعداداتهم وقدراتهم ومن هنا تتبع أهمية التعلم النشط ومنها : إشراك الطلبة في اختيار نظام العمل وقواعده، وفي تحديد أهدافهم التعليمية واستخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم والتي تتناسب مع قدراته واهتماماته وأنماط التعلم والذكاءات التي يتمتع بها، وإشاعة جو من الطمأنينة، وتعلم كل منهم حسب سرعته الذاتية، مع مساعدتهم على فهم ذاتهم واكتشاف نواحي القوة والضعف لديهم، والاعتماد على تقويمهم الذاتي لأنفسهم وتقويم أقرانهم. (أسعد ، ٢٠١٧ : ٤٣)

كما ويعلمهم كيفية اتخاذ القرار، ويحسن الأداء ويزيد من تحصيلهم الأكاديمي، ويقلل من قلقهم اتجاه التعلم، ويطور لديهم مهارات حل المشكلات والتواصل، ويشجعهم على العمل بفاعلية، فيصبحون مشاركين رئيسيين في تعلمهم وتحسن احتفاظهم بالمعلومات، وتكسبهم مهارات التفكير النقدي، وتسهل عليهم تذكر وفهم المواد، وتصلق ذكاءهم، وتخلق جوا من الإثارة والحماس مما يزيد من دافعيتهم لاكتساب المعرفة، كما وتحفزهم على الإبداع، وتمكنهم من طرح الأسئلة، وتحسن من شعورهم بالمسؤولية تجاه ما يتعلمونه فتخلق جوا تفاعليا إيجابيا.

(Asmawati et al,2020: Lugosi & Uribe, 2022; Wijaya et al,2021)

وهناك عدة معايير يجب اخذها بعين الاعتبار عند اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة منها ملائمتها الأهداف الدرس الأكاديمية، ولمحتوى الدرس، ولاحتياجات الطلبة وقدراتهم وخصائصهم الفردية وأن تبرز نقاط القوة وتعالج نقاط الضعف لديهم، وتتاسب درجة امتلاك الطلبة للمعرفة والمهارات السابقة اللازمة لتعلم المهارات الأساسية الأكاديمية ومدى توفر المواد والأدوات وملائمة المساحة المادية والوقت لتنفيذها، وسهولة تطبيقها، وقدرتها على تحفيز التلاميذ وتشجيعهم على التعلم، كما ويجب على المعلم بعد تنفيذ الاستراتيجية تحديد ما إذا كان يرغب في تجربة هذه الاستراتيجية مرة أخرى أو بطريقة أخرى، أو بمحتوى مختلف، وما الشيء الذي يمكن ضبطه أو تعديله أو تغييره حتى يكون أكثر نجاحًا.

(Giannola & Green, 2012: 79)

وأن تشرك المتعلمين في الموقف التعليمي بشكل إيجابي وتستثير تفكيرهم باستمرار وتبتعد عن الرتابة التي تؤدي لانشغالهم، وأن تخلق المواقف التي تتصل بحياتهم فيجد نفسه مدفوعا لحلها، والاقتصاد في الوقت والجهد ويعني ذلك أنه كلما حققت أكثر من هدف من أهداف التعلم في وقت قصير وبجهد معقول وبتكلفة أقل مع توافر عنصري الفعالية والإثارة كانت أولى بالاختيار والاستخدام. (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥: ٩)

وهناك معايير أخرى لاختيار استراتيجيات التدريس منها : عدد الطلبة، واختلاف الإعداد المهني والأكاديمي للمدرسين، وأن تأخذ الترتيب المنطقي في عرض المحتوى التعليمي حسب ما تتطلبه القواعد المنطقية العقلية فتنقل بالمتعلمين من المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد ومن الجزء إلى الكل. (الحصري والعنيزي، ٢٠١٥: ٨٧)

كما ان هنالك مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط منها: (التعلم باللعب، التعلم الذاتي، تعليم الأقران، لعب الأدوار ، العصف الذهني، الحوار والمناقشة حل المشكلات العصف الذهني العمل في مجموعات)(اسعد، ٢٠١٧: ٢٣). أما أمبوسعدي والحوسنية (٢٠١٦) فقد ذكرا في كتابهما استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية منها : (الكرسي الساخن مثلث الاستماع،

أعواد المتلجات الضيف الزائر ، خريطة الكنز، إشارات المرور ، قذف الكرة، (فكر - زواج شارك) (heart, heat, head, hand) إشارات المرور كسر الجمود) .

وقد أثبتت نتائج معظم الدراسات فعالية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الأداء الأكاديمي للأطفال ذوي صعوبات التعلم وبطيئي التعلم والعاديين، وقد تركزت هذه الاستراتيجيات في (الرسوم الكرتونية، والتعلم التعاوني، ولعب الدور والحوار والمناقشة والعصف الذهني، وخرائط المفاهيم) (Green & Giannola, 2011)، أما فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط التي أثبتت فعاليتها مع الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية فقد ذكر الخطيب والحديدي (٢٠١٤) مجموعة من الاستراتيجيات الفاعلة لتلك الفئة منها : تدريب الأقران، والتدريس الذاتي والتعلم من خلال اللعب. وأضاف غنايم (٢٠١٦) مجموعة أخرى منها القصة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات والحوار والمناقشة، والتعليم الذاتي، والتدريس التبادلي، والنمذجة، ولعب الأدوار، والتعلم الاستقصائي)، إذ تسهم في دعم تعلم الطلبة سواءً العاديين أو ذوي الإعاقة في الصفوف العادية، فالعديد منها ينطوي على الحركة والتي تسمح للدماغ بإطلاق الدوبامين والنور أدرينالين وهي ناقلات عصبية تساعد المتعلمين على الشعور بشكل أفضل، وزيادة مستوى الطاقة لديهم وتساعد أدمغتهم على تخزين واسترجاع المعلومات بشكل أفضل، فهي تحفز المستقبلات الحسية على نقل المعلومات الى الذاكرة طويلة المدى مروراً بالذاكرة قصيرة المدى بطريقة منظمة ما يسهم بالعثور على المعلومات واسترجاعها عند الحاجة إليها أي معالجة المعلومات وربط المعرفة السابقة بالمعرفة الحالية منها مما يسهم بالاحتفاظ بالتعلم مدة أطول.

(Green & Giannola, 2011)

ومن ثم يجب علينا عدم الاعتماد على استراتيجية واحدة أو نموذج تعليمي واحد فلا يتعلم جميع الطلبة بنفس الطريقة ولا توجد سياسة تناسب جميعهم فلا بد من استثمار ما لدى هؤلاء الطلبة من قدرات واستعدادات وميول واستخدام الأساليب التدريسية التي تشجعهم على الاندماج. (خصاونة، ٢٠١٣: ٨٧)

نماذج واستراتيجيات التعلم النشط

(١): التعلم التعاوني (Cooperative Learning)

كانت بداية التعلم التعاوني عام ١٩٠٠ على يد العالم كافكا Kafka Kurt أحد واضعي نظرية الجشطلت Gestalt في علم النفس الذي أكد على أن المجموعات وحدات متكاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء (السامرائي ، ٢٠١٩ : ٨٧). ويكون العمل فيه على شكل مجموعات تعاونية صغيرة مكونة من أربعة إلى ستة طلاب، وتكون غير متجانسة بحيث تضم كل مجموعة مختلف المستويات لضمان تحسين تحصيل التلاميذ واحتفاظهم بالمعلومات وإتقانهم لها وتطبيقها في مواقف أخرى، فيزيد من الرغبة للتعلم ويولد اتجاهات إيجابية نحو الموضوع مما يقضي على الملل ويجعل المادة التعليمية مثيرة للاهتمام ومشوقة ويزيد من تقدير الذات والجاذبية الشخصية ومن الاهتمام بالمادة الدراسية والشعور بالثقة المتبادلة والمسؤولية أثناء أداء المهام، وتنمي روح المحبة بين التلاميذ وتعمل على أن يستفيد بعضهم من البعض الآخر مما يقلل من الأنانية بينهم. (الخفاف، ٢٠١٣ : ٨٧)

ويمكن تعريف التعلم التعاوني بأنه بناء المعرفة بين التلاميذ من خلال التفاعل والحوار فيما بينهم إذ يقومون بالمناقشة واستكشاف حلول لمشاكل العالم الحقيقي بشكل تعاوني من خلال نهج منظم، ما يسهم في نقل مسؤولية التعلم إلى الطالب وتجعله محوراً لعملية التعلم.

(Kruger, 2022 :54)

ويعرف أيضاً بأنه عمل التلاميذ مع بعضهم البعض في مجموعات لأداء المهام الأكاديمية، في بيئة صافية يتفاعلون فيها فيما بينهم ضمن مجموعات غير متجانسة يكون فيها كل متعلم مسؤولاً عن عملية تعلمه الفردي وتعلم مجموعته. (Abd El Mageed, 2023:87)

وتكمن أهمية التعلم التعاوني بإسهامه في تحقيق الأهداف التربوية بكفاءة وفاعلية، ويقدم فرصاً متساوية نوعاً ما لنجاح الطلبة، كما ويمكن تنفيذه من خلال دمج مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية وهذا ما يميزه عن استراتيجيات التدريس الأخرى هذا بالإضافة إلى للمهارات الاجتماعية التي يكتسبها الطلبة والتي لا توفرها الاستراتيجيات الأخرى بنفس الدرجة،

ويقوم بها الطلبة بدورين متكاملين وهما التعلم والتعليم في آن واحد وبدافعية ذاتية وبالتالي فإن هذا الجهد المبذول في الموقف يساعد في بقاء أثر التعلم وانتقاله. (الزعيبي، ٢٠١٣: ٣٤)

وفي هذا السياق أظهرت النتائج باستمرار أن الأداء الأكاديمي يتحسن عند استخدام التعلم التعاوني، مع إظهار التلاميذ القدرات أكبر في حل المشكلات، وزيادة تقدير التنوع الثقافي والعربي، وتوثيق العلاقات مع زملاء الدراسة، وانخفاض معدل مشاكل الانضباط، واحترام الذات وتقدير المدرسة والمعلمين والأقران، وتؤثر بها العلاقات الاجتماعية على سلوك الطلاب وإنجازاتهم وتؤدي لأداء أفضل في التفكير المنطقي مقارنةً مع أقرانهم في الصفوف التي يعتمد التدريس فيها على استراتيجيات تعلم أخرى. (أحمد ، ٢٠١٦ : ٤٥)

ويعتبر التعلم التعاوني إحدى استراتيجيات التدريس المعاصرة، والتي ظهرت نتائجها الإيجابية على التلاميذ وعلى مهاراتهم الاجتماعية (عبد ربه، ٢٠٢١: ٣٤). كما وللتعلم التعاوني عناصر أساسية منها:

١. الاعتماد المتبادل الإيجابي: Positive Interdependence يحدد فيها المعلم المهمة

المطلوبة لتحقيق هدف معين مبينا دور كل عضو من أعضائها ، بحيث يكون له دور أساسي فيها وفقاً لقدراته، ويتكامل عمل أفراد المجموعة معا ضمن جو يسوده التفاعل الإيجابي ينجز المتعلمين تلك المهام، فيجب أن تقوم على التعاون فيما بينهم والعمل الجماعي.

٢. المسؤولية الفردية : Individual Accountability من خلال إشراك جميع المتعلمين

في التعلم بنسبة من العمل، دون الاتكالية على الآخرين، فكل منهم مسؤول عن إنجاز مهامه، كما أن عليه مساعدة أفراد مجموعته والتفاعل معهم، ويتم في نهاية المهمة تقييم الطلبة وذلك بشكل فردي للتأكد من مدى مشاركتهم وفهمهم لها. (سعادة، ٢٠١٨: ٤٣)

٣. تطوير المهارات الشخصية: Development Interpersonal Skills يكتسب

المتعلمين من خلالها العديد من المهارات عند استخدام التعلم التعاوني ومنها التفاعل الجماعي والمشاركة الفاعلة لكل عضو، وتشجيع الرفاق على المشاركة والمناقشة، وأن اختلاف الرأي يكون ضمن حدود الأدب والنظام.

٤. عمل المجموعة Group Processing يجب أن يتمكن المتعلمون من تقييم نتائج عملهم الجماعي، وإذا ما كان يسير بالاتجاه الصحيح، ومعرفة مكان الخلل إن وجد، وأن يقترحوا طرقاً فعالة للتحسين. (الرقب، ٢٠١٩: ٧٦).

وفيما يتعلق بفوائد التعلم التعاوني فيمكن إيجازها بما يأتي: التواصل الشفوي، والإدارة الذاتية، ومهارات القيادة، وتعزيز التفاعل بين المتعلمين والتعرض لوجهات نظر متنوعة وزيادة في فهمها، والتحضير لمواقف الحياة الاجتماعية والتوظيفية الحقيقية. (Ritu, 2015: 98)

وهناك فوائد أخرى للتعلم التعاوني حيث يظهر التلاميذ عند استخدامه قدرات أكبر في حل المشكلات، وتعلمهم الاستماع باهتمام لآراء الآخرين، وتقبل الاختلاف بالرأي مع التقليل من إلقاء اللوم على الآخرين، وتعزيز الشعور بالانتماء، كما أنه يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي ستورم وآخرون. (Storm et al, 2019: 87)

وهناك فوائد أخرى فهو يعزز من قدرة المتعلمين على استرجاع المعرفة على المدى البعيد، ويشعرهم بالمسؤولية الفردية، ويؤدي إلى تنمية مشاعر الود والتفاهم بين أفراد المجموعة الواحدة داخل البيئة الدراسية، وله دور فعال في إيجابية المتعلم فهو الذي يبحث عن المعلومة وهو من يطرحها على زملائه ويناقشهم بها، كما ويعمل على تقليص الفجوة بين مرتفعي ومنخفضي التحصيل، ويساهم في إقبالهم على عملية التعلم دون قلق لا سيما من الفشل الدراسي. (أبو حلفة، ٢٠٢٣: ٩٨)

ويساعد المتعلمين على التكيف الإيجابي للطالب نفسياً واجتماعياً، وتحقيق تقدير أعلى للذات، ويساعدهم على استخدام عمليات التفكير الاستدلالي بشكل أكبر، ويثير دافعية المتعلمين، ويكونون اتجاهات إيجابية نحو المدرسة والمعلمين والطلبة الآخرين. (كماش، ٢٠١٨: ٥٦)

ويعتمد نجاح التعلم التعاوني على عدة أمور منها جودة العلاقات بين أعضاء المجموعة، إذ تلعب دوراً حيوياً في خلق الثقة الشخصية والالتزام بالتعاون فضلاً عن مشاركة المعرفة الهادفة والتفكير النقدي التعاوني، فيجب إنشاء العلاقات في بداية المهمة ورعايتها خلال عملية التعلم لتعزيز الشعور بالجماعة، فينصح أن تكون العلاقات بين الأعضاء غير رسمية وقائمة

على الأصالة والصدق والانفتاح والفكاهة والاستعداد، وكذلك على موقف المتعلمين واستعدادهم والتزامهم بمهام المجموعة والفهم المتبادل للمهمة والهدف من التعلم. (Kurger, 2022: 76)

ويسير التعلم التعاوني بصورة عامة وفق خمس مراحل رئيسية وهي:

١. التهيئة: وفيها يحفز فيها المعلم المتعلمين ويشوقهم للتعلم بأساليب مختلفة، ويوضح القواعد الرئيسية للتنفيذ، مع التأكيد على السلوكيات المرغوب اتباعها من قبلهم، وتعريفهم بالإرشادات اللازمة للعمل ومعايير تحديد المستوى والتقييم، ويقسم الطلب المجموعات بحيث تكون متكافئة ويفضل أن يكون أعضاؤها غير متجانسين من حيث المستوى.
٢. توضيح المهمة توزع فيها المهام على أعضاء المجموعة مع تقديم الإرشادات وتحديد معايير الإنجاز، ويتم فيها أيضا تسمية المجموعات، وتوضيح آلية العمل.
٣. التنفيذ: ويتم فيها انخراط الطلبة بالعمل والتعاون فيما بينهم وفقا للأسس المتفق عليها سابقا، مع متابعة المعلم للأداء والتدخل بالإرشاد والتوجيه عند الحاجة.
٤. الإنهاء: تتضمن عرض النتائج التي توصلت إليها المجموعات في جلسة للحوار العام.
٥. التقويم يحدد المعلم مستوى مساهمة أفراد المجموعة في تحقيق الأهداف بتقييم مستوى إنجاز كل طالب للجزء المسؤول عنه، ويقدم لهم التغذية الراجعة للأداء الفردي والجماعي. (عوض ، ٢٠٢٢ : ٦٥)

(٢): التعلم الذاتي (التعلم الموجه ذاتيا) Self-Directed Learning:

تعتمد النظم التربوية الحديثة على ذاتية المتعلمين لتجعلهم أكثر عطاء وإسهاما بحيث تنمي قدراتهم ومعارفهم ليستخدموها عند الحاجة، مقارنة بالأساليب التربوية المعروفة قديما والتي وإن أعطت سابقا الكثير من الفاعلية إلا أنها لم تعد مناسبة حاليًا لمتطلبات الحياة المتزايدة والمتغيرة، مما دفع بالمسؤولين لاستخدام التعلم الذاتي في النظم التعليمية المعاصرة مستندين إلى نظريات علم النفس التي تؤكد أن لكل فرد كيانه الخاص الذي يجب أن يتعلم على أساسه، بحيث يقل اعتماد الطالب تدريجيًا على معلمه كمصدر وحيد للمعرفة و يوظف مهارات التعلم بفاعلية عالية فيكتسب مهارات التعلم الذاتي التي ستمكنه من التعلم في كل الأوقات داخل المدرسة

وخارجها طوال حياته وفقا لقدراته وإمكاناته وسرعته الذاتية وهو ما يسمى بالتعلم مدى الحياة.
(عامر، والمصري ٢٠١٣: ٤٣)

ويمكننا تعريف التعلم الذاتي بأنه نشاط تعليمي يقوم به الطالب من خلال اعتماده على نفسه في اكتساب المعلومة وكيفية معالجتها مما يزيد من ثقته بقدراته في عملية التعلم بهدف تنميتها بما يتوافق مع نقاط قوته وميوله مما يعزز لديه استقلال شخصيته واعتماده على ذاته وقدرته على اتخاذ القرارات (عبد المنعم ، ٢٠١٨ : ٤٣). ووفقاً لميهاي (Mihai, 2021) هو مجموعة المعلومات والمهارات والقدرات الجديدة التي يتم الحصول عليها من خلال جهود الفرد الخاصة، التي يتم تعلمها داخل الصفوف من خلال تنظيم الوسائل والأساليب التعليمية بهدف الوصول إلى الانضباط الذاتي.

ويستند التعلم الذاتي الى أساس نفسي وتربوي يعد أن كل طالب حالة خاصة في تعلمه، يراعى فيه الفروق الفردية بين الطلبة فيتعلم كل منهم وفقا لسرعته الذاتية وقدراته دون أن يخشى إخفاقا ولا قلقا، ويقدم للمتعلم التعزيز الفوري والتغذية الراجعة التي من خلالها يعرف مدى تقدمه وما أحرزه من نتائج، ويمكن أن يتم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها على حد سواء مما يوفر فرصا أكبر للتعلم، وأنه يوفر الحرية التعليمية للطالب والاعتماد على إيجابيته ونشاطه مما يؤدي إلى استقلاليته في اكتساب المعلومات والمهارات فهو يتم بدافع ذاتي منه، ويحقق الإيجابية والمشاركة في التعلم ففتح للطالب حرية ماذا يختار ؟ وكيف يجدد ؟ وكيف يتحمل مسؤولية ما يود تعلمه فهو صانع لتعلمه. (اليمني وعسكر ، ٢٠١٠ : ٤٣)

في حين تكمن أهمية التعلم الذاتي بأنه يراعي الخصائص الفردية للطلبة، ويدربهم على حل المشكلات، وينمي لديهم الرغبة في تحقيق الأهداف والمحاولة بإصرار ومثابرة في تحقيق التوقعات والتصرف بشكل خلاق، ويصبحون قادرين على معرفة ما يجب أن يفعلوه بأنفسهم ويمارسونه دون انتظار توجيه من الآخرين، ويزيد من تحصيلهم الأكاديمي، ويعمل على تطوير الكفاءة التعليمية الذاتية للطلبة، فيتعلمون التكيف مع الظروف المتغيرة بسرعة والحصول على التعليم بأنفسهم وطوال حياتهم باحتراف ومسؤولية وتعاون ومرونة مما يتيح لهم التغيير بسرعة وفقا للتغيرات التي تملئها بيئتهم، ويطور التفكير النقدي والقدرة على العمل بمعلومات مختلفة،

كما إن التعليم الذاتي أمر لا بد منه نتيجة للتطور السريع للتكنولوجيا ويأخذ التعلم الذاتي أساليباً متعددة أهمها:

١. الوحدات التعليمية المصغرة (الموديولات Modules) وتتكون من وحدات تعليمية

صغيرة ومتكاملة ومتتابعة العناصر ضمن برنامج تعليمي منظم يتقدم فيها المتعلم في دراسته وفقاً لقدراته واستعداداته بحيث يختار منها ما يلائمه وذلك لتحقيق أهداف معينة قصيرة المدى يتم صياغتها بصورة سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها بحيث تتكامل مع بعضها بشكل منطقي، وبعد انتهاء الطالب من تعلم وحدة ما يجب أن يجتاز تقييماً ختامياً لتحديد مدى استعداده للانتقال للوحدة التالية وفي حال كان الاختبار غير فعال فإنه سيتعلم وحدة مرة أخرى إلى أن يتقنها. (بدير ، ٢٠٠٨ : ٤٣)

٢. الحقائق التعليمية: وهي عبارة عن برنامج تعليمي منهجي متكامل التنظيم يتكون من

مجموعة من الأنشطة والبدايل التعليمية، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية مترابطة ومنظمة قد تكون مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو مصورة أو على أشرطة صوتية أو مرئية بحيث يراعى فيها توظيف المواد السمعية والبصرية كوسائط مساندة في جزء محدد من المحتوى، وتتشابه الحقائق التعليمية مع الوحدات التعليمية المصغرة في معظم خصائصها ولكن الوحدات عادةً ما تكون قصيرة بحيث يمكن استيعابها في جلسة أو درس واحد وأحياناً أقل من ذلك، بينما الحقائق فتتكون من أكثر من وحدة تعليمية وتحتوي على كم أكبر من المعارف ومن ثم فهي تستغرق مدة قد تطول لأسابيع، وتتكون الحقيبة التعليمية من أجزاء عدة أهمها : الغلاف الذي ترتب فيه مكوناتها بحيث يتم ترتيبها بطريقة تتطابق وخطوات السير بالوحدات التعليمية، ودليل الحقيبة الذي يوضح متطلبات العمل من أهميتها وإرشادات استخدامها ومخطط السير في مكوناتها، فضلاً عن الأهداف السلوكية، والاختبارات القبلية والبعدية والذاتية، وأدلة الإجابات، والمواد والأنشطة التعليمية الأساسية والإضافية، وأخيراً المراجع والمصادر التي اشتقت منها الحقيبة. (عبد النبي ، ٢٠١٦ : ٤٦)

٣. التعليم المبرمج يعد التعليم المبرمج إحدى طرق التعلم الذاتي الفاعلة، على الرغم من أن

نشأته كانت على يد بريسي (Pressy) إلا أن سكر (Skinner) هو من قام بتعميمه

في بداية الستينات من القرن العشرين إذ شهدت الولايات المتحدة الأمريكية نقصاً حاداً في أعداد المعلمين فقدم (سكنر) حلاً لهذه المشكلة بناءً على نتائج نظريته (الاشراط الإجرائي) إذ اقترح تطبيق طريقة حديثة في التدريس أطلق عليها التعليم المبرمج (الخلايلة والشرع ، ٢٠١٩ : ٤٣). وقد أشار مقدم (Mukadam et al, 20214:32) لنوعين رئيسيين للتعليم المبرمج أولهما البرمجة الخطية (Liner Programming) وسميت بذلك لأنها تتوالى في تسلسلها في خط واحد مستقيم ضمن أطر متتابعة ترتبط فيما بينها وتتدرج من السهل إلى الصعب، ويعرض كل إطار محتوى محدد وي طرح على الطالب سؤالاً أو مشكلة تتعلق بذلك المحتوى وفي يسار السؤال الإجابة الصحيحة مخفية يثبت الطالب استجابته خلال وقت معين يتناسب وقدراته، وتقدم التغذية الراجعة الفورية بحيث تمكن الطالب من مقارنتها مع استجابته والتعرف على أخطائه وتصويبها ليتمكن من الانتقال إلى الإطار التالي. أما النوع الثاني البرمجة المتفرعة المتشعبة ويشبه التعلم الخطي إلا Crowder الذي طوره كراودر (Branching Programming) أنه أكثر تعقيداً لأنه يحاول تشخيص استجابة المتعلم، فبعد أن يتم تقديم قدر معين من المعلومات للمتعلمين، يتم إعطاؤهم سؤال متعدد الاختيارات فإذا أجابوه بشكل صحيح يتفرعون إلى نص المعلومات التالي، أما إذا كانت إجابتهم غير صحيحة يتم توجيههم إلى إطار فرعي آخر يتضمن معلومات إضافية اعتماداً على الخطأ الذي اقترفوه، لا يختلف هذا البرنامج عن الخطي في حاجته للتعزيز فكلا النظامين يشددان على وصول الطالب للإجابة الصحيحة.

وللتعلم الذاتي شأنه شأن الاستراتيجيات الأخرى عدة سلبيات فهو يفتقر لمبدأ الحوار والتفاعل الاجتماعي فيصبح الطالب ذاتياً فاقداً لجوانب الحوار والمناقشة والمشاركة، ويحد من استجاباته بحيث يكون تفكيره تقاربياً، ويحرم من التدريب على التفكير المتشعب من خلال حل المشكلات وطرح الآراء المدعمة منطقياً، ونقص مهارات التعلم الذاتي لدى بعض الطلبة، وقلة الإمكانات المادية اللازمة لتوفير البنية التحتية مثل تطوير المكتبات وتهيئة المعامل وحجرات الدراسة وتوفير الأجهزة والمواد المطلوبة، ومقاومة بعض الطلبة والمعلمين واتجاهاتهم السلبية

للتعلم الذاتي، كما أن تقديم المحتوى بطريقة مجزأة يضعف قدرة الطلبة على إيجاد العلاقات بين الأشياء والربط بينها. (شنين ، ٢٠١٦ : ٩٨)

(٣) الخرائط المفاهيمية (The Concept Maps)

يعد بوزان (Buzan) أول من أشار المصطلح الخرائط الذهنية عام ١٩٧٠، وتسمى أيضا الخرائط الذهنية Mind Maps والخرائط العقلية (Mental Maps) وهي تعمل على ربط نصف الدماغ الأيمن بالنصف الأيسر فيرى بوزان وجود تمايز بين النصفين الأيمن والأيسر للدماغ، فالجانب الأيمن هو المسؤول عن التفكير الإبداعي، والتفكير الفراغي، والذكاء البصري المكاني، والتخيل والألوان، أما الأيسر فهو يختص بالكلمات والمنطق والأرقام والتفكير الخطي المتتابع والتحليل، وهذا يتطلب البحث عن طريقة تدريس تربط بين الجانبين؛ لذلك فهي تعد من الطرائق التي تساعد على تحسين كفاءة الربط بينهما وقام حديثا بتطوير الخرائط الذهنية حيث فضل الابتعاد عن استخدام المذكرات التقليدية في أخذ وتدوين الملاحظات. (منيب ، ٢٠١٩ : ٨٧)

ويمكن تعريف الخرائط الذهنية بأنها مجموعة من الرسوم التوضيحية والتخطيطية ثنائية البعد لتمثيل مجموعة من المفاهيم ويتم التعبير عن العلاقات ذات المعنى بينها في صورة ارتباط بين مفهومين أو أكثر متصلين بوصلات معنونة بكلمات (عامر ، ٢٠١٥ : ٨٧). أما (عطية، ٢٠٠٨ : ٨٩)، فقام بتعريفها بأنها تنظيمات متسلسلة الأسماء المفاهيم التي يتضمنها موضوع ما تعمل على تنظيم الأفكار والمعاني التي يتضمنها الموضوع أو الوحدة الدراسية وتوضيح العلاقات بين المفاهيم المساعدة الطلبة على تنظيم معرفتهم بقصد تعميق فهمهم لتعلم الوحدة الدراسية أو المقرر الدراسي.

أما بالنسبة لفاعلية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية مع الطلبة فقد أشار (إسماعيل، ٢٠١١ : ٥٦) إلى أن الطلبة يقومون في أثناء تعلمهم باستقبال المعلومات من ثم يجمعونها ويشكلون علاقات وروابط فيما بينها، ثم يعبرون عنها بعد معالجتها في صورة مخرجات وأثناء عملية معالجة المعلومات يقوم الطلبة بتحليلها وتخزينها وتنشيطها باستخدام استراتيجية معينة تسهم بالمحافظة عليها بصورة نشطة يسهل استدعاؤها، وهنا تكمن مشكلة الطلبة ذوي الصعوبات

التعليمية إذ أثبتت الدراسات أنهم يجدون صعوبة في عمليات تجهيز ومعالجة المعلومات التي تسبب مشكلات أثناء تعلمهم.

والخرائط الذهنية نوعان الخرائط الذهنية التقليدية، والالكترونية يستخدم النوع الأول الورقة والقلم فيقوم المعلم أولاً بتحليل المحتوى وإعداد قائمة بالمفاهيم التي يتكون منها وترتيبها بشكل تنازلي تبعاً لعموميتها وتجريدها، من ثم يكتب الفكرة الرئيسة في منتصف الورقة بحيث توضع داخل إطار (مستطيل أو بيضاوي أو دائري)، ويمكن استخدام الصور والرموز عند تنفيذها، بعد تحديد الكلمة أو الكلمات الأساسية من ثم تترك الأفكار لتتدفق من عقل الطلبة دون قيود تحكمها، بحيث تكتب أي فكرة لها علاقة بالموضوع وإن كانت غير مرتبة مع مراعاة استغلال الوقت فالعقل البشري يعمل بكفاءة في طرح الأفكار الجيدة لمدة تتراوح بين الخمس والسبع دقائق، ثم يبدأ بعمل تفرعات (أفكار فرعية) تشع من الفكرة الأساسية، مع استخدام الألوان والرسوم للتمييز بينها، وأخيراً يقوم المعلم بعملية فحص شاملة للتأكد من ترتيب الأفكار، بحيث يمكن إضافة تفرعات جديدة للفروع الثانوية لتكون امتداد لها ومرتبطة بها (الشكري والصجري، ٢٠١٦: ٥٦) أما بالنسبة للنوع الثاني فهو الخرائط الذهنية الالكترونية والتي تصمم عن طريق البرامج الحاسوبية مثل (MindManager8) أو (Free Mind9) أو (MindView3) أو (Edraw MindMap7) وهي برامج لا تتطلب أن يكون للطلاب مهارات رسومية فهي تقوم بتصميم الخرائط مع انحناءات انسيابية للفروع، كما وتمكنه من سحب وإلقاء الصور من مكتبة الرسوم، وترتيب المعلومات بالموضوع مما يسهل تخزينها فتننتج نماذج متطورة جاهزة لتقديم يصعب عملها باستخدام الورقة والقلم، إذ تتيح الفرصة للعمل التعاوني بين الطلبة فيمكن لأشخاص عدة العمل عليها، وسهولة ترتيبها وتنظيمها وتغيير ألوانها وأفرعها وعرض الأفكار فيها، ويمكن تحديث محتوياتها حسب الحاجة كما يمكن تطويرها لخرائط أخرى جديدة. (عامر والمصري، ٢٠١٩: ٣٤)

وتتضح مزايا استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية بأنها تسهل التعلم الهادف، فيمكن للطلبة التفكير وتطوير مخططهم المفاهيمي من خلال استيعاب المعلومات الجديدة، وذلك ببناء هيكل مناسب لها من خلال فحص خرائطهم الذهنية، وتطور الإبداع وتعزز تعلم الأفراد، وتزود المعلم

بتعليقات حول البنية العقلية للمتعلمين وتطور عقولهم (35: Alomari, 2019) وتسهل استدعاء المتعلمين للمعرفة من خلال المساعدة في استخدام العناصر المرئية، ويمكن استخدامها كنشاط يجعل المتعلمين يشاركون في درسه و اعتماد الألوان والصور والرموز والأبعاد المتعددة تسهم في تحفيز جميع وظائف الدماغ المختلفة بما في ذلك الذاكرة والإبداع والتعلم، فهي طريقة فريدة من نوعها يمارس بها الطالب العديد من المهارات مثل التفكير، والشعور والانتباه والتنسيق والاستدلال، والتحليل والتنفيذ بقدر (43: Windary, 2022) كما أن تلك الجاذبية المرئية للخرائط تسرع عملية التعلم وتعزز دافعيته، وتقيد الطلبة في الربط بين الأفكار مما له الأثر الكبير في زيادة الإنتاجية والاحتفاظ بالذاكرة، وتطور قدرات التعلم الذاتي لديهم (Masoud & Ibrahim, 2017) ومن المميزات الأخرى للخرائط الذهنية هو هيكلها الهرمي لتنظيم المفاهيم والذي عادة ما يكون محاطا بدوائر ومربعات وخطوط تربط فيما بينها، مما يسهل الوصول لتلك المفاهيم بمجرد النظر لكيفية ارتباطها ببعضها البعض، فهي تقيد المتعلمين البصريين.

وهناك مجموعة من الإرشادات التي تسهم في نجاح الخرائط الذهنية منها: البدء من الوسط لإعطاء الحرية للدماغ للانتشار في جميع الاتجاهات والتعبير عنها بحرية أكبر، واستخدام الصورة للفكرة المركزية لتصبح أكثر إثارة للاهتمام، ومساعدة الطلبة على التركيز، وتنشيط أدمغتهم، واستخدام الألوان لجعل الخريطة الذهنية أكثر حيوية وإضافة الطاقة إلى التفكير الإبداعي لديهم، وربط الفروع الرئيسية بالصورة المركزية المساعدة الدماغ على الفهم والتذكر، ويفضل أن تكون الخطوط منحنية أكثر من المستقيمة لإضفاء المزيد من القوة والمرونة للخريطة، إضافة الصور المركزية للمخطط والتي تعني عن استخدام الكثير من العبارات.

(Masoud & Ibrahim 2017)

وتكمن أهمية الخرائط الذهنية بأنها تعمل على تنمية القدرة على توظيف مهارة الرسم والإخراج بشكل جيد، كما وتسهم في تبسيط المعلومات ومساعدة الطلبة على تذكرها ومعالجتها وتنظيمها للمفاهيم والعلاقات الأفقية والرأسية بينها، فهي تساعد طلبة صعوبات التعلم النمائية على استخدام التفكير النظري الذي يقود إلى التفكير البصري الملموس وتسمح لهم بتنمية تفكيرهم

وتطور من تعلمهم وتفاعلهم مع المحتوى كما وتزيد من قدرتهم على الانتباه والتذكر واسترجاع المعلومات بصورة أسهل وأسرع وتوصلهم لعمل المقارنات والربط بين الأسباب والنتائج، فضلاً عن إنها تستخدم بفاعلية لدعم مستويات التفكير العليا فهي استراتيجية فاعلة لمساعدة طلبة صعوبات التعلم للوصول للمستوى المرغوب لأنها تنظم البناء المعرفي والمهاري لديهم وتطلق العنان لتفكيرهم، وتنشط الذهن وتقوي الذاكرة، وتساعدهم على استخدام المعرفة بشكل أفضل في الوقت المطلوب مع توفير عنصر التشويق وتقديم نظرة شمولية للموضوع المراد تناوله.

(أبو حماد ، ٢٠١٥ : ٣٥)

ومن فوائدها للمعلمين أنها تعينهم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتوظيف التقنيات الحديثة كالحاسوب وجهاز عرض الشرائح، وتقلل من الكلمات المستخدمة في الشرح، وتلخيص الموضوع وتصنيف المعلومات بيسر وتسهم في التخطيط للدرس وإخراجه بصورة منظمة، وتعد أداة اتصال جيدة بين المعلم وطلابه يستخدمها لتقييم معرفتهم السابقة حول موضوع ما، كما وإنها مرنة يمكن استخدامها بداية الحصة كمدخل للتعلم أو أثنائها لتنظيم الأفكار وحتى في نهايتها عند صياغة ملخص تخطيطي للدرس بعمل بناء معرفي للطلبة لتعميق الفهم لديهم في ربط معلوماتهم السابقة بالحالية، كما وتساعد المعلم على اكتشاف التصورات الخاطئة لدى الطلبة للعمل على تعديلها، وتوفر مناخ تعليمي جماعي أثناء تصميمها. (الشكري والصجري ، ٢٠١٦ : ٥٤ ، (الجسار ، ٢٠٢٢ : ٤٨)

(٤): تعليم الأقران Peer Education

ظهر تعليم الأقران كأحدى الاستراتيجيات الفعالة لمواجهة احتياجات الطلبة ذوي الإعاقة، بمن فيهم من الطلبة ذوو الصعوبات التعليمية في الصفوف العادية، ويطلق عليها العديد من المسميات مثل تدريس الأقران Peer Teaching ، وتعليم الشركاء Partner Learning وطفل يدرس - طفل Child Teach-Child والتعليم من خلال التدريس ، Learning Through وتعليم الأقران Teaching Peer Education. (العنبي ، ٢٠٢٠ : ٤٥)

ويذكر الباحثون أنها ليست استراتيجية جديدة فالناس يتعلمون من بعضهم البعض منذ القدم، فعلى سبيل المثال عندما فتحت جامعة Lisbon في إسبانيا عام ١٥٥٣م استعانت بالطلاب في التدريس والإدارة كوسيلة اقتصادية في التعليم، وقد تطور تعليم الأقران لاحقاً في القرن التاسع عشر، فقد استخدمت أمريكا مدارس الغرفة الواحدة One Room School ، لتعليم الطلبة الأصغر سناً من لدن من هم أكبر منهم ليس بهدف اقتصادي؛ بل للتعامل مع المستويات المتفاوتة في العمر والقدرات داخل الصف، والملفت أن هذا النظام قد أسفر عن نتائج إيجابية لم يكن مخططاً لها في تعديل النواحي السلوكية والتعليمية للطلبة (عبدربه ، ٢٠٢١ : ٨٧). فتزيد من الاستجابات الأكاديمية ومشاركة الطلبة، تؤثر على سلوكهم الاجتماعي نتيجة لدعم بعضهم بعضاً عند عملهم معاً، وتحسن التحصيل الدراسي، وتغير دور المعلم للميسر مما يسمح له بمساعدة عدد أكبر عدد من الطلبة مقارنة بالطرق التقليدية.

(Joseph & Jolivette, 2016)

والجدير بالذكر أن فائدتها لم تقتصر على الطلبة ذوي صعوبات التعلم فحسب بل تمتد فوائدها لتشمل جميع أطراف العملية التعليمية بما في ذلك الطلبة العاديين في الصف إذ يساعد تدريسهم على زياده فهمهم للمادة العلمية واتقانهم لها، كما تقيد المعلمين كونها تساعدهم على تنظيم وإدارة البيئة الصفية والتخفيف من الأعباء التدريسية لما توفره من وقت كاف يمكنهم من إجراء الأنشطة المرتبطة بمحتوى التعلم عن طريق وضع قرين معلم لكل طالب لتعليمه بشكل فردي ويقدم له التغذية الراجعة الفورية. (العتيبي ، ٢٠٢٠ : ٤٣)

ويتطلب تطبيق استراتيجية تعليم الأقران شروطاً عدة منها القبول والتوافق النفسي وتقارب الميول الشخصية بين الأقران لتحقيق تفاعل واستفادة بشكل أكبر، وكفاية وتمكن القرين المعلم من المحتوى الذي سيقوم بتدريسه ومدى امتلاكه للأخلاقيات العامة والقيم ومعرفة كيفية التفاعل مع القرين وتدريسه، وتوفير وسائل تقييمية يستطيع بها المعلم التعرف على مدى التقدم في التحصيل والتغيرات السلوكية الأخرى لدى كل من القرين المعلم والطالب. (محمد و خليل ، ٢٠١٩ : ٣٢)

ولتعليم الأقران نوعان رئيسان هما:

أ- تعليم الأقران وفقاً للعمر وفيه يساعد طالب (القرين المعلم) طالبا آخر القرين الطالب من العمر نفسه وفي المرحلة التعليمية نفسها من الصف الدراسي وهو ما يسمى بالتعليم الأفقي، أما بالنسبة لتعليم الأقران عبر الأعمار فيساعد فيه الطلبة الأكبر سناً والأكثر تقدماً في التعلم من هم أصغر منهم سناً، وعادة يكون الفرق في السن ما بين السنة إلى ثلاث سنوات تقريباً وهو ما يسمى بالتعليم الرأسي، ويعد هذا الشكل من أهم استراتيجيات تعليم الأقران العلاجي لفائدته في علاج الطلبة ذوي الصعوبات التعليمية وتعليمهم المهارات الاجتماعية والأكاديمية والصفات الشخصية. (بنو خالد ، ٢٠١٦ : ٤٥)

ب- والنوع الآخر وفقاً لدور كل من القرين المعلم والقرين المتعلم وله نوعان تعليم الأقران أحادي الاتجاه (ثابت)، وتعليم الأقران ثنائي الاتجاه أو التبادلي، ويقوم القرين المعلم في النوع الأول بالتدريس طوال الوقت ويقتصر دور القرين المتعلم على الاستماع له، أما في تعليم الأقران ثنائي الاتجاه فيتبادل فيه القرينان الأدوار فيما بينهما (الرماضنة، ٢٠٢١ : ٣٢).

وهناك مجموعة عوامل تؤثر في استراتيجية تدريس الأقران منها : جنس القرينين؛ فإذا كانا من الجنس نفسه فإن هذا قد ييسر عملية التعلم، أما العامل الثاني فهو التوافق الشخصي والاجتماعي بينهما وتشارك الميول والاتجاهات والخصائص الشخصية فيفضل أن يكونا من نفس المستوى، وفيما يتعلق بعمر الأقران حبذا لو كانت أعمارهما متقاربة وأن لا يزيد الفرق عن ثلاث سنوات، هذا فضلاً عن عدد جلسات تعليم الأقران فكلما تكررت أكثر زادت إمكانية تحقيق أهداف التعلم، كما وتزيد فائدة التعلم كلما تكرر خلال فترة متقاربة من الزمن وكلما زاد طول مدة التعلم. (الزهراني، ٢٠٢٠ : ٣٤)

ويتمتع تعليم الأقران بعدة مزايا ومنها: المرونة وإمكانية التكيف حسب الحاجة بما يتلاءم و ظروف الموقف، والتفاعل المباشر بين جماعات الأقران لتوضيح الكثير من المفاهيم، ويتيح للطلبة فرصة التدريب على مهارة محددة في فترة زمنية محددة ويحقق مبدأ الاعتماد الإيجابي المتبادل، وينمي الثقة بالذات، ويسمح بالانتقال السريع داخل المحتوى بالاعتماد على نجاح المتعلمين، فتنقل مسؤولية التعليم تدريجياً من القرين المعلم إلى القرين الطالب (عبد السلام،

٢٠٢١: ٣٤). وقد أشار كوك وكيم (Kim & Cooc 2017: 43) إلى التأثير الإيجابي للقرين المعلم على القرين الطالب، فهم يقومون بتقليدهم باكتساب مهاراتهم اللغوية وقدرتهم على التواصل مما يحسن من تحصيلهم الدراسي، ويرفع من قدرتهم على الإنجاز، فيعدونهم أنموذجاً يحتذى، فتزيد من ثقتهم على إنجاز نفس المهام وبفاعلية مع زيادة في دافعيتهم للتعلم وفي تكيفهم مع المدرسة.

وفيما يتعلق بأهمية استراتيجية تعليم الأقران فهي تساعد معلمي الصفوف ذات الأعداد الكبيرة وذوي المستويات التحصيلية المتباينة على تحقيق أهداف التعلم مما يخفف العبء عليهم، وتجعل أنشطة التعلم مركزة حول المتعلمين عوضاً عن تركيزها حول المعلمين فيصبحون أكثر فاعلية في تعلمهم، وتقيد في توجيه الاهتمام الفردي للقرين بإتاحة فرص تعلم أفضل وفقاً لقدرته وسرعته في أداء المهام التي يقوم بها، وتلعب العلاقات الشخصية القوية بين الأقران والمعلمين دوراً مهماً في تحقيق أهداف التعلم وبشكل خاص مع المتعلمين ذوي مستويات الطموح المنخفضة، والذين تقل ثقتهم بأنفسهم فتظهر لديهم قناعة بأنه إذا كان قرين كل منهم قادر على التعلم فإنه من السهل عليهم أن يتعلموا أيضاً فيثقوا أكثر بقدرتهم على التعلم، كما ويتيح فرصاً لتحقيق التفاعل الإيجابي بين الطلبة، ويزيد من دافعيتهم، ويساعدهم على تحمل المسؤولية، ويتيح الفرصة لتقديم الأفراد والجماعات، ويساعد على تطوير مهارات الإدارة والتنظيم، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو المدرسة، واكتساب خبرات في مساعدة الآخرين، ويحسن التوجه الذاتي للطلبة. (سيد والجمل، ٢٠١٢: ٧٦).

ويحسن من فهم المتعلمين، ويقلل من معدلات الفشل، ومن حضور الطلبة ومشاركتهم ويساعدهم على حل المشكلات ويعمم حلولهم لمشاكل مماثلة لاحقاً ويحسن أدائهم : وهناك عدة خطوات لتعليم الأقران تتضمن:

المرحلة الأولى (الإعداد) ويتم فيها ما يأتي:

١. اختيار المعلم الطالب الذي يمتلك القدرة على التواصل والرغبة في التعاون، ويمتلك قدراً من الثبات الانفعالي، ويمكنه استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المرتبطة بموضوع

التعلم وحتى مستحدثات تكنولوجيا التعليم أحيانًا ، يحب النظام ولديه القدرة على الترتيب المنطقي للأحداث والأعمال.

٢. تحديد الطلبة الذين يحتاجون إلى تعليم خاص من الأقران، وإشعارهم بمسؤولية إنجاز المهام لتجنب آلية الاعتماد السلبية ولتحقيق أفضل صور للتعاون.

٣. يقوم المعلم بتصميم الدروس التي سيقوم المعلم الطالب بتدريسها من حيث تحديد موضوع التعلم، وصياغة الأهداف التعليمية، وتجهيز المواد والأدوات والوسائل اللازمة، وإعداد أنشطة التعلم بصورة مهام إجرائية بسيطة، وإعداد أدوات القياس اللازمة لمعرفة مدى تحقيق الأهداف، وتحضير أساليب التعزيز التي سيتم استخدامها.

٤. تدريب المعلم الطالب على خطوات التدريس والتأكد من إتقانه الموضوع التعلم والاستخدام المواد والوسائل التعليمية، مع الالتزام بتنفيذ أنشطة التعلم بدقة وفق الجدول الزمني المحدد لأداء المهمة التعليمية، وامتلاكه لمهارات التعامل والتواصل مع القرين.

٥. تحديد الوقت والمكان المناسبين لتنفيذ الاستراتيجية.

(Tullis & Goldstone,2020:13)

المرحلة الثانية (التنفيذ) وتتضمن ما يأتي:

١. يجتمع فيها المعلم الطالب والقرين في المكان والزمان المحددين مسبقاً.
٢. يعرض المعلم الطالب المهام الرئيسة لموضوع التعلم، ثم يقدم الأنشطة التعليمية بصورة مهام مجزأة، ويوظف المواد والأدوات والوسائل أثناء تنفيذ المهام، مع ضرورة رصد أداء القرين وممارساته لتحديد الأخطاء التي قد يقع فيها لتقديم التغذية الراجعة حال رصد الأخطاء أو التعزيز المناسب في حالة إتقان الأداءات والممارسات للمهام المحددة.
٣. متابعة المعلم لآلية التنفيذ ورصد الأداء التدريسي للطالب المعلم باستخدام بطاقات الملاحظة، مع تحفيز كلا الطالبين على مواصلة التعلم.

(عبد السلام، ٢٠٢١ : ٣٤)

المرحلة الثالثة التقويم وتتكون من الخطوات الآتية:

١. مراجعة المعلم الطالب مع قرينه جوانب التعلم، ويبدأ بتطبيق أدوات التقويم التي تم إعدادها مسبقاً، مع متابعته لاستجابات القرين دون تدخل.
٢. يقيم المعلم العادي أداء القرين وفق مفتاح تصحيح أدوات القياس، من ثم يقدم التغذية الراجعة لكلا الطالبين على أدائهم مع تقديم التعزيز المناسب لهما. (سيد ، ٢٠١٢ : ٧٦)

وهناك بعض العقبات التي تعيق تطبيق استراتيجية تعليم الأقران فهي تحتاج لوقت وجهد كبيرين من المعلم في تطبيقها ومتابعتها وتدريب للقرين المعلم، ومن العقبات الأخرى عدم قدرة القرين المعلم أحياناً السيطرة على الطالب مما يسبب الضوضاء والفوضى الذي يسفر عنه تشتت انتباه الطلبة، كما أن ضيق الصفوف الدراسية لا سيما في المباني المستأجرة يحول دون تطبيق الاستراتيجية. (الزهراني، ٢٠٢٠ : ٧٦)

وهناك معوقات أخرى منها نقص خبرة المعلمين في مهارة تدريب الطلبة القائمين بدور القرين المعلم إذ إن الاستراتيجيات المستخدمة في تدريبهم لا تزال غير كافية، وقد يشعر القرين المتعلم بنظرة دونية من لدن أقرانهم، أو أنهم لا يستطيعون تحديد احتياجاتهم والإفصاح عنها، هذا فضلاً عن اعتراض بعض أولياء أمور الطلبة من ضياع وقت أبنائهم عند مشاركتهم بتعليم الأقران. (العتيبي، ٢٠٢٠ : ٥٧)

(٥): لعب الأدوار Role-Play

تنسب هذه الاستراتيجية للعالم النمساوي مورينو (Morino) حيث ظهرت للمرة الأولى في مدارس النمسا عام ١٩١١ ثم انتشرت بعد ذلك في العالم بأسماء مختلفة هي لعب الأدوار (Role Play)، وتمثيل الأدوار (Role-Playing)، والمحاكاة (Simulation)، وهي من الاستراتيجيات التي تحقق تفاعلاً عقلياً ووجدانياً لدى المتعلمين تجاه مشكلة ما تطرح أمامهم وهذا يساعد على تقريب المشكلة الحقيقية إلى أذهانهم فتثير اهتمامهم، ويمكن تعريفها بأنها تمثيل أو تبسيط لواقع أو مهارة يدعو إليها تعلم المنهج يقوم المتعلمين خلالها بالتفاعل مع غيرهم من الأقران ضمن أدوار محددة تحكمها فيتعلمون سلوكاً مقصوداً، وتعد رديفاً هاماً للأشياء الحقيقية إذ إن هذه الألعاب والتمثيلات هي تقليد وتمثيل لشيء واقعي وتخدم أهدافاً تعليمية محددة مسبقاً،

ويجسد لعب الأدوار صيغة هامة للتمثيل التربوي إذ يمكن تحويل الماضي والمواقف السلوكية إلى واقع محسوس يعيشه المتعلمون ويتعلمون مباشرة منه. (الحصري والعنيزي، ٢٠١٥: ٥٤)

إنها استراتيجية يقوم المعلم خلالها بتنظيم الموقف التعليمي وتجزئته في صورة أدوار عدة بحيث يقوم الطلبة بالاختيار بين الأدوار التي يحددها المعلم ليقوموا بتجسيدها أمام الطلبة غير المشاركين والذي يتمثل دورهم بالملاحظة لما يؤديه المشاركون من زملائهم ثم يتناقشون فيما بينهم، وبعدها يتبادلون الأدوار. فهي واحدة من السلاسل المتكاملة من تقنيات الاتصال التي تطور الطلاقة في اللغة مما يعزز التفاعل في الصف ويزيد من دافعية الطلبة. (سيد، ٢٠١٢: ٤٣)

تتبع استراتيجية لعب الأدوار من نظرية التعلم التجريبي والتي تشير إلى أن الطلاب يتعلمون من خلال العمل ودمج المعرفة بالممارسة، حيث تعد من استراتيجيات التعلم الفعالة لأنها تستخدم إطار التعلم المتعدد الحواس الجسدية فهي تستثير حواسهم مما يدمجهم في التعلم بشكل أكبر في حين تكمن أهميتها بأنها تنمي مهارات الاتصال والمناقشة لدى الطلبة وتقوي قدرتهم على التقمص والمحاكاة وتدعم قدراتهم التعبيرية ، فيتوجب على المعلمين إيلاءها المزيد من الاهتمام، فقد بينت الدراسات أن (٢٣-٣٢) % من المعلومات التي يخزنها الطلبة في ذاكرتهم يجري اكتسابها من خلال التحدث، فهي من المهارات اللغوية الأساسية التي نحتاج تطويرها لديهم لتأثيرها الإيجابي في مخرجات التعلم والقدرة على اكتساب المعرفة. (العامري ، ٢٠٢٢: ٣٤)

كما وتساعدهم على احترام زملائهم الآخرين، وتعلمهم التعاون والعمل بروح الفريق الواحد، ومن جهة أخرى فهي تطور لديهم مهارات التفكير والتحليل مما يعزز قدرتهم على اتخاذ القرارات وحل المشكلات، ونشر جو من السرور والبهجة مما يزيد شعورهم بالأمن والطمأنينة، وتزيد من وعيهم بإمكاناتهم الجسمية والنفسية والاجتماعية، ليدركوا ذواتهم ويحققوا رغباتهم ويستغلوا قدراتهم ومواهبهم وتكسب الطلبة فرصة التدريب على أدوار حياتية مختلفة وذلك من خلال التعرف على أنماط متعددة للسلوكيات الإنسانية مثل المعلم والمهندس والوالدين وغيرها، كل في وظيفته في المجتمع فهي استمرار لحياتهم وأدوارهم في المستقبل، وتعد من أفضل الاستراتيجيات في تكوين النظام القيمي لدى الطلبة. (الحيلة، ٢٠١٦: ١١)

وتعد استراتيجية مبتكرة وخلاقة تطور مهارات التفكير لدى الطلبة، تحول الأفكار الخيالية إلى واقع ملموس فيدرك الطلبة العالم بطرق جديدة خاصةً إذا ما كانت النهايات فيها مفتوحة، ويعثرون على أنماط خفية، ويربطون بين الظواهر، ويجدون الحلول للمشكلات (Mayhoub, ٢٠٢٢) وتعد استراتيجية لعب الأدوار نهجا تعليميا مثمرا لتعزيز التفكير النقدي لدى الطلبة وتعلمهم المثابرة والتعاطف وافتتاح العقل وتحفزهم على المشاركة النشطة من خلال مشاركتهم في تطبيق معارفهم في سيناريوهات مختلفة لمواقف الحياة الحقيقية، وهم يتفاعلون بشكل تعاوني مما يحسن مهارات الاتصال لديهم، وتسهم في تعديل سلوكهم وتقويمه (Rashed & Qaisar, ٢٠١٧:٤٣) أما بالنسبة لخطوات تنفيذ استراتيجية لعب الأدوار فهي كالآتي:

١. اختيار الفكرة الأساسية بحيث تكون متناسبة مع ميول الطلبة وقدراتهم.
٢. صياغة الأهداف المتوقعة صياغة سلوكية.
٣. تحديد المواقف والأدوار وهنا يضع المعلم خطة تفصيلية محولا فيها الأهداف إلى مواقف تمثيلية محددا تفاصيل كل موقف والمهارات الأدائية الواجب توافرها في المشاركين، بحيث يكون النص سهلاً بسيطاً متناسباً وميول الطلبة وقدراتهم، وأن يتضمن معلومات علمية دقيقة، من ثم توزيع الأدوار على الطلبة وفق رغباتهم، ووضع جدول زمني للتنفيذ، كما ويجب تهيئة مكان تنفيذ الاستراتيجية من حيث توفير التجهيزات المادية كأماكن الجلوس، والإضاءة، والتهوية ومتطلبات تشغيل الأجهزة والملابس، وغيرها.
- (الحصري والعنيزي ٢٠١٥: ٢٢)
٤. تنفيذ المشهد التمثيلي أي تطبيقه عمليا بشكل تلقائي، بحيث يتفاعل الطلبة بواقعية وفقا للجدول الزمني المعد مسبقاً، مع التأكد من مشاركة جميع الطلبة في الموقف التعليمي بفاعلية.
٥. تحليل الموقف التمثيلي من خلال جلسة للمناقشة والحوار بعد انتهاء الموقف بحيث يشارك بها جميع الطلبة الممثلين والمشاهدين، ويعمم فيها المعلم الفائدة ويستخلص المعلومات والمعرفة التي اكتسبها الطلبة بمكوناتها الوجدانية أو المعرفية وغيرها من المكونات، ويقيم فيها مستوى أداء الطلبة بإظهار الجوانب الإيجابية لتعزيزها، والسلبية

لوضع حلول لعلاجها وتلافيها، ويقدم الطلبة بعض المقترحات التي تسهم في تحسين مستوى التنفيذ في المواقف القادمة. (زقوت ، ٢٠١٩ : ٤٧)

ومما يزيد من فعالية هذه الاستراتيجية جعل غرفة الصف مفعمة بالحياة من خلال الإضاءة المناسبة وتوفير المؤثرات الصوتية وتهيئة الملابس المناسبة للأدوار مما يعطي فرصا واقعية بشكل أكبر للمواقف، وتشترك استراتيجية لعب الأدوار من الدراما الاجتماعية التي يمكن استخدامها لمساعدة الطلاب على فهم المزيد من الجوانب الفرعية للأدب والدراسات الاجتماعية وحتى بعض جوانب العلوم أو الرياضيات، وتعلمهم دمج المعرفة في العمل، مما يؤهلهم للتعامل مع تحديات القرن الحادي والعشرين. (المطيري ، ٢٠٢٠ : ٦٧)

يتضح مما سبق تعدد استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن للمعلمين استخدامها مع التلاميذ في الصفوف الأولى، وذلك لملاءمتها لاستعداداتهم وميولهم، وتلبيتها لحاجاتهم ورغباتهم، مما يوفر لهم جوا دراسيا مثاليا يشجعهم على الانخراط فيه بفاعلية، ويكسبهم مهارات التعلم المختلفة، والوصول بإمكاناتهم لأقصى مدى ممكن، فهي تحرر المعلم من دوره التقليدي كمحور العملية التعلم والمصدر الوحيد للمعرفة ليصبح ميسرا وموجها ومرشدا للتلاميذ مما يتيح لهم التفاعل بشكل أكثر إيجابية في عملية تعلمهم وتحملهم الدور الأكبر في اكتساب المعرفة، وإذا كان هنالك بعض المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط فإن لها في الوقت نفسه العديد من المزايا والفوائد التي تتجاوز تلك العوائق لأثرها الكبير في تعلم تلاميذ الصفوف الأولى على أن يختار المعلم الاستراتيجية المثلى من ضمن استراتيجيات التعلم النشط والمناسبة لتلك الفئة وفقا لقدراتهم واستعداداتهم وطبيعة المحتوى التعليمي والأهداف المراد تحقيقها والإمكانات المتاحة والتي تسهل على المعلم الاختيار بينها.

المحور الثاني: الدراسات السابقة

أولاً: الدراسات المحلية

جدول (٢)

الدراسات المحلية

(دراسة شكري، ٢٠٢١):	
مكان إجراء الدراسة	العراق- بغداد
عنوان الدراسة	صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية
هدف الدراسة	يهدف البحث الى معرفة الصعوبات التي تواجه مدرسي التاريخ في المرحلة الاعدادية عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في التدريس
المنهج	الوصفي
أدوات الدراسة	استبانة معرفة صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط
مجتمع الدراسة	مدرسي ومدرسات كل من مديريات التربية / الرصافة (لأولى ، الثانية ،والثالثة) في المرحلة الاعدادية.
حجم عينة الدراسة	(١٠٠) مدرس ومدرسة
الوسائل الإحصائية	اختبار "ت" (T-test) تحليل التباين (ANOVA) معامل الارتباط (بيرسون) معامل كرونباخ ألفا النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية الانحراف المعياري

النتائج	حيث اظهرت نتائج البحث ان صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر عينة البحث كانت نسبة (صعوبات عالية جداً).
(دراسة علي، ٢٠٢٣)	
مكان إجراء الدراسة	العراق – بابل
عنوان الدراسة	صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية
هدف الدراسة	معرفة الصعوبات التي تواجه مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في التدريس
المنهج	وصفي
أدوات الدراسة	استبانة معرفة صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط
مجتمع الدراسة	مدرسو اللغة العربية في مديرية تربية محافظة بابل في المرحلة الاعدادية.
حجم عينة الدراسة	(١٠٠) مدرس ومدرسة
الوسائل الإحصائية	اختبار "ت" (T-test) تحليل التباين (ANOVA) معامل الارتباط (بيرسون) معامل كرونباخ ألفا النسب المئوية والتكرارات
النتائج	اظهرت النتائج ان صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر عينة البحث كانت نسبة (صعوبات عالية جداً)

ثانياً: الدراسات العربية

جدول (٣)

الدراسات العربية

(دراسة الغامدي، ٢٠١٨)	
مكان إجراء الدراسة	المملكة العربية السعودية – الطائف
عنوان الدراسة	معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها
هدف الدراسة	هدفت الدراسة تعرف معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها
المنهج	الوصفي المسحي
أدوات الدراسة	الاستبانة
حجم المجتمع	(٢٠٥) من المعلمين والمعلمات
حجم عينة الدراسة	(٩٨) معلماً ومعلمة
الوسائل الإحصائية	معامل كرونباخ ألفا النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية، الانحراف المعياري
النتائج	أظهرت النتائج أن هناك موافقة من أفراد عينة الدراسة على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم، وقد جاءت المعوقات المتعلقة بالمعلم في المرتبة الأولى، تليها المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية،

	بينما جاءت المعوقات المتعلقة بالمتعلم بالمرتبة الأخيرة، أوضحت النتائج أن هناك موافقة من أفراد عينة الدراسة على سبل علاج معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم، وقد جاءت سبل علاج المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية في المرتبة الأولى، تليها سبل علاج المعوقات المتعلقة بالمعلم، بينما جاءت سبل علاج المعوقات المتعلقة بالمتعلم بالمرتبة الأخيرة.
(دراسة حسن، ٢٠٢٢)	
مكان إجراء الدراسة	مصر
عنوان الدراسة	صعوبات استخدام التعلم النشط في تدريس مقررات العمل مع الجامعات لدى طلاب الدراسات العليا
هدف الدراسة	تحديد صعوبات استخدام التعلم النشط في تدريس مقررات العمل مع الجامعات لدى طلاب الدراسات العليا، والتي قد تتعلق بالطالب أو أعضاء هيئة التدريس، محتوى المقرر، أو البيئة التعليمية
المنهج	الوصفي التحليلي
أدوات الدراسة	الاستبيان
حجم المجتمع	طلاب الدراسات العليا بقسم العمل مع الجامعات- كلية الخدمة الاجتماعية- جامعة حلوان.
حجم عينة الدراسة	٣٥ طالب وطالبة
الوسائل الإحصائية	معامل كرونباخ ألفا

	النسب المئوية والتكرارات والمتوسطات الحسابية الانحراف المعياري
النتائج	وتوصلت نتائج البحث إلى الاهتمام باستخدام أساليب التعلم النشط، وكذلك التخفيف من أعباء أعضاء هيئة التدريس، ووجود حوافز لدعم عضو هيئة التدريس، وكسر الخوف لدى الطالب، وأيضاً تطوير المقررات الدراسية بما يتناسب مع استراتيجيات التعلم النشط، والالتزام بلوائح وقوانين المؤسسة.

❖ الموازنة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي

أكدت جميع الدراسات السابقة على وجود صعوبات أو معوقات تتعلق بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط تتعلق بالمادة أو المنهج أو المعلم أو المتعلم .

أولاً: من حيث الهدف

هدفت جميع الدراسات السابقة الى طبيعة الصعوبات او المعوقات التي تقف بالصد من تطبيقات استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم النشط وهو يتوافق مع هدف الدراسة الحالية في بيان طبيعة التحديات التي تقف امام تطبيق استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم النشط .

ثانياً: من حيث العينة

اعتمد بعض الدراسات السابقة على تطبيق الدراسة على المعلمين وبعضها الآخر على مدرسي المرحلة الاعدادية وبعضها على عينة من طلبة الدراسات العليا اما الدراسة الحالية فسيتم تطبيقها على من معلمي الصفوف الثلاثة الاولى في المرحلة الابتدائية، وهي تنفرد بذلك الى الدراسات الاربع السابقة، دراسة (شكري، ٢٠٢١) ودراسة (علي، ٢٠٢٣) ودراسة (حسن، ٢٠٢٢) ودراسة (الغامدري، ٢٠١٨)

ثالثاً: من حيث الاداة

اعتمدت جميع الدراسات السابقة على الاستبانة لجمع البيانات المتعلقة بتحديد صعوبات او معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وهو ما يتوافق مع اداة البحث الحالي (الاستبانة) لجمع المعلومات من معلمي ومعلمات الصفوف الثلاثة الاولى في تحديد طبيعة التحديات التي تقف امام تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

رابعاً: من حيث المنهج

اعتمدت جميع الدراسات السابقة على المنهج الوصفي المسحي من خلال عينة من معلمي المرحلة الابتدائية او مدرسي المرحلة الاعدادية او طلبة الدراسات العليا، وهو ما يتوافق مع المنهج المستخدم في الدراسة الحالية، ويتوافق بشكل كبير مع الدراسات التي انتجت المنهج المدرسي.

خامساً: من حيث النتائج

جوانب الافادة من الدراسات السابقة

- (١) بلورة مشكلة البحث واهميته.
- (٢) تحديد بعض الاطر النظرية المتعلقة بمحاور الدراسة الحالية.
- (٣) تحديد نوع المنهج المستخدم واداة جمع البيانات.
- (٤) تحديد حجم العينة المناسب والادوات الاحصائية المناسبة

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

أولاً: منهج البحث

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: عينة البحث

رابعاً: أداة البحث

خامساً: الوسائل الإحصائية



منهجية البحث وإجراءاته

يتضمن هذا الفصل تحديد المنهج المستخدم في البحث الحالي والإجراءات والخطوات التي اتبعت من لدن الباحث لتحقيق أهداف البحث بالشكل المنطقي العلمي، بدءاً من تحديد المنهج المتبع وتحديد مجتمع البحث، واختيار العينة الممثلة له، وخطوات اعداد الاستبانة التي بناها الباحث مع التحقق من الخصائص السيكومترية للاستبانة، فضلاً عن استعراض الوسائل الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات ومعالجتها احصائياً، وعرض الإجراءات على النحو الآتي :

أولاً: منهج البحث : (Method of the Research)

اعتمد الباحث في البحث الحالي على المنهج الوصفي المسحي وذلك لملاءمته لمشكلة الدراسة؛ إذ إنه يهتم بدراسة المشكلات والظواهر الانسانية، أو الاجتماعية، أو الطبيعية من خلال جمع المعلومات عنها، وتقديم وصف تفسيري دقيق لها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي في جمع بيانات الدراسة من خلال تحليل نتائج الدراسات السابقة، وجمع البيانات الميدانية وتحويلها من بيانات كمية إلى بيانات كمية ليسهل التعامل معها في الوصف والتحليل. (الجابري، ٢٠١١: ٢٩٩)

ثانياً: مجتمع البحث: (population of Research)

يعرف المجتمع بالمجموعة الكلية ذات العناصر التي يسعى الباحث الى اعمام النتائج ذات العلاقة بالظاهرة او المشكلة (عودة، ملكاوي، ١٩٩٢: ١٥٨) ويعد تحديد مجتمع البحث هو الإطار المرجعي للباحث في اختيار عينته ويكون مجتمعاً كبيراً او صغيراً (عقيل، ١٩٩٩: ٢٢١) ويتكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي ومعلمات الصفوف الاولى في قسم تربية ابي غريب التابع للمديرية العامة لتربية الكرخ الاول للعام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥، وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٤)
مجتمع البحث

المتغيرات (الجنس)	العدد	النسبة المئوية
معلم	٨٧٥	%٤٨
معلمة	٩١٧	%٥٢
المجموع	١٧٩٢	%١٠٠

ثالثاً: عينة البحث

العينة هي جزء من المجتمع ، يقوم الباحث بتحديد ما لغرض اجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة حتى تمثل المجتمع تمثيلاً سليماً (عريفج، ١٩٩٩ : ١٧) . وتحقيقاً لأهداف البحث الحالي اعتمد الباحث في اختيار العينة على الطبقية العشوائية من معلمي ومعلمات الصفوف الاولى في قسم تربية ابي غريب وقد بلغت عينة النهائية (٢٠٠) معلماً ومعلمة وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول (٥)
عينة البحث

المتغيرات (الجنس)	N	%
معلم	٩٦	%٤٨
معلمة	١٠٤	%٥٢
المجموع	٢٠٠	%١٠٠

رابعاً: أداة البحث

١. بناء الاستبانة

بعد اطلاع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة التي تتعلق بمشكلة الدراسة، ومراجعة مجموعة من الاستبانات للدراسات السابقة، واستطلاع رأي عينة من الخبراء والمتخصصين عن طريق المقابلة الشخصية غير الرسمية، تم بناء الاستبانة في تاريخ ٢٠٢٥/١/٤، على وفق الخطوات الآتية :

- (١) تحديد المجالات الرئيسة التي يتضمنها الاستبانة.
 - (٢) صياغة فقرات لكل مجال.
 - (٣) عرض الاستبانة على المشرف لبيان مدى ملاءمتها لجمع البيانات.
 - (٤) تعديل الاستبانة بشكل أولي حسب ملاحظات السيد المشرف.
 - (٥) عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين لبيان مدى صلاحية الاستبانة في شكلها الظاهري (ملحق ٣).
- وأمام كل فقرة خمسة بدائل تتدرج من الموافقة المطلقة الى الرفض المطلق وهي كما يأتي :

جدول (٦)

تصحيح الاستبانة

كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	صغيرة	صغيرة جداً
٥	٤	٣	٢	١

٢. تجربة وضوح الفقرات والتعليمات

من اجل التعرف على مدى وضوح الفقرات والتعليمات، طبق الباحث الاستبانة على عينة مكونة من (١٠٠) معلماً ومعلمة من معلمي الصفوف الاولى خارج عينة التحليل الاحصائي والتطبيق النهائي كما موضح في الجدول الآتي :

جدول (٧)

تجربة وضوح الفقرات والتعليمات

المتغير	العينة
معلم	٥٠
معلمة	٥٠
مجموع	١٠٠

وقد اتضح من خلال اجابات العينة والاسئلة الواردة على الفقرات ان التعليمات واضحة وكذلك الفقرات وان متوسط الوقت المطلوب للإجابة على الفقرات هو (٨) دقائق .

٣. الخصائص السايكومترية للاستبانة

أولاً) الصدق

يُعتبر الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة التي تُعنى بمدى قدرة الأداة (الاستبانة) على قياس ما وضعت لقياسه فعلاً، أي مدى تمثيلها الحقيقي للظاهرة المدروسة. وتتعدد أنواع الصدق، منها: الصدق الظاهري، وصدق المحتوى، والصدق البنائي، والصدق التلازمي. ويُستخدم الصدق للتأكد من أن الأسئلة في الاستبانة تعكس بدقة المفاهيم النظرية المقصودة. (عبيدات، ٢٠١٠: ١٥٨)

١. صدق المحكمين (الصدق الظاهري)

يعد صدق المحكمين من الخطوات الضرورية والمهمة في بناء فقرات الاستبانات، إذ يشير هذا الصدق الى مدى تمثيل فقرات الاستبيان للسمة المراد قياسها، فضلاً عن مدى صلاحية الفقرات في شكلها الظاهري، وعلى الرغم من كون هذا النوع من الصدق مضلل وغير دقيق الا انه ضروري ومهم في بدايات اعداد الفقرات نظرا لعدم وجود مؤشرات احصائية حول صدق الفقرات. (الكبيسي، ٢٠٠١: ١٧١)

لذلك عرضت فقرات المقياس مع محاور الاستبانة الاربعة على عدد من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية (الملحق ٥) وطلب منهم إبداء رأيهم في مدى صلاحية فقرات المقياس من حيث ملاءمتها لمستوى طلبة الجامعة، ومدى مناسبتها وهل ان عدد الفقرات مناسب وهل صياغتها جيدة ام تحتاج الى تعديل.

ولقد أستخدم اختبار مربع كاي لحسن المطابقة Chi Square for Fitness لتحليل آراء الخبراء على فقرات المقياس وعدت كل فقرة صالحة عندما تكون يتفق عليها (١٦) خبيراً وتكون قيمة مربع كاي المحسوبة دالة عند مستوى (٠.٠٥) وهي توازي نسبة ٨٠% من عدد الخبراء والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨)

نتائج اختبار مربع كاي لآراء الخبراء حول صلاحية فقرات الاستبانة

المجال	الفقرات	الموافقون	النسبة	قيمة كاي المحسوبة	قيمة كاي الجدولية	مستوى الدلالة
البيئة المدرسية	٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٩ ، ١٠	٢٠	١٠٠%	٢٠	٣.٨٤	٠.٠٥
	١ ، ٦ ، ٨ ، ١١	١٩	٩٥%	١٦	٣.٨٤	
المنهج والكتاب المدرسي	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٧ ، ٩	٢٠	١٠٠%	٢٠	٣.٨٤	٠.٠٥
	٦ ، ٨ ، ١٠	١٨	٩٠%	١٢.٨	٣.٨٤	
المعلم	١ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨	٢٠	١٠٠%	٢٠	٣.٨٤	٠.٠٥
	٢ ، ٩ ، ١٠ ، ١١ ، ١٢	١٩	٩٥%	١٦	٣.٨٤	
التلميذ	١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٨ ، ١٠	٢٠	١٠٠%	٢٠	٣.٨٤	٠.٠٥
	٦ ، ٧ ، ٩	١٩	٩٥%	١٦	٣.٨٤	

يتضح من خلال الجدول السابق انه قد حصلت الموافقة على صلاحية جميع الفقرات في قياس ما وضعت من اجله التي تتوزع على مجالات الاستبانة، وهي التي ستحلل احصائيا لحساب بعض المؤشرات الاحصائية (الملحق ٤).

٢. صدق الاتساق الداخلي

يتفق المتخصصون في القياس النفسي على أهمية الصدق في فقرات الاستبانة، لأن صدق الاستبانة يعتمد على صدق كل فقرة من فقراتها، ويمكن استخدام صدق المحكمين للتعرف على مدى تمثيل الفقرة وقياسها للسمة المراد قياسها.

(عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٨٤)

غير ان الصدق التجريبي من خلال ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للاستبيان يكون اكثر دقة من صدق المحكمين؛ لأنه يكشف عن الفقرة التي تقيس المفهوم نفسه الذي تقيسه الدرجة الكلية للاستبيان، وهذا يعني ان الفقرات متجانسة مع بعضها البعض. (Kroll, 1960 : 426)، فضلا عن ان استبعاد الفقرات التي يكون ارتباطها بالدرجة الكلية ضعيف يسهم في رفع صدق الاستبيان.

(Smith , 1966 : 70)

وقد اعتمد الباحث في حساب صدق الفقرة على ما يأتي:

أ- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لكل مجال من مجالات الاستبانة الاربعة للعينة ل (١٠٠) استمارة ، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (١٩٨) أتضح أن الارتباطات كلها دالة إحصائيا والجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

صدق فقرات الاستبانة باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمجال

الدرجة الكلية	الارتباط معامل	الدالة	المنهج والكتاب المدرسي	الارتباط معامل	الدالة	العلم	الارتباط معامل	الدالة	التلميذ	الارتباط معامل	الدالة
1	0.235	دالة	1	0.423	دالة	1	0.354	دالة	1	0.236	دالة
2	0.346	دالة	2	0.237	دالة	2	0.413	دالة	2	0.436	دالة
3	0.423	دالة	3	0.237	دالة	3	0.392	دالة	3	0.369	دالة
4	0.324	دالة	4	0.323	دالة	4	0.432	دالة	4	0.437	دالة
5	0.565	دالة	5	0.343	دالة	5	0.321	دالة	5	0.458	دالة
6	0.431	دالة	6	0.333	دالة	6	0.343	دالة	6	0.437	دالة
7	0.224	دالة	7	0.425	دالة	7	0.514	دالة	7	0.423	دالة
8	0.279	دالة	8	0.227	دالة	8	0.234	دالة	8	0.247	دالة
9	0.226	دالة	9	0.359	دالة	9	0.245	دالة	9	0.332	دالة
10	0.415	دالة	10	0.436	دالة	10	0.364	دالة	10	0.425	دالة
11	0.348					11	0.325	دالة			
						12	0.322	دالة			

ب. علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاستبانة

استعمل الباحث معامل ارتباط بيرسون Pearson لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لعينة الدراسة، وعند موازنة قيم الارتباط مع قيمة معامل الارتباط الجدولية البالغة (0.098) عند مستوى (0.05) ودرجة حرية (١٩٨) أتضح أن الارتباطات كلها دالة إحصائياً والجدول (١٠) يوضح ذلك .

جدول (١٠)

صدق فقرات الاستبانة باستعمال أسلوب علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية

الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية	الدرجة الكلية
1	0.343	دالة	1	0.543	دالة	1	0.246	دالة	1	0.327	دالة
2	0.323	دالة	2	0.347	دالة	2	0.543	دالة	2	0.326	دالة
3	0.412	دالة	3	0.436	دالة	3	0.325	دالة	3	0.436	دالة
4	0.435	دالة	4	0.435	دالة	4	0.422	دالة	4	0.468	دالة
5	0.236	دالة	5	0.435	دالة	5	0.256	دالة	5	0.324	دالة
6	0.326	دالة	6	0.542	دالة	6	0.276	دالة	6	0.358	دالة
7	0.346	دالة	7	0.432	دالة	7	0.457	دالة	7	0.505	دالة
8	0.345	دالة	8	0.324	دالة	8	0.368	دالة	8	0.245	دالة
9	0.324	دالة	9	0.355	دالة	9	0.325	دالة	9	0.344	دالة
10	0.238	دالة	10	0.235	دالة	10	0.356	دالة	10	0.357	دالة
11	0.246	دالة				11	0.435	دالة			
****	****	***				12	0.432	دالة			

ج. علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية والمجال بالمجال للاستبانة

تم تحقيق ذلك بإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجات أفراد العينة ضمن كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة فضلا عن علاقة المجال بالمجال وذلك بالاعتماد على درجات أفراد العينة ككل وقد أتضح أن معاملات الارتباط دالة إحصائيا خلال موازنتها بالقيمة الجدولية لبيرسون والبالغة (٠.٠٠٩٨) عند مستوى (٠.٠٠٥) ودرجة حرية (١٩٨) ، والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول (١١)

صدق الاستبانة باستعمال علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للاستبانة والمجال بالمجال

المجال المجال	البيئة المدرسية	المنهج والكتاب المدرسي	المعلم	التلميذ
البيئة المدرسة	1	0.87	0.82	0.84
المنهج والكتاب المدرسي	---	1	0.80	0.81
المعلم	---	---	١	0.82
التلميذ	0.82	0.81	0.82	١

ويلاحظ من خلال قيمة معامل الارتباط المحسوبة ومقارنتها بالقيم الجدولية لمعالم الارتباط، ان جميع الفقرات تتسم بالاتساق الداخلي وهذا يعني انها صادقة في قياس ما وضعت من اجله.

ثانياً الثبات

الثبات يعني مدى اتساق فقرات المقياس في ما يزودنا به من معلومات عن سلوك الافراد (ابو حطب و صادق، ١٩٩٦ : ١٠١) ، والثبات أحد مؤشرات التحقق من دقة المقياس واتساق فقراته في قياس ما يجب قياسه (Crocker & Algine, 1986 : 125) ، وأن كل مقياس صادق هو ثابت بالضرورة ولا يمكن القول كل مقياس ثابت هو صادق (الامام واخرون ، ١٩٩٠ : ١٤٣) ، والثبات يمثل الدقة في درجات المقياس اذا ما تكرر تطبيقه تحت الشروط و الظروف نفسها (Marshall , 1972 : 104)، وللتحقق من ثبات المقياس فقد تم استخدام : طريقة ألفا كرونباخ. (Alpha Cronbach, 1951)

يزودنا معامل الفا (Alfa) بتقدير جيد للثبات في اغلب المواقف (Nunnally,1978 :230) وأشار (ثورندايك وهيجن Thorandike & Hegen) أن استخراج الثبات على وفق هذه الطريقة يتوقف على الاتساق في استجابة الفرد على كل فقرة من فقرات المقياس، ويعتمد على الانحراف المعياري للمقياس ككل والانحراف المعياري لكل فقرة على المقياس (97: Thorandike&Hegen,1989)، وهذه الطريقة تمتاز بالتناسق والوثوق بنتائجها على حساب الارتباطات بين درجات جميع فقرات المقياس على اعتبار ان الفقرة عبارة عن مقياس قائم بذاته ويبين معامل الثبات اتساق اداء الفرد اي التجانس بين فقرات المقياس. (عودة، الخليلي، ٢٠٠٠ : ٣٥٤)، وتم استخراج الثبات بهذه الطريقة اعتمادا على جميع استمارات عينة البحث البالغ عددها (100) استمارة واستخدمت معادلة الفا كرونباخ وكما يلي :

الجدول (١٢)

معامل ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ

المحاور	قيمة ألفا كرونباخ
البيئة المدرسية	0.887
المنهج والكتاب المدرسي	0.832
المعلم	0.815
التلميذ	0.818

خامساً: الاداة بشكلها النهائي

بعد التحقق من الخصائص السايكومترية المناسبة لاداة البحث الحالي (الاستبانة) من خلال التحقق من صدق المحكمين وصدق الاتساق الداخلي فضلا عن التحقق من ثبات الاستبانة بطريقة الفا كرونباخ، اصبحت اداة البحث الحالي مكونة من (٤٣) فقرة موزعة على المجالات الآتية:

أولاً: مجال البيئة المدرسية : ١-١١ فقرة

ثانياً: مجال المنهج و الكتاب المدرسي: ١- ١٠ فقرة

ثالثاً: مجال المعلم: ١-١٢ فقرة

رابعاً: مجال التلميذ : ١-١٠ فقرة

وهي التي ستطبق بشكل نهائي على عينة التطبيق البالغة (٢٠٠) معلم ومعلمة

سادساً: تطبيق الاداة

بعد اكتمال الخصائص السايكومترية المناسبة لأداة البحث، تم تطبيقها على عينة التطبيق البالغة (٢٠٠) معلما ومعلمة من تاريخ ٢/٢/٢٠٢٥، ولغاية ٣٠/٤/٢٠٢٥، وهي التي سنحصل من خلالها على نتائج البحث.

سابعاً: الوسائل الاحصائية

استعمل الباحث الحقيبة الاحصائية للعلوم الاجتماعية (Spss) من خلال توظيف الوسائل الاحصائية التالية :

(١) الوسط المرجح والوزن المئوي:

استعمل الباحث هذه الوسيلة لإيجاد الوسط المرجح:

الوسط المرجح = (القيمة الأولى * وزنها) + (القيمة الثانية * وزنها) + ... + (القيمة الأخيرة * وزنها) / (مجموع الأوزان)

شرح:

القيمة: هي البيانات التي تريد حساب متوسطها.

الوزن: يمثل الأهمية النسبية لكل قيمة. كلما زاد وزن القيمة، زاد تأثيرها على المتوسط المرجح.

(ميخائيل، ٢٠١٦: ٢٢٢)

(٢) وكما استعمل الباحث هذه الوسيلة لإيجاد الوزن المئوي:

الوزن المئوية = (عدد الأوزان الأقل من الوزن المطلوب ÷ العدد الإجمالي للأوزان) × ١٠٠

(محمد القاسم، ٢٠١٩: ١٢٧)

٣) مربع كاي لحساب الصدق الظاهري للاختبار.

$$\chi^2 = \sum \frac{[O-E]^2}{E}$$

χ^2 : مربع كاي
O التكرار الملاحظ
E التكرار المتوقع

(حبيب، ٢٠٢٣: ١٠١)

٤) معادلة الفا كرونباخ

$$((\alpha = (N / (N-1)) * (1 - (\sum \sigma_i^2 / \sigma^2$$

حيث:

α : يمثل معامل ألفا كرونباخ.

N: يمثل عدد العناصر (الأسئلة أو الفقرات) في المقياس.

$\sum \sigma_i^2$: يمثل مجموع تباينات العناصر الفردية.

σ^2 : يمثل تباين الدرجة الكلية للمقياس (الامام واخرون، ١٩٩٠: ٢٣٢)

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها

أولاً: عرض النتائج

ثانياً: الاستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً: المقترحات



عرض النتائج ومناقشتها

مقدمة

سننتظر من خلال هذا الفصل الى مجمل النتائج الوصفية المتعلقة بمتغيرات الدراسة الفرعية الاربعة المتعلقة بتحديات التعلم النشط، فضلاً عن الخروج بمجموعة من التوصيات وكما يأتي:

اولاً: نتائج الدراسة

الاحصاءات الوصفية لمجالات الاستبانة: قبل التطرق الى الاحصاءات الوصفية لمجالات الاستبانة، لابد من الاشارة الى معيار التصنيف للتحقق من كون فقرات المجال متحققة من مستوى كبير جدا الى مستوى صغير جداً وكما موضح في الجدول الآتي:

جدول (١٣)

يوضح معيار التصنيف لمجالات الدراسة

ت	مدى الوسط المرجح	درجة التحقق
١	٥-٤.٢١	كبير جدا
٢	٤.٢٠-٣.٤١	كبير
٣	٣.٤٠-٢.٦١	متوسط
٤	٢.٦٠-١.٨١	صغير
٥	١.١٨٠-١	صغير جدا

اولاً: الاحصاءات الوصفية لمجال البيئة المدرسية

للتعرف على مستوى المجال، تم حساب المتوسط المرجح والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المجال، والنتائج المتعلقة بذلك موضحة في الجدول الآتي :

جدول (١٤)

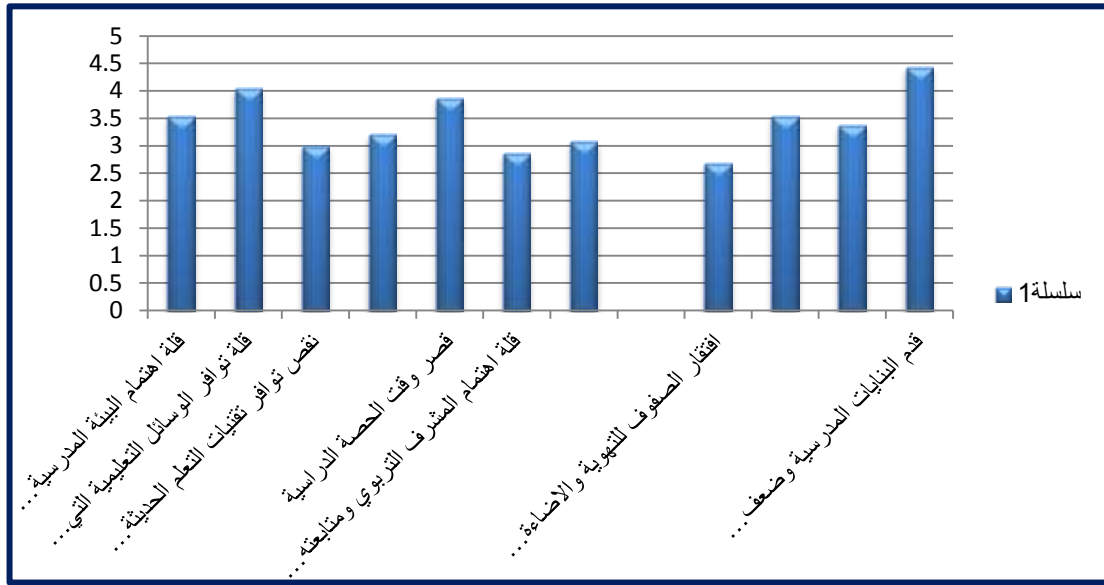
الايوساط المرجحة والاوزان المئوية ومستوى التحقق لمجال البيئة المدرسية

ت	الموضوعات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	درجة التحقق
١.	قلة اهتمام البيئة المدرسية باستراتيجيات التعلم النشط	٣.٥٤	٠.٧٠	كبير
٢.	قلة توافر الوسائل التعليمية التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط	٤.٠٤	٠.٨٠	كبير
٣.	نقص توافر تقنيات التعلم الحديثة لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٢.٩٨	٠.٥٩	متوسط
٤.	تصميم الصفوف الدراسية يصعب على المعلم استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٢١	٠.٦٤	متوسط
٥.	قصر وقت الحصة الدراسية	٣.٨٧	٠.٧٧	كبير
٦.	قلة اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط	٢.٨٦	٠.٥٧	متوسط
٧.	عدم اجراء صيانة وتحديث للأجهزة والادوات الحديثة	٣.٠٨	٠.٦١	متوسط
٨.	افتقار الصفوف للتهوية والاضاءة الكافيتين.	٢.٦٨	٠.٥٣	متوسط
٩.	التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.	٣.٥٤	٠.٧٠	كبير
١٠.	نقص التمويل لا يتيح الحصول على الأدوات والوسائل الحديثة لتغطية احتياجات المدرس في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.	٣.٣٨	٠.٦٧	متوسط
١١.	قدم البنايات المدرسية وضعف جاهزيتها من الناحية المادية	٤.٤٣	٠.٨٨	كبير جدا
	المجموع	٣.٤١	٠.٦٨	متوسط

لقد اظهرت نتائج مجال (البيئة المدرسية) ان الوسط المرحل (٣.٤١) والوزن المئوي له (٠.٦٨)، وبناء على معيار التصنيف الذي تبناه الباحث في بداية الفصل، يتبين لدينا ان بعد (البيئة المدرسية) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف على انه متحقق بدرجة كبيرة، وقد توزعت فقرات المجال كالآتي:

- لقد احتلت الفقرة (١١) التي تنص على (قدم البنايات المدرسية وضعف جاهزيتها من الناحية المادية) على الرتبة الاولى بوسط مرجح (٤.٤٣) وبوزن مئوي قدرة (٠.٨٨).
- احتلت الفقرة (٢) التي تنص على (قلة توافر الوسائل التعليمية التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثانية بوسط مرجح (٤.٠٤) وبوزن مئوي قدرة (٠.٨٠).
- احتلت الفقرة (٥) التي تنص على (قصر وقت الحصة الدراسية) على الرتبة الثالثة بوسط مرجح (٣.٨٧) وبوزن مئوي قدرة (٠.٧٧).
- احتلت الفقرة (١) و (٩) التي تنص على (قلة اهتمام البيئة المدرسية باستراتيجيات التعلم النشط) و (التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص) على الرتبة الرابعة بوسط مرجح (٣.٥٤) وبوزن مئوي قدرة (٠.٧٠).
- احتلت الفقرة (١٠) التي تنص على (نقص التمويل لا يتيح الحصول على الأدوات والوسائل الحديثة لتغطية احتياجات المدرس في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.) على الرتبة الخامسة بوسط مرجح (٣.٣٨) وبوزن مئوي قدرة (٠.٦٧).
- احتلت الفقرة (٤) التي تنص على (تصميم الصفوف الدراسية يصعب على المعلم استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة السادسة بوسط مرجح (٣.٢١) وبوزن مئوي قدرة (٠.٦٤).
- احتلت الفقرة (٧) التي تنص على (عدم اجراء صيانة وتحديث للأجهزة والادوات الحديثة) على الرتبة السابعة بوسط مرجح (٣.٠٨) وبوزن مئوي قدرة (٠.٦١).
- احتلت الفقرة (٣) التي تنص على (نقص توافر تقنيات التعلم الحديثة لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثامنة بوسط مرجح (٢.٩٨) وبوزن مئوي قدرة (٠.٥٩).

- احتلت الفقرة (٦) التي تنص على (قلة اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة التاسعة بوسط مرجح (٢.٨٦) وبوزن مؤوي قدرة (٠.٥٧).
- احتلت الفقرة (٨) التي تنص على (افتقار الصفوف للتهوية والاضاءة الكافيتين) على الرتبة العاشرة بوسط مرجح (٢.٦٨) وبوزن مؤوي قدرة (٠.٥٣)، والشكل الآتي يوضح توزيع الاجابات:



شكل (١) يوضح الوسط المرجح والوزن المؤوي ومستوى التحقق

يتضح من خلال الجدول السابق وجود مشكلات تتعلق بالبيئة المدرسية تمثل تحديا امام معلمو الصفوف الاولى فيما يتعلق بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وقد تمثلت اغلب تلك التحديات فيما يتعلق بالأبنية المدرسية، التي تعد اغلبها قديمة وتقليدية وغير كافية لاستيعاب العدد المتزايد من الطلبة في كل عام، فضلاً عن تحديات تتعلق بالتجهيزات المادية المتمثلة بالإضاءة او التهوية، وهذا يؤثر بطبيعة الحال في تركيز المتعلمين والمعلمين اثناء تقديم المادة العلمية، كما يلاحظ ان الوسائل التعليمية تقليدية وقديمة وغير صالحة للتطبيق.

ثانياً: الاحصاءات الوصفية لمجال المنهج والكتاب المدرسي

للتعرف على مستوى المجال، تم حساب المتوسطات المرجحة والوزن المؤوي لكل فقرة من فقرات المجال، والنتائج المتعلقة بذلك موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٥)

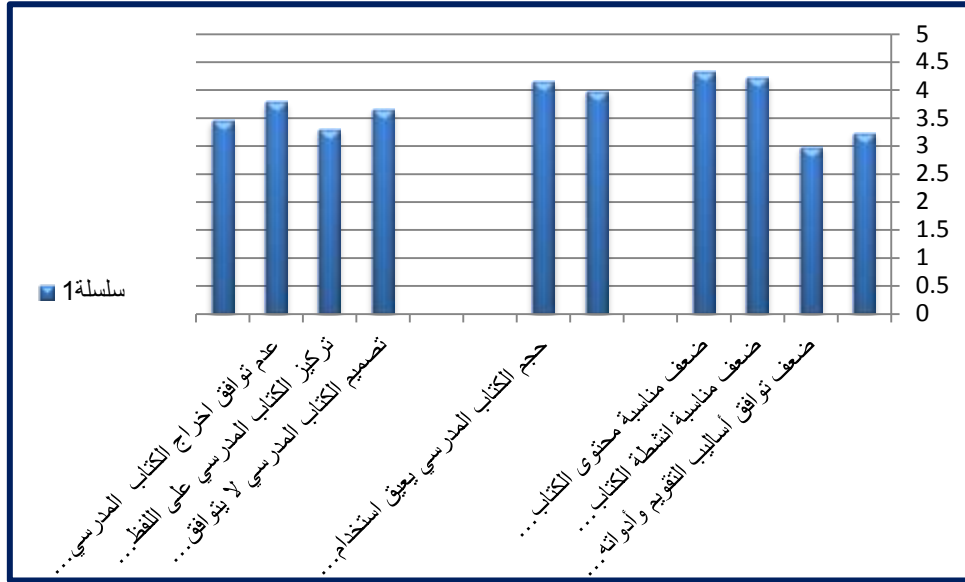
الايواسط المرجحة والاوزن المنوي ومستوى تحقق الفقرات لمجال المنهج (الكتاب المدرسي)

ت	الموضوعات	الوسط المرجح	الوزن المنوي	درجة التحقق
١.	قلة تضمين الكتاب المدرسي لتطبيقات استراتيجيات التعلم النشط.	٣.٢٣	٠.٦٤	متوسط
٢.	ضعف توافق أساليب التقويم وأدواته مع استراتيجيات التعلم النشط .	٢.٩٨	٠.٥٩	متوسط
٣.	ضعف مناسبة أنشطة الكتاب المدرسي وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط	٤.٢٣	٠.٨٤	كبير جدا
٤.	ضعف مناسبة محتوى الكتاب المدرسي وفقا للتعلم النشط	٤.٣٣	٠.٨٦	كبير جدا
٥.	ضيق الوقت المخصص في الخطة الزمنية للكتاب المدرسي وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط	٣.٩٨	٠.٧٩	كبير
٦.	حجم الكتاب المدرسي يعيق استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٤.١٥	٠.٨٣	كبير
٧.	تصميم الكتاب المدرسي لا يتوافق واهداف تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	٣.٦٥	٠.٧٣	كبير
٨.	تركيز الكتاب المدرسي على اللفظ والتلقين أكثر من اكتساب المهارات	٣.٢٩	٠.٦٥	متوسط
٩.	عدم توافق اخراج الكتاب المدرسي مع اجراءات التعلم النشط	٣.٧٩	٠.٧٥	كبير
١٠.	اعتماد التلاميذ على الكتاب المدرسي بشكل كبير	٣.٤٥	٠.٦٩	كبير
	المجموع	٣.٦٨	٠.٧٣	كبير

لقد اظهرت نتائج مجال (المنهج والكتاب المدرسي) ان الوسط المرجح له (٣.٦٨)، والوزن المؤي له (٠.٧٣) وبناء على معيار التصنيف الذي تبناه الباحث في بداية الفصل، يتبين لدينا ان بعد (المنهج والكتاب المدرسي) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف مستوى التحقق له (كبير)، وقد توزعت فقرات المجال كالآتي:

- لقد احتلت الفقرة (٤) التي تنص على (ضعف مناسبة محتوى الكتاب المدرسي وفقا للتعلم النشط) على الرتبة الاولى بوسط مرجح (٤.٣٣) ووزن مؤي قدرة (٠.٨٦)
- احتلت الفقرة (٣) التي تنص على (ضعف مناسبة أنشطة الكتاب المدرسي وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثانية بوسط مرجح (٤.٢٣) ووزن مؤي قدرة (٠.٨٣) .
- احتلت الفقرة (٦) التي تنص على (حجم الكتاب المدرسي يعيق استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثالثة بوسط مرجح (٤.١٥)، ووزن مؤي قدرة (٠.٨٣) .
- احتلت الفقرة (٥) التي تنص على (ضيق الوقت المخصص في الخطة الزمنية للكتاب المدرسي وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الرابعة بوسط مرجح (٣.٩٨)، ووزن مؤي قدرة (٠.٧٩) .
- احتلت الفقرة (٩) التي تنص على (عدم توافق اخراج الكتاب المدرسي مع اجراءات التعلم النشط) على الرتبة الخامسة بوسط مرجح (٣.٧٩) ووزن مؤي قدرة (٠.٧٥)
- احتلت الفقرة (٧) التي تنص على (تصميم الكتاب المدرسي لا يتوافق واهداف تطبيق استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة السادسة بوسط مرجح (٣.٦٥)، ووزن مؤي قدرة (٠.٧٣) .
- احتلت الفقرة (١٠) التي تنص على (اعتماد التلاميذ على الكتاب المدرسي بشكل كبير) على الرتبة السابعة بوسط مرجح (٣.٤٥) ووزن مؤي قدرة (٠.٦٩) .
- احتلت الفقرة (٨) التي تنص على (تركيز الكتاب المدرسي على اللفظ والتلقين أكثر من اكتساب المهارات) على الرتبة الثامنة بوسط مرجح (٣.٢٩) ووزن مؤي قدرة (٠.٦٥) .
- احتلت الفقرة (١) التي تنص على (قلة تضمين الكتاب المدرسي لتطبيقات استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة التاسعة بوسط مرجح (٣.٢٣) ووزن مؤي قدرة (٠.٦٤) .

- احتلت الفقرة (٢) التي تنص على (ضعف توافق أساليب التقويم وأدواته مع استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة اثني عشر بوسط مرجح (٢.٩٨) وبوزن مئوي قدرة (٠.٥٩) ، والشكل الآتي يوضح توزيع الاجابات :



شكل (٢) يوضح الوسط المرجح والوزن المئوي ومستوى تحقق الفقرات

يتضح من خلال الجدول السابق مدى قصور المنهج والكتاب المدرسي في استيعاب متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الاولى من وجهة نظر المعلمين، فشكل المنهج والكتاب ضعيفاً فضلاً عن ضعف اساليب التقويم الموجودة فيه في تحقيق اهداف التعلم النشط، كما نلاحظ ان طبيعة الانشطة الخاصة بالكتاب لا تنمي المهارات الخاصة بالتعلم النشط، كما ان حجم الكتاب والتزاماته المدرسية يعيق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

ثالثاً: الاحصاءات الوصفية لمجال المعلم

للتعرف على مستوى المجال، تم حساب المتوسطات المرجحة والوزن المئوي لكل فقرة من فقرات المجال، والنتائج المتعلقة بذلك موضحة في الجدول الآتي:

جدول (١٦)

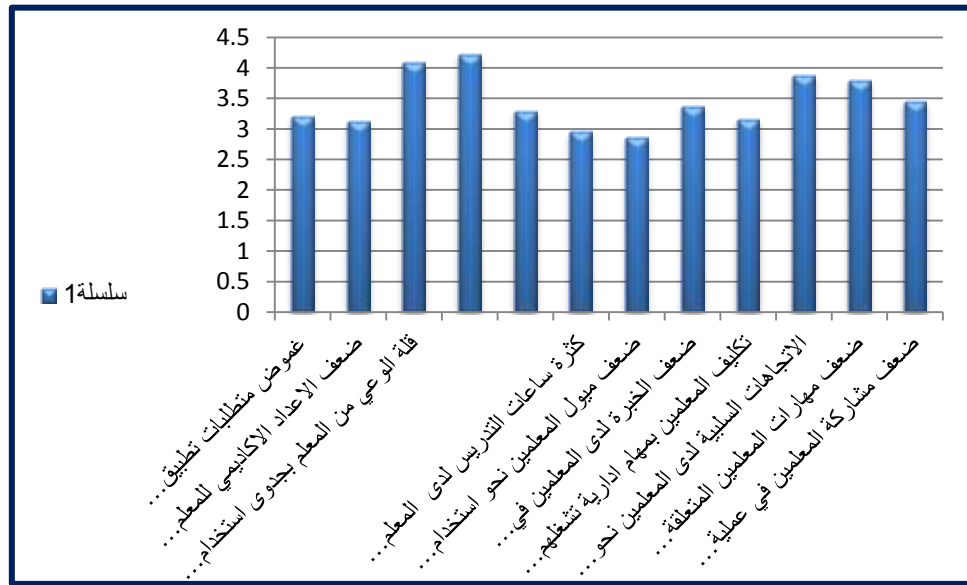
الايوساط المرجحة والاوزان المئوي ومستوى التحقق لفقرات مجال المعلم

ت	الموضوعات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	درجة التحقق
١.	غموض متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بالنسبة للمعلم	٣.٢١	٠.٦٤	متوسط
٢.	ضعف الاعداد الاكاديمي للمعلم باستراتيجيات التعلم النشط	٣.١٢	٠.٦٢	متوسط
٣.	قلة الوعي من المعلم بجدوى استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٤.٠٩	٠.٨١	كبير
٤.	اعتقاد المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تؤثر سلباً على ادارة الصف	٤.٢٢	٠.٨٤	كبير جدا
٥.	شعور المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تهدد مكانته بحيث يعطي التلميذ مزيد من الحرية	٣.٢٩	٠.٦٥	متوسط
٦.	كثرة ساعات التدريس لدى المعلم من الحصص في اليوم الواحد.	٢.٩٦	٠.٥٩	متوسط
٧.	ضعف ميول المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٢.٨٧	٠.٥٧	متوسط
٨.	ضعف الخبرة لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٣.٣٧	٠.٦٧	متوسط
٩.	تكليف المعلمين بمهام ادارية تشغلهم عن حصصهم.	٣.١٦	٠.٦٣	متوسط
١٠.	الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو التعلم النشط	٣.٨٧	٠.٧٧	كبير
١١.	ضعف مهارات المعلمين المتعلقة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٧٩	٠.٧٥	كبير
١٢.	ضعف مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار التربوي.	٣.٤٥	٠.٦٩	كبير
	المجموع	٣.٤٥	٠.٦٩	كبير

لقد اظهرت نتائج مجال (المعلم) ان الوسط المرجح له (٣.٤٥)، والوزن المؤي له (٠.٦٩)، وبناء على معيار التصنيف الذي تبناه الباحث في بداية الفصل يتبين لدينا ان بعد(المعلم) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف مستوى التحقق (كبير)، وقد توزعت فقرات المجال كالآتي:

- لقد احتلت الفقرة (٤) التي تنص على (اعتقاد المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تؤثر سلباً في ادارة الصف) على الرتبة الاولى بوسط مرجح (٤.٢٢) وبوزن مؤي قدرة (٠.٨٤).
- احتلت الفقرة (٣) التي تنص على (قلة الوعي من المعلم بجدوى استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثانية بوسط مرجح (٤.٠٩)، وبوزن مؤي قدرة (٠.٨١) .
- احتلت الفقرة (١٠) التي تنص على (الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو التعلم النشط) على الرتبة الثالثة بوسط مرجح (٣.٨٧)، وبوزن مؤي قدرة (٠.٧٧) .
- احتلت الفقرة (١١) التي تنص على (ضعف مهارات المعلمين المتعلقة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الرابعة بوسط مرجح (٣.٧٩)، بوزن مؤي قدرة (٠.٧٥) .
- احتلت الفقرة (١٢) التي تنص على (ضعف مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار التربوي) على الرتبة الخامسة بوسط مرجح (٣.٤٥)، وبوزن مؤي قدرة (٠.٦٩) .
- احتلت الفقرة (٨) التي تنص على (ضعف الخبرة لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة السادسة بوسط مرجح (٣.٣٧) وبوزن مؤي قدرة (٠.٦٧) .
- احتلت الفقرة (٥) التي تنص على (شعور المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تهدد مكانته بحيث يعطي التلميذ مزيد من الحرية) على الرتبة السابعة بوسط مرجح (٣.٢٩)، وبوزن مؤي قدرة (٠.٦٥).
- احتلت الفقرة (١) التي تنص على (غموض متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بالنسبة للمعلم) على الرتبة الثامنة بوسط مرجح (٣.٢١) وبوزن مؤي قدرة (٠.٦٤).
- احتلت الفقرة (٩) التي تنص على (تكليف المعلمين بمهام ادارية تشغلهم عن حصصهم) على الرتبة التاسعة بوسط مرجح (٣.١٦) وبوزن مؤي قدرة (٠.٦٣).
- احتلت الفقرة (٢) التي تنص على (ضعف الاعداد الاكاديمي للمعلم باستراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة العاشرة بوسط مرجح (٣.١٢)، بوزن مؤي قدرة (٠.٦٢) .

- احتلت الفقرة (٦) التي تنص على (كثرة ساعات التدريس لدى المعلم من الحصص في اليوم الواحد) على الرتبة الحادي عشر بوسط مرجح (٢.٩٦) وبوزن مؤوي قدرة (٠.٥٩) .
- احتلت الفقرة (٧) التي تنص على (ضعف ميول المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثانية عشر بوسط مرجح (٢.٨٧) وبوزن مؤوي قدرة (٠.٥٦)، والشكل التالي يوضح توزيع الاجابات :



شكل (٣) يوضح الوسط المرجح والوزن المؤوي ومستوى التحقق للفقرات

يتضح من خلال الجدول السابق المتعلق بالتحديات الخاصة بمعلمي الصفوف الاولى فيما يرتبط باستراتيجيات التعلم النشط قصور المهارات الخاصة بالمعلمين من خلال امتلاكهم لاتجاهات سلبية نحو التعلم النشط، فضلا عن كثرة الابعاء التدريسية للمعلمين مما يضيع الوقت والجهد دون التركيز على متطلبات التعلم النشط، كما يعاني معلمو الصفوف الاولى من قلت الخبرة وهي ناتجة عن ضعف الاعداد والتدريب الذي من المفترض ان يتلقاه المعلم اثناء العمل التربوي .

رابعاً: الاحصاءات الوصفية لمجال التلميذ

للتعرف على مستوى المجال، تم حساب المتوسطات المرجحة والوزن المؤوي لكل فقرة من فقرات المجال، والنتائج المتعلقة بذلك موضحة في الجدول الآتي :

جدول (١٧)

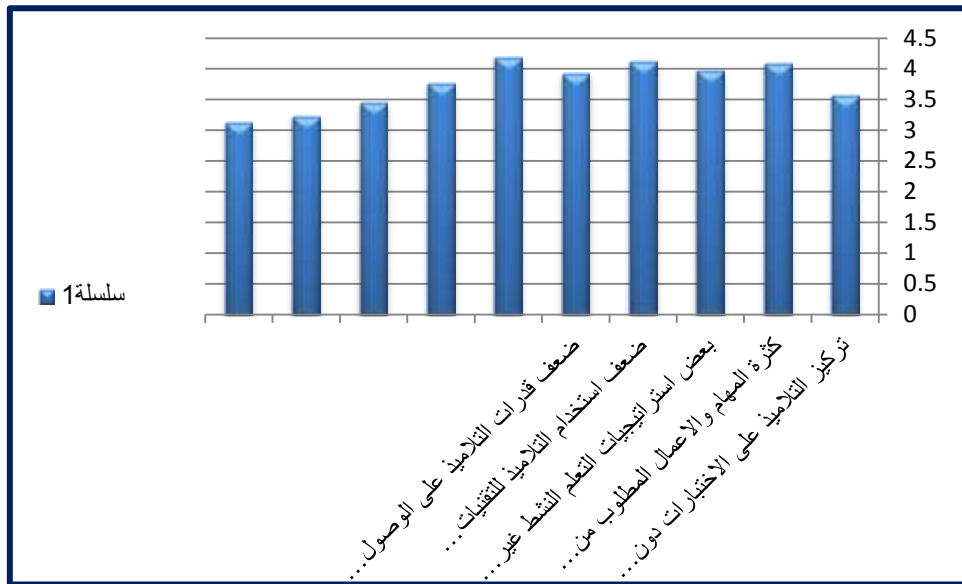
الوسط المرجح والاوزن المئوي ومستوى تحقق الفقرات مجال التلاميذ

ت	الموضوعات	الوسط المرجح	الوزن المئوي	درجة التحقق
١.	تركيز التلاميذ على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط	٣.٥٦	٠.٧١	كبير
٢.	كثرة المهام والاعمال المطلوب من التلاميذ انجازها يعيق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	٤.٠٩	٠.٨١	كبير
٣.	بعض استراتيجيات التعلم النشط غير مناسبة لخصائص نمو التلاميذ	٣.٩٧	٠.٧٩	كبير
٤.	ضعف استخدام التلاميذ للتقنيات الحديثة في عملية التعلم	٤.١٢	٠.٨٢	كبير
٥.	ضعف قدرات التلاميذ على الوصول الجيد لمصادر المعرفة	٣.٩٢	٠.٧٨	كبير
٦.	اعتماد التلاميذ على المعلم كمصدر اساسي للمعرفة	٤.١٩	٠.٨٣	كبير
٧.	تعيق الفروق الفردية بين التلاميذ استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٧٦	٠.٧٥	كبير
٨.	قلة وعي التلاميذ بفائدة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط	٣.٤٦	٠.٦٩	كبير
٩.	ضعف قدرة التلاميذ على التعامل مع أساليب التقويم المتنوعة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط	٣.٢٣	٠.٦٤	متوسط
١٠.	شعور بعض التلاميذ بالخجل اثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط	٣.١٢	٠.٦٢	متوسط
	المجموع	٣.٧٤	٠.٧٤	كبير

لقد اظهرت نتائج مجال (التلميذ) ان الوسط المرجح له (٣.٧٤) والوزن المئوي له (٠.٧٤)، وبناء على معيار التصنيف الذي تبناه الباحث في بداية الفصل، يتبين لدينا ان بعد (التلميذ) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف على انه (كبير)، وقد توزعت فقرات المجال كالآتي:

- لقد احتلت الفقرة (٦) التي تنص على (اعتماد التلاميذ على المعلم كمصدر اساسي للمعرفة) على الرتبة الاولى بوسط مرجح (٤.١٩)، بوزن مئوي قدرة (٠.٨٣) .
- احتلت الفقرة (٤) التي تنص على (ضعف استخدام التلاميذ للتقنيات الحديثة في عملية التعلم) على الرتبة الثانية بوسط مرجح (٤.١٢)، بوزن مئوي قدرة (٠.٨٢) .
- احتلت الفقرة (٢) التي تنص على (كثرة المهام والاعمال المطلوب من التلاميذ انجازها يعيق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثالثة بوسط مرجح (٤.٠٩)، بوزن مئوي قدرة (٠.٨١) .
- احتلت الفقرة (٣) التي تنص على (بعض استراتيجيات التعلم النشط غير مناسبة لخصائص نمو التلاميذ) على الرتبة الرابعة بوسط مرجح (٣.٩٧)، بوزن مئوي قدرة (٠.٧٩) .
- احتلت الفقرة (٥) التي تنص على (ضعف قدرات التلاميذ على الوصول الجيد لمصادر المعرفة) على الرتبة الخامسة بوسط مرجح (٣.٩٢)، بوزن مئوي قدرة (٠.٧٨) .
- احتلت الفقرة (٧) التي تنص على (تعيق الفروق الفردية بين التلاميذ استخدام استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة السادسة بوسط مرجح (٣.٧٦)، بوزن مئوي قدرة (٠.٧٥) .
- احتلت الفقرة (١) التي تنص على (تركيز التلاميذ على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط) على الرتبة السابعة بوسط مرجح (٣.٥٦)، بوزن مئوي قدرة (٠.٧١) .
- احتلت الفقرة (٨) التي تنص على (قلة وعي التلاميذ بفائدة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة الثامنة بوسط مرجح (٣.٤٦) بوزن مئوي قدرة (٠.٦٩) .
- احتلت الفقرة (٩) التي تنص على (ضعف قدرة التلاميذ على التعامل مع أساليب التقويم المتنوعة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة التاسعة بوسط مرجح (٣.٢٣) بوزن مئوي قدرة (٠.٦٤) .

- احتلت الفقرة (١٠) التي تنص على (شعور بعض التلاميذ بالخلج اثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط) على الرتبة العاشرة بوسط مرجح (٣.١٢)، بوزن مئوي قدرة (٠.٦٢)، والشكل الآتي يوضح توزيع الاجابات :



شكل (٤) المتوسطات المرجحة والوزن المئوي ومستوى تحقق الفقرات

يتضح من خلال الجدول السابق ان هنالك تحديات تتعلق بتلاميذ الصفوف الاولى فيما يرتبط باستراتيجيات التعلم النشط، فاعلم المتعلمين ملتزمون بواجبات يومية كثيرة فوق طاقتهم، فضلاً عن عدم تعودهم على تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط خلق لديهم اتجاهات سلبية نحو المشاركة والتفاعل مع استراتيجيات التعلم النشط، وهذا يرتبط ايضا بقلت الوعي الخاص بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في المدارس .

ثانياً: الاستنتاجات

- (١) اظهرت النتائج أن البيئة المدرسية تُعد من التحديات الرئيسة التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، إذ بلغ المتوسط المرجح (٣.٤١) والوزن النسبي (٦٨%)، ما يشير إلى تحقق هذا المجال من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف بدرجة "كبيرة". وقد برزت التحديات في ضعف البنية التحتية للمدارس، وقدم البنايات، ونقص الوسائل التعليمية والتقنيات الحديثة، إلى جانب قصر وقت الحصة الدراسية.
- (٢) سجل هذا المجال أعلى مستوى من التحقق بعد مجال التلميذ، ان الوزن النسبي له (٧٣%)، وبوسط مرجح (٣.٦٨) وبناء على معيار التصنيف يتبين لدينا ان بعد (المنهج والكتاب المدرسي) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف على انه "كبير".
- (٣) اظهرت نتائج مجال(المعلم) ان الوزن النسبي له (٦٩%)، وبوسط مرجح(٣.٤٥) وبناء على معيار التصنيف يتبين لدينا ان بعد(المعلم) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف على انه "كبير" كما أظهرت النتائج أن محتوى الكتاب المدرسي وأنشطته لا تتناسب مع متطلبات التعلم النشط، فضلاً عن ضعف أساليب التقويم، وكبر حجم الكتاب، وضيق الوقت المخصص.
- (٤) اظهرت نتائج مجال(التلميذ) ان الوزن النسبي له (٧٤%)، وبوسط مرجح (٣.٧٤) وبناء على معيار التصنيف يتبين لدينا ان بعد(التلميذ) من وجهة نظر معلمي الصفوف الاولى يصنف على انه "كبير" في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط. وتضمنت التحديات ضعف وعي التلاميذ بفائدة هذه الاستراتيجيات، واعتمادهم على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة، فضلاً عن عدم التكيف مع استخدام التقنيات الحديثة، وكثرة الأعباء الدراسية عليهم.
- (٥) ان الاستنتاج النهائي يشير إلى أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولى يواجه تحديات مترابطة التي تمس أربعة محاور أساسية: البيئة المدرسية، المنهج، المعلم، والتلميذ، وقد اتضح أن التحديات المرتبطة بالتلميذ والمنهج تنصدر القائمة، مما يتوجب إعادة النظر في السياسات التعليمية والتربوية، وتكثيف الجهود لمعالجة هذه التحديات على مستوى البنية التحتية، تطوير المناهج، تمكين المعلمين، وتأهيل الطلبة، للوصول إلى بيئة تعليمية نشطة وفاعلة.

ثالثاً: التوصيات

- ١) تهيئة المناخ التربوي والتعليمي في المدرسة الذي يمكن المعلمين من توظيف استراتيجيات التعلم النشط في المدارس.
- ٢) توفير الامكانيات المادية والوسائل المساعدة لتفعيل طرائق واستراتيجيات التعلم النشط في البيئة المدرسية.
- ٣) تطوير برامج اعداد معلمي الصفوف الاولى بما ينسجم ومستجدات طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة والمعاصرة.
- ٤) تطوير الدورات التدريبية التطويرية التي تطور مهارات معلمي الصفوف الاولى للتعامل مع تحديات التعلم النشط .
- ٥) اعداد دليل خاص لمعلمي الصفوف الاولى لتطوير خبراتهم للتعامل مع متطلبات التعلم النشط.

رابعاً: المقترحات

يقترح الباحث اجراء الدراسات التالية:

- ١) تحديات تطبيق استراتيجيات النظرية البنائية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المشرفين التربويين.
- ٢) تحديات تطبيق نماذج التعلم النشط في التعليم الثانوي من وجهة نظر المدرسين والمدارس .

المصادر والمراجع



المصادر والمراجع

أولاً: المصادر والمراجع العربية

القران الكريم

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٤) استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، ط ١، مكتبة، الأنجلو المصرية، القاهرة.
٢. إبراهيم، محمد (٢٠٢١). استراتيجيات التعلم النشط: تطبيقاتها وأثرها في العملية التعليمية. عمان: دار الفكر.
٣. إبراهيم، هيثم (٢٠١٧): طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار الرضوان للنشر والتوزيع. عمان، الاردن.
٤. ابن فارس، أحمد بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين (ت ٣٩٥هـ): معجم مقاييس اللغة، المحقق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، بيروت، لبنان.
٥. ابن فارس، محمد (١٩٧٩). المعجم في اللغة العربية. بيروت: دار الكتب العلمية.
٦. ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل، جمال الدين الأنصاري الرويفي الإفريقي (ت ١٩٧٩-): لسان العرب، الحواشي: ليازي وجماعة من اللغويين الناشر: دار صادر، الطبعة: الثالثة - ١٤١٤ هـ ، بيروت، لبنان.
٧. ابن منظور، أحمد بن فارس (١٩٧٩). لسان العرب. القاهرة: دار الفكر العربي.
٨. أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل (٢٠١٦): استراتيجيات التعلم النشط. أنشطة وتطبيقات (ط ١): مركز ديونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
٩. أبو حطب، سامي، وصادق، علي (١٩٩٦). أساسيات القياس النفسي في البحث التربوي. القاهرة: دار المعارف.
١٠. أبو حلفة، أحمد. (٢٠٢٣). "التعلم التعاوني: تأثيراته على التحصيل الدراسي وتطوير مهارات المتعلمين." مجلة التربية الحديثة، ٤٥ (٣)، ٩٨-١١٢.
١١. أبو حماد، جبر محمود. (٢٠١٥). فاعلية استراتيجية الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير البصري لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٣ (١٠)، ٢٥-٥٠.
١٢. أبو حماد، ناصر الدين (٢٠١٥): أثر استخدام التعلم النشط القائم على استراتيجية الخرائط المعرفية البنائية في تنمية المعتقدات المعرفية الذاتية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى الطلبة

- ذوي الاحتياجات الخاصة في محافظة الخرج في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، المملكة العربية السعودية.
١٣. ابو سريع، محمد محمود (٢٠٠٧): المرجع في تدريس المواد الاجتماعية، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر .
١٤. أبو سنيّة، محمد، وعائش، يوسف. (٢٠١٢). البيئة الصفية وعلاقتها بسلوك وتحصيل المتعلمين في المدارس الابتدائية. عمان: دار الفكر التربوي.
١٥. ابو صالح، هدى (٢٠١٧): اثر طريقة منتسوري في تحسين مهاراتي الاستماع والمحادثة لدى طفل الروضة، دار امجد للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٦. أبو عازرة، خالد. (٢٠١٢). النظرية البنائية ودورها في تنمية مهارات المتعلمين. عمان: دار الفكر، ٨٧.
١٧. أحمد، عبير طوسون (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في تحسين مهارات الرياضيات للتلاميذ ذوي صعوبات الرياضيات، مجلة التربية، مصر.
١٨. الأخرس، دعاء يوسف (٢٠١٧): أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الرابع الاساسي رساله ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية غزة، فلسطين.
١٩. الأخضر، جغوي ومزوز، عبد الحليم (٢٠٢٢). التعلم التفاعلي النشط وبعض استراتيجياته، مجلة سلوك. ٩(٢)، الجزائر.
٢٠. اسعد ، فرح (٢٠١٨): المعلم الناجح في التربية والتدريس، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢١. أسعد، فرح (٢٠١٧): استراتيجيات التعلم النشط ، دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.
٢٢. إسماعيل، هشام إبراهيم (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الخرائط الذهنية ومهارات ما وراء المعرفة في تحسين مهارة حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، مجلة كلية التربية، عمان، الاردن.
٢٣. الإمام، محمد وآخرون. (١٩٩٠). مدخل إلى القياس النفسي والتربوي. عمان: دار الفكر العربي.
٢٤. امبو سعدي، فاطمة والمقيمي سامي والشبيبي، ثريا (٢٠١٩). تنميه معلمي اللغة العربية المهارات التعلم الذاتي في مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بمحافظة مسقط من وجهه نظرهم، مجلة كلية التربية، عمان.

٢٥. امبو سعدي، عبد الله بن خميس (٢٠١٨): **التدريس مداخله نماذج - استراتيجياته** (مع الامثلة التطبيقية)، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٢٦. الأنصاري، فوزية (٢٠١٧): **أثر التعلم النشط على التعلم الذاتي. مجلة الاستواء.**
٢٧. البدر، أحمد. (٢٠٠٥). **إدارة المشكلات الصفية في التعليم الابتدائي.** بغداد: دار العلوم الحديثة.
٢٨. بدري، رمضان مسعد (٢٠١٠): **التعلم النشط، دار الفكر للنشر والتوزيع، الاردن.**
٢٩. بدير، سامي. (٢٠٠٨). **تصميم وتنفيذ الوحدات التعليمية المصغرة وفق أسلوب التعلم الذاتي. مجلة العلوم التربوية، ٣٢(١)، ٤٣-٦٠.**
٣٠. البدير، عبد الله. (٢٠٠٨). **الوحدات التعليمية المصغرة كمقاربة للتعلم الذاتي.** القاهرة: دار النهضة العربية.
٣١. البشرابي، محمد. (٢٠٠٥). **الضغوط النفسية للمعلم وأثرها على أدائه التعليمي.** عمان: دار الفكر التربوي.
٣٢. بكارة، محمد، والبسام، خالد. (٢٠٠٤). **النظرية البنائية في التعليم: المبادئ والتطبيقات.** عمان: دار الفكر التربوي.
٣٣. الثبتي، يسرا رجاء (٢٠٢٠): **واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج (١٤)، ع (٢)، السعودية.**
٣٤. الجابري، سامي. (٢٠١١). **أساليب البحث العلمي في التربية.** بغداد: دار الجابري للنشر والتوزيع، ص. ٢٩٩.
٣٥. الجاسر، عبد الله. (٢٠٠١). **السلوكيات الصفية غير المرغوب فيها وإدارتها في المدارس الابتدائية.** الرياض: دار التعليم الجامعي.
٣٦. الجسار، بدرية ثاني جبر (٢٠٢٢). **استخدام الخرائط المفاهيمية التفاعلية في تدريس مادة التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية، مجلة العلوم التربوية، مصر.**
٣٧. جمال الخالدي. (٢٠٠٦-٢٠١٤). **التحول من الصفوف التقليدية إلى البيئة البنائية: دراسات مقارنة.**
٣٨. حبيب، مريم عمران. (٢٠٢٣). **فاعلية أنموذج Wenning في تحصيل مادة الفيزياء والدافعية الإبداعية لدى طلاب الصف الرابع العلمي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية، كلية التربية، العراق.

٣٩. الحجرف، شيخة (٢٠٢٢). التعلم النشط إستراتيجية التعلم المرتكز على المهمة وأثرها في زيادة التحصيل العلمي وتطوير المناقشة العلمية والجدل العلمي لطلاب المرحلة الثانوية في دولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، الكويت.
٤٠. حسن، هند حماد (٢٠٢٢): صعوبات استخدام التعلم النشط في تدريس مقررات العمل مع الجماعات لدى طلاب الدراسات العليا دراسات في الخدمة الاجتماعية، العدد ٥٨ (٢)، ص ٣٠٥-٣٢٦. القاهرة، مصر.
٤١. الحسني، حنان وبريك، فاطمة (٢٠١٩). التعلم النشط في اكتساب المفاهيم الاجتماعية والدينية لطفل الروضة، المجلة العلمية، العراق.
٤٢. حسين، ابتهاج والزويني ابتسام (٢٠٢٣). التعلم النشط استراتيجية " أخذ الملاحظات وصياغتها أنموذجاً، مجلة الدراسات المستدامة، الاردن.
٤٣. حسين، أبو رياش. (٢٠٠٩). تطوير نماذج عقلية لحل المشكلات التعليمية وفق البنائية. عمان: دار الفكر التربوي.
٤٤. حسين، محمد و الزويني، علي. (٢٠٢٣). التعلم النشط وأثره على تحصيل الطلبة في الصفوف الابتدائية. بغداد: دار العلم العربي.
٤٥. الحصري، علي منير، العنيزي، يوسف (٢٠١٥): طرق التدريس العامة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
٤٦. حمادات، محمد وربابعة، عمر (٢٠٢٠): الصفوف الثالثة الأولى في مدارس عجمان مشكلاتها، حلولها، مؤتة للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الانسانية، الاردن.
٤٧. الحيلة، محمد محمود (٢٠١٦): طرائق التدريس واستراتيجياته (ط. ٦)، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات.
٤٨. الخرجي، علي. (٢٠١١). استراتيجيات التدريس القائمة على النظرية البنائية في التربية العلمية. بغداد: دار الكتاب الجامعي.
٤٩. خصاونة، محمد أحمد (٢٠١٣): صعوبات التعلم النمائية، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.
٥٠. الخطايبه، رهام خليل عامر. (٢٠٠٨). نماذج واستراتيجيات التدريس البنائية. عمان: دار الفكر التربوي.
٥١. الخطايبه، رهام خليل عامر. (٢٠١١). البنائية في التعليم العلمي: خصائص ومميزات. عمان: دار الفكر التربوي.

٥٢. الخطيب، جمال والحديدي، منى (٢٠١٤) **مناهج وأساليب التدريس في التربية الخاصة**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.
٥٣. الخفاف، إيمان عباس. (٢٠١٣). **التعلم التعاوني**. الطبعة الأولى. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
٥٤. الخلايلة، محمد، والشرع، محمد. (٢٠١٩). "التعليم المبرمج: نشأته وتطبيقاته في التعليم الذاتي". **مجلة العلوم التربوية**، ٤٥ (٢)، ٤٣-٥٨.
٥٥. الخوالدة، محمد (٢٠١٩). التحديات التي تواجه المعلم في ظل الانفجار المعرفي وتكنولوجيا التعليم. **مجلة العلوم التربوية**، مجلد ٤٧، عدد ٢، دمشق.
٥٦. خيرى، لمياء (٢٠١٨) **التعلم النشط**. دار نشر يسطرون الجيزة، مصر.
٥٧. الدليمي، عصام. (٢٠١٤). **عملية البناء المعرفي لدى المتعلمين: أسس البنائية**. بغداد: دار التعليم الحديث.
٥٨. الرقب، محمد. (٢٠١٩). **استراتيجيات التعلم التعاوني: تطبيقاتها في تنمية المهارات الشخصية والعمل الجماعي**. عمان: دار الفكر.
٥٩. الرماضنة، براءة محمد (٢٠٢١): **أثر استراتيجية تعلم الأقران في اكتساب قواعد اللغة الانجليزية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن ودافعتهم نحوها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة العلوم الإسلامية، الأردن.
٦٠. رمضان، منال (٢٠١٦): **استراتيجيات التعلم النشط التعلم النشط، ضبط الذات، التفكير الإيجابي الإبداع والشعور الإبداعي**، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
٦١. زابر، سعد وداخل، سماء تركي (٢٠١٣) : **طرائق التدريس**، ج/١ ن بغداد ، دار المرتضى للنشر والتوزيع، العراق.
٦٢. الزبيدي، سعاد (٢٠١٦): **فاعلية استراتيجيات التدريس الحديثة في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة**. **المجلة التربوية**، العدد ١٢، العراق.
٦٣. الزعبي، سودان محمد (٢٠١٣): **فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية التحصيل الدراسي والمهارات الاجتماعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت**، **المجلة التربوية**، الكويت.
٦٤. الزهراني، نايف بن عقال (٢٠٢٠). **فاعلية استراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات القراءة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمدينة جدة**، **مجلة كلية التربية جامعة كفر الشيخ**، مصر.

٦٥. زيتون، جمال. (١٩٩٧). استراتيجيات إدارة الصف في المدارس الابتدائية. عمان: دار الفكر التربوي.
٦٦. زيتون، حسن حسين، وزيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
٦٧. ساخن، محمد (٢٠١٠): طرائق التدريس الحديثة ودورها في تنمية التفكير الإبداعي، دار الفكر، عمان.
٦٨. السامرائي، نهاد ساجد (٢٠١٩) استراتيجيات التعلم التعاوني (مفهومه، وأهميته، وخطواته). مجلة كلية التربية جامعة سامراء، العراق.
٦٩. السبيعي، خلود والمطرفي، رشدان (٢٠١٩) واقع ممارسة معلمات العلوم بالمدينة المنورة للتعلم النشط، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المملكة العربية السعودية
٧٠. سرايا، أحمد. (٢٠٠٧). التعليم البنائي وبناء المعرفة. عمان: دار الفكر العربي.
٧١. سعادة، جودت (٢٠٠٦): التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الاردن.
٧٢. سعادة، جودت أحمد (٢٠١٨): طرائق التدريس العامة وتطبيقاتها التربوية، دار المسيرة، الجزائر.
٧٣. سعدات، محمود. (٢٠١٤). ذوى صعوبات التعلم. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية. مج ٣٠، الاردن.
٧٤. السعود، نور (٢٠٢١)، درجة امتلاك معلمات الصفوف الثلاثة الاولى لمهارات التفكير التخلي من وجهة نظرهن في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة العلوم الاسلامية العالمية، الاردن.
٧٥. سعيد، عاطف، وعيد، رجاء (٢٠٠٦): أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية "، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ع ١١ فبراير، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر.
٧٦. السعيد، محمد و عيد، حسن. (٢٠٠٦). مشكلات التدريس في المدارس الابتدائية وأثرها على التحصيل الدراسي للطلاب. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
٧٧. السعيد، أمبو. (٢٠١٩). التعلم النشط وأثره في تنمية التفكير لدى طلاب المرحلة الابتدائية. بغداد: دار المعرفة الجامعية.

٧٨. السكني، محمود. (٢٠١١). مشكلات البيئة التعليمية في الصفوف الأولى وأثرها على تعلم التلاميذ. عمان: دار الفكر التربوي.
٧٩. السليتي، فراس (٢٠٠٨): إستراتيجيات التعلم والتعليم : النظرية والتطبيق ، إربد: عالم الكتب الحديث، عمان. الأردن.
٨٠. سيد، أسامة والجمال عباس (٢٠١٢): أساليب التعليم والتعلم النشط مصر، دسوق دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨١. شكري، بروين محمود (٢٠٢١): صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية، مجلة المستنصرية للعلوم والتربية، ٢٢ (٣)، بغداد، العراق.
٨٢. الشكري، مثني والصجري رديم (٢٠١٦). التدريس بين النظرية والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٨٣. شنين، فاتح الدين (٢٠١٦). دور التعلم الذاتي في تنمية المهارات التدريسية لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.
٨٤. الصغير، أحمد. (٢٠١٠). اللغة والتعلم البنائي. عمان: دار الفكر التربوي.
٨٥. طلافحة، أحمد. (٢٠١٣). أثر معلم الصف الأول على تعلم التلاميذ. عمان: دار النشر الأكاديمي.
٨٦. العاجز، حسين. (٢٠٠٧). مشكلات المحتوى التعليمي وتأثيرها على سلوك الطلاب في الصف. القاهرة: دار النهضة العربية.
٨٧. عامر، طارق عبد الرؤوف. (٢٠١٥). الخرائط الذهنية ومهارات التعلم: طريقك إلى بناء الأفكار الذكية. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
٨٨. العامر، عامر، والمصري، سامي. (٢٠١٩). الخرائط الذهنية الرقمية وتطبيقاتها التعليمية. القاهرة: دار الكتب العلمية.
٨٩. عامر، فوزية، والمصري، فاطمة. (٢٠١٩). "تصميم الخرائط الذهنية التفاعلية: الفوائد والتطبيقات في التعليم". مجلة العلوم التربوية، ٤٥ (٢)، ٣٤-٥٠.
٩٠. العامري، عبد محسن (٢٠٢٢). تصورات طلبة المدارس الابتدائية في العراق نحو توظيف استراتيجية لعب الأدوار في حصة اللغة العربية، دراسة مسحية، مجلة الجامعة العراقية، العراق.

٩١. عايش، زيتون. (٢٠٠٧). البنائية: التفاعل بين المتعلم والمعرفة. عمان: دار الفكر التربوي.
٩٢. عبد الحميد، سامي. (٢٠١٩). التعلم المعرفي الذاتي وفق النظرية البنائية. القاهرة: دار النهضة العربية.
٩٣. عبد الرحمن، أحمد. (١٩٩٨). أساسيات القياس والتقويم النفسي في التربية. القاهرة: دار الفكر العربي، ص. ١٨٤.
٩٤. عبد السلام، محمد (٢٠٢١). استراتيجيات التعلم النشط الأردن عمان: دار الكتب.
٩٥. عبد المنعم، أحمد. (٢٠١٨). "التعلم الذاتي: مفاهيمه وتطبيقاته في التعليم." مجلة الدراسات التربوية، ٢٩ (٢)، ٥٨-٤٣.
٩٦. عبد المنعم، سيد عبد الرحمن (٢٠١٨) برنامج قائم على استراتيجيات التعلم الذاتي لتنمية الذاكرة العاملة لدى الأطفال، المجلة الدولية لعلوم وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، مصر.
٩٧. عبد النبي، صابر عبد المنعم (٢٠١٦): التعلم الذاتي للمعلم وأنماطه مؤتمر تكنولوجيا التربية والتحديات العالمية للتعليم، الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية المنعقد يومي ٢٠١٩ يوليو ٢٠١٦، القاهرة، مصر.
٩٨. عبد النبي، محمد. (٢٠١٦). الحقائق التعليمية: تصميمها وأساليب توظيفها في العملية التعليمية. مجلة التربية الحديثة، ١٤ (٢)، ٦٥-٤٦.
٩٩. عبد ربه، محمد. (٢٠٢١). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التعلم المنظم ذاتياً وخفض القلق المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية - جامعة أسيوط، ٣٧ (٤)، ٥٠-٢٥.
١٠٠. عبيدات، زيد وآخرون (٢٠١٠) البحث العلمي: مفاهيمه وأدواته وأساليبه، ط٧، دار المسيرة، مصر.
١٠١. العتيبي، محمد. (٢٠٢٠). التعلم القائم على الأقران ومعوقات تطبيقه في البيئة المدرسية. الرياض: دار التعليم الحديث.
١٠٢. العثمان، محمد. (٢٠٠٣). المشكلات السلوكية لدى طلاب المدارس الابتدائية وأثرها على العملية التعليمية. عمان: دار الفكر التربوي.
١٠٣. عريفج، محمد. (١٩٩٩). مبادئ البحث العلمي في التربية. عمان: دار الفكر التربوي، ص. ١٧.

١٠٤. عطية، محسن على (٢٠٠٨): الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال الأردن، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٠٥. عطية، محسن. (٢٠١٥). البنائية وتكوين المعرفة الذاتية لدى الطلاب. عمان: دار الفكر التربوي.
١٠٦. عطية، محمد. (٢٠٠٩). فاعلية استراتيجيات التدريس في تطوير مهارات التفكير لدى الطلاب. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
١٠٧. عقيل، عبد الله. (١٩٩٩). مناهج البحث العلمي في التربية. بغداد: دار المعرفة الجامعية، ص. ٢٢١ز
١٠٨. علي، كريم حسن (٢٠٢٣): صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بابلز
١٠٩. علي، طلال علي (٢٠٢٣): صعوبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، ١٥(٢)، بابل، العراق.
١١٠. العليمات، محمد. (٢٠١٠). صعوبات التدريس في المدارس الابتدائية وسبل مواجهتها. عمان: دار الفكر العربي.
١١١. العمري، سعيد. (٢٠٠٣). دور المعلم في العملية التربوية للصفوف الابتدائية. عمان: دار الفكر المعاصر.
١١٢. عودة، صالح، والخليلي، محمد. (٢٠٠٠). أساسيات القياس النفسي في البحوث التربوية والنفسية. بغداد: دار العلوم للنشر والتوزيع.
١١٣. عودة، محمد وملكوي، سعيد. (١٩٩٢). أساسيات البحث العلمي في التربية. عمان: دار الفكر التربوي، ص. ١٥٨.
١١٤. عوض، هبة محمد (٢٠٢٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم التعاوني، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، مصر.
١١٥. الغامدي، آمنة بنت محمد صالح (٢٠١٨): معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي صعوبات التعلم وسبل علاجها، مجلة البحث العلمي في التربية، المجلد ١٩، الجزء ٨، المملكة العربية السعودية.

١١٦. غنايم هبة محمد (٢٠٢١). استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس علم النفس لتنمية أساليب التفكير المرتبطة بنصفي المخ الكرويين والتدفق النفسي لدى الموهوبين ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية، *المجلة التربوية بجامعة مصر*.
١١٧. غنايم، عادل (٢٠١٦). *البرامج العلاجية لصعوبات التعلم*، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١١٨. فياض، علي وآخرون. (٢٠١١). *التعلم البنائي والمعرفة السابقة للمتعلمين*. الرياض: دار التعليم الحديث.
١١٩. القرني، عبد الله. (٢٠١٥). *البنائية وتفسير الظواهر التعليمية لدى الطلاب*. الرياض: دار التربية المعاصرة.
١٢٠. قطامي، عبد الكريم. (٢٠٠٢). *الإدارة الصفية وأثرها على العملية التعليمية*. عمان: دار التقدم العلمي.
١٢١. قطامي، هدى. (٢٠١٥). *النظرية البنائية وتطبيقاتها التربوية*. الرياض: دار النشر الأكاديمي.
١٢٢. قطامي، يوسف محمود (٢٠١٣): *استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية*، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.
١٢٣. قوت، عليّة. (٢٠١٩). *فاعلية استخدام الموقف التمثيلي في تنمية المهارات لدى طلبة المرحلة المتوسطة*. دار الفكر العربي، القاهرة.
١٢٤. الكبيسي، نجلاء (٢٠٢١). *واقع استخدام المعلمين لاستراتيجيات التعليم النشط في ظل التحديات المعاصرة*. *المجلة التربوية العراقية*، العدد ٤٤، العراق.
١٢٥. كرم، حسن. (٢٠٠٢). *دور المعلم في التنمية الشاملة للطلاب في الصفوف الابتدائية*. بيروت: دار العلوم الحديثة.
١٢٦. كريمان، بدير (٢٠١٢): *التعلم النشط*، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
١٢٧. كماش، يوسف (٢٠١٨) *استراتيجيات التعلم والتعليم نظريات مبادئ ومفاهيم*، دار دجلة للنشر والتوزيع، العراق.
١٢٨. الكنان، عبد الله. (٢٠٠٧). *تصميم البيئة التعليمية وتأثيرها على العملية التعليمية*. بغداد: دار التقدم العلمي.
١٢٩. المبدل، أحمد. (٢٠١٠). *أثر خصائص البيئة الصفية على السلوك والتحصيل الدراسي للطلبة*. بغداد: دار التعليم الحديثة.

١٣٠. محمد القاسم، محمد عبد العزيز (٢٠١٩): تقويم برنامج اعداد معلمي الصفوف الأولى في كليات التربية الأساسية في ضوء معايير الجودة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ميسان، كلية التربية الأساسية، العراق.
١٣١. محمد، سامي. (٢٠١٤). النظرية البنائية وتطوير التعليم الجماعي للمتعلمين. عمان: دار الفكر التربوي.
١٣٢. المحيري، فاطمة (٢٠٢٣) فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الدافعية للتعلم لدى الطالبات ذوات صعوبات التعلم بالحلقة الثانية، المجلة العربية للتربية النوعية، عمان، الأردن، الامارات.
١٣٣. المسعودي محمد والجبوري، مشرق والجبوري عارف (٢٠١٥) المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٣٤. المسعودي، محمد والهداوي سنابل (٢٠١٨) استراتيجيات التدريس في البنائية والمعرفية وما وراء المعرفة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
١٣٥. المصالحة، حسن وأبو الحاج، سها. (٢٠١٦) استراتيجيات التعلم النشط أنشطة وتطبيقات عملية مركز دبيونو لتعليم التفكير، عمان، الأردن.
١٣٦. المطيري، مذكر خالد (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار في تحصيل طلبة الصف الرابع الابتدائي بمادة الاجتماعيات في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، الأردن.
١٣٧. المقاطي، فهد وأحمد يسرى (٢٠٢٠). أسباب العزوف عن تطبيق دور التعلم النشط. المجلة العلمية، مصر.
١٣٨. منيب، تهاني محمد (٢٠١٩) برنامج مقترح قائم على استخدام الخرائط الذهنية في علاج صعوبات تعلم العلوم لدى الأطفال. مجلة الإرشاد النفسي (٥٨)، مصر.
١٣٩. المهوس، سامر. (٢٠١٥). إدارة الصفوف الابتدائية وتنمية الاتجاهات السلوكية لدى الطلاب. بيروت: دار الفكر التربوي.
١٤٠. ميخائيل، امطانيوس نايف (٢٠١٦): بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنياتها، ط١، دار الاعصار العلمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
١٤١. الناشف، سامي، وشفيق، خالد. (٢٠٠٠). مشكلات البيئة الصفية وتأثيرها على العملية التعليمية. دمشق: دار الفكر التربوي.
١٤٢. نشوان، خالد. (٢٠٠٥). تأثير الأساليب التعليمية للمعلم على البيئة الصفية. القاهرة: دار النهضة العربية.

١٤٣. نعمان، أنيسة (٢٠٢٣) اتجاهات طلبة المستوى الثالث في كلية التربية عدن نحو استعمال استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المواد الاجتماعية، *مجلة السعيد للعلوم الانسانية والتطبيقية*، اليمن.
١٤٤. نعمان، أنيسة سلام. (٢٠٢٣). "اتجاهات طلبة المستوى الثالث بكلية التربية عدن نحو استعمال استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المواد الاجتماعية." *مجلة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*، ٦(١)، ١-٣٤ز
١٤٥. الهاشمي، سامي، وعطية، محمد. (٢٠١١). *دور الكتاب المدرسي في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب*. عمان: دار الفكر المعاصر.
١٤٦. الهويدي، زيد (٢٠٠٥): *أساليب تدريس العلوم - في المرحلة الأساسية*، دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان.
١٤٧. وزارة التربية العراقية (٢٠٢٢): *الاحصاءات الرسمية للوزارة للعام الدراسي ٢٠٢١ - ٢٠٢٢*، العراق.
١٤٨. اليماني، عبد الكريم وعسكر، علاء (٢٠١٠) *طرائق التدريس العامة أساليب التدريس وتطبيقاتها العملية*، زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الاردن.
١٤٩. يوسف، أحمد. (٢٠١١). *تطبيقات البنائية في التعليم: دراسة نظرية وعملية*. القاهرة: دار المعارف، ٥٤.
١٥٠. يوسف، تغريد (٢٠٢٢): *أثر استراتيجيات التعلم النشط في التحصيل بمادة العلوم والاتجاهات نحو التعلم النشط لدى طلاب المرحلة الأساسية*، *مجلة المناهج*، فلسطين.

ثانياً: المراجع الأجنبية

151. Abd El-Mageed, R.R.(2023). **The Effect of Cooperative Based Activities on Developing Preparatory Stage Students Speaking Skills**. Reading and Knowledge Journal, 255,65-95.
152. Aguillon, S. M., Siegmund, G. F., Petipas, R. H., Drake, A. G., Cotner, S., & Ballen, C. J. (2020). **Gender differences in student participation in an active-learning Education**, 19(2), 12-24. classroom. CBE-Life Sciences.
153. Alomari, M. K. (2019). "Effect of Mind Mapping on Language Acquisition of the Middle-Level Students." Journal of Educational and Psychological Studies, 11(3), 123–135.
154. Alpha Cronbach, L. J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. Psychometrika, 16(3), 297–334.
155. Altinyelken, H.K. & Hoeksma, M. (2021). **Improving educational quality through active learning: Perspectives from secondary school teachers in Malawi**. Research in Comparative and International Education, SAGE Journals, 16(2), 117-196.
156. Anderson, N. (2002). Constructivist assumptions and educational practice. New York: Springer.
157. Baepler, P., Walker, J. D., Brooks, D. C., Saichaie, K., & Petersen, C. 1. (2016). **A guide to teaching in the active learning classroom: History, research, & practice**. Stylus Publishing, LLC.
158. Bean, J. C., & Melzer, D. (2021). **Engaging ideas: The professor's guide to integrating writing, critical thinking, & active learning in the classroom**. John Wiley & Sons.
159. Bidzakin, M. (2018). **Teachers' Perception & Practices of Active Learning Approach in Kindergarten Schools in The Techiman Municipality Mercy Yenpad Bidzak**. Unpublished Master thesis (University of Education, Winneba).
160. Bloom ,Benjamin ,& Burrell ,John. (1999). Constructivism and Education: Theories and Applications. New York: Macmillan.\
161. Chance, P., & Furlong, E. (2022). **Learning & behavior: Active learning edition**. Cengage Learning.
162. Crocker, L., & Algine, J. (1986). Introduction to Classical and Modern Test Theory. New York: Holt, Rinehart and Winston.

163. Faryadi ,Qasem. (2009). Constructivism in Education: Building Meaningful Learning. Sydney: International Education Publishers.
164. Fisher, K., & Church, R. (2001). Constructivist learning in practice. New York: Teachers College Press, 99.
165. Fosont, H., Grother, L., Yager, R., Honebein, P., Richard, J., Ahmed, S.
166. Giannola .D.C & Green.L.S(2012). **Active Learning Strategies For the Inclusive Classroom- Grade 6 -12**. The United States of America, California: Corwin.
167. Glaserfield, E. (1990). The principle of learning and constructivism. London: Routledge, 87.
168. Glasersfeld ,Ernst von. (1990). Radical Constructivism: A Way of Knowing and Learning. London: Falmer Press.
169. Green.L.S & Giannola.D.C. (2011). **Active Learning Strategies For the Inclusive Classroom- Grade K-5**. The United States of America, California: Corwin.
170. Greer, T., Hao, Q., Jing, M., & Barnes, B. (2019, February). **On the effects of active learning environments in computing education**. In Proceedings of the 50th ACM Technical Symposium on Computer Science Education (pp. 267-272).
171. Harasim, Linda. (2000). **Shift happens Online education as a new paradigm in learning**. Internet and Higher Education, Canada.
172. Jones ,Richard. (2002). Constructivist Learning Theories: A Contemporary Approach. London: Routledge.
173. Joseph, L. M., & Jolivette, K. (2016). Peer-Mediated Instruction and Interventions. In J. K. Luiselli & A. J. Fischer (Eds.), Computer-Assisted and Web-Based Innovations in Psychology, Special Education, and Health (pp. 439–463). Academic Press .
174. Kim, James S. & Cooc, North (2017, July). "Peer Influence on Children's Reading Skills: A Social Network Analysis of Elementary School Classrooms." Journal of Educational Psychology, Volume 109, Number 5, Pages 727-740.
175. Kroll, M. (1960). Statistical Methods in Educational Measurement. New York: Macmillan, p. 426.

176. Kruger, C.G.(2022). **Collaborative Learning to Foster Critical Reflection by Preservice Student Teachers within a Canadian-South African.** Journal of Teaching and Learning, 16(3), 69-95.
177. Kurger, C. G. (2022). Collaborative Learning to Foster Critical Reflection by Pre-Service Teachers.
178. Kurt ،S. (2011). Constructivist Approach to Knowledge Acquisition. New York: Academic Press.
179. Lorenzen, M. (2006). **Active Learning And Library Instruction.** Illinois Libraries. 83(2).
180. Makableh, M.E. (2022). **The Effect of Active Learning Strategies of EFL Tenth-Grade Students Reading Comprehension and their Attitude toward them.** Unpublished PhD these, Al Yarmouk University.
181. Marshall, G. (1972). Measurement in Education and Psychology. London: Macmillan.
182. Masoud, S., & Ibrahim, A. (2017). The Effect of Mind Mapping Strategy on Developing Visual Thinking and Learning Skills among Students. Journal of Education and Practice, 8(18), 45–60
183. Mayhoub, Mostafa Sayed Oraby; Ali, Eid Abd-Elwahed; Moustafa, Heba. (2022, يناير). Using role-play strategy in reading on developing prep stage pupils' flexible thinking. BSU-Journal of Pedagogy.
184. Mercer, N. (1994). The guided construction of knowledge: Talk amongst teachers and learners. Clevedon: Multilingual Matters.
185. Mihai, A. (2021). "Self-directed learning: A comprehensive approach to lifelong education." Journal of Educational Research, 45(3), 123–135.
186. Mukadam, p., Vyas, s., Nayak, H. (2014). **Skinner's Programmed Learning Versus Conventional Teaching Method in Medical Education.** National Journal of Community Medicine, 5(1), 144-147
187. Oxford English Dictionary.
188. Philips, D. C. (1996). Constructivism in education: Opinions and second opinions. Chicago: University of Chicago Press, 44.
189. Prawat ،Richard S. ،& Floden ،Robert E. (1994). Philosophical Perspectives on Constructivist Views of Learning. Educational Psychologist, 29(1), 37–48.

190. Rashid, Sumaira & Qaisar, Shahzada. (2017). Role Play: A Productive Teaching Strategy to Promote Critical Thinking. *Bulletin of Education & Research*, 39(2), 197-213 .
191. Richardson ,Alan. (2014). *Cognitive Constructivism in Educational Settings*. New York: Springer.
192. Ritu, C., (2015). **Collaborative Learning for Educational Achievement**. *International Journal of Research & Method in Education*,5(2), 1-7.
193. Smith, P. L. (1966). *Psychometric Theory and Practice*. Boston: Allyn & Bacon, p. 70.
194. Storm, J., et al. (2019). “Collaborative learning and its impact on students’ academic performance.” *Journal of Educational Psychology*, 111(1), 87–98.
195. Tullis.J.G., & Goldstone.R.L.(2020). **Why does peer instruction benefit student learning?**. *Cognitive Research: Principles and Implication*, <file:///C:/Users/WIN%2010%20Pro%20>.
196. Tynjälä, P. (1999). Towards expert knowledge? A comparison between a constructivist and a traditional learning environment in the university. *International Journal of Educational Research*, 31(5), 357–442.
197. Weeks ,Jonathan. (2013). *Constructivist Learning Theory and Classroom Practice*. London: Routledge.
198. Windary, A. (2022). “The Effectiveness of Visual Mind Mapping Strategy for Improving English Language Learners’ Critical Thinking Skills and Reading Ability.” *European Journal of Educational Research*, 11(1), 141–150.
199. Wineburg, Sam (1999): **Historical Thinking and other Unnatural Acts**, *Phi Delta Kappan*: V.80,N, 7,PP.488-499.

الملاحق



ملحق (أ)

Republic Of Iraq Ministry Of Education			جمهورية العراق وزارة التربية المديرية العامة لتربية بغداد الكرخ الاولى قسم تربية أبي غريب شعبة التخطيط / وحدة الإحصاء العدد: ٧٢٧ / ١٧٢ التاريخ: ٢٠٢٤ / ٨ / ٢
إلى / إدارات المدارس الابتدائية ضمن قاطع مركز أبي غريب			
م / تسجيل مهمة			
تحية طيبة...			
يرجى تسجيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير (نواس مصحح مهدي احمد) لغرض اكمال اجراءات بحثه عن رسالته الموسومة (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى وفقاً لأراء المعلمين و المعلمات) .			
مع التقدير			
 سعد حسن الحسنان مدير قسم تربية أبي غريب ٢٠٢٤ / ٨ / ٧			
		نسخة منه الى / شعبة التخطيط / وحدة الإحصاء الحفظ	
k'aed1008@gmail.com			

ملحق (٢)



جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ميسان / كلية التربية الأساسية

المناهج وطرائق التدريس العامة الدراسات العليا

م / سوال مفتوح

الأستاذ الفاضل

المحترم

الأستاذة الفاضلة

المحرمة

تَحِيَّةٌ طَيِّبَةٌ...

سؤال: (ما تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى وفقا

لآراء المعلمين والمعلمات

الاجابة:

هذا ولكم كل الشكر والعرفان

المشرف

الباحث

ا.د. سلام ناجي باقر

نواس مصحب مهدي

ملحق (٣)



الاستبانة بصيغتها الاولى

جامعة ميسان
كلية التربية الاساسية
قسم معلم الصفوف الاولى
مناهج وطرائق تدريس عامة

الأستاذ الفاضل..... المحترم
الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

يروم الباحث القيام بدراسته الموسومة (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات)، و يرجو الافادة من خبراتكم في بيان رأيكم حول صلاحية فقرات الاستبانة، من عدمها صلاحيتها أو تلك التي تحتاج إلى تعديل ، وذلك بوضع علامة (✓) في الحقل المقابل للفقرة، فذلك يمكن الباحث من الوصول إلى الدقة والموضوعية في اعداد الاستبانة وتطبيقها واستخلاص النتائج.

(علما ان البدائل خماسية تتضمن خمس خيارات وهي: كبيرة جدا - كبيرة -متوسط -صغيرة - صغيرة جداً)

هذا ولكم كل الشكر والعرفان

الباحث
نؤاس مصحب مهدي

المشرف
أ.د. سلام ناجي باقر

المجالات	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل	التعديل المقترح
اولا: مجال البيئة المدرسية				
١. قلة اهتمام البيئة المدرسية باستراتيجيات التعلم النشط				
٢. قلة توافر الوسائل التعليمية الحديثة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط				ضعف توافر.....
٣. نقص توافر تقنيات التعلم الحديثة لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط				
٤. تصميم الصفوف الدراسية لا يمكن تمكن المعلم من استخدام استراتيجيات التعلم النشط				
٥. قصر وقت الحصة الدراسية				
٦. قلة اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط				ضعف اهتمام...
٧. عدم اجراء صيانة وتحديث للأجهزة والادوات الحديثة				

٨.	افتقار الصفوف للتهوية والاضاءة الجيدة.			
٩.	التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.			
١٠.	ميزانية الادوات والوسائل الحديثة غير كافية لتغطية احتياجات المدرس في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.			
١١.	قدم البنايات المدرسية وعدم جاهزيتها من الناحية المادية			

ثانيا: مجال الكتاب المدرسي

١.	قلة تضمين الكتاب المدرسي لتطبيقات استراتيجيات التعلم النشط.			
٢.	ضعف توافق أساليب التقويم وأدواته مع استراتيجيات التعلم النشط .			
٣.	ضعف مناسبة أنشطة الكتاب المدرسي وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط			

٤.	ضعف مناسبة محتوى الكتاب المدرسي وفقا للتعلم النشط			
٥.	ضعف ملائمة الاهداف التدريسية للتدريس وفقا للتعلم النشط			
٦.	ضيق الوقت المخصص في الخطة الزمنية للكتاب المدرسي على التدريس وفقا لاستراتيجيات التعلم النشط	قصر العبارة لانها طويلة بالامكان حذف الجملة الاخيرة لتكرارها (وفقا...		
٧.	حجم الكتاب المدرسي يعيق استخدام استراتيجيات التعلم النشط			
٨.	تصميم الكتاب المدرسي لا يتوافق واهداف تطبيق استراتيجيات التعلم النشط			
٩.	تركيز الكتاب المدرسي على اللفظ والتلقين اكثر من اكتساب المهارات			

١٠.	ضعف توافق الاهداف السلوكية في الكتاب المدرسي مع استراتيجيات التعلم النشط			مكررة مع الفقرة ٥
١١.	عدم توافق الكتاب المدرسي مع اجراءات التعلم النشط			مكررة مع الفقرة ٤
١٢.	تصميم الكتاب المدرسي وفقا لأهداف معرفية تقليدية لا تتوافق مع التعلم النشط			تقريبا نفس الفكرة في الفقرة ٥ حول الاهداف التعليمية

ثالثا: مجال المعلم

١.	عدم وضوح متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بالنسبة للمعلم			
٢.	قلة اهتمام البرامج التدريبية للمعلمين اثناء الخدمة بطرائق التدريس الحديثة			ضعف اهتمام..
٣.	ضعف الاعداد الاكاديمي للمعلم باستراتيجيات التعلم النشط			
٤.	قلت قلة الوعي من المعلم بجدوى استخدام استراتيجيات التعلم			ضعف الوعي..

				النشط .	
				اعتقاد المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تؤثر سلباً على ادارة الصف	٥.
				شعور المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط يهدد مكانته بحيث يعطي التلميذ مزيد من الحرية	٦.
				كثرة ساعات التدريس لدى المعلم من الحصص في اليوم الواحد.	٧.
				ضعف ميول المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٨.
				ضعف الخبرة لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.	٩.
				تكاليف المعلمين بمهام ادارية تشغلهم عن حصصهم.	١٠.
				قلة الدورات التدريبية التطويرية للمعلمين فيما يخص التعلم النشط	١١.

١٢.	الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو التعلم النشط			
١٣.	ضعف مهارات المعلمين المتعلقة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط	ممكن ان تطبق على الفقرة ٣ والفقرة ٩		

رابعاً: التلميذ

١.	تركيز التلاميذ على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط			
٢.	شعور التلاميذ بكثرة المهام والاعمال المطلوب انجازها اثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط			
٣.	بعض استراتيجيات التعلم النشط غير مناسبة لخصائص نمو التلميذ			
٤.	ضعف استخدام التلاميذ للتقنية للتقنيات الحديثة في عملية التعلم			
٥.	ضعف قدرات التلاميذ على الوصول الجيد لمصادر المعرفة			
٦.	قلة وعي التلاميذ بفائدة ممارسة	ضعف وعي..		

				استراتيجيات التعلم النشط	
				٧. اعتماد التلاميذ على المعلم كمصدر أساسي للمعرفة	
استخدام استراتيجيات التعلم النشط يعيق الفروق الفردية بين التلاميذ				٨. يعيق الفروق الفردية بين التلاميذ استخدام استراتيجيات التعلم النشط	
				٩. ضعف قدرة التلاميذ على التعامل مع أساليب التقويم المتنوعة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط	
				١٠. شعور بعض التلاميذ بالخجل أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط	

ملحق (ك)



جامعة ميسان

كلية التربية الاساسية

قسم معلم الصفوف الأولى

الدراسات العليا / ماجستير

مناهج وطرائق تدريس عامة

م/ الاستبانة بصيغتها النهائية

الأستاذ الفاضل..... المحترم

الأستاذة الفاضلة..... المحترمة

يروم الباحث القيام بدراسته الموسومة (تحديات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الاولى في المدارس الابتدائية وفقاً لآراء المعلمين والمعلمات) ويرجو من حضراتكم تأشير اهم المعوقات والتحديات التي واجهتكم في تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الصفوف الأولى وذلك بالتأشير بعلامة (✓) امام العبارة التي تمثل رأيك.

حيث ان التعلم النشط هو التعلم الذي يجعل من الطالب محور العملية التعليمية ويجعل منه فردا فعالا ونشطا ومشاركاً، له دور في إدارة العملية التعليمية من حيث تحديد بعض الأنشطة التي يتناولها والتي تتناسب وفق رغبته وامكانياته، على ان يقتصر فيه دور المعلم على ان يكون ميسرا وموجها ومرشدا.

هذا ولكم جزيل الشكر والعرفان

استراتيجية العصف الذهني	استراتيجية التعليم التعاوني
استراتيجية لعب الأدوار	استراتيجية المشروعات
استراتيجية الأصابع الخمس	استراتيجية من انا
استراتيجية سحابة الكلمات	استراتيجية صح ام خطأ
استراتيجية ساعي البريد	استراتيجية البطاقات الخاطفة

المشرف

الباحث

أ.د. سلام ناجي باقر

نؤاس مصحب مهدي

المجالات	كبيرة جدا	كبيرة	متوسط	صغيرة	صغيرة جدا
أولاً: مجال البيئة المدرسية					
١. قلة اهتمام البيئة المدرسية باستراتيجيات التعلم النشط					
٢. قلة توافر الوسائل التعليمية التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط					
٣. نقص توافر تقنيات التعلم الحديثة لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط					
٤. تصميم الصفوف الدراسية يصعب على المعلم استخدام استراتيجيات التعلم النشط					
٥. قصر وقت الحصة الدراسية					
٦. قلة اهتمام المشرف التربوي ومتابعته لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط					
٧. عدم اجراء صيانة وتحديث للأجهزة والادوات الحديثة					
٨. افتقار الصفوف للتهوية والاضاءة الكافيتين.					
٩. التنظيم التقليدي للجدول الدراسي والحصص.					
١٠. نقص التمويل لا يتيح الحصول على الأدوات والوسائل الحديثة لتغطية احتياجات المدرس في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط.					
١١. قدم البنايات المدرسية وضعف جاهزيتها من الناحية المادية					
ثانياً: مجال المنهج والكتاب المدرسي					
١. قلة تضمين الكتاب المدرسي لتطبيقات استراتيجيات التعلم النشط.					
٢. ضعف توافق أساليب التقويم وأدواته مع					

					استراتيجيات التعلم النشط .	
					٣. ضعف مناسبة أنشطة الكتاب المدرسي وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط	
					٤. ضعف مناسبة محتوى الكتاب المدرسي وفقاً للتعلم النشط	
					٥. ضيق الوقت المخصص في الخطة الزمنية للكتاب المدرسي وفقاً لاستراتيجيات التعلم النشط	
					٦. حجم الكتاب المدرسي يعيق استخدام استراتيجيات التعلم النشط	
					٧. تصميم الكتاب المدرسي لا يتوافق وأهداف تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	
					٨. تركيز الكتاب المدرسي على اللفظ والتلقين أكثر من اكتساب المهارات	
					٩. عدم توافق اخراج الكتاب المدرسي مع اجراءات التعلم النشط	
					١٠. اعتماد التلاميذ على الكتاب المدرسي بشكل كبير	
ثالثاً: مجال المعلم						
					١. غموض متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط بالنسبة للمعلم	
					٢. ضعف الاعداد الاكاديمي للمعلم باستراتيجيات التعلم النشط	
					٣. قلة الوعي من المعلم بجدوى استخدام استراتيجيات التعلم النشط .	
					٤. اعتقاد المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تؤثر سلباً على ادارة الصف	

٥.	شعور المعلم ان استراتيجيات التعلم النشط تهدد مكانته بحيث يعطي التلميذ مزيد من الحرية				
٦.	كثرة ساعات التدريس لدى المعلم من الحصص في اليوم الواحد.				
٧.	ضعف ميول المعلمين نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط.				
٨.	ضعف الخبرة لدى المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.				
٩.	تكليف المعلمين بمهام ادارية تشغلهم عن حصصهم.				
١٠.	الاتجاهات السلبية لدى المعلمين نحو التعلم النشط				
١١.	ضعف مهارات المعلمين المتعلقة باستخدام استراتيجيات التعلم النشط				
١٢.	ضعف مشاركة المعلمين في عملية اتخاذ القرار التربوي.				
رابعاً: التلميذ					
١.	تركيز التلاميذ على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط				
٢.	كثرة المهام والاعمال المطلوب من التلاميذ انجازها يعيق تطبيق استراتيجيات التعلم النشط				
٣.	بعض استراتيجيات التعلم النشط غير مناسبة لخصائص نمو التلاميذ				
٤.	ضعف استخدام التلاميذ للتقنيات الحديثة في عملية التعلم				
٥.	ضعف قدرات التلاميذ على الوصول الجيد لمصادر المعرفة				

					٦. اعتماد التلاميذ على المعلم كمصدر أساسي للمعرفة
					٧. تعيق الفروق الفردية بين التلاميذ استخدام استراتيجيات التعلم النشط
					٨. قلة وعي التلاميذ بفائدة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط
					٩. ضعف قدرة التلاميذ على التعامل مع أساليب التقويم المتنوعة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط
					١٠. شعور بعض التلاميذ بالخجل أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط

ملحق (٥)

السادة الخبراء والمحكمين الذين استعان بهم الباحث

ت	اسم المحكم	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
١.	أ.د. أحمد عبد المحسن كاظم	استاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية
٢.	أ.د. امجد عبد الرزاق حبيب	استاذ	طرائق تدريس	جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية القسم العلوم التربوية والنفسية
٣.	أ.د. داود صبري عبد السلام	استاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	كلية التربية ابن الرشيد جامعة بغداد
٤.	أ.د. رحيم علي صالح	استاذ	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة بغداد كلية التربية ابن الرشيد
٥.	أ.د. زينب علي عبد الحسين	استاذ	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة المستنصرية/ كلية التربية الاساسية
٦.	أ.د. علي تركي شاكر		طرائق تدريس	جامعة كربلاء كلية التربية للعلوم الانسانية . علوم تربوية ونفسية
٧.	أ.د. علي جراد يوسف	استاذ مساعد	طرائق تدريس كلية التربية للعلوم الانسانية	كلية التربية للعلوم والنفسية جامعة الكوفة
٨.	أ.د. غسان كاظم جبر	استاذ	مناهج وطرائق تدريس عامة	جامعة ميسان كلية التربية الاساسية
٩.	أ.د. محمد هادي حسن	استاذ	ط.ب اللغة العربية	جامعة واسط كلية التربية
١٠.	أ.د. مشرق محمد مجول	استاذ	طرائق تدريس عامة	جامعة بابل كلية التربية الاساسية
١١.	أ.د. وجدان عبد الامير	استاذ	قياس وتقويم	جامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية
١٢.	أ.م.د. احمد علي شنجار	استاذ	طرائق تدريس الجغرافية	الجامعة المستنصرية

كلية التربية الاساسية	مساعد		
جامعة الكوفة كلية التربية المختلطة	مناهج وطرائق تدريس الفيزياء	استاذ مساعد	أ.م.د. ايثار عبد المحسن قاسم
جامعة ميسان التربية الاساسية	مناهج وطرائق تدريس عامة	استاذ مساعد	أ.م.د. بهاء شبرم غضيب
المستنصرية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	استاذ مساعد	أ.م.د. زينه عبد الامير
كلية التربية للعلوم الانسانية جامعة البصرة	قسم العلوم التربوية والنفسية	استاذ مساعد	أ.م.د. ميساء عبد حمزة
جامعة البصرة	طرائق تدريس كلية التربية للعلوم الانسانية	استاذ مساعد	أ.م.د. نضال عيسى عبد المظفر
الجامعة المستنصرية كلية التربية الاساسية	طرائق تدريس اللغة العربية	استاذ مساعد	أ.م.د. هبة مناضل عبد الحسين
جامعة البصرة كلية التربية للعلوم الانسانية	قسم العلوم التربوية والنفسية	استاذ مساعد	أ.م.د. وسام عبد الكريم حميد
جامعة كركوك كلية التربية للعلوم الصرفة	طرائق تدريس الكيمياء	استاذ مساعد	أ.م.د. ياسر محمد طاهر محمد

ملحق (أ)

اسماء المدارس واعداد المعلمين والمعلمات (مجتمع البحث)

ت	اسم المدرسة	اعداد المعلمين	اعداد المعلمات	العدد الكلي
١.	احنف بن قيس	٥	٣	٨
٢.	الجيل العربي	٤	٦	١٠
٣.	الحافظ	٤	٦	١١
٤.	الربيع الدائم	٥	٤	٩
٥.	الطائف	٦	٤	١٠
٦.	المشرق العربي	٣	٦	٩
٧.	المقتر	٥	٤	٩
٨.	النهوض التربوي	٤	٣	٧
٩.	الهادي	٣	٤	٧
١٠.	ايات	٥	٣	٨
١١.	بئر السبع	٣	٦	٩
١٢.	جابر بن عبد الله	٢	٧	٩
١٣.	عبد القادر الجزائري	٣	٦	٩
١٤.	المغرب العربي	٤	٥	٩
١٥.	المنفلوطي	٤	٨	١٢
١٦.	المودة	٥	٦	١١
١٧.	جبل الشيخ	٣	٧	١٠
١٨.	رفيدة	٦	٣	٩
١٩.	سيف الدولة الحمداني	٦	٣	٩

٢٠.	عبد الرحمن الكواكبي	٧	٤	١١
٢١.	عكركوف	٤	٦	١٠
٢٢.	فاس	٧	٣	١٠
٢٣.	ابن زيدون	٦	٤	١٠
٢٤.	ابو عبيدة	٤	٧	١٠
٢٥.	الاحساء	٥	٥	١٠
٢٦.	الانعام	٧	٤	١١
٢٧.	البينة	٣	٥	٨
٢٨.	الحاجب	٥	٣	٨
٢٩.	الحدباء	٤	٦	١٠
٣٠.	الحر الرياحي	٤	٧	١١
٣١.	الحقول الخضر	٥	٤	٩
٣٢.	الحمدانية	٦	٤	١٠
٣٣.	الخوارزمي	٣	٦	٩
٣٤.	السرمذ	٥	٤	٩
٣٥.	الفوزي العظيم	٤	٣	٧
٣٦.	المدينة المنورة	٣	٤	٧
٣٧.	المعالي	٥	٣	٨
٣٨.	المعتمد بن عباد	٣	٦	٩
٣٩.	عبد الله بن رواحة	٢	٧	٩
٤٠.	عز الدين القسام	٣	٦	٩
٤١.	مئرب	٤	٥	٩
٤٢.	مصعب بن عمير	٤	٨	١٢

٤٣.	نجوم التفوق	٥	٦	١١
٤٤.	نور العلم	٣	٧	١٠
٤٥.	وادي العقيق	٦	٣	٩
٤٦.	ينبع	٦	٣	٩
٤٧.	حذيفة بن اليمان	٧	٤	١١
٤٨.	اجيال العراق	٤	٦	١٠
٤٩.	سعيد بن جبير	٧	٣	١٠
٥٠.	امنة بنت وهب	٦	٤	١٠
٥١.	الموعظة الحسنة	٤	٧	١١
٥٢.	الناشئة	٥	٥	١٠
٥٣.	النجاة	٧	٤	١١
٥٤.	النزاهة	٢	٥	٧
٥٥.	الهداية	٦	٣	٩
٥٦.	الهدى	٦	٣	٩
٥٧.	الوفاء	٧	٤	١١
٥٨.	امرؤ القيس	٤	٦	١٠
٥٩.	جبل حراء	٧	٣	١٠
٦٠.	حافظ ابراهيم	٦	٤	١٠
٦١.	حسن مهدي	٤	٧	١١
٦٢.	حطين	٥	٥	١٠
٦٣.	دار الحكمة	٧	٤	١١
٦٤.	ذات النطاقين	٣	٥	٨
٦٥.	زهير بن ابي سلمى	٦	٤	١٠

٩	٦	٣	سلمان المحمدي	٦٦.
٩	٤	٥	شاطئ الفرات	٦٧.
٧	٣	٤	عبد الحر بن عوف	٦٨.
٧	٤	٣	السنايل	٦٩.
٨	٣	٥	الطموح	٧٠.
٩	٦	٣	الظفرية	٧١.
٩	٧	٢	الضهران	٧٢.
٩	٦	٣	العدنانية	٧٣.
٩	٥	٤	العراقية	٧٤.
١٢	٨	٤	العلا	٧٥.
١١	٦	٥	الغساسنة	٧٦.
١٠	٧	٣	الفرات	٧٧.
٩	٣	٦	القيس للتعليم المسرع	٧٨.
٩	٣	٦	القحطانية	٧٩.
١١	٤	٧	القدوس	٨٠.
١٠	٦	٤	المتجلي	٨١.
٢٢	٣	٧	المتوكل	٨٢.
١٠	٤	٦	المستنصرية	٨٣.
١١	٧	٤	المسجد الاقصى	٨٤.
١٠	٥	٥	المشكاة	٨٥.
٨	٤	٤	المعز	٨٦.
٩	٥	٤	ابراهيم طوقان	٨٧.
٨	٣	٥	ابن بطوطة	٨٨.

١٢	٦	٦	ابن رشد	٨٩.
١١	٧	٣	ابناء الغد	٩٠.
١١	٤	٥	ابي الاسود الدؤلي	٩١.
١٠	٤	٦	احمد بن حنبل	٩٢.
٩	٦	٣	ارض الخير	٩٣.
٩	٤	٥	اعياد الربيع	٩٤.
٧	٣	٤	الاستقامة	٩٥.
٧	٤	٣	الامل	٩٦.
٨	٣	٥	البراء بن عازب	٩٧.
٩	٦	٣	البشائر	٩٨.
٩	٧	٢	البلاغة	٩٩.
٩	٦	٣	الترمذي	١٠٠.
٩	٥	٤	الجنيد	١٠١.
٩	٣	٦	الحسين	١٠٢.
١١	٤	٧	الرقيب	١٠٣.
١٠	٦	٤	السررات	١٠٤.
١٠	٣	٧	كميت	١٠٥.
١٠	٤	٦	محمود درويش	١٠٦.
١١	٧	٤	نازك الملائكة	١٠٧.
١٠	٥	٥	هذيل	١٠٨.
١١	٤	٧	الاحباب	١٠٩.
٨	٥	٣	جبل جودي	١١٠.
٨	٣	٥	ام سلمة للبنات	١١١.

١٠	٦	٤	المستقبل للتعليم المسرع	١١٢.
١١	٧	٤	الورود	١١٣.
٩	٤	٥	الوفاق	١١٤.
١٠	٤	٦	انوال	١١٥.
٩	٦	٣	بعلبك	١١٦.
٩	٤	٥	بغداد الحبيبة	١١٧.
٧	٣	٤	بيعة الرضوان	١١٨.
٧	٤	٣	جابر بن حسان	١١٩.
٨	٣	٥	خديجة الكبرى	١٢٠.
٩	٦	٣	سدره المنتهى	١٢١.
٩	٧	٢	سيف بن ذي زياد	١٢٢.
٩	٦	٣	طارق بن زياد	١٢٣.
٩	٥	٤	عثمان بن عفان	١٢٤.
١٢	٨	٤	عمر بن عبد العزيز	١٢٥.
١١	٦	٥	ابهي	١٢٦.
١٠	٧	٣	الازدهار	١٢٧.
٩	٣	٦	الافراح	١٢٨.
٩	٣	٦	الاماني	١٢٩.
١١	٤	٧	البخاري	١٣٠.
١٠	٦	٤	الحجر الاسود	١٣١.
١٠	٣	٧	الرياحين	١٣٢.
١٠	٤	٦	الشموع	١٣٣.
١١	٧	٤	الشهيد جاسم شامل محمد	١٣٤.

١٠	٥	٥	الشيخ ضاري	١٣٥.
١١	٤	٧	الصفى	١٣٦.
٨	٥	٣	العليم	١٣٧.
٩	٣	٦	المازني	١٣٨.
٩	٣	٦	المرسلات	١٣٩.
١١	٤	٧	النصر والسلام	١٤٠.
١٠	٦	٤	النصر والسلام لليافعين	١٤١.
١٠	٣	٧	نجد	١٤٢.
١٠	٤	٦	الفرايدي	١٤٣.
١١	٧	٤	بدور بغداد	١٤٤.
١٠	٥	٥	تدمر	١٤٥.
١١	٤	٧	المنامة	١٤٦.
٨	٥	٣	المهلب	١٤٧.
١٠	٤	٦	اليرموك للبنات	١٤٨.
٩	٦	٣	تبارك للبنات	١٤٩.
٩	٤	٥	ذي النورين	١٥٠.
٧	٣	٤	رقية	١٥١.
٧	٤	٣	زدني علماً	١٥٢.
٨	٣	٥	زها حديد	١٥٣.
٩	٦	٣	زيد بنا حارثة	١٥٤.
٩	٧	٢	صهيب بن سنان	١٥٥.
٩	٦	٣	طبية	١٥٦.
٩	٥	٤	عائشة	١٥٧.

١٠	٤	٦	فاطمة بنت اسد	١٥٨.
١١	٧	٤	نبوخذ نصر	١٥٩.
١٠	٥	٥	الثناء للبنات	١٦٠.
١١	٤	٧	الذهب الابيض	١٦١.
٨	٥	٣	الرفعة	١٦٢.
٨	٣	٥	الزهور لليافعات	١٦٣.
١٠	٦	٤	الزيتون	١٦٤.
١١	٧	٤	السجاد للتعليم المسرع	١٦٥.
٩	٤	٥	السويداء	١٦٦.
١٠	٤	٦	العدالة	١٦٧.
٩	٦	٣	الغسق	١٦٨.
٩	٤	٥	الفيحاء	١٦٩.
٧	٣	٤	القبة الزرقاء	١٧٠.
٧	٤	٣	اللاذقية	١٧١.
٨	٣	٥	المبدع	١٧٢.
٩	٦	٣	المزدلفة	١٧٣.
٩	٧	٢	المعارف	١٧٤.
١٠	٧	٣	الملوية	١٧٥.
٩	٥	٤	ابن الارقم	١٧٦. ٣
٨	٤	٤	ابن الهيثم	١٧٧.
٩	٦	٣	ابن كثير	١٧٨.
٨	٤	٤	ابو القاسم	١٧٩.
١٠	٣	٧	ابي ايوب الانصاري	١٨٠.

١٠	٤	٦	ابي ذر الغفاري	١٨١.
١١	٧	٤	ابي غريب	١٨٢.
١٠	٥	٥	اصالة العراق	١٨٣.
١١	٤	٧	ال ياسر	١٨٤.
٨	٥	٣	الانتهاال	١٨٥.
٨	٣	٥	الاعلى	١٨٦.
١٠	٦	٤	الامام الحسن	١٨٧.
١١	٧	٤	الامام علي	١٨٨.
٩	٤	٥	الانصار	١٨٩.
١٠	٤	٦	الايتار	١٩٠.
٩	٦	٣	التقوى	١٩١.
١٧٩٢	٩١٧	٨٧٥	المجموع	١٩٢.

Abstract

The current study aims to identify the challenges of implementing active learning strategies in teaching early primary school grades, according to the perspectives of male and female teachers. The thesis consists of four chapters. The first chapter introduces the research by outlining the problem, its significance, objectives, scope, and definitions of terms. The second chapter presents theoretical background and previous studies, discussing constructivist theory, active learning and its key strategies, as well as the characteristics of early primary grades. The second part of this chapter reviews previous research related to the challenges of applying active learning strategies in early grades.

The third chapter covers the research methodology, specifying the research approach, the population and sample, and the procedures for developing the research tool (the questionnaire), along with the validation of its psychometric properties and final administration, as well as the statistical methods used. The fourth chapter presents the research findings, conclusions, recommendations, and suggestions.

The researcher adopted the descriptive survey method. The research population consisted of all teachers of early grades in the Abu Ghraib Education Department under the General Directorate of Education in Baghdad / Karkh First, for the academic year 2024–2025. The sample included 200 teachers selected randomly. To collect data and information, a questionnaire was designed comprising four domains: (1) school environment, (2) curriculum and textbook, (3) teacher, and (4) pupil. A set of items was formulated for each domain. The validity of the questionnaire was verified through expert judgment and internal consistency, while its reliability was confirmed using Cronbach's alpha method.

After applying appropriate statistical tools, the study reached the following results:

1. In the domain of school environment, the percentage weight was (68%), with a weighted mean of (3.41).
2. In the domain of curriculum and textbook, the percentage weight was (73%), with a weighted mean of (3.68).

3. In the domain of teacher, the relative weight was (69%), with a weighted mean of (3.45).

4. In the domain of pupil, the percentage weight was (74%), with a weighted mean of (3.74).

Based on these findings, the study recommended the following:

1. Preparing an educational and pedagogical environment in schools that enables teachers to effectively employ active learning strategies.

2. Providing material resources and supporting tools to activate the use of modern teaching strategies within the school environment.

3. Developing teacher preparation programs for early grade teachers in alignment with current developments in modern and contemporary teaching strategies.

4. Enhancing professional development courses that build the capacity of early grade teachers to address the challenges and difficulties associated with active learning.

**Ministry of Higher Education and Scientific
Research University of Misan
College of Basic Education
First Teachers Class/Higher Studies**



Challenges of Implementing Active Learning Strategies in Early Grade Teaching According to Teachers' Opinions

**A thesis submitted to the council of the College of Basic
Education/University of Misan as a partial fulfillment for the
requirements of Master degree in Curricula and General
Teaching Methods**

By

No'as Musab Mahdi

Supervised by

PhD. Prof. Salam Naji Baqir

2025 AD July

-

1447 AH Muharram