PEAJEPS ISNI 0502828001 ISSN : 2789-1941
Vol 7, No 15, January 2025, pp 146 - 178
مجلة علمية محكمة
مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية

(لاستعمال هيئة التحرير) تاريخ الإرسال (2024-07-22)، تاريخ قبول النشر (2024-09-21)

توظيف معلمي التكنولوجيا للمبادئ والمفاهيم البيداغوجية للتعلم النشط: دراسة استقصائية من منظور المعلمين أنفسهم	اسم الباحث الأول باللغتين العربية والإنجليزية	أ.أحمد حسن أبو رحمة Ahmed Hasan Aburahma
	اسم الباحث الثاني باللغتين العربية والإنجليزية:	د. أبو القاسم بابكر محمد Dr. Abu Al-Qasim Babiker Mohammed
	اسم الباحث الثالث باللغتين العربية والإنجليزية:	/ /
The Employment of Technology Teachers for Pedagogical Principles and Concepts of Active Learning: A Survey from the Teachers' Perspective	[1] اسم الجامعة والدولة (للأول) باللغتين العربية والإنجليزية	وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية The Palestinian Ministry of Education and Higher Education
	[2] اسم الجامعة والدولة (للثاني) باللغتين العربية والإنجليزية	أستاذ مشارك – كلية التربية جامعة القرآن الكريم وتأصيل العلوم – السودان Associate Professor – Faculty of Education, University of the Holy Quran and Islamic Sciences – Sudan
	[3] اسم الجامعة والدولة (للثالث) باللغتين العربية والإنجليزية	/ /
Doi: لاستعمال هيئة التحرير	* البريد الالكتروني للباحث المرسل: E-mail address:	Aburahma2009@hotmail.com

الملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل درجة توظيف معلمي التكنولوجيا للمبادئ والمفاهيم البيداغوجية للتعلم النشط في المحافظات الجنوبية لفلسطين، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقد قام الباحث ببناء أداة الدراسة التي تمثلت في الاستبانة، تتكون من (55) فقرة. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التكنولوجيا للمرحلة الثانوية بمديرية غرب غزة وعددهم (60) معلماً ومعلمةً، وبعد تطبيق المعالجات الإحصائية أظهرت النتائج أن درجة توظيف معلمي التكنولوجيا للمبادئ والمفاهيم البيداغوجية للتعلم النشط كانت كبيرة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، ولا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، وفي ضوء النتائج السابقة توصي الدراسة بضرورة تضمين دليل المعلم استراتيجيات وطرق التدريس التي تدعم دور المعلم في التعلم النشط وأوصت بتفعيل دور المشرفين التربويين في متابعة المعلمين بالممارسات التي تدعم أدوارهم في التعلم النشط.

كلمات مفتاحية: (التعلم النشط، التكنولوجيا، المبادئ البيداغوجية، التعليم الثانوي، فلسطين)

Abstract:

This study aimed to analyze the extent to which technology teachers employ the pedagogical principles and concepts of active learning in the southern governorates of Palestine. The researcher used the descriptive-analytical approach and developed a study tool in the form of a questionnaire consisting of 55 items. The study sample included all technology teachers at the secondary level in the West Gaza Directorate, totaling 60 teachers. After applying statistical analyses, the results showed that the degree of technology teachers' employment of the pedagogical principles and concepts of active learning was high. The findings also revealed statistically significant differences in the responses of the sample members attributed to the gender variable, favoring females. However, there were no statistically significant differences in responses attributed to the variables of academic qualification and years of experience. Based on these findings, the study recommends incorporating strategies and teaching methods that support the teacher's role in active learning into the teacher's guide. It also suggests activating the role of educational supervisors in monitoring teachers' practices that support their roles in active learning

Keywords: (Active learning, technology, pedagogical principles, secondary education, Palestine)

مقدمة

يتسم العصر الحالي بالانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية وتغيرات كبيرة على كافة المستويات والتحولات المتسارعة في جميع مجالات الحياة المعاصرة ، وفي ظل هذه التغيرات لم يعد دور المعلم نقل المعرفة إلى الطلاب فحسب، بل تدريبهم على كيفية الحصول عليها وتوجيههم إلى التعلم والنمو الذاتي ومساعدتهم على أن يتعلموا ويصبحوا نشطين في تعلمهم وأن يفكروا لأنفسهم، فقد تقلص دور المعلم كمحور أساسي تدور حوله العملية التعليمية مقابل تعاظم دور المتعلم في العملية التعليمية مع حفظ دور المعلم في إدارة وتوجيه التعلم وتقديمه للمتعلمين بشكل مناسب لنشاطهم.

وهذه الأدوار الجديدة للمعلم لا تتناسب مع الأساليب التقليدية للتدريس التي ما زال الكثير من المعلمين يستخدمونها والتي تتمركز حول المعلم وليس حول المتعلم، وتهدف إلى نقل المعرفة والمعلومات من عقل المعلم إلى عقل المتعلم دون أن يبذل المتعلم أي جهد في البحث عنها (الروساء، 2006: 89).

فالتغير السريع في جميع مجالات الحياة المعاصرة ، يتطلب إعداد أجيال نشطة متفاعلة تؤثر في المجتمع وتتأثر به، وذلك بالاعتماد على استراتيجيات تدريس تشرك المتعلم في تعلمه، وتحمله مسؤولية إحداث هذا التعلم، في حين أن ما تتركه طرائق التدريس التقليدية من أثر لا يشكل بأي حال تعلماً نشطاً. (غازي، 2004: 23).

فمن أساليب التدريس الحديثة التي بدأ الاهتمام بها في برامج التكنولوجيا المعاصرة هو التعلم النشط، الذي يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب وزيادة تفاعلهم داخل الفصل، وبقاء أثر التعلم، وزيادة التحصيل، وينتقل أثره على الطالب ليجسد ما تعلمه في المدرسة الى واقع حياته (شاهين، 2011: 14).

ظهر مصطلح التعلم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها من جانب طلاب المدارس والجامعات. (السيد والجمل، 2012: 54).

مشكلة الدراسة:

على الرغم من التوجهات الحديثة نحو تعزيز التعلم النشط في الأنظمة التعليمية واعتماد أساليب تربوية تركز على دور المعلم كمرشد وميسر للعملية التعليمية، إلا أن مدى توظيف معلمي التكنولوجيا للمبادئ والمفاهيم البيداغوجية للتعلم النشط في التعليم الثانوي لا يزال غير واضح بشكل كافٍ، خصوصًا في السياق الفلسطيني الجنوبي. تعاني المدارس في هذه المنطقة من تحديات متعددة تتعلق بتطوير أساليب التدريس، مما يثير تساؤلات حول فعالية المعلمين في تطبيق هذه المفاهيم واستعدادهم لدعم أدوارهم في تحقيق أهداف التعلم النشط. بناءً على ذلك، تنبثق مشكلة الدراسة في التساؤل التالي:

إلى أي مدى يوظف معلمو التكنولوجيا المبادئ والمفاهيم البيداغوجية للتعلم النشط في المحافظات الجنوبية لفلسطين؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التعلم النشط في المحافظات الجنوبية لفلسطين ؟
2) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس؟

3) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

4) هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية هذه الدراسة من الاعتبارات التالية:

1. **تعزيز جودة التعليم** :تسلط الدراسة الضوء على دور المبادئ البيداغوجية للتعلم النشط في تحسين العملية التعليمية وتعزيز تفاعل الطلاب.
2. **استخدام التكنولوجيا بشكل فعال** :تبرز أهمية دمج التكنولوجيا مع استراتيجيات التعلم النشط لتطوير مهارات القرن الحادي والعشرين مثل التفكير النقدي والتعلم التعاوني.
3. **دعم تطوير المعلمين** :توفر نتائج الدراسة رؤى حول ممارسات المعلمين الحالية، مما يساعد على تصميم برامج تدريبية تسهم في تحسين أدائهم وتوظيفهم للتقنيات الحديثة.
4. **توجيه صناع القرار** :تساعد في توجيه السياسات التعليمية نحو تعزيز استخدام مبادئ التعلم النشط، وضمان دمج التكنولوجيا بطرق تفاعلية ومؤثرة.
5. **ملء الفجوة البحثية** :تقدم إسهامًا علميًا في فهم كيفية توظيف معلمي التكنولوجيا للمفاهيم البيداغوجية، خاصة من وجهة نظرهم الشخصية، مما قد يفتح آفاقًا لدراسات مستقبلية.

أهداف الدراسة:

لما كانت الدراسة الحالية تجري في مجال الكشف عن درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التعلم النشط في المحافظات الجنوبية لفلسطين ، فإن أهداف هذه الدراسة يمكن تلخيصها فيما يلي :

1- التعرف على درجة استخدام معلمي تكنولوجيا صفوف المرحلة الثانوية أساليب التعلم النشط في المحافظات الجنوبية لفلسطين.

2- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة استخدام معلمي التكنولوجيا لصفوف المرحلة الثانوية لأساليب التعلم النشط تبعاً لعدة متغيرات وهي: (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)

فروض الدراسة:

1- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أساليب التعلم النشط بين أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أساليب التعلم النشط بين أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

3- لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في استخدام أساليب التعلم النشط بين أفراد العينة تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر هذه الدراسة على التعرف على درجة استخدام معلمي صفوف المرحلة الثانوية لأساليب التعلم النشط .

الحدود المكانية: تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الثانوية الحكومية بمديرية غرب غزة.

الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة في العام الدراسي (2019 / 2020 م).

الحدود البشرية: عينة عشوائية مكونة من (60) معلماً ومعلمة، وهم معلمو التكنولوجيا لصفوف المرحلة الثانوية بمديرية غرب غزة.

مصطلحات الدراسة:

المفاهيم البيداغوجية :مجموعة من المبادئ والأفكار التي تُستخدم لتوجيه العملية التعليمية بما يعزز التعلم والتفاعل النشط للطلاب.

التعلم النشط

التعلم النشط اصطلاحاً: تعرفه (سنجق، 2016: 15): "التَّعلم النَّشِط إحدى الفلسفات التَّعليميّة التي تمّ تبنيها من قِبل المؤسسات التعليميّة، وتعني جعل المُتعلِّم جزءاً أساسياً ومشاركاً مهماً في العملية التعليميّة".

ويعرف الباحث التعلم النشط إجرائياً: هو تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي.

صفوف المرحلة الثانوية: هم طلاب الصفين الحادي عشر والثاني عشر وتتراوح أعمارهم بين 16-18 سنة في فلسطين.

معلمو التكنولوجيا: ويعرفهم الباحث إجرائياً بأنهم: الأشخاص المؤهلون أكاديمياً في كليات التربية أو كليات تكنولوجيا المعلومات أو كليات هندسة الحاسوب وتم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم لتدريس مبحث التكنولوجيا للمرحلة الثانوية سواء كانوا ذكوراً أو إناثاً.

الإطار النظري

مفهوم التعلم النشط:

من خلال استعراض الأدبيات التي تناولت التعلم النشط واستراتيجياته، لاحظ الباحث عدم وجود تعريف موحد له فقد تنوعت تعريفات التعلم النشط، وفيما يلي عرض موجز لأبرز هذه التعريفات:

وقد عرف (بدير،2012: 24) التعلم النشط، بأنه: طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم.

وتعرف شارون ومارثا Sharon & Martha التعلم النشط بأنه: عبارة عن عملية احتواء للمتعلم في المواقف التعليمية، والتي تتطلب الحركة والمشاركة الفاعلة في جميع الأنشطة بتوجيه وإشراف من المعلم. (في سيد، والجمل، 2012: 58).

في حين عرفه (السيد علي، 2011: 63) أنه: عبارة عن مجموعة استراتيجيات التعلم التي تسمح للطالب بأن يتحدث ويسمع ويقرأ ويكتب ويتأمل محتوى المنهج المقدم إليه، ويتضمن التعلم النشط كذلك تدريبات لحل المشكلات ومجموعات العمل الصغيرة،

ودراسة الحالة والممارسة العملية والتطبيقية، وغير ذلك من الأنشطة المتعددة التي تتطلب أن يتأمل الطالب في كل ما يتعلمه ويطبقه.

يعرف (سالم 2001: 120) التعلم النشط بأنه: "الإجراءات التي يتبعها المتعلم داخل مجموعة تعلم، بعد تخطيط مسبق لها، ويحل التعارضات المعرفية التي تواجهه عن طريق المشاركة والتحاور والتفاعل الصفي في مجموعات منظمة، ومن خلال أنشطة تعليمية موجهة تعتمد على المناقشات الصفية".

كما يعرف (سعادة وأخرون 2006: 33) التعلم النشط على أنه: "طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلاب في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الايجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو آراء، بين بعضهم بعضا، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والابداعية لطالب اليوم ورجل الغد".

ويعرف ماثيو(Mathews،2006: 66) التعلم النشط بأنه: "طريقة تجعل الطالب يبذل كل جهده في الأنشطة الصفية بدلاً من أن يكون سلبياً يتلقى المعلومات من غيره، حيث إن التعلم النشط يشجع الطلاب على التفاعل والمشاركة ضمن العمل في مجموعات، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة، والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات؛ مما يسمح لهم باستخدام مهارات التفكير المتنوعة، وأن تحليل الطلاب العميق للأعمال ومشاركتهم في الأنشطة يكسبهم المفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات ويشجعهم على صنع القرار ".

كما تعرف (بدير، 2008: 39) التعلم النشط بأنه: "طريقة تشرك الطلاب في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه".

أيضاً عرف ميكيني (Mckinney،2010: 2) التعلم النشط بأنه: "ديناميكية الطالب والتي هي

أكثر من مجرد الاستماع لمحاضرة، حيث يفعل أشياء تتضمن الاكتشاف والمعالجة، وتطبيق المعلومات، وتستمد من مسلمتين أساسيتين:

أ- التعلم بطبيعته مساع نشطة Active endeavors يقوم بها المتعلم.

ب- يتعلم الناس على اختلافاتهم بطرق مختلفة.

وعرفه (رفاعي، 2012: 55) بأنه: "منظومة إدارية وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته، بما فيها استراتيجية التعلم والتدريس، والتي تقدم الخبرات والمعلومات (الجانب المعرفي)، وتتنوع بها الأنشطة التعليمية التي يمارسها المتعلم، وتتعدد بها المواقف التربوية التي يشارك فيها المتعلم، وتتكون لديه القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني)، بل ويتمركز فيها التعلم حول المتعلم، ووفق قدراته وإمكانياته، ويكون مشاركاً وإيجابياً، ويكتسب المهارات الأدائية (الجانب المهاري)".

من خلال استعراض الباحث للتعريفات السابقة، يستقرئ أن الباحثين قد أكدوا على أن التعلم النشط هو طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، وهو منظومة تشمل جميع مكونات الموقف التعليمي، وأنه يعتمد بالأساس على المتعلم وجعله محور العملية التعليمية، من خلال مشاركته الفاعلة سواء بالإصغاء الايجابي أو بالحوار والمناقشة أو بالتفكير والتأمل، مع وجود معلم مشرف؛ مرشد؛ يمارس دوره في توجيه الطلاب نحو تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة التي تتمثل في الجوانب المعرفية – المهارية – الوجدانية).

مقارنة بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي:

التعلم النشط يتفوق على التعلم الاعتيادي بقوة ووضوح، في طريقة عرضه للمعلومات، وطريقة تعامل الطلاب مع المعارف، فهو يجعل من الطالب محللاً وناقداً للمعلومة وليس متلقياً لها فقط، كما أن الطالب يمارس بالتعلم النشط رغبة داخلية في نفسه للتعلم والاكتشاف، وهذا يقودنا إلى التفريق بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي، حيث يلخصه (عبد الواحد،2013: 25) في الجدول التالي:

جدول (2.3): الفرق بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي

وجه المقارنة	التعلم الاعتيادي	التعلم النشط
دور المعلم	المعلم ناقل للمعلومات وملقن للطلاب	متعدد الجوانب فهو عنصر محفز وموجه ومصدر للخبرة المرجعية لطلابه
دور المتعلم	متلق، متواكل، غير مبدع	مشارك، مسؤول، مبدع
الأهداف	لا تحدد الأهداف عادة في صورة نتائج سلوكية للتعلم	تحدد الأهداف في صورة نتائج سلوكية للمتعلم توضح أنواع التعلم و الأداءات التي يجب أن يحققها الطالب
المواد التعليمية	الكتاب المدرسي هو المادة التعليمية الأساسية ويتم اختيار المواد التعليمية الأخرى أولاً ثم تصمم الاختبارات لكي تلائم هذه المواد، ولا يتم تحديد نتائج التعلم المرجوة المرتبطة بهذه المواد	تحدد الأهداف أولاً، ثم تصمم الاختبارات لتقيس تحقيق الطلاب لهذه الأهداف، ثم يتم اختيار المواد التعليمية التي تساعد الطلاب على تحقيق الأهداف.
معدل التعلم	يفرض على كل الطلاب دراسة المقرر كله بالمعدل نفسه ويبدأ كل الطلاب في الوقت نفسه وينتهون في الوقت نفسه أيضا من المقرر	يستطيع بعض الطلاب التقدم في الدراسة حسب معدل التعلم ولهم حرية تخطي بعض الأجزاء السهلة بالنسبة لهم طالما أتقنوا التعلم
استراتيجيات التعلم	لا تزيد الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة عن واحدة أو اثنتين متمثلتين في المحاضرة والواجبات البيتية	تتعدد الاستراتيجيات المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة والوصول إلى مستوى التعلم بالإتقان
مصادر التعلم	تستخدم الوسائل التعلمية الاعتيادية المألوفة مثل الكتاب والشرائح الشفافة والأقلام، وللمعلم أن يختار منها ما يفضل ويراه مناسباً، وغالباً ما تكون مواد مطبوعة	يتم إعداد وسائل تعليمية مرتبطة بالأهداف ونشاط التعليم والتعلم في الوحدة وعادة تشتمل على مسائل تعليمية متعددة الأنماط ويتاح للطالب فرص اختيار ما يساعده على اتقان التعلم
دور الطالب	الطالب سلبي، وذلك من خلال الاستماع	الطالب مشارك نشط في العملية التعليمية

	فقط للمعلم أو القراءة في الكتاب المقرر	عن طريق العمل والبحث والتفكير والتشاور والتعاون مع الأقران وتناول الأدوات والوسائل التعليمية وما إلى ذلك
الوقت	محدد لكل موضوع دراسي لجميع الطلاب وعلى جميع الطلاب حضور الدروس في الأوقات والأماكن المحددة لها ثابتة	يستطيع الطلاب الحصول على الوقت الذي يكفي كل واحد منهم لإتقان الموضوع المتعلم
أماكن التعلم	ثابتة وغالباً لا تتغير طوال العام الدراسي، سواء أكان الأثاث أم الطلاب أم السبورة	من الممكن تغيير الأماكن حسب الاستراتيجية المستخدمة مما يساعد الطلاب على معرفة التفاصيل وتحقيق الأهداف
إدارة بيئة التعلم	المعلم يتحكم في ضبط وإدارة الفصل فهو الذي يضع القواعد ويلزم الطلاب باتباعها.	الطلاب يشاركون في تحديد قواعد ضبط وادارة الفصل وفي تنفيذها.

أهداف التعلم النشط:

أشار كل من (السيد علي، 2011: 58)، و(سعادة وآخرون،2006: 145) إلى أهداف التعلم النشط من خلال النقاط الآتية:

1. التعرف على أحدث الأساليب التعليمية.
2. إكساب المعلم مهارات التعلم النشط.
3. اكتساب الطلاب للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.
4. تطوير استراتيجيات التعلم الحديثة لتمكن المتعلم من الاستقلالية.
5. القدرة على حل المشاكل واتخاذ القرار وتحمل المسؤولية.
6. تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.
7. تشجيع الطلاب على حل المشكلات.
8. زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب.
9. تشجيع الطلاب عل طرح الأسئلة المختلفة.
10. العمل على ربط الطالب بالبيئة والواقع المجتمعي الذي يمارس فيه دوره كفرد متعلم.
11. تشجيع روح التعاون والعمل الجماعي بين الطلاب.
12. مساعدة الطلاب على توظيف المعارف وتطبيقها، وعدم الاكتفاء بحفظها واستبصارها.

ومما **سبق يرى الباحث أن** من أهداف التعلم النشط ما يلي:

1. زيادة إنتاج الطلاب في العمل.
2. تحفيز الطلاب على كثرة الإنتاج.
3. تنمية العلاقات الطبيعية بين الطلاب وبعضهم البعض .

4. تنمية الثقة بالنفس.
5. تعويد الطالب على إتباع قواعد العمل.
6. المساعدة على انتشار المتعة والمرح.
7. إيجاد تفاعل إيجابي بين الطلاب.
8. تنمية الرغبة في التعلم والإتقان.

أهمية التعلم النشط:

للتعلم النشط أهمية كبيرة وفوائد جمة حال توظيفه في العملية التعليمية، وهذا ما تؤكده الأدبيات والدراسات السابقة، حيث يرى كل من (رفاعي، 2012: 63) و (بدير، 2008: 39-40) أن أهمية التعلم النشط تتمثل في النقاط التالية:

1. يشجع الطلاب على العمل الإيجابي.
2. يساعد الطلاب على اكتساب الخبرة، وتقدير ذواتهم.
3. يدعم العلاقات الاجتماعية، والعمل الجماعي.
4. يعود الطلاب على الممارسة الديمقراطية باحترام الرأي والرأي الآخر.
5. يدرب الطلاب على تحمل المسؤولية، والاعتماد على النفس.
6. يحصل الطلاب من خلاله على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.
7. الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر الطلاب على استرجاع معلومات من الذاكرة ربما من أكثر من موضوع ثم ربطها ببعضها، وهذا يشابه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.
8. يفضل معظم الطلاب أن يكونوا نشطين خلال التعلم.
9. المهمة التي ينجزها الطالب بنفسه، خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
10. يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين هام في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة.

فوائد التعلم النشط:

يرى كل من (سيد والجمل، 2012: 103) و(بدوي، 2010: 180) أن أهمية التعلم النشط تبرز في النقاط التالية:

- يهيئ للمتعلمين مواقف تعليمية حية ذات فعالية.
- يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية.
- يزيد من اندماج الطلاب في العمل ويجعل للتعلم بهجة ومتعة.
- يحفز الطلاب على كثرة الانتاج وتنوعه.
- يعتبر مجالاً للكشف عن ميول الطلاب وإشباع رغباتهم.
- يساعد على اكتساب مهارات التواصل.
- يهتم باستثارة المعارف السابقة، ويعتبر ذلك شرطاً ضرورياً لحدوث التعلم.

– غالبا ما يجعل الطلاب يقيمون أفكارهم وأفكار الأقران لتحديد ما إذا كانت مناسبة لهم، سواء كانوا يختلفون معها، أم يتفقون معها جزئياً.

– يسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية.

عناصر التعلم النشط:

ترى (فَاعُور، 2009: 14) أن عناصر التعلم النشط تتضمن كلاً من الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمناقشة، والاشتراك في حل المشكلات، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ومن أهم عناصره التي تتم من خلال المشاركة الفعالة من قبل الطلاب ما يلي:

– **استخدام العصف الذهني:** يعمل المعلم على ضمان مشاركة جميع الطلاب وتدوين أجوبتهم، فالتدوين يخدم هدفاً لغوياً، فالطالب يرى أن ما يقوله يكتب، كما يلاحظ اتجاه الطباعة وأشكال الحروف والكلمات.

– **استخدام الحوار البناء:** والذي يحث على التفكير والتعمق بالموضوع أكثر والتطرق إليه من مختلف الجوانب مما يتيح تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

– **استخدام العمل الجماعي:** الذي يمنح جميع الطلاب فرصاً عديدة للتعلم وتبادل الآراء والأفكار والتشاور مع رفاقهم.

– **التفاعل المباشر مع الأدوات والمواد الصفية واستخدام الحواس.**

– **التأمل:** حيث يخصص في نهاية كل نشاط دقائق قليلة للتأمل في ما قام به الطلاب من خلال تقييم ذاتي، وذلك بسؤال المعلم للطالب "ما أهم شيء تعلمته اليوم"؟

– **الاستعانة بالمصادر المكانية خارج الصف:** والتي يمكن أن تتضمن زيارات ميدانية، رحلات، معارض، متاحف، مكتبات.

أسس التعلم النشط:

للتعلم النشط أسس ومبادئ يقوم عليها كما نوه (اليونيسيف، 2006: 20): إلى أن التعلم النشط كمفهوم يعد ضد الفكرة السلبية التي تجعل المعلم محور العملية التعليمية، وتجعل المتعلم مجرد شاهد، فالتعلم النشط يشجع المشاركة النشطة المتعلمين.

و تتمثل أسس التعلم النشط من وجهة نظر (سيد والجمل، 2012: 97 – 98) فيما يلي:

– اشراك المتعلم في اختيار نظام العمل وقواعده وتحديد أهداف التعليم.

– تنوع مصادر التعلم، واستخدام استراتيجيات تدريس مرتكزة حول المتعلم.

– اعتماد الطلاب على تقويم أنفسهم وزملائهم.

– إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات بين الطلاب والمعلمين.

– السماح للمتعلمين بالإدارة الذاتية.

– تعلم كل متعلم حسب سرعته الذاتية.

– مساعدة المتعلم على فهم ذاته واكتشاف نواحي القوة والضعف فيه.

بينما يرى (بدوي، 2010: 161) أن مبادئ التعلم النشط تتحدد في الآتي:

- الخبرات المألوفة جسور للخبرات الجديدة (نقل التعلم).
- التفكير الناقد والعمل الإبداعي (حل المشكلة).
- الموازنة التثبيت المألوف).
- النشاط الجماعي (عمل المجموعة).
- التعزيز (محدد للنجاح).
- التطبيق (مواقف جديدة).

ويرى الباحث أن أسس التعلم النشط يمكن تلخيصها في الآتي :

1. يكون التعلم أفضل عندما يرتبط بحياة الطالب، وواقعة واحتياجاته واهتماماته.
2. يحدث التعلم من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأهله وأفراد مجتمعه.
3. يكون التعلم أفضل عندما تُراعَى قدرات الطالب وسرعة استيعابه وايقاع وأسلوب تعلمه.
4. يحدث التعلم بشكل أفضل عندما يكون الطالب هو مركز العملية التعليمية.
5. تضمن المبادرات الذاتية من الطالب نجاح التعلم حيث تكون دافعية المتعلم للتعلم في أعلى درجاتها .
6. يحدث التعلم في جميع الأماكن التي ينشط فيها الطالب مثل البيت المعهد النادي الحي.

ويرى الباحث أيضاً أن تلك الأسس تؤدي لمجموعة من التحولات في العملية التعليمية التي تتم داخل الفصل منها :

1. التحول من الحفظ والتلقين الى الحوار والمناقشة .
2. التحول من التمركز حول المعلم الى التمركز حول المتعلم .
3. التحول من الاعتماد في عملية التعلم على السبورة والكتاب الى الاعتماد على النشاط .
4. التحول من أن يكون الطالب سلبيا مقيد الحركة في مكان ثابت طوال اليوم الى الحركة والتنقل بين المجموعات ومصادر التعلم والتنوع في الجلوس.
5. التحول من الاهتمام بالنواحي التحصيلية فقط الى جميع جوانب النمو المختلفة للطالب .

مميزات التعلم النشط:

يتصف التعلم النشط بمجموعة من الميزات والسمات التي تميزه عن التعلم التقليدي ولقد ذكر هذه الميزات كل من (سيد والجمل، 2012، ص 98) على النحو التالي:

1. يمكن من خلاله تعلم ما يصعب تعلمه في البيئة الصفية.
2. يهيئ للمتعلمين مواقف تعلمية حية ذات فعالية.
3. يزيد من اندماج الطلاب في العمل ويجعل للتعلم بهجة ومتعة.
4. يحفز الطلاب على كثرة الإنتاج وتنوعه.
5. إكساب المتعلمين جوانب مهنية ومهارات، قد يصعب اكتسابها داخل الفصول.
6. يعتبر مجالاً للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.

ومن خلال استعراض الباحث لأهداف ومميزات التعلم النشط السابقة، **يتضح** ارتباط التعلم النشط بالجانب النظري والمهاري للطالب، وهذا ما يجعله مناسباً لتدريس المفاهيم ومهارات اتخاذ القرار.

دور المعلم في التعلم النشط:

لاشك أن للمعلم دوراً أساسياً في تنفيذ عملية التعلم، حيث ذكر بعض علماء التربية في هذا المجال أن أنواع النشاط التي نقوم بها داخل حجرة الدراسة، تندرج تحت مفهوم لا يعكس بالضرورة معنى التربية، إذ أن هذا الذي يجري داخل حجرة الدراسة هو التعليم، أما التربية فإن معناها أعمق وأوسع من هذا بكثير، إذ أنها تعني فهم الفلسفة وراء ما نقوم به، أي يكون المعلم عارفاً وملماً بفلسفة العملية التربوية التي يقوم بها، وبالأهداف التي عليه أن يسعى إلى تحقيقها، ويمكن تحديد دور المعلم في ظل استراتيجيات التعلم النشط، كما ذكرها كل من (بظاظو، 2010: 60)، و(عواد، وزامل، 2010: 33) و(سعادة، وأخرون، 2006: 113)، و(بدير، 2012: 233) فيما يلي:

1. تشجيع وقبول ذاتية المتعلمين، وتهيئة الفرص التي تسمح لهم، ببناء معرفة جديدة، وفهم عميق.
2. تدعيم الفضول الطبيعي لدى المتعلمين، بتشجيع المناقشة والحوار بينهم.
3. أن المعلم أصبح أحد المصادر التي يتعلم منها المتعلم، وليس المصدر الوحيد.
4. اختيار الاستراتيجيات، وأساليب التدريس المناسبة.
5. توفير المصادر المادية والبشرية التي تساعد على التعلم النشط.
6. اكتشاف الطلاب بأنفسهم للمعارف والمعلومات.
7. توظيف هذه المعارف والمعلومات في حياة الطلاب.
8. تهيئة الطلاب نحو المستقبل.

دور المتعلم في التعلم النشط:

يعتبر دور المتعلم في التعلم النشط محور العملية التعليمية، والذي يقوم على مشاركة المتعلم والمعلم في عملية التعلم، وأن يكون تعلم الموقف التعليمي قائماً بين الطرفين وبشكل مشترك، وسوف يوضح الباحث بعض أدوار المتعلم في التعلم النشط، كما ذكرها كل من (بظاظو ، 2010: 60) و(أبو رياش، وآخرون، 2009: 35)، و(أبو رياش، 2007: 230):

1. يشارك في تصميم التعلم وبيئته.
2. يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة، بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم (الدعم المتبادل).
3. يمارس التفكير والتحليل، في حل المشكلات التي تواجهه، بحيث يقدم حلولاً ذكية للمشكلات التي تواجهه في الحياة.
4. يفكر تفكيراً تأملياً إيجابياً في طريقة تعلمه، وجودة هذا التعلم ونوعيته.
5. يبادر ويناقش (الاشتراك في المناقشات).
6. البحث والتجريب العملي.
7. طرح الأسئلة وفرض الفروض.

8. القراءة الذاتية والكتابة.

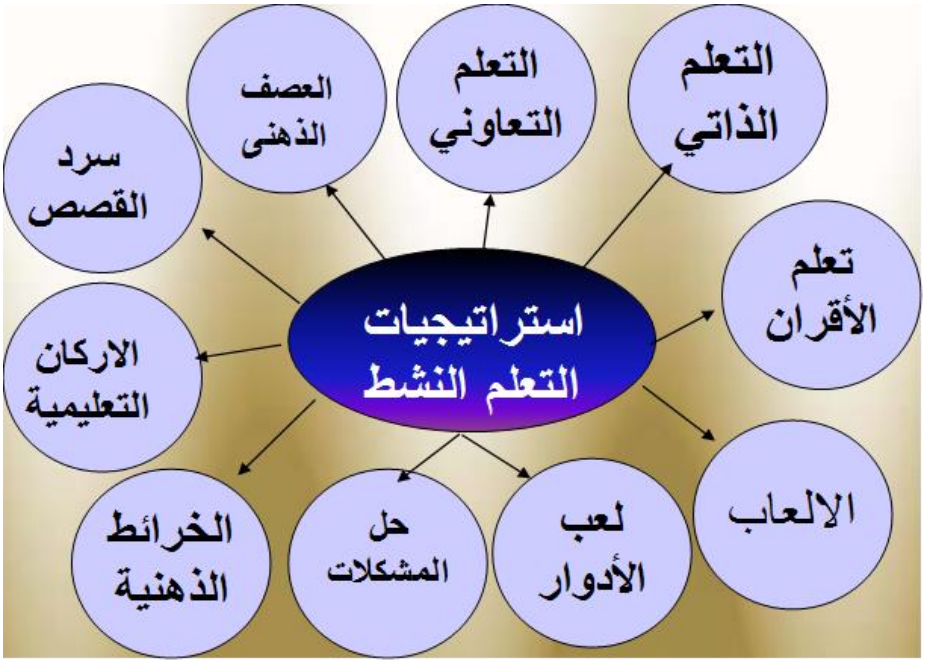
خصائص التعلم النشط:

لقد تناول المربون خصائص و صفات التعلم النشط في العديد من المقالات والكتب والأبحاث التربوية، وقد تعددت هذه الخصائص وتنوعت، بحيث شملت الآتي: (سعادة، وآخرون، 2006: 65) ، و(شحادة ، 2009: 108):

1. التركيز على مسؤولية الطالب ومبادراته في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة.
2. الاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع الهادفة تلك التي تركز على حل المشكلات، وبالأحرى التي توصل إلى نتائج تعليمية ذات قيمة.
3. اعتبار المعلم كمُيسِّر وموجه ودليل لكل من المعارف والمعلومات وليس مصدراً لها، مما يتطلب إثارة مناقشات كثيرة بين المعلمين والمتعلمين.
4. وجود جانب اللهو البريء في فعاليات التعلم النشط.
5. يستخدم المعلم طرائق تدريس فعالة عديدة لنجاح فرص التعلم النشط.
6. يشترك الطلاب في العملية التعليمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
7. دافعية الطلاب مرتفعة.
8. حصول الطلاب على التغذية الراجعة الفورية من عضو هيئة التدريس.

استراتيجيات التعلم النشط:

إن التعلم النشط في ضوء مفهومه ومعناه يحترم التنوع والتعدد والتفرد والمشاركة، لذلك تتعدد أساليب وطرق التدريس في التعلم النشط، ويعرض الباحث مجموعة من استراتيجيات التعلم النشط .



شكل (2.2): استراتيجيات التعلم النشط (المصدر: العمل الميداني)

1- استراتيجية التعلم عن طريق مجموعات التركيز:

يتم في هذه الاستراتيجية تقسيم المشاركين إلى مجموعات صغيرة، لكل مجموعة منها رئيس يدير النقاش داخل المجموعة، ويتحدث باسمها عند تقديم النتائج، يطرح المعلم الموضوع الذي يطلب من المجموعات مناقشته، وكذلك التوصل إلى قرار نهائي بشأنه،

ولعل من أهم فوائد هذه الاستراتيجية: (شحادة، 2009: 124) ما يأتي:

- تشجيع النقاش والتفاعل بين أعضاء المجموعة.
- استراتيجية سهلة التطبيق.
- استراتيجية مرنه تتيح مجالاً كبيراً للتفاعل بين عضو هيئة التدريس والطلاب.
- يشعر الطلاب بارتياح أكبر عندما تتاح لهم الفرصة للتحدث في مجموعات وليس فرادى.

2- استراتيجية الأنشطة المتدرجة:

تستخدم هذه الاستراتيجية في فصول التعليم المتمايز، حيث يستخدم المعلم مستويات متنوعة من المهام يضمن من خلالها اكتشاف الطلاب للأفكار واستخدام المهارات في مستوى مبني على ما يعرفه الطلاب مسبقاً ومشجع لنموهم، وأثناء عمل الطلاب على درجات متنوعة من الصعوبة في مهامهم وأنشطتهم؛ فإن جميعهم يكتشف نفس الأفكار الأساسية، وهم يعملون على مستويات مختلفة من التفكير وفي نهاية المطاف فإن المجموعات تجتمع سوية للمشاركة والتعلم من بعضهم البعض (الشمري، 2011: 125).

وينبغي أن تتصف الأنشطة المتدرجة بما يلي:

- عمل مختلف.
- متساوية في الفاعلية والنشاط.
- متساوية من حيث الاستمتاع والمشاركة.
- عادلة من حيث توقعات العمل والزمن اللازم.
- يتطلب استخدام: المفاهيم الأساسية، المهارات، الأفكار.

ويرى الباحث أن استراتيجية الأنشطة المتدرجة تمتاز بتنوع المهارات التي يكتسبها الطالب، وذلك من خلال تنوع المهام والأنشطة من حيث مستويات الصعوبة التي على الطالب أن يحققها بفاعلية ضمن مجموعته ليضمن المعلم بذلك تحقق الأهداف.

3- استراتيجية الاستكشاف:

يرى (الرفاعي، 2012 :190) أنه: في هذه الاستراتيجية على المتعلم أن يكتشف المعلومات بنفسه ولا تقدم له جاهزة، ولكي يتحقق من هذا الاكتشاف بالوجه المطلوب، يتطلب ذلك من المتعلم فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار، وربط عناصر الموضوع ببعضها لكي يأتي بما هو جديد من تصميمات ومبادئ علمية، كما يمكن أن يتضمن الاكتشاف مقارنة آراء وحلولاً لمشكلة معينة أو موقف ما، وهذا التعلم قائم على بعض المساعدة من المعلم للطالب، فالطالب يقوم بدور أساسي في تلك العملية، أي أن دور المعلم يقتصر على توجيه الطلاب وحفزهم على القيام بعملية الاكتشاف.

من أهم ما يميز التعلم بالاستكشاف أنه:

– يساعد المتعلم على تعلم كيفية تتبع الدلائل، وتسجيل النتائج والتعامل مع المشكلات الجديدة.

– يوفر للمتعلم فرصاً عدة للتوصل إلى استدلالات باستخدام التفكير المنطقي سواء الاستقرائي أو الاستنباطي.

– يشجع على التفكير الناقد، ويعمل على تنمية المستويات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

– يعود المتعلم على التخلص من جمود التفكير، والتبعية التقليدية.

– يساعد على تفاعل المتعلم من خلال الأنشطة والوصول إلى نتائج.

– يساعد على تنمية الإبداع والابتكار، وقدرات التفكير العليا.

– يزيد من دافعية الطالب نحو التعلم بما يوفره من تشويق وإثارة يشعر بها المتعلم أثناء اكتشافه للمعلومات بنفسه.

4– استراتيجية التعلم باللعب:

أشار (بدير، 2012، ص102) أنها عبارة عن نشاط محدد يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم وقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية، وأسلوب التعلم باللعب هو استغلال أنشطة اللعب في اكتساب المعرفة وتقريب مبادئ العلم للطلاب وتوسيع آفاقهم المعرفية.

5– استراتيجية التدوير:

و تعرفه (الخزندار، 2016: 33) نقلا عن (kagan، 2009: 211) أنه: واحدة من استراتيجيات التعلم التعاوني، يقسم فيها المعلم طلاب الفصل إلى مجموعات صغيرة، حيث يطرح المعلم سؤالاً لاستمطار الأفكار، قد يكون مكتوباً أو مصوراً أو شفهياً، وفيها يتشجع جميع أفراد المجموعة للإجابة مع عدم إهمال أي فرد في المجموعة، حيث تتميز هذه الطريقة بدرجة عالية من التفاعل بين المتعلمين. ولقد حدد كاجان (Kagan،1994: 214) خطوات تطبيق الاستراتيجية كالآتي:

– يقسم الطلاب إلى مجموعات صغيرة (4–6) مع تعيين قائد وكاتب على كل مجموعة.

– يوجه المعلم سؤالا متعدد الإجابات للمجموعات.

– إعطاء فترة زمنية للإجابة.

– يشارك كل طالب زملاء مجموعته بإجابته بشكل دوري على طريقة روند روبن.

– يبدأ الكاتب بتسجيل إجابة كل طالب بشكل دوري حتى ينتهي الوقت.

ويتضح مما سبق أن استراتيجية التدوير هي استراتيجية مبنية على نظام المجموعات المصغرة، حيث يقوم الطلاب بالمناقشة فيما بينهم مما يؤدي إلى مركزية التعلم حول المتعلم، وزيادة فاعلية المتعلمين فيما بينهم، وتدرب الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم، وعلى حسن الاستماع والثقة بالنفس.

6– استراتيجية الرؤوس المرقمة:

يعرفها (أبو حرب وآخرون، 2004 :131) بأنها: استراتيجية تعاونية يعمل فيها الطلاب سوية لضمان أن كل عنصر في المجموعة يعرف الإجابة الصحيحة للسؤال أو الأسئلة التي يطرحها المعلم، ويتم تطبيق هذه الاستراتيجية من خلال أربع خطوات مترابطة ومتسلسلة وهي: – تشكيل مجموعات رباعية، ويعطي الطلاب أرقاماً من (1–4) في كل مجموعة.

– ويطرح المعلم سؤالاً ثم يضع أعضاء المجموعة الواحدة رؤوسهم سوية، ويتفقون على إجابة للسؤال يعرفها جميع أفراد المجموعة.

– ينادي المعلم رقماً عشوائياً، فيرفع أصحاب هذا الرقم أيديهم عالية، يختار المعلم أحد الطلاب من المجموعات للإجابة عن السؤال المطروح، فإذا تمكن الطالب من الإجابة عن السؤال، يطلب من الآخرين التوسع في الإجابة إن كان لديهم أية معلومات إضافية.

– ينتقل المعلم إلى طرح سؤال جديد، وإذا لم يتمكن الطالب من الإجابة يعيد طرح السؤال على طالب آخر، وهكذا يستمر في طرح الأسئلة، وتلقي الإجابات من الطلاب وفق أرقامهم.

كما يرى (سعادة وآخرون، 2008: 100–103) أن من أهداف الاستراتيجية ما يأتي:

– التشجيع على الأداء المتواصل والإنجاز المستمر من جانب الطلاب ضمن المجموعة الواحدة.

– تعمل على زيادة التحصيل مقارنة مع تحصيل الطلاب الذين يتعلمون من خلال الطرق التقليدية.

– إيجاد نوع من التربية المتكاملة للمتعلم، وذلك من خلال الربط بين النمو الفردي له من جهة، والنمو الجماعي من جهة ثانية.

– تساعد على التخلص من الاتجاهات وأنماط السلوك السلبية العديدة كالأنانية، والمنافسة غير الشريفة، والفردية المفرطة.

– إكساب الطلاب المهارات والمعلومات بشكل فعال، إضافة إلى الاحتفاظ بها لمدة أطول، خاصة إذا كانت المعلومات من اجتهاد الطلاب أنفسهم، واحتفاظهم بمصادر المعلومات المتنوعة.

7– استراتيجية تكامل المعلومات المجزأة جيكسو :

استراتيجية جيكسو كما عرفها (زيتون، 2007: 566) بأنها: أسلوب تعلم جماعي ملخصه بما يلي: يُطلب من كل فرد(طالب) من أفراد المجموعة تعلم جزء مفيد من الموضوع الذي يدرسه، ثم يعلمه بين الزملاء، وتوجيههم في الصف، وإيجاد الاعتماد المتبادل الإيجابي بين الأفراد عن طريق تقسيم المهام بينهم وتعليمه للآخرين، أي أنها تركز على نشاط الطالب (المتعلم) في مستويين: مجموعة الأم، ومجموعة التخصص.

في حين يرى (عفانة والجيش، 2008: 262) مجموعة من أهداف استراتيجية جيكسو يذكر الباحث منها:

1. تفعيل جانبي الدماغ عند المتعلمين من خلال التفاعل في مجموعات وتحليل المشكلات، واستثارة الآخرين والمشاركة في الاندماج في المجموعة، واستخدام العقل والتفكير في المناقشات؛ ولذا فإن هذه الاستراتيجية توفر مناخا جيدا لتشغيل واثارة الدماغ بجانبيه.
2. تجعل هذه الاستراتيجية المتعلم خبيراً له شخصيته الخاصة، وتحمله المسئولية في قيادة الفرق أو الجماعات، فهو يستمع إلى الآخرين، ويلقي عليهم المحاضرات ويتعرض للمساءلة، ويتفاعل بوجدانه، ويستخلص النتائج، ويصل إلى التعميمات، الأمر الذي ينشط جانبي الدماغ للاستجابة لهذه المواقف والأحداث.
3. تركز هذه الاستراتيجية على العمل الجماعي النشط، إذ يستخدم المتعلمون المواد والمصادر

المختلفة في تفسير وشرح التجارب التي مارسوها، فضلاً عن وجودهم في مجموعات للخبراء يكتسبون معلومات معينة من خلالها، ثم يقومون بتوصيلها للآخرين مستخدمين استراتيجياتهم المعرفية أو فوق المعرفية من أجل الفهم والتعلم، ولذا فإن هذه الاستراتيجية متناغمة تماماً مع جانبي الدماغ وتعمل على إثارته وتنشيطه.

معوقات التعلم النشط:

تتمحور معوقات التعلم النشط حول عدة أمور منها: فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره، كذلك عدم الارتياح والقلق الناتج عن التغيير المطلوب، وقلة الحوافز المطلوبة للتغيير، إضافة إلى ذلك فالتعلم النشط ينتج فكراً مختلفاً عن أساليب التدريس التقليدية، حيث يقوم على أن الطالب هو محور العملية التعليمية فيكون له أدوارا جديدة لم تكن مألوفة من قبل.

ويرى كل من (عواد وزامل، 2010: 32–33)، و(الشربيني، والطناوي،2011: 72) **معوقات للتعلم النشط يذكر الباحث منها:**

1. قصر زمن الحصة.
2. نقص بعض الأدوات والأجهزة.
3. الخوف من عدم مشاركة المتعلمين وعدم استخدامهم مهارات التفكير العليا.
4. عدم تعلم محتوىً كاف.
5. الخوف من نقد الآخرين لكسر المألوف في التعليم.
6. عدم امتلاك الخبرة والمهارات اللازمة للتدريس بأساليب التعلم النشط.
7. وجود الأعداد الكبيرة من المتعلمين داخل حجرة الدراسة، مما يحد من القدرة على تطبيق أساليب التعلم النشط.
8. شعور المعلم بعدم القدرة على السيطرة على مجريات الأمور داخل حجرة الدراسة.

وقد لخص (سعادة وآخرون 2006: 403) **أهم معوقات التعلم النشط** في البنود التالية:

1. يحتاج إلى وقت طويل لتطبيقه، وهذا لا يناسب المقررات الدراسية الطويلة.
2. تزايد عدد الطلاب والكثافة الصفية في الصف الواحد يحد من توظيف التعلم النشط.
3. رفض المتعلمين للتجديد ومقاومتهم للطرق التي لا تعتمد على المحاضرة.
4. عدم مرور المتعلمين بالخبرات والأنشطة التعلمية المناسبة.
5. افتقار معظم المدارس إلى الأجهزة والمعدات والمواد التي يحتاجها المعلم.
6. حرص المعلم على إنهاء المقرر الدراسي، وأن توظيف التعلم النشط يشكل عبئاً ثقيلاً لإنهاء المنهج الدراسي.
7. تدني مستوى بعض المعلمين وكفاءتهم الأكاديمية والتربوية.
8. محدودية وقت الصف (الحصة)، وزيادة الوقت والجهد في وقت الإعداد والتحضير.

الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة موضوع توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مخرجات التعليم وتطوير الأداء التعليمي. حيث هدفت دراسة أبو ماضي (2019) إلى قياس فاعلية التدريس القائم على "اللوعبة" في تحسين التحصيل الدراسي والدافعية لتعلم

التكنولوجيا لدى طالبات الصف العاشر في غزة، وأظهرت النتائج تفوق المجموعة التي درست بأسلوب "اللوعبة" على المجموعة الضابطة. أما دراسة الجمل (2017) فركزت على تقييم فاعلية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات للصفوف الخامس والسادس، وأظهرت النتائج تحسناً كبيراً في أداء التدريس الإبداعي بعد تطبيق البرنامج التدريبي. من جهة أخرى، استعرضت دراسة حجازي ومهدي (2016) فاعلية التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب في تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى، حيث بينت النتائج تأثيراً إيجابياً كبيراً للاستراتيجية المستخدمة على الكفاءة الاجتماعية والدافعية. تعكس هذه الدراسات أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل الدراسي، تطوير مهارات التدريس، وتعزيز الدافعية والكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب والمعلمين

أظهرت دراسة أبو الجبين (2014) فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الحادي عشر، مع تحقيق نتائج إيجابية ولكن غير فعّالة بالكامل في الاتجاه نحو الأحياء. فيما أوضحت دراسة عبد الواحد (2013) فاعلية استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الرسم الهندسي، حيث تفوقت المجموعتان التجريبيتان على الضابطة في المهارات المعرفية والعملية.

كما بينت دراسة العالول (2012) فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تحسين مهارات حل المسائل الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي، مما يعكس أهمية هذه الاستراتيجيات في تعزيز التفكير الرياضي. وفي دراسة عنا وآخرون (2012)، تم إثبات دور التعلم النشط في تحسين الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية العلوم التربوية، مما يدعم تأثير هذه الاستراتيجيات في رفع ثقة الطلاب بأنفسهم وأدائهم الأكاديمي.

من جانب آخر، ركزت دراسة الزامل (2011) على ممارسات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، حيث أشارت النتائج إلى تفوق وجهات نظر المعلمات الإناث مقارنة بالذكور، مع عدم وجود تأثير للمتغيرات الأخرى مثل المؤهل العلمي أو عدد سنوات الخبرة. تعزز هذه الدراسات مجتمعة أهمية استراتيجيات التعلم النشط في تطوير الأداء الأكاديمي، المهارات التعليمية، والتحفيز الذاتي للطلاب والمعلمين.

كشفت دراسة الرشيدي (2015 (عن درجة ممارسة المعلمين والطلاب للتعلم النشط في المرحلة الثانوية بالكويت، حيث كانت الممارسة متوسطة وفقاً لوجهة نظر الطرفين، مع وجود فروق لصالح المعلمات الإناث في درجة ممارسة المعلمين. أما دراسة محمد (2014 (فأظهرت أثر استراتيجيات التعلم النشط في تطوير التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لطالبات رياض الأطفال، مؤكدةً على أهمية تعميم هذه الاستراتيجيات في التعليم العالي.وفي السياق ذاته، أظهرت دراسة زكي (2013 (فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الحياتية والاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية، حيث حققت المجموعة التجريبية تفوقاً في تنمية تلك المهارات مقارنة بالمجموعة الضابطة. بينما تناولت دراسة أبو سنينة (2009 (مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمبادئ التعلم النشط في مدارس وكالة الغوث الدولية بالأردن، وكشفت عن درجة ممارسة عالية لتلك المبادئ، مع فروق لصالح الإناث.

وأخيراً، ركزت دراسة الشمري (2008 (على أثر التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط مثل "فكر– زاوج– شارك" و"المناظرة التعاونية" في تطوير المهارات التدريسية لدى طالبات التربية في جامعة حائل بالسعودية، حيث أظهرت النتائج تفوقاً كبيراً للمجموعة التجريبية التي خضعت لهذه الاستراتيجيات على المجموعة الضابطة.

تجمع هذه الدراسات على الأثر الإيجابي لاستراتيجيات التعلم النشط في تحسين مختلف أبعاد التعليم الأكاديمي والمهني، مما يبرز ضرورتها في سياقات تعليمية متنوعة.

أظهرت دراسة ترابان ويوكس وزملائه (2012) أن التعلم النشط يعزز من التشاركية والتعاون بين الطلاب ويحسن من فهمهم واتجاهاتهم نحو تعلم الأحياء. أما دراسة كيم (2009) فقد أثبتت أن التعلم النشط يساهم في تحسين التفكير الناقد لدى الطالبات في دروس علوم الأرض وزيادة اكتسابهم للمفاهيم العلمية. من جهة أخرى، كشفت دراسة تاندوغان واروهان (2007) أن أسلوب حل المشكلات المستند إلى التعلم النشط يؤدي إلى تحسين التحصيل الدراسي واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلاب الصف السابع في مادة العلوم. وأكدت دراسة كوي (2001) فعالية استخدام حل المشكلات في تنمية مهارات حل المسائل الرياضية لدى طلاب المرحلة الابتدائية، حيث أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام هذه الطريقة.

تُظهر الدراسات السابقة بوضوح التأثير الإيجابي الكبير لاستراتيجيات التعلم النشط في تحسين مخرجات التعليم على المستويات الأكاديمية، المهارية، والنفسية. فقد برزت فعالية هذه الاستراتيجيات في تعزيز التحصيل الدراسي، تنمية التفكير الناقد، وتطوير المهارات الحياتية والتدريسية. كما أثبتت قدرتها على زيادة الدافعية الذاتية والكفاءة الاجتماعية لدى الطلاب والمعلمين على حد سواء. تميزت هذه الاستراتيجيات بإحداث نقلة نوعية في أساليب التعليم التقليدية، حيث أظهرت دراسات مثل تلك التي أجراها ترابان وزملاؤه (2012) وكيم (2009) تأثيراً إيجابياً على التشاركية والتفكير النقدي. في حين قدمت دراسات أخرى، مثل تاندوغان وكوي، أدلة قوية على دور التعلم النشط في تحسين المهارات العملية والأداء الأكاديمي في مختلف المراحل التعليمية. ومن اللافت أيضاً أن تأثير هذه الاستراتيجيات لم يقتصر على الطلاب فقط، بل امتد ليشمل تطوير كفاءة المعلمين، كما أشارت إليه دراسات مثل الجمل (2017) والشمري (2008). تجمع هذه الأدلة على أهمية اعتماد التعلم النشط كنهج تعليمي أساسي يعزز الإبداع، التفكير العميق، والتفاعل الإيجابي داخل البيئات التعليمية.

منهج الدارسة

استخدم الباحث في هذا الدارسة:

- المنهج الوصفي التحليلي، الذي يُعرّف بأنه المنهج الذي يدرس ظاهرة أو حدثاً أو قضيةً موجودةً حالياً يمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل من الباحث فيها (الأغا، والأستاذ، 1999، 83)

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مبحث التكنولوجيا بمديرية غرب غزة والبالغ عددهم (60) بواقع (29) معلماً، و(31) معلمة، والجدول رقم (3.1) يوضح توزيع مجتمع الدراسة وذلك حسب إحصائية وزارة التربية والتعليم العالي للعام 2019-2020 م.

جدول رقم (3.1)

أعداد معلمي ومعلمات التكنولوجيا بالمدارس الحكومية موزعين في مديرية غرب غزة

المنطقة	عدد المعلمين الذكور	عدد المعلمات الإناث	المجموع
غرب غزة	29	31	60

(وزارة التربية والتعليم العالي، الكتاب الإحصائي السنوي، 2019–2020 م)

عينة الدراسة

- **العينة الاستطلاعية :**

شملت عينة الدراسة الاستطلاعية (30) فرداً من معلمي ومعلمات مادة التكنولوجيا بمديرية الوسطى التابعة لوزارة التربية والتعليم العالي من خارج عينة الدراسة الأصلية، بغرض تقنين أداة الدراسة، والتحقق من صلاحيتها للتطبيق على العينة الأصلية، كما تم استثناء العينة الاستطلاعية من العينة الأصلية.

- **عينة الدراسة الأصلية**

تكونت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التكنولوجيا بمديرية غرب غزة، والبالغ عددهم (60) ولقد قام الباحث بتوزيع (60) استبانة على معلمي ومعلمات المدارس واسترد الباحث (56) استبانة من الاستبانات الموزعة على معلمي ومعلمات التكنولوجيا بالمدارس أي ما نسبته (93.3%) من الاستبانات الموزعة عليهم، وقد تم قبول جميع الاستبانات نظراً لاكتمال المعلومات فيها. وبذلك يكون الباحث قد استرد (56) استبانة كاملة البيانات أي ما نسبته (93.3%) وهي نسبة كافية لتمثيل مجتمع الدراسة، والجدول رقم (3.2) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول رقم (3.2): توزيع عينة الدراسة وفقاً للنوع

النوع	العدد	النسبة المئوية
ذكر	28	%50
أنثى	28	%50
المجموع	56	%100

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي:

يوضح الجدول رقم (3.3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي:

جدول رقم (3.3): توزيع عينة الدراسة وفقاً للمؤهل العلمي

		المؤهل العلمي		المجموع
		بكالوريوس فأقل	ماجستير فأعلى	
الجنس	ذكر	22	6	28
	انثى	27	1	28
المجموع		49	7	56

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة

يوضح الجدول رقم (3.4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة

الجدول رقم (3.4): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخدمة

	سنوات الخدمة			
الجنس	أقل من 5 سنوات	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	10 سنوات فأكثر	المجموع
ذكر	1	6	21	28
أنثى	2	1	25	28
المجموع	3	7	46	56

أدوات الدراسة

- استبانة تقيس درجة استخدام معلمي التكنولوجيا لمبادئ ومفاهيم التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين أنفسهم وهي موجهة لمعلمي المدارس الثانوية في مدارس مديرية غرب غزة.

ومن خلال خبرة الباحث وبعد اطلاعه على الدراسات المتعلقة بمشكلة الدراسة استعان ببعض هذه الدراسات السابقة وخاصة ذات العلاقة بمشكلة الدراسة من أجل إعداد فقرات الاستبانة.

صدق الاستبانة

صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحث بتوزيع العينة الاستطلاعية المكونة من (30) استبانة على معلمي ومعلمات المدارس الحكومية بمديرية الوسطى، ثم قام الباحث بتحديد مدى التجانس الداخلي للاستبانة بحساب معاملات الارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما توضح ذلك الجداول التالية.

وقد قام الباحث بعمل اختبار Kolmogorov–Smirnov Test للتأكد من أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي وظهر أن البيانات تتبع التوزيع الطبيعي حيث أن الدلالة الإحصائية للمجالات ككل كانت أكبر من (0.05) مما حدى بالباحث استخدام الاختبارات المعملية لبيانات تتبع التوزيع الطبيعي.

- **درجة استخدام معلمي التكنولوجيا لمبادئ ومفاهيم التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين أنفسهم**

الجدول رقم (3.13) يوضح معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات الدراسة والدرجة الكلية للمحور.

جدول رقم (3.13): معامل ارتباط فقرات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

م	الفقرات	معامل الارتباط	القيمة الاحتمالية
.1	أسعى إلى إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في تحديد النتاجات التعلمية للدروس.	.515**	.004

.2	أستثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة.	.461*	.010
.3	أنمي مهارات التعاون لدى المتعلمين.	.373*	.042
.4	أنمي مهارات الاتصال لدى المتعلمين.	.456*	.011
.5	أصمم أنشطة متنوعة في التدريس.	.486**	.006
.6	أشرك المتعلمين في اختيار مصادر التعلم.	.502**	.005
.7	أشرك المتعلمين في اختيار الأنشطة المناسبة.	.629**	.000
.8	أشرك المتعلمين في اختيار الوسائل التعليمية اللازمة.	.701**	.000
.9	أنوع في استخدام مصادر التعلم.	.659**	.000
.10	أُولِي التطبيقات العملية اهتماماً يوازي الجوانب النظرية.	.466**	.009
.11	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس	.666**	.000
.12	أنظم زيارات ميدانية ذات علاقة بالموضوعات المنهجية.	.480**	.007
.13	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً صحيحاً.	.482**	.007
.14	أشجع المتعلمين على تبادل طرح الأسئلة الصفية فيما بينهم.	.686**	.000
.15	أراعي أنماط التعلم للطلاب أثناء عملية التدريس.	.671**	.000
.16	أسعى لتطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.	.708**	.000
.17	أسعى إلى جعل الدروس ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى.	.662**	.000
.18	أنوع في استخدام أدوات التقويم وأساليبه المختلفة.	.733**	.000
.19	أصغي جيداً للمتعلمين، من أجل استيعاب أفكارهم.	.618**	.000
.20	أستخدم تكنولوجيا التدريس عن بعد في العديد من الدروس.	.498**	.005
.21	أوجه المتعلمين إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات على مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه.	.649**	.000
.22	أنوع في الأنشطة اللاصفية التي تفيد المتعلمين.	.481**	.007
.23	أكلف المتعلمين بكتابة تقارير مرتبطة بمستحدثات التكنولوجيا الواردة بالمنهاج.	.601**	.000
.24	أجعل بيئة التعلم ديمقراطية خلال عملية التدريس.	.673**	.000
.25	أساعد في تطوير فهم إيجابي لشخصية المتعلم.	.439*	.015
.26	أكلف المتعلمين بالواجبات التي تعزز مهارات البحث.	.491**	.006
.27	أراعي التسلسل السيكولوجي في التدريس.	.668**	.000
.28	أراعي التسلسل المنطقي في التدريس.	.570**	.001
.29	أستخدم واقع البيئة المحلية مدخلاً للدروس.	.747**	.000

.30	أوفر للمتعلمين فرص التعبير عما في نفوسهم حول ما تعلموه.	.442*	.014
.31	أقدم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين تجاه أعمالهم.	.760**	.000
.32	أقوم بإثراء المنهاج المدرسي بمواد وأنشطة إضافية من مصادر ومراجع مختلفة.	.634**	.000
.33	أقدم التعزيز اللازم للمواقف الأدائية للمتعلمين.	.725**	.000
.34	أشجع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد والإبداعي.	.749**	.000
.35	أشجع على اكتساب مهارات التفكير العليا (كالتحليل والتركيب والتقويم).	.829**	.000
.36	أوازن بين الأنشطة التعلمية الفردية والجماعية.	.817**	.000
.37	أوازن بين الأنشطة التعلمية النظرية والعملية.	.686**	.000
.38	أشجع المتعلم على القيام بدور الباحث للمعلومات للمشاركة في بناء المعرفة.	.745**	.000
.39	أساعد المتعلمين على بناء علاقات اجتماعية.	.708**	.000
.40	أشخص مواطن الضعف لدى المتعلمين للعمل على علاجها.	.713**	.000
.41	أشجع المتعلمين وأحفزهم على التأمل في ممارساتهم التعلمية المختلفة.	.590**	.001
.42	أوفر فرص الاختيار للمتعلمين فيما يتعلق بالأنشطة التعلمية.	.670**	.000
.43	أعمل على تطوير اتجاهات إيجابية للمتعلمين تقوم على تفهم اهتماماتهم وقدراتهم.	.797**	.000
.44	أوفر المناخ الودي الآمن والداعم للثقة بالنفس.	.690**	.000
.45	أضع المتعلم دائماً في مواقف أشعره فيها بالتحدي.	.705**	.000
.46	أتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط.	.541**	.002
.47	أهتم بإدارة الوقت بشكل فعال.	.565**	.001
.48	أسعى لأن أكون داعماً حقيقياً لتعلم الطلاب.	.677**	.000
.49	أسعى لأن أكون موجهاً مرشداً للطلاب.	.634**	.000
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.01) =0.463			
ر الجدولية عند درجة حرية (28) وعند مستوى دلالة (0.05) =0.361			

يبين الجدول رقم (3.13) معاملات ارتباط بين كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية لفقراته، وهي دالة عند مستوى الدلالة (0.01 و 0.05) ومعاملات الارتباط محصورة بين المدى (0.373 – 0.829)، وبذلك تعتبر فقرات المحور صادقة وتقيس ما وضعت لقياسه.

الصدق البنائي:

إن الصدق البنائي يقيس مدى ارتباط كل مجال من مجالات الدراسة بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

وللتحقق من الصدق البنائي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة، حيث إن هذه المعاملات دالة عند مستوى دلالة (0.01 و 0.05) حيث أن القيمة الاحتمالية لجميع المحاور أقل من(0.01) والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول رقم (3.16) يوضح معامل الثبات بعد تعديل فقرات الاستبانة.

جدول رقم (3.16): معامل الثبات لمحور القسم الثاني من الاستبانة

الفقرات	عدد الفقرات	معامل الثبات
الثبات الكلي	**49***	0.897

*تم استخدام معامل جتمان لأن تباين النصفين غير متساويين (تم عمل الفقرات الزوجية منفصلة والفردية منفصلة وتم دمجها في جدول واحد معاً).

طريقة معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha Coefficient

استخدم الباحث معامل ألفا كرونباخ لقياس معامل ثبات الاستبانة، والجدول رقم (3.18) يوضح قيم معاملات ثبات الاستبانة

جدول رقم (3.18): قيم معاملات ثبات الاستبانة (الفا كرونباخ).

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
	الثبات الكلي	**49**	0.965

يتبين من الجدول رقم (3.18) أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات حيث كان معامل الثبات الكلي (0.965) وهي قيم عالية تطمئن الباحث إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

المحك المعتمد

لتحديد المحك المعتمد في الدراسة، فقد تم تحديد طول الخلايا في مقياس ليكرت الخماسي من خلال حساب المدى بين درجات المقياس (4=1−5)، ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية أي (0.80=4/5)، وبعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا كما هو موضح في الجدول الآتي رقم (4.1) (ملحم، 2000: 42).

الجدول رقم (4.1): يوضح المحك المعتمد في الدراسة

طول الخلية	الوزن النسبي المقابل له	درجة الموافقة
من 1 – 1.80	من 20% –36%	بدرجة قليلة جدا
أكبر من 1.80 – 2.60	أكبر من 36% – 52%	بدرجة قليلة
أكبر من 2.60 – 3.40	أكبر من 52%– 68%	بدرجة متوسطة
أكبر من 3.40 – 4.20	أكبر من 68%– 84%	بدرجة كبيرة

أكبر من 4.20 – 5	أكبر من 84 %–100%	بدرجة كبيرة جدا

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول وتفسيرها

السؤال الفرعي الأول: ما درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التعلم النشط ؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري، وتم ترتيب كل فقرة من فقرات المحور " ودرجة توافر كل فقرة بناء على ما ورد في الجدول (4.1)، والجدول رقم (4.11) يبين تقديرات إجابات الأفراد

جدول (4.11): يبين المتوسط الحسابي الموزون والنسبة المئوية والانحراف المعياري للاستبانة

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط الحسابي	درجة التوافر	ترتيب الفقرات في المحور
.1	أسعى إلى إشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في تحديد النتاجات التعلمية للدروس.	3.8750	.76426	77.5	كبيرة	29
.2	أستثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة.	4.3750	.55800	87.5	كبيرة جدا	1
.3	أنمي مهارات التعاون لدى المتعلمين.	4.3036	.63014	86.1	كبيرة جدا	2
.4	أنمي مهارات الاتصال لدى المتعلمين.	4.2679	.58748	85.4	كبيرة جدا	4
.5	أصمم أنشطة متنوعة في التدريس.	3.9464	.74881	78.9	كبيرة	23
.6	أشرك المتعلمين في اختيار مصادر التعلم.	3.7500	.95822	75.0	كبيرة	38
.7	أشرك المتعلمين في اختيار الأنشطة المناسبة.	3.5893	.94920	71.8	كبيرة	45
.8	أشرك المتعلمين في اختيار الوسائل التعليمية اللازمة.	3.5893	1.02295	71.8	كبيرة	46
.9	أنوع في استخدام مصادر التعلم.	3.9464	.72412	78.9	كبيرة	22
.10	أُولِي التطبيقات العملية اهتماماً يوازي الجوانب النظرية.	4.0536	.79589	81.1	كبيرة	13
.11	أنوع في استخدام طرق واستراتيجيات التدريس	3.7679	1.02675	75.4	كبيرة	35
.12	أنظم زيارات ميدانية ذات علاقة بالموضوعات المنهجية.	3.0893	1.04927	61.8	متوسطة	49

13.	أوظف الثواب والعقاب توظيفاً تربوياً صحيحاً.	3.9286	.65663	78.6	كبيرة	24
14.	أشجع المتعلمين على تبادل طرح الأسئلة الصفية فيما بينهم.	3.6964	.73657	73.9	كبيرة	41
15.	أراعي أنماط التعلم للطلاب أثناء عملية التدريس.	4.0000	.60302	80.0	كبيرة	16
16.	أسعى لتطوير مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين.	4.0000	.63246	80.0	كبيرة	17
17.	أسعى إلى جعل الدروس ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى.	4.1607	.65441	83.2	كبيرة	7
18.	أنوع في استخدام أدوات التقويم وأساليبه المختلفة.	3.9821	.64642	79.6	كبيرة	20
19.	أصغي جيداً للمتعلمين، من أجل استيعاب أفكارهم.	4.1964	.58526	83.9	كبيرة	6
20.	أستخدم تكنولوجيا التدريس عن بعد في العديد من الدروس.	3.3750	.98281	67.5	متوسطة	48
21.	أوجه المتعلمين إلى تطبيق ما تعلموه من خبرات على مواقف أخرى جديدة ذات علاقة بما تم تعلمه.	3.9643	.60194	79.3	كبيرة	21
22.	أنوع في الأنشطة اللاصفية التي تفيد المتعلمين.	3.6250	.77606	72.5	كبيرة	44
23.	أكلف المتعلمين بكتابة تقارير مرتبطة بمستحدثات التكنولوجيا الواردة بالمنهاج.	3.4286	.98824	68.6	كبيرة	47
24.	أجعل بيئة التعلم ديمقراطية خلال عملية التدريس.	3.8929	.67900	77.9	كبيرة	28
25.	أساعد في تطوير فهم إيجابي لشخصية المتعلم.	3.9107	.66815	78.2	كبيرة	26
26.	أكلف المتعلمين بالواجبات التي تعزز مهارات البحث.	4.0000	.66058	80.0	كبيرة	18
27.	أراعي التسلسل السيكولوجي في التدريس.	3.8036	.72412	76.1	كبيرة	34

28.	أراعي التسلسل المنطقي في التدريس.	4.1071	.62315	82.1	كبيرة	9
29.	أستخدم واقع البيئة المحلية مدخلاً للدروس.	4.1607	.68162	83.2	كبيرة	8
30.	أوفر للمتعلمين فرص التعبير عما في نفوسهم حول ما تعلموه.	4.0000	.73855	80.0	كبيرة	19
31.	أقدم التغذية الراجعة الفورية للمتعلمين تجاه أعمالهم.	4.0536	.67203	81.1	كبيرة	12
32.	أقوم بإثراء المنهاج المدرسي بمواد وأنشطة إضافية من مصادر ومراجع مختلفة.	4.1071	.80178	82.1	كبيرة	10
33.	أقدم التعزيز اللازم للمواقف الأدائية للمتعلمين.	4.0179	.77439	80.4	كبيرة	15
34.	أشجع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد والإبداعي.	3.8214	.71623	76.4	كبيرة	33
35.	أشجع على اكتساب مهارات التفكير العليا (كالتحليل والتركيب والتقويم).	3.9107	.72052	78.2	كبيرة	25
36.	أوازن بين الأنشطة التعلمية الفردية والجماعية.	3.7679	.66033	75.4	كبيرة	37
37.	أوازن بين الأنشطة التعلمية النظرية والعملية.	3.7500	.66742	75.0	كبيرة	40
38.	أشجع المتعلم على القيام بدور الباحث للمعلومات للمشاركة في بناء المعرفة.	3.7679	.78604	75.4	كبيرة	36
39.	أساعد المتعلمين على بناء علاقات اجتماعية.	3.8393	.73303	76.8	كبيرة	30
40.	أشخص مواطن الضعف لدى المتعلمين للعمل على علاجها.	3.8214	.81144	76.4	كبيرة	32
41.	أشجع المتعلمين وأحفزهم على التأمل في ممارساتهم التعلمية المختلفة.	3.8393	.62601	76.8	كبيرة	31
42.	أوفر فرص الاختيار للمتعلمين فيما يتعلق بالأنشطة التعلمية.	3.6786	.74118	73.6	كبيرة	42
43.	أعمل على تطوير اتجاهات إيجابية للمتعلمين تقوم على تفهم اهتماماتهم وقدراتهم.	3.6607	.69483	73.2	كبيرة	43
44.	أوفر المناخ الودي الآمن والداعم للثقة بالنفس.	4.0357	.68661	80.7	كبيرة	14
45.	أضع المتعلم دائماً في مواقف يشعره فيها بالتحدي.	3.8929	.70527	77.9	كبيرة	27

46.	أتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط.	3.7500	.83666	75.0	كبيرة	39
47.	أهتم بإدارة الوقت بشكل فعال.	4.0714	.73502	81.4	كبيرة	11
48.	أسعى لأن أكون داعماً حقيقياً لتعلم الطلاب.	4.2321	.68732	84.6	كبيرة جدا	5
49.	أسعى لأن أكون موجهاً مرشداً للطلاب.	4.2857	.70619	85.7	كبيرة جدا	3
	الدرجة الكلية للمحور الأول	3.8998	.44483	78.0	كبيرة	

ويلاحظ من الجدول (4.11) أن درجة استخدام معلمي التكنولوجيا في المرحلة الثانوية لأساليب التعلم النشط كانت كبيرة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (3.89)، وبوزن نسبي (78%)، وجاءت فقرات هذا المجال في الدرجة الكبيرة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.37 – 3.08)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة (2) والتي تنص على الآتي: "أستثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة" بمتوسط حسابي (4.37) ووزن نسبي (87.5) وبدرجة كبيرة جداً، ويعزو الباحث ذلك إلى سهولة مهارة طرح الأسئلة لدى المعلمين، ولا تحتاج لوقت كبير من الحصة، وتتناسب مع الأعداد الكبيرة في الغرف الصفية.

كما يتضح من الجدول أن الفقرة (12) التي تنص على "أنظم زيارات ميدانية ذات علاقة بالموضوعات المنهجية"، قد حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.08) ووزن نسبي (61.8) وبدرجة متوسطة، ويعزو الباحث ذلك إلى صعوبة تنظيم الزيارات الميدانية وحاجتها للوقت والجهد الكبيرين، كما تحتاج لتنسيق مسبق مع الجهات المختصة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الرشيدي (2015)، ودراسة أبو سنينة (2009)، ودراسة الزامل (2011) التي أظهرت نتائج إيجابية لتطبيق المعلمين لأساليب التعلم النشط بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس؟ **وللإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة فروض الدراسة كما يأتي:**

النتائج المتعلقة بالفرض الأول الذي ينص على:" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس.

استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Two independent Sample T-test من أجل اختبار صحة الفرض الأول، ويبين الجدول (4.14) نتائج اختبار (ت) للتحقق من الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تبعاً لمتغيرات الجنس بالنسبة للاستبانة بشكل عام.

الجدول رقم (4.14): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي استجابات الأفراد في درجة استخدام أساليب التعلم النشط تبعاً لمتغير الجنس.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	وجود الدلالة
استخدام التعلم النشط	ذكر	28	3.7638	.47914	-2.382	54	.021	دالة

	أنثى	28	4.0357	.36767				
قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2								
قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.660								

يتضح من الجدول رقم (4.14) أن:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس في الاستبانة ككل لصالح المعلمات الإناث ويظهر ذلك من خلال المتوسطات الحسابية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للمعلمين الذكور (3.7638)، وللمعلمات الإناث (4.0357)، مما انعكس على قيمة (ت) المحسوبة حيث بلغت (2.382)، وهي قيمة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05).

ولتحديد حجم تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع استخدم الباحث معامل إيتا $\eta 2$ حسب الجدول رقم(4.15)

$$\eta 2 = \frac{T^2}{T^2 + df}$$

جدول رقم (4.15): حجم تأثير المتغير المستقل (الجنس: ذكر، أنثى) في درجة استجابات أفراد عينة الدراسة (حال وجود فروق) لاستبانة التعلم النشط

مصدر الفروق	قيمة T	قيمة $\eta 2$	حجم التأثير
استخدام التعلم النشط	−2.382	0.09	متوسط

ومن الجدول رقم (4.15) فإن التأثير الذي يتركه المتغير المستقل (الجنس: ذكر أو أنثى) على المتغير التابع (متوسطات تقديرات استجابات أفراد عينة الدراسة) في الاستبانة ككل هو تأثير متوسط على استخدام التعلم النشط.

ويعزو الباحث هذه الفروق بين المعلمين والمعلمات إلى اهتمام الإدارة المدرسية في مدارس الإناث، ومتابعة المديرات التي تأخذ طابع الشمولية في متابعة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرشيدي (2015)، ودراسة أبو سنينة (2009)، ودراسة الزامل (2011)، والتي أظهرت فروقاً لصالح المعلمات في استخدام أساليب التعلم النشط.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة فروض الدراسة كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني الذي ينص على:" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

استخدم الباحث اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين Two independent Sample T-test من أجل اختبار صحة الفرض الثاني، ويبين الجدول (4.17) نتائج اختبار (ت) للتحقق من الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة في درجة استخدام أساليب التعلم النشط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي بالنسبة للاستبانة بشكل عام.

الجدول رقم (4.17): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطي استجابات الأفراد تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة	وجود الدلالة
استخدام التعلم النشط	بكالوريوس فأقل	49	3.9030	.42919	.140	54	.889	غير دالة
	ماجستير فأعلى	7	3.8776	.58274				
قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.05) = 2								
قيمة ت الجدولية عند درجة حرية (54) وعند مستوى دلالة (0.01) =2.660								

يتضح من الجدول رقم (4.17) أن:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي في الاستبانة ككل.

ويعزو الباحث ذلك إلى أن وزارة التربية والتعليم تنفذ برامج تدريبية موحدة لمعلمي ومعلمات المبحث الواحد، وبالتالي فإن كلاً من المعلمين والمعلمات يخضع لنفس البرنامج التدريبي بغض النظر عن المؤهل العلمي.

تتفق هذه النتائج مع دراسة الرشيدي(2015)، والزامل(2011).

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع وتفسيرها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع الذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال اختبر الباحث صحة فروض الدراسة كما يأتي:

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث الذي ينص على:" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد عينة الدراسة لدرجة استخدام أساليب التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

استخدم الباحث اختبار (تحليل التباين الأحادي) One – Way ANOVA من أجل اختبار صحة الفرض الثالث، ويبين الجدول (4.21) نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) للتحقق من الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة على الاستبانة بشكل عام.

الجدول رقم (4.21): نتائج اختبار (تحليل التباين الأحادي) للفروق بين متوسطي استجابات الأفراد تبعاً لمتغير عدد سنوات الخدمة.

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة F	قيمة sig	مستوى الدلالة
الاستبانة	بين المجموعات	.578	2	.289	1.487	.235	غير دالة

	داخل المجموعات	10.305	53	.194			
	المجموع	10.883	55				
قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (2، 53) وعند مستوى دلالة (0.05) = 3.15							
قيمة ف الجدولية عند درجة حرية (2، 53) وعند مستوى دلالة (0.01) = 4.126							

يتضح من الجدول السابق رقم (4.21) أنه:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات تقديرات أفراد الدراسة لدرجة استخدام التعلم النشط تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة في الاستبانة ككل، ويعزو الباحث ذلك إلى أن خبرة المعلم لا تؤثر على مستوى ممارسته لدوره في التعلم النشط، ذلك أن هناك العديد من المعطيات في البيئة التربوية من شأنها دعم دور المعلم حتى لو كان حديث عهدٍ بالتدريس، ومنها دعم الإدارة وتوفير المتطلبات والإمكانات اللازمة من مصادر تعلم ووسائل تعليمية، والدعم الأكاديمي والإرشادي، على اعتبار أن مدير المدرسة مشرف مقيم يتواصل بشكل مباشر مع المعلمين لدعم أدائهم وتطويره، وتقديم تغذية راجعة لتحسين مستوى العمل ونتاجات العملية التربوية بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة لهم.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من ذوي الخبرات المختلفة أدركوا أهمية التعلم النشط وضرورته في العملية التربوية، لينعكس إيجاباً على المحصلة النهائية للعملية التربوية المتمثلة في الطالب المتعلم المقتدر والمتمكن من أداء مهماته بالشكل المطلوب. وهذا كله يعني أن الخبرة كمتغير غير مؤثر في درجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط، فالإدراك جاء متشابهاً، ولم يختلف باختلاف سنوات الخبرة لهؤلاء المعلمين والمعلمات.

توصيات الدراسة:

بناءً على النتائج السابقة فإن الباحث يقترح التوصيات التالية:

1) تضمين دليل المعلم استراتيجيات وطرق التدريس التي تدعم دور المعلم في التعلم النشط.
2) تفعيل دور المشرفين التربويين في متابعة المعلمين بالممارسات التي تدعم أدوارهم في التعلم النشط.
3) العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، ليتمكنوا من التخطيط الجيد المحكم لأساليب التعلم النشط وتضمينها في خطة الدروس.
4) إجراء دراسات مماثلة لتقصي درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط لكافة المراحل التدريسية.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

بدير، كريمان (2012 .(**التعلم النشط** .ط 2. دار المسيرة للنشر والتوزيع. عمان.

بدوي، رمضان مسعد (2010 .(**التعلم النشط** .ط 1، دار الفكر للنشر، عمان، الأردن.

جبران، وحيد (2002 .(**التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي** .مركز الإعلام والتنسيق. رام الله، فلسطين.

رفاعي، عقيل محمود (2012 .(**التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم** .دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية. مصر.

سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وشتية، جميل وأبو عرقوب، هدى (2006 .(**التعلم النشط بين النظرية والتطبيق** . دار الشروق للنشر والتوزيع. فلسطين.

سنجق، رانيا (2016 .(**مفهوم التعلم النشط** .دار الميسرة. عمان، الأردن.

السيد، أسامة والجمل، عباس (2012 .(**أساليب التعلم والتعلم النشط** .ط1. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع. القاهرة.

الشمري، ماشي (2011 **101** .(**استراتيجية في التعلم النشط** .ط1. وزارة التربية والتعليم. السعودية.

أبو الجبين، سعيد (2014 .(**فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم الحياتية على التحصيل وتنمية الاتجاه نحو الأحياء في بعض محافظات غزة)** .رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

أبو سنينة، عودة عبد الجواد (2009 .(**درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن** .مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد التاسع العدد الثاني. الأردن.

الجمل، سمية (2017 .(**فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعلم الأساسي)** .رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

حجازي، جولتان ومهدي، حسن (2016 .(**فاعلية استراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى** .مجلة جامعة الأقصى. فلسطين.

الرشيدي، فاطمة (2015 .(**درجة ممارسة دوري المعلم والطالب في التعلم النشط في ضوء المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت)** .رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.

الزامل، مجدي علي (2011 .(**وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارساتهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس** .مجلة المعلم الطالب، العدد الأول، ص3-24. فلسطين.

زكي، صفاء (2013 .(**فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تكريس العلوم على تنمية بعض المهارات الحياتية والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية)** .رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة بني سويف. مصر.

العالول، رنا (2012 .(**أثر توظيف بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات حل المسألة الرياضية لدى طالبات الصف الرابع الأساسي بمحافظة غزة)** .رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، جامعة الأزهر. غزة.

عبد الواحد، إبراهيم توفيق (2013). **(فاعلية استخدام استراتيجيتين في التعلم النشط على تنمية مهارات الرسم الهندسي في مادة التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي)**. رسالة ماجستير غير منشورة)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية. غزة.

فاعور، بسمة (2009). **(التعلم النشط بين المفهوم والممارسة**. مجلة قطر الندى، العدد 14. لبنان.

محمد، صفاء (2014). **(أثر استراتيجيات التعلم النشط على التفكير التأملي والتحصيل الأكاديمي لمقرر التدريب الميداني للطالبات المعلمات بكلية رياض الأطفال، جامعة الفيوم**. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. مصر.

ثانياً : المراجع العربية الإنجليزية

Bedeir, K. (2012). *Active learning* (2nd ed.). Dar Al-Maseera Publishing and Distribution. Amman, Jordan.

Badawi, R. M. (2010). *Active learning* (1st ed.). Dar Al-Fikr Publishing. Amman, Jordan.

Jubran, W. (2002). *Active learning: The classroom as a real learning center*. Media and Coordination Center. Ramallah, Palestine.

Rifai, A. M. (2012). *Active learning: Concept, strategies, and assessment of learning outcomes*. New University House Publishing. Alexandria, Egypt.

Saadah, J., Aql, F., Zamel, M., Shettieh, J., & Abu Arkoub, H. (2006). *Active learning between theory and practice*. Dar Al-Shorouk Publishing and Distribution. Palestine.

Sanjaq, R. (2016). *The concept of active learning*. Dar Al-Maisara. Amman, Jordan.

Elsayed, O., & Aljamal, A. (2012). *Learning methods and active learning* (1st ed.). Dar Al-Elm Wal-Eman Publishing and Distribution. Cairo, Egypt.

Alshammari, M. (2011). *101 strategies in active learning* (1st ed.). Ministry of Education. Saudi Arabia.

Abu Al-Jubain, S. (2014). The effectiveness of using some active learning strategies in teaching life sciences to improve academic achievement and foster attitudes towards biology in certain Gaza governorates (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Islamic University. Gaza, Palestine.

Abu Sunaina, A. A. (2009). The degree of applying active learning principles in teaching social studies from the perspective of teachers in UNRWA schools in Jordan. *Zarqa Journal for Research and Humanities*, 9(2). Jordan.

Aljamal, S. (2017). The effectiveness of a proposed training program based on active learning strategies in developing creative teaching skills among basic education mathematics teachers (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Islamic University. Gaza, Palestine.

Hegazy, G., & Mahdi, H. (2016). The effectiveness of a collaborative active learning strategy via the web in improving social competence and learning motivation among education faculty students at Al-Aqsa University. *Al-Aqsa University Journal*. Palestine.

Alrashidi, F. (2015). The degree to which teachers and students at the secondary stage in Kuwait practice their roles in active learning based on their perspectives (Unpublished master's thesis). Faculty of Educational Sciences, Middle East University. Kuwait.

Al-Zamel, M. A. (2011). Perspectives of UNRWA basic stage teachers in Ramallah and Nablus governorates on their active learning practices. *Teacher and Student Journal*, (1), 3–24. Palestine.

Zaki, S. (2013). The effectiveness of using some active learning strategies in teaching science to develop life skills and scientific attitudes among preparatory stage students (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Beni-Suef University. Egypt.

Alaloul, R. (2012). The impact of employing some active learning strategies on developing problem-solving skills in mathematics among fourth-grade female students in Gaza (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Al-Azhar University. Gaza, Palestine.

Abdel-Wahed, I. T. (2013). The effectiveness of using two active learning strategies in developing geometric drawing skills in technology for ninth-grade female students (Unpublished master's thesis). Faculty of Education, Islamic University. Gaza, Palestine.

Faaour, B. (2009). Active learning: Between concept and practice. *Qatar Al-Nada Journal*, (14). Lebanon.

Mohamed, S. (2014). The impact of active learning strategies on reflective thinking and academic achievement in the field training course for pre-school education students at Fayoum University. *Arab Studies in Education and Psychology Journal*. Egypt.

ثالثاً: المراجع الأجنبية:

1. Kagan, S., & Kagan, M. (1994). **The Structural Approach: Six Keys To Cooperative Learning.** CA: Kagan Publishing.
2. Kagan, S., & Kagan, M. (2009). **Kagan Cooperative Learning.** CA: Kagan Publishing.
3. Kim, K. (2009). **Exploring Undergraduate Student Active Learning for Enhancing their Critical Thinking and Learning in A Large Class.** Unpublished doctoral dissertation, The Pennsylvania State University, Pennsylvania State, USA.
4. Mckinney, Kathleen (2010). **"Active Learning"** Illinois State University Center of Teaching, Learning and Technology.
5. Mathews, L.K. (2006). **"Elements of Active Learning."** Available at http://www.libraryinstruction.com 02/01/2010.
6. Tandoğan, R. & Orhan, A. (2007). **The Effects of Problem-Based Active Learning in Science Education on Students' Academic Achievement, Attitude, and Concept Learning.** Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 3 (1), 71 - 81.
7. Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R. & Bowen, C. (2007). **Effects of Active Learning Experiences on Achievement, Attitudes, and Behaviors in High School Biology.** Journal of Research in Science Teaching, 44 (7), 960-979.