مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (4) العدد (5) 2020
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (4) No. (5) 2018

اتجاهات معلّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو استخدام إستراتيجيّات التعلم النشط في التّعليم "دراسة ميدانيّة في مدارس مدينة اللاذقيّة"

د. مطيعة أحمد*

راما كنجو*

(تاريخ الإيداع 23 /2 /2020 . قُبِل للنشر في 11 /8 /2020)

□ ملخّص □

هدف البحث الحالي إلى تعرّف اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النّشط في مدارس التّعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة، وتعرّف الفروق في الاتجاهات وفق متغيّري سنوات الخبرة والمؤهل العلمي. واتّبع البحث المنهج الوصفي. بغية تحقيق هدف البحث أُعدَّت استبانة وطُبِّقت على عيّنة مؤلّفة من 250 معلّماً ومعلّمة. وخلص البحث إلى النّتائج الآتية:

اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التّعليم ضمن مدارس التّعليم الأساسي كانت إيجابيّة بدرجة عالية.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى على الدرجة الكلية للاستبيان تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة معلّم الصفّ.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى على الدرجة الكليّة للاستبيان تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من 3–5 سنوات.

الكلمات المفتاحيّة: الاتجاهات– إستراتيجيّات التعلّم النّشط.

*أستاذ مساعد_ قسم المناهج وطرائق التّدريس_ كلية التربية_ جامعة تشرين_ اللاذقية_ سورية

*طالبة دراسات عليا(دكتوراه)_ قسم تربية الطفل_ كلية التربية_ جامعة تشرين_ اللاذقية_ سورية

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (4) العدد (5) 2020
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (4) No. (5) 2018

Teacher's attitudes of the first cycle towards using active learning strategies in teaching

"A field study in Lattakia city schools"

D. Mutieah Ahmad*
Rama kanjo*

(Received 23/ 2/ 2020. Accepted 11 /8 /2020)

□ ABSTRACT □

The study aimed to identify the attitude of teachers towards implementing active learning strategies in primary education schools in Latakia city, and the differences in their attitude according to variables of years of experience and educational qualification. This research has followed the descriptive method and applied a questionnaire to a sample of 250 male and female teachers. Results concluded the following:

Teachers have showed highly positive attitude towards implementing active learning strategies in primary education schools.

There are differences showing statistical significance among averages of teachers of the primary education in relation to the overall rate of the survey owing to the academic qualification factor in favor of bearers of Class Teacher Academic Degree.

There are differences showing statistical significance among averages of teachers of the primary education in relation to the overall rate of the survey owing to years of experience factor in favor of teachers with experience of 3-5 years.

Key words: Attitude - active learning strategies

* Assistant Professor – College of Curricula & teaching methods department – Tishreen University_ Latakia_ Syria

** Doctor Student in Department Of Child –education_ Tishreen University

مقدِّمة

ظهر مصطلح التعلّم النشط في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، كأحد الاتجاهات الحديثة نسبيّاً والّتي نادت بالابتعاد عن الحفظ والتّلقين وكون التّلميذ متلقّياً سلبياً، ونادت بنشاط التّلميذ وإيجابيّته في العمليّة التعليميّة التعلميّة وخاصّة في المواقف التعليميّة في أثناء تنفيذ الدروس. وقد قامت وزارة التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة بتطوير مناهج التّعليم العام ما قبل الجامعي للخروج من النّمط التقليدي القديم للمناهج إلى النّمط الحديث القائم على التعلّم النّشط وإستراتيجيّاته، والّذي يدعو إلى إعطاء التّلميذ مساحة أكبر من التّفاعل والنّشاط بطرائق مختلفة في الصّف، فهي تحقّق الهدف من تغيير نمط وأسلوب التّعليم التقليدي إلى الأسلوب النشط والفعّال، وقد لجأ معظم المعلّمين إلى التعدّد والتنوّع في استخدام أساليب وإستراتيجيّات التعلّم النشط في مختلف المواد الدراسيّة نظراً لأنّها تلبي الاتجاه الحديث في التربية والتعليم مثل إستراتيجيّة العصف الذهني– وإستراتيجيّة حلّ المشكلات– وإستراتيجيّة القبعات الست– وإستراتيجيّة لعب الأدوار وغيرها من الإستراتيجيّات. وقد أُقيمت العديد من الدورات التدريبيّة لمواكبة تطوير المناهج الدراسيّة الحديثة منها ما يتعلّق بتطوير الخطة الدراسيّة، ومنها ما يتعلّق بالوسائل التعليميّة التعلميّة، ومنها ما يختص بطرائق التدريس الحديثة، وأخرى بوسائل وأساليب التّقويم، كانت في البداية بشكل مكثّف لإكساب المعلّم كل ما هو ضروري لتنفيذ الدروس في الصفّ، وبعدها تنوّعت لتشمل كل جوانب العملية التعليميّة، هذا كلّه بمتابعة من قبل وزارة التربية على أن تصل تلك الدورات لجميع المعلّمين في كافّة المحافظات السوريّة.

إشكاليّة البحث

إنّ تمسّك المعلّمين والدّفاع عن الاستخدام الدّائم لطرائق وأساليب التّعليم التّقليدي جعل من التّلاميذ عناصر سلبيّة في العمليّة التعليميّة، بالإضافة إلى عدم المحافظة على استمراريّة دافعيّتهم للتّعليم، فضلاً عن عدم رغبة المعلّمين بالتنويع بطرائق وإستراتيجيّات التعليم الحديثة بكل ما تتضمّنه من تنوّع للمواقف التعليميّة، والأدوات والوسائل التعليميّة، وأساليب التقويم. هذا كلّه يؤدي إلى النمطيّة في التعليم وتقليل الفائدة وعدم تحقيق الهدف العام من العمليّة التعليميّة ككل (الساعدي، 2011). وفي دراسة استطلاعيّة قامت بها الباحثة على مجموعة من مدارس التّعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة شملت المعلّمين فيها وعددهم (15) معلّمة، ومن خلال سؤالهن عن طرائق التّعليم المستخدمة في صفوفهن من قبلهن، جاءت معظم الإجابات بطرائق التّعليم التقليديّة وذلك بسبب صعوبات تطبيق غيرها من الطّرائق الحديثة –وخاصّة في ظروف الحرب الحاليّة– وعددهن (8) معلّمات أي بنسبة (53.3%) و (7) معلّمات ممّن يلجأن إلى استخدام الطرائق التقليديّة لأنّها أنسب من وجهة نظرهن مع المناهج الدراسيّة والتّلاميذ أي بنسبة (64.6%). لذا رأت الباحثة وبحسب خبرتها أنّ إشراك التّلميذ ضمن أنشطة الصف والمواقف التعليميّة قد يساهم في زيادة اكتسابه المعارف والمهارات والمعلومات والقيم، إضافة إلى زيادة تحصيله الدراسي.(العاتكي،2016، ص5) (عشا؛ وآخرون، 2012). فما هي اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة؟

أهميّة البحث:

تأتي أهميّة البحث مما يأتي:

-تسليط الضوء على أهميّة استخدام أساليب وإستراتيجيّات التعلّم النشط في التّعليم وانعكاسها على التّلاميذ.

-دور المعلّم في التطبيق الصحيح لأساليب وإستراتيجيّات التعلم النشط داخل غرفة الصف.

-ضرورة تكوين اتجاه إيجابي نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلم النشط في التعليم.

-

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تعرّف:

-اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التّعليم ضمن مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة.

-الفروق الإحصائيّة بين اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم بحسب متغير سنوات الخبرة.

-الفروق الإحصائيّة بين اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم بحسب متغير المؤهّل العلمي.

أسئلة البحث:

يجيب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي:

ماتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم ضمن مدارس التعليم الأساسي في مدارس مدينة اللاذقيّة؟

فرضيّات البحث:

جرى قياس فرضيّات البحث عند مستوى دلالة 5%:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي.

منهج البحث:

اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والّذي يتناسب مع طبيعة البحث في وصف الواقع وتحليله وتفسير النتائج الّتي تمّ الوصول إليها.

حدود البحث:

حدود زمانيّة: 2018/ 2019.

حدود بشريّة: معلّمي الحلقة الأولى في مدارس مدينة اللاذقيّة.

حدود مكانيّة: مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة.

مجتمع البحث وعيّنته:

تضمَّن المجتمع الأصلي للبحث المعلّمين القائمين على رأس عملهم في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة والبالغ عددهم (3632) معلّماً ومعلّمة للعام الدراسي 2018/ 2019. طُبِّقت الاستبانة على عيّنة عشوائيّة طبقيّة مؤلّفة من (250) معلّماً من معلّمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقيّة. ومن مبرّرات لجوء الباحثة إلى أسلوب العيّنة العشوائيّة الطبقيّة أنّ مجتمع الدّراسة غير متجانس من حيث عدد المعلمّين في كل مؤهّل أو حسب سنوات الخبرة، وهذا ما أشار إليه الصّيرفي (2002)، إذ ذكر أنّنا عندما نواجه مجتمعاً غير متجانس يفضل اللّجوء إلى أسلوب العيّنة العشوائيّة الطبقيّة (الصيرفي، 2002، 195).

والجدول الآتي يبيّن توزّع العيّنة بحسب متغيّري المؤهّل العلمي والخبرة.

جدول (1) توزيع عينة البحث وفق متغير الخبرة والمؤهل العلمي

المتغير		العدد	النسبة المئوية
المؤهل العلمي	معهد إعداد مدرسين	132	52.8%
	إجازة معلم صف	52	20.8%
	دبلوم تأهيل تربوي	66	26.4%
	المجموع	250	100%
الخبرة	أقل من 3 سنوات	61	24.4%
	من 3 إلى 5 سنوات	127	50.8%
	أكثر من 5 سنوات	62	24.8%
	المجموع	250	100%

أدوات البحث: استبانة اتجاهات لمعلّمي الحلقة الأولى نحو استخدام التعلّم النشط في التعليم.

المصطلحات والتعريفات الإجرائيّة:

الاتّجاه: هو نزعة أو استعداد مكتسب نسبيّاً يحدّد استجابات المعلّمين حيال الأشخاص أو الأفكار أو الموضوعات (البدري، 2005، ص22).

ويعرّف إجرائيّاً: بأنّه مجموع الدرجات الّتي يحقّقها المعلّم على استبانة الاتجاهات نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النّشط في مدارس التعليم الأساسي.

التعلّم النشط: هو عمليّة إشغال التّلاميذ بشكل نشط ومباشر في عمليّة التعلّم، ولا سيّما من حيث القراءة والكتابة والتفكير والتأمّل، إذ يقومون بعمليّات المشاركة والتطبيق بدلاً من الاقتصار على عمليّة استقبال المعلومات بأشكالها المختلفة (Felder & Brent, 1997)).

طرائق التعلم النشط: يعرّف (علي، 2007، ص66) طرائق التعلّم النشط بأنّها مجموعة من الأساليب الّتي تتضمّن الإجراءات المتتابعة والمتناسقة فيما بينها، والّتي تجعل التّلميذ نشطاً في الموقف التّعليمي، من خلال قيامه بالبحث والقراءة والكتابة والعمل في مجموعات صغيرة، والاشتراك في المناقشات الصفيّة، مما يتيح له فرصة اكتشاف المعرفة واكتسابه للمفاهيم والاتّجاهات.

إستراتيجيّات التعلّم النّشط: هي فلسفة تربويّة تعتمد على إيجابيّة التّلميذ في الموقف التّعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربويّة والإجراءت التعليميّة الّتي تهدف إلى تفعيل دور التّلميذ وتعظيمه، حيث يتمّ التعلّم من خلال العمل والبحث والتّجريب، واعتماد التّلميذ على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات (شاهين، 2010، ص103).

وتعرّف إستراتيجيّات التعلّم النّشط إجرائيّاً بأنّها مجموعة إجراءات تعلّم قائمة على العديد من الأنشطة الممارسة من قبل التّلميذ نفسه وتحت إشراف المعلّم، فالتّلميذ محور العمليّة التّعليميّة التعلّمية، وينتج عنها سلوكيّات تعتمد على مشاركة التّلميذ الفاعلة والإيجابيّة في الموقف التّعليمي التعلّمي.

الدراسات السّابقة:

الدراسات العربيّة:

1_ **دراسة حمدي (2016) بعنوان: " برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتيجيّات التعلّم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلّمي الرياضيّات بالمرحلة الابتدائيّة" في محافظة الخرج في السعوديّة.**

هدفت الدراسة إلى تعرّف وقياس مدى فاعليّة البرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيّات التعلّم النشط لتطوير الأداء التّدريسي لمعلّمي الرياضيّات بالمرحلة الابتدائيّة. واتّبعت المنهج التجريبي. وبلغت عيّنتها 48 معلّماً. وكانت أداتها برنامجاً تدريبياً قائماً على بعض إستراتيجيّات التعلم النشط وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمهارات إستراتيجيات التعلم النشط. وتوصّلت الدّراسة إلى فاعليّة البرنامج التدريبي المستخدم في تطوير الأداء التدريسي لعناصر الإستراتيجيّات (مرحلة التخطيط– والتنفيذ– والتقويم) بدرجة مرتفعة.

2_ دراسة القحطاني (2012) بعنوان: "فاعليّة برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط وإستراتيجيّاته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلّمات الجغرافيا للصفّ السّادس الابتدائي بالرّياض" في السعوديّة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف فاعليّة برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط وإستراتيجيّاته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلّمات الجغرافيا للصفّ السّادس الابتدائي بالرّياض في المملكة العربية السعوديّة. واتّبعت المنهج الوصفي والمنهج التجريبي. وبلغت عيّنة الدراسة 23 معلّمة. وكانت أداتها مقياس اعتقادات من إعداد الباحثة. وتوصّلت إلى النّتائج الآتية: البرنامج التدريبي المقترح كان فعّالاً في تعديل الاعتقادات بشكل إيجابي نحو التعلم النشط.

3_ دراسة بنّا (2011) بعنوان: (أثر استخدام التعلّم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتيّة لدى طفل الروضة) في سوريّة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام التعلّم النشط في تنمية المهارات الحياتيّة لدى طفل الروضة، واتّبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وكانت أدواتها منوّعة بين قائمة للمهارات الحياتيّة، والبرنامج المقترح والمعد من أنشطة متنوّعة للتعلّم النشط، ومقياس للمهارات الحياتيّة، وبطاقة ملاحظة. بلغت عيّنة الدراسة 60 طفلاً وطفلة، وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في التطبيق البعدي لمقياس المهارات الحياتيّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وجود فروق بين متوسطات المجموعتين الضابطة والتجريبيّة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وجود فروق بين متوسطات أفراد عيّنة الدراسة الذكور والإناث (قبل- بعد) تطبيق مقياس المهارات الحياتيّة وبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي.

4_ دراسة يوسف (2011) بعنوان: (أثر التعلّم النشط في التحصيل الدراسي لتلامذة الصفّ الرابع الأساسي في مقرر العلوم والتربية الصحيّة واكتسابهم بعض المهارات الحياتيّة) في سوريّة.

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر التعلّم النشط في التحصيل الدراسي لتلامذة الصفّ الرابع الأساسي في مقرر العلوم والتربية الصحيّة واكتسابهم بعض المهارات الحياتيّة، واتّبعت المنهج التجريبي، وكانت أدواتها مقياساً للتحصيل الدراسي ومقياس المهارات الحياتيّة، وتوصّلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

وجود فروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على اختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبيّة.

وجود فروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على اختبار التحصيل الدراسي لصالح التطبيق البعدي.

وجود فروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على مقياس المهارات الحياتيّة لصالح المجموعة التجريبيّة.

وجود فروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبيّة على مقياس المهارات الحياتيّة لصالح التطبيق البعدي.

وجود ارتباط بين متوسطي المجموعة التجريبيّة على مقياس المهارات الحياتيّة ودرجات اختبار التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي.

5_ دراسة مرتضى (2019) بعنوان: "اتجاهات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعداديّة نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط" في العراق.

هدفت الدراسة إلى تقصّي اتجاهات مدرّسي التاريخ في المرحلة الإعداديّة نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط. بلغت عيّنتها 60 مدرّساً من مدرّسي مادة التاريخ في المرحلة الإعداديّة، واتّبعت المنهج الوصفي. كانت أداتها مقياساً لمعرفة اتجاهات مدرّسي التاريخ نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط، تألّفت من 26 فقرة. أهم نتائج الدراسة:

عدم وجود اتجاهات لدى مدرّسي التاريخ نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلم النشط.

الدراسات الأجنبيّة:

1_ دراسة كاراموستافاوجلو Karamustafaoglu (2009) بعنوان: "إستراتيجيّات التعلّم النشط في تدريس الفيزياء" في تركيّا.

"Active learning strategies in Physics teaching"

هدفت الدراسة إلى تعرّف واقع استخدام معلّمي الفيزياء إستراتيجيّات التعلّم النشط في مدينة أماسيا التركيّة. واتّبعت الدراسة المنهج الوصفي. وتكوّنت عيّنتها من 40 معلّماً. وكانت أداتها استبانة وبطاقة ملاحظة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ المعلّمين على علم بإستراتيجيّات التعلّم النشط ولكن تطبيقها في المدارس لا يزال ضعيفاً، فهم يستخدمون الأساليب التقليديّة بشكل أكبر وعلى نطاق أوسع.

2_ دراسة ويلك wilk (2003) بعنوان: "تأثير التعلّم النشط على خصائص الطلبة في مقرر علم الوظائف البشريّة لغير المتخصّصين"

"The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for none majors"

هدفت الدراسة إلى استقصاء فاعليّة إستراتيجيّات التعلّم النشط من قِبل أساتذة الجامعة على التحصيل وتحفيز أدوار طلبة الجامعة في مقرر علم الوظائف البشرية لغير المتخصصين. واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي. وبلغت عيّنتها 141 طالباً وطالبة، في جامعة تكساس الغربيّة. وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً واستبانة للإستراتيجيّات المحفزة لأدوار الطلبة ومقياس اتجاهات. وتوصلت إلى النتائج الآتية: إنّ المجموعات التجريبيّة اكتسبت معرفة أكثر بالمحتوى وتحسّنت فاعليّة الذّات لديها. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة في تحفيز دور الطلبة على التعلّم النشط. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين حول مقياس الاتجاهات فكان لكلتا المجموعتين اتجاهات إيجابيّة نحو التعلّم النشط في المستقبل.

3_ دراسة كوي Coy (2001) بعنوان" أثر استخدام حلّ المشكلات كأحد إستراتيجيّات التعلّم النشط في تدريس المفاهيم الرياضيّة مقارنة بالطرائق التقليديّة"

"Teaching fifth grade mathematical concepts effects of words problems used with traditional methods"

هدفت الدراسة إلى تعرّف أثر استخدام حلّ المشكلات كأحد إستراتيجيّات التعلّم النشط في تنمية مهارات حل المشكلات لوحدة طرح وجمع مضاعفات الكسور العشريّة وقسمتها. واتبعت الدراسة المنهج التجريبي. وكانت عيّنتها تلاميذ الصفّ الخامس الابتدائي بمدارس ميترا الغربيّة. وتوصّلت الدراسة إلى أنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين التجريبيّة والضابطة في مهارات حلّ المشكلات لصالح تلاميذ المجموعة التجريبيّة.

التّعقيب على الدراسات السّابقة:

اتّفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث المنهج مع دراسة (Karamustafaoglu, 2009)، ومن حيث الأداة والنتائج مع دراسة (Wilk, 2003)، واختلفت عن باقي الدراسات بالمنهج والأداة والنتائج مثل دراسة (حمدي، 2016)، ودراسة (القحطاني، 2012)، ودراسة (Karamustafaoglu, 2009)،

ودراسة (Coy, 2001). وأهم ما يميّز البحث الحالي عن باقي الدراسات هو تعرّف اتجاهات معلّمي التعليم الأساسي وآرائهم نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم داخل صفوفهم.

الإطار النظري:

1. مفهوم التعلّم النّشط:

يأتي التعلّم النّشط ليُفعّل عمليّتي التّعليم والتعلّم، فالتعلّم النّشط هو الذي يكون فيه التّلاميذ مسؤولين عن تعلمّهم، حيث يَبْدون فيه منضبطين ومنظّمين ذاتيّاً، وقادرين على تعريف أهدافهم وتقييم كفاية تحصيله، ويتحرّكون ذاتيّاً وباهتمام ومثابرة لإتمام مهمّات التعلّم الّتي يقومون بها واحدة بعد الأخرى، مستخدمين في ذلك إستراتيجيّات تعلّم فعّالّة ومعارف مناسبة واكتشاف الاتجاهات الإيجابيّة والقيم الخاصّة بهم ومهارات التفاعل مع الآخرين من معلّمين وأقران وأُسر بحسب مقتضيات المواقف المختلفة (Mckinney ,2011,2) ويرى (Letexier,2008,39) أنّ التعلّم النّشط يهتم ببناء المعرفة ومعالجة المعلومات، والتّفاعل بين التّلاميذ تحت إشراف المعلّم.

وقد وردت تعريفات كثيرة للتعلّم النشط نذكر بعضاً من أهمّها:

يعرّفه معجم المصطلحات التربويّة 2003 بأنّه :"تعليم يشارك فيه التّلميذ مشاركة فعّالة في عمليّة التعلّم بالقراءة والبحث والمطالعة والمشاركة في الأنشطة الصفيّة واللّاصفيّة، ويكون فيه المعلّم موجّهاً ومرشداً لعمليّة التّعليم" (سيد والجمل، 2012، 93).

وعرّفه مايكل (Michael) أنّه: أحد أشكال التعلّم الّذي يشارك فيه التّلميذ بشكل مباشر في عمليّات التعلّم، يتحوّل فيه التّلميذ من تلميذ سلبي يستقبل المعلومات من المعلّم ويحفظها لتجعله مشاركاً نشطاً مع المادة الّتي سيتعلّمها (Michael, 2006 ,p160-162) .

من خلال التعريفات السّابقة يتبيّن لنا أن التعلُّم النّشط هو أسلوب للتّعليم والتعلّم يعتبر التّلميذ أساساً للعمليّة التعلُّمية، ويسعى إلى إكسابه مهارات الكتابة والقراءة والتأمُّل والتّحليل والمناقشة والإصغاء، بإشراف المعلّم ومن خلال بيئة تعلُّمية مرنة ومحفّزة وغنيّة بمصادر التعلُّم.

أمّا إستراتيجيّات التعلّم النّشط فأحد النّواتج المهمّة الّتي ظهرت مع التعلّم النّشط، لما لها من دور فعّال في عمليّة التعلّم، وما تحدثه من نشاط كبير داخل غرفة الصف وخارجها بين التّلاميذ، حيث إنّها تتمثّل في خطّة تشمل إجراءات عدّة منظّمة يقوم بها المعلّم والتّلميذ لتحقيق مجموعة من الأهداف التعليميّة الّلازمة.

تُعرّف إستراتيجيّات التعلّم النّشط بأنّها: جميع الأساليب الّتي تتطلّب من التّلميذ القيام بممارسة بعض أنواع المهام في الموقف التّعليمي أكثر من مجرّد الاستماع إلى المعلّم، كالتحدّث والكتابة وإلقاء الأسئلة والحركة والتّفاعل مع الموقف التّعليمي بمختلف عناصره (Bonwel & Eison, 1991, p25).

2. أهمية التعلُّم النّشط:

يعدّ التعلُّم النّشط من أهم أساليب التعلُّم الحديثة وتكمن أهميّته في آثاره الإيجابيّة على العمليّة التعليميّة/التعلُّمية ككل، وأهم آثاره الإيجابية ما يأتي:

-مساعدة التّلميذ على الفهم الأفضل لما يتعلّمه، ممّا يمكّنه من شرح الموضوعات والمسائل المختلفة بأسلوبه، وطرح الأسئلة وتعميم الفائدة.

- التّقليل من الأنشطة التعلُّمية الّتي تحصر دور التّلميذ في الإصغاء السّلبي وتدوين الملاحظات طوال فترة الحصّة، ممّا يزيد من دافعيّته للإقبال على التعلُّم.

– مساعدة المعلّم على تحديد مستوى فهم التّلميذ وتقديم المساعدة بالشّكل المناسب.

–يمثل مجالاً للتسلية والمتعة في العمل والتفكير لكلٍّ من التّلميذ والمعلّم، ويبعدهم عن الملل والرّتابة في أنشطتهم اليوميّة.

–يساهم في تنمية العلاقات الاجتماعيّة بين التّلاميذ من جهة، وبينهم وبين المعلّمين من جهة أخرى.

–تنمية الإبداع الّذي يظهره بعض التّلاميذ.

–تنمية مهارات التّفكير العليا عند التّلاميذ كالتّحليل والتّركيب والتّقويم.

–تعزيز ثقة التّلاميذ بأنفسهم لأنّه يعرّفهم بقدرتهم على التعلُّم بأنفسهم وعدم اعتمادهم الكامل على المعلّم. (شاهين، 2010، ص104)، (عشا؛ وآخرون، 2012، ص523).

3. دور التّلميذ في التعلّم النّشط:

حتّى تتحقّق عمليّة التعلّم النّشط، لابدّ من دور إيجابي للتّلميذ يتمثّل في: (سعادة وآخرون، 2006، ص121):

–المشاركة الحقيقيّة في الخبرات التعلّمية.

–يبحث التّلميذ عن المعلومة بنفسه من مصادر متعدّدة، ويشارك في تقييم نفسه ويحدّد مدى ما حققّه من أهداف.

–يشترك التّلميذ مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التّعليق على ما يُقال أو يُطرح من أفكار أو آراء جديدة.

–تكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار، والمشاركة في تصميم البيئة التعليميّة.

–يعمل مستقلّاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل معهم ويدعمهم.

–يفكّر تفكيراً ناقداً في طريقة تعلّمه وجودة هذا التعلّم، ممّا يتيح له بناء المعرفة وتطويرها.

إنّ تبنّي طريقة التعلّم النّشط في العمليّة التعليميّة تجعل دور التّلميذ يتغيّر من عنصر خامل سلبي متلقٍّ إلى المعني بالتّعليم والتّعلم، وهو العنصر المهم فيه، ممّا يجعل عمليّة التعلّم عمليّة محبّبة للتّلميذ ومشارك في رسم وتخطيط البرامج التدريبيّة والتعليميّة.

ويتمثّل دور المتدرّب في أثناء استخدام التعلّم النّشط في مجال التّدريب بما يأتي:

–ينخرط في أنشطة ومشاريع عمليّة حقيقيّة تتحدّى قدراته.

–يقوم بدور نشط وليس القبول السّلبي للمعرفة.

–يكون مرسلاً ومستقبلاً في الوقت نفسه، ومتعلماً ومعلّماً في الوقت ذاته.

–يتساءل ويُبدي رأيه وأفكاره، ويشاركها مع زملائه.

–يتشارك مع باقي التّلاميذ المعارف والمهارات وينخرط في أعمال جماعيّة.

–يكون مشاركاً وله دور فاعل في الورشات واللّقاءات الشبابيّة؛ فهو يعمل ويجرّب، يلاحظ ويشاهد، يتأمّل ويتفحّص، يفكّر ويطرح الأسئلة، يتحاور ويناقش، وصولاً إلى بناء المعاني والمفاهيم، وتنمية المهارات والخبرات.

–يستقصي المعلومات من المصادر المختلفة ومن التّجريب المباشر، لاختبار الفرضيّات، أو البحث في التساؤلات، أو استكشاف المفاهيم، أو حلّ المشكلات.

-يستخدم مصادر تعلّمية متعدّدة ومنوّعة: الموسوعات العلميّة، بنوك المعلومات، الخبراء، الظواهر الطبيعيّة، المؤسّسات المجتمعيّة.

-يستثمرون مواهبهم وهواياتهم ونقاط القوّة لديهم، ويوظّفونها في الورشات التدريبيّة.

4. دور المعلّم في التعلّم النّشط:

لقد اهتمّ التعلّم النّشط بالمعلّم وجعل له أدواراً يؤدّيها من أجل الحصول على نتائج ومخرجات إيجابيّة ومن تلك الأدوار المهمّة للمعلّم في التعلّم النّشط: (سعادة وزملاؤه، 2006، ص4)، (بدير، 2008، ص113) (كوجك وآخرون، 2008، ص156):

-يشجّع التّلاميذ ويساعدهم على التعلّم، ويعمل على إيجاد التّوازن بين الأنشطة التعليميّة الفرديّة والجماعيّة.

-يركّز على القضايا الخاصّة بأخلاقيّات التعلّم والتّعليم، ويحافظ على استمراريّة الدافعيّة في عمليّة التعلّم.

- يدرّب التّلاميذ على بيئة التعلّم النّشطة.

-يُصغي للتّلاميذ، ويعمل على إثارتهم والتّفاوض معهم بشأن المعاني والأفكار والآراء الكثيرة.

- يقوم بدور المشخّص والمعالج لمواطن ضعف التّلاميذ.

-يخصّص الوقت الكافي لفحص المبادئ والمفاهيم الّتي يستند عليها التعلّم النّشط، وفهم نظريّات التعلّم الّتي تشكّل الأساس في ممارسة التعلّم النّشط والّتي تبيّن خصائص التّلاميذ.

-يختار الإستراتيجيّات وأساليب التّعليم الملائمة للتعلّم.

-يوفّر المصادر الماديّة والبشريّة الّتي تساعد على التعلّم النّشط بما في ذلك توفير الوقت والمكان الملائمين لتسهيله.

-يشجّع التّلاميذ على عمل الأشياء وتنفيذ النّشاطات بأنفسهم، حيث إنّ حل التّلاميذ للمشكلات الّتي تواجههم يزوّدهم بفرص تعليميّة أكثر من تلك الّتي تتوافر عندما يقوم آخرون بالعمل نيابة عنهم وبحل مشكلاتهم.

-يشجّع التّلاميذ ويحفّزهم على التأمّل في ممارستهم وأعمالهم، والتّعبير عن ذلك بكلمات، والتحدّث معهم حول ما يقومون به وكيف يفكّرون.

-يتعاون مع زملائه من معلّمي المواد الدراسيّة والأنشطة المختلفة على تشجيع استخدام التعلّم النّشط وإستراتيجيّاته.

إن تبنّي التعلّم النّشط في العمليّة التعليميّة يجعل دور المعلّم يتغيّر من ناقل للمعلومات وملقّن للتّلاميذ؛ إلى دور أكثر حيويّة وانسجاماً مع التعلّم النّشط، فأصبح المعلّم هو المرشد، والمساعد على إدارة الموقف التّعليمي، كذلك يقوم بمساعدة التّلاميذ على اكتساب المهارات والصفات الحياتيّة المرغوب فيها، وبذلك يمكن تسميته بالمعلّم النّشط الّذي يسهّل تنفيذ التعلّم النّشط ويدرّب التّلاميذ عليه.

5. إستراتيجيّات التعلّم النشط:

نعرّف الإستراتيجيّة بأنّها مجموعة من الممارسات والإجراءات الّتي يستخدمها المعلّم داخل غرفة الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف الّتي تمّ وضعها (عبد الهاشمي؛ والدليمي، 2008، ص19).

ونعرّفها إجرائيّاً بأنّها درجة ممارسة إستراتيجيّات التعلّم النشط المتمثّلة في: إستراتيجيّة فكّر، زاوج، شارك- وإستراتيجيّة الرؤوس المرقّمة- وإستراتيجيّة الكرسي الساخن- وإستراتيجيّة العصف الذهني- وإستراتيجيّة لعب الأدوار- وإستراتيجيّة القبعات الست من وجهة نظر معلّمي التّعليم الأساسي.

إستراتيجيّة فكر، زاوج، شارك: والّتي تعتمد على فعاليّة التلميذ ومشاركته مع باقي الزملاء. حيث يفكر التلميذ أولاً في الموضوع ومن ثمّ يناقش فكرته مع باقي الزملاء مع توضيح سبب اختياره للفكرة، ومن ثمّ يتمّ الاتفاق على الفكرة الأفضل وبعد ذلك تتم مشاركة الفكرة مع باقي المجموعات بعد اختيار متحدّث عن هذه المجموعة (نصر، 2003، ص213).

إستراتيجيّة الرؤوس المرقمة: وفيها يقسم المعلّم الصفّ إلى أربع مجموعات ويعطي كل عضو رقماً من 1 حتى 4 أو حسب أعداد المجموعة في حل سؤال محدد يتم اختياره من قبل المعلّم، مع الحرص على أخذ كل تلميذ فرصته في الممارسة والتفكير والحل، ومن خلال الأسئلة العشوائيّة للتّلاميذ بأرقامهم واستعراض إجابة من كل مجموعة، تناقش الأفكار المطروحة وخاصة كل ما هو جديد مع تقديم الشرح والتوضيح المناسبين (الشمري، 2011، ص95).

إستراتيجيّة الكرسي الساخن: وهذه الإستراتيجيّة تعمل على تفعيل وزيادة دافعيّة التّلاميذ وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار بطريقة محببة من قبلهم، وفيها يطلب المعلّم من تلميذ مميّز بمهارة معيّنة أو إبداع في مجال ما الجلوس في الكرسي الساخن والّذي يكون في وسط دائرة من التّلاميذ، ويتم توجيه أسئلة من باقي التّلاميذ والمعلّم وعلى التّلميذ الإجابة عليها (الشمري، 2011، ص46).

إستراتيجيّة العصف الذهني: تعني استخدام الذّهن لتوليد أو الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار، ويُركّز فيه على الكمّ وليس على النّوع، من خلال تداع حرٍّ للأفكار والخواطر والآراء دون نقد أو حكم في البداية.

وعرّفها (أوزبورن، 2001) بأنّها: مؤتمر تعليمي يقوم على أساس تقديم المادّة التعليميّة بصورة مشكلات تسمح للتّلاميذ بالتّفكير الجماعي لإنتاج وتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار أو الحلول الّتي تدور في أذهانهم مع إرجاء النّقد والتّقييم إلى ما بعد الوقت المحدّد لتناول المشكلة (نقلاً عن: سيد والجمل، 2012، ص118).

إستراتيجيّة لعب الأدوار: تعدّ إستراتيجيّة لعب الأدوار إحدى إستراتيجيّات التّعليم الّتي تعتمد على محاكاة موقف واقعي، يتقمّص فيه كل تلميذ من المشاركين في النّشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وقد يتقمّص التّلميذ دور شخص أو شيء آخر(سيد والجمل، 2012، ص213).

تعرّفها (المصري، 2010، ص6) بأنّها: أحد أشكال التّصوير الدرامي الّذي يساعد في الإدراك القيمي، وخلق علاقات اجتماعيّة بين أفراد المجموعة، وذلك من خلال تمثيل الأدوار الّتي تستند إلى التّلاميذ المشاركين بصورة تلقائيّة بحيث يظهر الموقف كأنّه حقيقة.

إستراتيجيّة القبعات الست: هي إستراتيجيّة ابتكرها الطّبيب ديبونو **Debono** لتعليم التّفكير عن طريق القبّعات الّتي هي ليست في الواقع قبّعات حقيقيّة ولكنّها ترمز إلى طريقة معيّنة في التّفكير، وعددها ستّ قبّعات بألوان مختلفة، يرمز كل لون إلى نمط معين من التّفكير. وتتميّز هذه الإستراتيجيّة بأنّها تحوّل الموقف الجامد إلى مواقف مبدعة كما تسمح بتنسيق العوامل المختلفة للوصول إلى الإبداع (Mary & Joanes, 2004, p34).

6. أنواع الاتّجاهات:

يصنّف أغلب الباحثين الاتّجاهات على النحو الآتي:

من حيث طبيعتها تصنّف إلى: إيجابيّة وسلبيّة.

من حيث شموليّتها تقسم إلى: نوعيّة وعامّة، النوعيّة الّتي ترتبط بموضوع معيّن، والعامّة الّتي تتميّز بالشّمول. حيث يبدأ الاتّجاه بصورته النوعيّة المحدّدة ثمّ يتعمّم ويتسع.

من حيث موقف أصحابها تقسم إلى: سريّة وعلنيّة. السريّة حيث يخفي أصحابها ولا يعبّرون عن اتجاهاتهم بأي شكل من الأشكال. أمّا العلنيّة فإنّ أصحابها يعبّرون عنها لفظاً وممارسة بشكل علني.

من حيث طبيعة أصحابها تقسم إلى: فرديّة وجماعيّة. الفرديّة تتكوّن عند الفرد من خلال خبراته الخاصّة، أمّا الجماعيّة فهي الّتي يتصرّف من خلالها معظم أفراد المجتمع.

من حيث درجتها تقسم إلى: قويّة وضعيفة. فالقويّة الّتي يتمسّك بها صاحبها من دون تردّد ويعمل بمقتضاها، والضعيفة على العكس منها تماماً (زهران، 1977، ص30).

7. طرق قياس الاتّجاهات:

لقياس الاتّجاهات أهميّة كبيرة عند علماء الاجتماع، وذلك لأهميّتها في مجالات الحياة المختلفة وبالتّالي يؤدّي إلى تعدّد طرق القياس وتعدّد المقاييس المستعملة في قياس الاتّجاهات وتصنيف وسائل وأساليب قياس الاتّجاهات النفسيّة على أربع فئات رئيسة هي:

أساليب ملاحظة السّلوك- الأساليب الإسقاطيّة- أساليب التعرّف على الاتّجاهات من خلال المتغيّرات وردود الفعل الفسيولوجيّة- مقاييس التقدير الذّاتي (الزغلول؛ شاكر، 2007، ص199).

إعداد أداة البحث:

تحديد الهدف من الاستبانة: يتمثّل الهدف منها في تحديد اتجاهات المعلّمين نحو استخدام التعلّم النشط ضمن مدارس التعلم الأساسي في مدينة اللاذقيّة.

تحديد مصادر اشتقاق الاستبانة: استعانت الباحثة بعدد من رسائل الماجستير الّتي تتضمّن التعلّم النشط واتجاهات المعلّمين نحوها كدراسة (العزّام، 2016)، وتمّ وضع العديد من البنود غايتها الأساسيّة تعرّف اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق التعلّم النشط في الصفوف الدراسيّة لمدارس مدينة اللاذقيّة.

إعادة الصياغة لقائمة اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق التعلّم النشط في مدارس مدينة اللاذقيّة بعد عرضها على مجموعة من المحكّمين.

صدق الاستبيان وثباته:

جرى التحقق من صدق الاستبيان وثباته من خلال قيام الباحثة بدراسة استطلاعيّة على عيّنة مؤلّفة من (75) معلماً من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية، وجاءت النتائج كما يأتي:

1-صدق الاتساق الداخلي Internal Consistency:

طبق الاستبيان على عينة الدراسة السيكومترية، والمكونة من (75) معلماً من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية، وجرى حساب الاتساق الداخلي باستخدام معامل ارتباط بيرسون من خلال الخطوات الآتية:

1. دراسة معاملات ارتباط كل بند من البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان.

جدول (2) معاملات الارتباط

البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط	البند	الارتباط
1	0.318**	6	.6810**	11	.6400**	16	0.429**	21	.4940**
2	0.422**	7	.6090**	12	.4620**	17	0.352**	22	.5400**
3	0.402**	8	.2600**	13	.5730**	18	0.238**	23	.3190**
4	0.581**	9	.6780**	14	.3020**	19	0.374**	-	-
5	0.597**	10	.4930**	15	.7100**	20	0.344**	-	-

****=Statistically Significant at (0.01), *=Statistically Significant at (0.05)**

وبمقارنة نتائج الجدول السابق نجد:

1. ارتباط البنود مع الدرجة الكلية للاستبيان يتراوح بين (0.238**/0.710**)، وجميعها موجبة ودالة عند مستوى دلالة 0.01 .
2. علماً أن البند ذو الرقم (8) حصل على معامل ارتباط (0.260**)، والبند ذو الرقم (18) حصل على معامل ارتباط (0.238**) مع أن كلا معاملي الارتباط موجبان ودالان عند مستوى دلالة 0.01، إلا أنهما لم يحققا معيار ميتشل الذي اعتبر انه يجب ان لا تقل معاملات الارتباط عن 0.30، لكن الباحثة ارتأت عدم حذف هذين البندين وذلك لعدم إشارة أي من المحكمين إلى ضرورة إلغاء هذه البنود، وتجنباً للضرر بالصدق المنطقي (صدق المحكمين).

الصدق التمييزي:

من أجل التأكد من هذا النوع من الصدق قامت الباحثة بترتيب درجات المعلمين (عينة الصدق والثبات) على الاستبيان تنازلياً، وتم أخذ أعلى 25% (الفئة العليا 19) وأدنى 25% (الفئة الدنيا 19)، ثم حسب متوسطات هاتين المجموعتين، واستخدمت الباحثة اختبار (مان وتني) لبيان دلالة الفروق بين المتوسطين على الدرجة الكلية للاستبيان، والجدول رقم (3) يوضح الفرق بين هاتين المجموعتين:

جدول (3): قيمة "مان وتني" ودلالته

	العدد	الفئات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	القرار
الدرجة الكلية	19	الفئة العليا	31	589	-5.498	0000.	دال**
	19	الفئة الدنيا	11	231			

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (الفئة العليا والدنيا)، أي أن هناك تمييز بين أصحاب الاتجاه السلبي والإيجابي.

-ثبات الاستبيان:

للتأكد من ثبات الاستبيان اعتمدت الباحثة أسلوبيّ الثبات بالتجزئة النصفية والثبات بدلالة الفا-كرونباخ.

1-الثبات بالتجزئة النصفية Split Half:

بعد تطبيق الاستبيان على عينة الدراسة السيكومترية، والبالغ عددها (75) معلماً من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية، تم وضع البنود في مجموعتين وفقاً للبنود الفردية والزوجية من حيث الترتيب، ومن ثم حساب الارتباط بين درجات المجموعتين، ونتائج التحليل الإحصائي لعملية التجزئة النصفية وحساب معامل الارتباط بين الجزئيين تمثلت في الجدول الآتي:

جدول (4): معامل الارتباط بين النصفين بعد تقسيم الاستبيان إلى بنود فردية وبنود زوجية

الاستبيان	عدد البنود	معامل الارتباط بين نصفي الاستبيان	معامل سبيرمان براون
	23	**0.539	0.700

**** = دال عند (0.01)، * = دال عند (0.05)**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل سبيرمان براون بلغت (0.700) وهو معامل ثبات جيد ودال إحصائياً، وهذه القيمة التي توصلت إليها الباحثة دلت على تمتع الاستبيان بقدرٍ عالٍ من الثبات.

2-الثبات بدلالة إلفا كرونباخ Internal Consistency:

جرى حساب الثبات عن طريق معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha على عينة الصدق والثبات البالغة (75) معلماً من معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية. والجدول رقم (5) يوضح معامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبيان.

جدول (5): معامل الثبات باستخدام طريقة معامل ألفا كرونباخ

الاستبيان	(Cronbach's Alpha)
	0.815

يتضح من الجدول السابق أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت (0.815) وتدل على درجة ثبات عالية.

إجراءات البحث:

1_ إعداد أداة البحث وتحكيمها من قبل مجموعة من أعضاء الهيئة التدريسيّة في جامعتي تشرين ودمشق وتحديد الهدف النّهائي منها في تعرّف اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق التعلّم النشط في مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة.

2_ قامت الباحثة بتوزيع الاستبانة على عيّنة البحث وهم مجموعة من معلّمي التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة ضمن مجموعة من المدارس (عبد الرحمن الغافقي- حمزة صقر- سليمان العجي- يونس رضوان- الحسين الأولى- نادر جراد) بعد لقاء مدير/ة المدرسة وشرح الهدف من البحث وطلب التعاون معها.

3_ بعد جمع الاستبانات من المعلّمين قامت الباحثة بتفريغ الاستبانات ومعالجتها إحصائيّاً للتوصل إلى نتائج البحث ومن ثمّ تفسيرها.

نتائج البحث ومناقشتها:

السؤال الرئيس: ما اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم ضمن مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقيّة؟

للتعرف إلى اتجاهات المعلمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النّشط في التعليم ضمن مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية، قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات المعلمين على كل بند من بنود الاستبيان، كما يوضح الجدول الآتي:

الجدول (6) التكرارات والنسب المئوية لكل بند من بنود الاستبيان

البنود	عدد الاستجابات					النسبة المئوية %				
	أوافق بشدة	أوافق	حيادي	لا أوافق	لا أوافق مطلقاً	أوافق بشدة %	أوافق %	حيادي %	لا أوافق %	لا أوافق مطلقاً %
البند 1	51	150	33	9	7	20.4	60	13.2	3.6	2.8
البند 2	49	44	144	13	0	19.6	17.6	57.6	5.2	0
البند 3	69	134	28	19	0	27.6	53.6	11.2	7.6	0
البند 4	20	119	53	51	7	8	47.6	21.2	20.4	2.8
البند 5	137	55	43	12	3	54.8	22	17.2	4.8	1.2
البند 6	78	107	57	8	0	31.2	42.8	22.8	3.2	0
البند 7	139	56	29	19	7	55.6	22.4	11.6	7.6	2.8
البند 8	47	23	133	32	15	18.8	9.2	53.2	12.8	6
البند 9	104	32	64	21	29	41.6	12.8	25.6	8.4	11.6
البند 10	200	40	8	0	2	80	16	3.2	0	0.8
البند 11	124	57	14	28	27	49.6	22.8	5.6	11.2	10.8
البند 12	184	51	8	7	0	73.6	20.4	3.2	2.8	0
البند 13	66	147	33	2	2	26.4	58.8	13.2	0.8	0.8
البند 14	4	23	161	33	29	1.6	9.2	64.4	13.2	11.6
البند 15	135	56	49	8	2	54	22.4	19.6	3.2	0.8
البند 16	100	85	61	2	2	40	34	24.4	0.8	0.8
البند 17	95	129	22	4	0	38	51.6	8.8	1.6	0
البند 18	41	54	126	19	10	16.4	21.6	50.4	7.6	4
البند 19	27	150	37	30	6	10.8	60	14.8	12	2.4
البند 20	16	82	129	10	13	6.4	32.8	51.6	4	5.2
البند 21	130	49	43	18	10	52	19.6	17.2	7.2	4
البند 22	110	40	75	10	15	44	16	30	4	6
البند 23	54	50	117	23	6	21.6	20	46.8	9.2	2.4
المجموع						%34.43	%30.13	%25.51	%6.57	%3.33

يتبين من الجدول السابق أن اتجاهات المعلمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلم النشط في التعليم ضمن مدارس التعليم الأساسي في مدينة اللاذقية جاءت بالمرتبة الأولى فئة "أوافق بشدة" بنسبة بلغت 34.43% وثم بالمرتبة الثانية فئة "أوافق" بنسبة بلغت 30.13% وحلت بالمرتبة الثالثة فئة "حيادي" وبنسبة 25.51% وبالنسبة لفئتي "لا أوافق" و "لا أوافق مطلقاً"

جاءت النسب على الترتيب 6.57% و 3.33% وبالتالي فإن اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النّشط في التّعليم كانت إيجابيّة بدرجة عالية، ويعود هذا برأي الباحثة إلى أنّ إستراتيجيّات التعلّم النشط تتيح للتّلاميذ العمل المباشر والمشاركة النشطة والفعّالة والإيجابيّة، وبالتالي تنمية مهاراتهم وقدرتهم على ممارسة المهارات بطريقة فعّالة.

دراسة متوسطات الإجابة:

لتعرف متوسط إجابات المعلمين على الاستبيان، أُعطيت قيمة لكل بديل: (أوافق بشدة=5، أوافق=4، محايد=3، لا أوافق=2، لا أوافق بشدة=1)، ثم جرى حساب المدى (5−1=4) ومن ثم تقسيمه على عدد الفئات المطلوبة للحصول على طول الفئة (4÷5=0.8)، وبعد ذلك إضافة هذه القيمة إلى قيمة أقل بديل في الاستبيان كما هو موضح في القانون الآتي:

$$\frac{\text{قيمة أكبر بديل} - \text{قيمة أصغر بديل}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{5} = \frac{4}{5} = 0.80$$

حيث:

4= عدد المسافات بين بدائل الإجابة (من 1 إلى 2 – من 2 إلى 3 – من 3 إلى 4–من 4 إلى 5)

5= عدد الفئات.

الجدول (7) المتوسطات الحسابية المرجحة المقابلة لبدائل الإجابة على الاستبيان

المتوسط المرجح	النسبة المئوية المقابلة	بدائل الإجابة
من 1–1.8	من 20%–36%	لا أوافق بشدة
من 1.81–2.6	من 36%–52%	لا أوافق
من 2.61–3.4	من 52%–68%	محايد
من 3.41–4.2	من 68%–84%	أوافق
من 4.21–5	من 84%–100%	أوافق بشدة

يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستبيان، مع مقارنة كل متوسط مع الجدول (7) لتحديد النتيجة فيما إذا كانت أوافق بشدة أو أوافق أو محايد أو لا أوافق أو لا أوافق بشدة:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الخاصة بإجابات المعلّمين

البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية%	النتيجة
البند 1	3.92	0.85	78.32	أوافق
البند 2	3.52	0.87	70.32	أوافق
البند 3	4.01	0.83	80.24	أوافق
البند 4	3.38	0.99	67.52	محايد
البند 5	4.24	0.98	84.88	أوافق بشدة
البند 6	4.02	0.82	80.40	أوافق
البند 7	4.20	1.09	84.08	أوافق
البند 8	3.22	1.08	64.40	محايد
البند 9	3.64	1.39	72.88	أوافق
البند 10	4.74	0.59	94.88	أوافق بشدة
البند 11	3.89	1.40	77.84	أوافق
البند 12	4.65	0.68	92.96	أوافق بشدة

البند 13	4.09	0.70	81.84	أوافق
البند 14	2.76	0.83	55.20	محايد
البند 15	4.26	0.93	85.12	أوافق بشدة
البند 16	4.12	0.86	82.32	أوافق
البند 17	4.26	0.68	85.20	أوافق بشدة
البند 18	3.39	0.98	67.76	محايد
البند 19	3.65	0.91	72.96	أوافق
البند 20	3.31	0.86	66.24	محايد
البند 21	4.08	1.16	81.68	أوافق
البند 22	3.88	1.20	77.60	أوافق
البند 23	3.49	1.01	69.84	أوافق
المجموع	3.86	0.94	77.15	أوافق

يلاحظ مما سبق أن المتوسطات الحسابية للاتجاهات نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلم النشط في التعليم ضمن مدارس التعليم الأساسي في الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية تراوحت بين (4.74) كحد أعلى، وبين (2.76) كحد أدنى. وبلغت قيمة المتوسط الحسابي للاستبيان ككل لدى معلمي الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية بشكل عام (3.86) وهو ضمن الفئة **أوافق**. ويعود هذا برأي الباحثة إلى أن المعلمين مدركون الأهميّة النظريّة لتطبيق إستراتيجيّات التعلّم النّشط وآثارها الإيجابيّة على التّلاميذ من خلال الدورات التدريبيّة وما يتم طرحه فيها من أفكار مختلفة متضمّنة لجوانب عديدة عن الآثار الإيجابيّة لإستراتيجيّات التعلّم النّشط على التّلاميذ وتنفيذ المناهج الدراسيّة، والتّحصيل الدراسي وغيرها. وهو ما يتوافق مع دراسة القحطاني (2012) حول تعديل المعتقدات نحو التعلّم النشط بشكل إيجابي، ومع دراسة كاراموستافااوجلو Karamustafaoglu (2009) حول علم المعلّمين بإستراتيجيّات التعلّم النشط على الصعيد النظري.

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

للكشف عما إذا كان هنالك فروق ما بين المتوسّطات تعزى لمتغيّر المؤهّل العلمي، استُخدم اختبار كروسكال ويلز Kruskal–Wallis Test فكانت النتائج كما يبين الجدول رقم (9):

جدول (9) قياس الفروق بين متوسطات درجات المعلمين بحسب متغير المؤهل العلمي

	المؤهل العلمي	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	كروسكال ويلز	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	معهد إعداد مدرسين	132	106.83	2	48.720	0.000
	إجازة معلم صف	52	187.37			
	دبلوم تأهيل تربوي	66	114.11			
	المجموع	250	-			

تشير النتائج الواردة في الجدول السابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسطات درجات المعلمين على الدرجة الكلية للاستبيان تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية والقبول بالفرضية البديلة؛ أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسطات درجات المعلمين على استبانة الاتجاه نحو تطبيق التعلّم النشط في التعليم تعزى لمتغيّر المؤهل العلمي.

يتبين من الجدول السابق:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي "معهد إعداد مدرسين" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي "إجازة معلم صف" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي "إجازة معلم صف". ويعود هذا برأي الباحثة إلى عدم دراية حملة شهادة المعهد بأهميّة التعلّم النشط وفائدته لأنّهم اعتادوا على الطرائق التقليديّة الّتي درسوها واستسهلوا التّعليم فيها وبالتّالي هم يحاولون مقاومة التغيير.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي "معهد إعداد مدرسين" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي "دبلوم تأهيل تربوي". ويعود هذا برأي الباحثة إلى سببين الأوّل يتعلّق بحملة شهادة المعهد، فهم كما ذكرت الباحثة أنّهم لا يقدّرون أهميّة التعلّم النشط لأنّهم درسوا وفق الطرائق التقليديّة واعتادوا التّعليم بها، أمّا السّبب الثّاني فهو يتعلّق بحملة شهادة الدّبلوم حيث إنّ دراستهم الجامعيّة أتاحت لهم التعرّف على التعلّم النّشط وخصائصه وطبيعة إستراتيجيّاته الّتي تتطلّب شروطاً نموذجيّة في الصّف، وهم يدركون أنّها للأسف غير متوافرة في صفوفنا بعد (9) سنوات من الحرب (وهذا ما سمعته الباحثة من كثير منهم في أثناء تطبيقها الاستبيان).

ولكن ذلك غير مبرّر، حيث ترى الباحثة أنّ المعلّم الفعّال يكون قادراً على تكييف الموقف الصفّي بما يتناسب مع الإمكانيّات المتاحة والمطلوب من جميع معلّمينا من حملة جميع الشهادات أن يتمتّعوا بالحسّ الإبداعي الّذي يمكّنهم من تغيير الواقع بما يتناسب مع الأهداف المحدّدة وبما يؤدّي إلى تحقيقها بفاعليّة كبيرة.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي " إجازة معلم صف" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي "دبلوم تأهيل تربوي" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي المؤهل العلمي " إجازة معلم صف". ويعود هذا برأي الباحثة إلى أنّ المعلّمين من حملة إجازة الدّبلوم لا يحبّذون استخدام إستراتيجيّات التعلّم النّشط ومتطلّبات تطبيقها والّتي لا تنسجم مع الواقع الفعلي في الصّفوف، وبالتّالي اختاروا عدم تطبيقها دون توفّر تلك المتطلّبات الّتي تؤدّي إلى تحقيقها لأهدافها وزيادة فاعليّتها بشكل أكبر مثل توزيع المقاعد.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة حول اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعليم تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

للكشف عما إذا كان هنالك فروق ما بين المتوسطات تعزى لمتغير سنوات الخبرة، استُخدم اختبار كروسكال ويلز Kruskal–Wallis Test فكانت النتائج كما يبين الجدول رقم (10):

جدول (10) قياس الفروق بين متوسطات درجات المعلمين بحسب متغير سنوات الخبرة

	الخبرة	العينة	متوسط الرتب	درجة الحرية	كروسكال ويلز	القيمة الاحتمالية
الدرجة الكلية	أقل من 3 سنوات	61	103.84	2	18.560	0.000
	من 3 إلى 5 سنوات	127	144.81			
	أكثر من 5 سنوات	62	107.25			
	المجموع	250	–			

تشير النتائج الواردة في الجدول السّابق إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (0.05) بين متوسّطات درجات المعلّمين على الدرجة الكليّة للاستبيان تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة وهذا يعني رفض الفرضيّة

الصفريّة والقبول بالفرضيّة البديلة أيّ توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة بين متوسّطات درجات المعلّمين على استبانة الاتّجاهات نحو تطبيق التعلّم النشط في التعليم تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة.

يتبين من الجدول السابق:

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أقل من3 سنوات" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات". ويعود هذا برأي الباحثة إلى أنّه كلّما زادت سنوات الخبرة زادت خبرة المعلّمين باستخدام طرائق التّعليم والتعلّم المتنوّعة مع تلامذتهم.

عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أقل من 3 سنوات" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أكثر من 5 سنوات". ويعود هذا برأي الباحثة إلى أنّ المعلّمين ذوي الخبرة أقل من 3 سنوات خضعوا للعديد من الدورات التدريبيّة (بعد سؤال الباحثة لهم) وضمن هذه الدورات جاء التّأكيد على استخدام طرائق التعليم والتعلّم الحديثة ومنها إستراتيجيّات التعلّم النشط، وهذا ما يتوافق مع آراء المعلّمين ذوي الخبرة أكثر من 5 سنوات.

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات" ومتوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "أكثر من 5 سنوات" لصالح معلمي الحلقة الأولى من ذوي الخبرة "من 3 إلى 5 سنوات". ويعود هذا برأي الباحثة إلى أنّ مدَّة الخبرة العمليّة قريبة بين المعلّمين ذوي الخبرة من 3-5 سنوات و 5 سنوات فأكثر، فجاءت آراؤهم متقاربة حول تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط وفائدة تطبيقها على التّلاميذ داخل غرفة الصف.

الاستنتاجات والمقترحات:

أظهرت نتائج البحث أنّ اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق التعلّم النشط في التّعليم ضمن مدارس التّعليم الأساسي كانت مرتفعة ومرضية بدرجة عالية. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى على الدرجة الكلية للاستبيان تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح حملة شهادة معلّم الصفّ. وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي الحلقة الأولى على الدرجة الكليّة للاستبيان تعزى لمتغيّر سنوات الخبرة لصالح ذوي الخبرة من 3-5 سنوات.

وبناءاً عليه تقترح الباحثة ما يأتي:

-إجراء دراسات وأبحاث تتناول إستراتيجيّات التعلّم النّشط واتجاهات المعلّمين في تطبيقها ضمن المدارس لمعلّمي الحلقة الثانية ومدرّسي المرحلة الثانويّة.

-التّأكيد على ضرورة تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النّشط الرئيسيّة والفرعيّة على تنوّعها لتشمل كافّة المواد الدرسيّة.

-تدريب المعلّمين على كل ما هو جديد بما يخص إستراتيجيّات التعلّم النّشط وتطبيقاته على أرض الواقع.

المراجع:

- البدري، سميرة موسى. (2005). *مصطلحات تربويّة ونفسيّة*. ط1. دار الثقافة للنشر والتوزيع: عمان. الأردن.

- بدير، كريمان.(2008). *التعلم النشط*. دار المسيرة: الأردن.

- بنّا، مزنه. (2011). *أثر استخدام التعلّم النشط في تنمية بعض المهارات الحياتيّة لدى طفل الروضة –دراسة شبه تجريبيّة في رياض الأطفال الفئة الثالثة (5–6) سنوات في محافظة حلب*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم تربية الطفل. جامعة دمشق: الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

- حمدي، يحيى عامر بن يحيى. (2016). برنامج تدريبي قائم على بعض إستراتيجيّات التعلّم النشط لتطوير الأداء التدريسي لمعلّمي الرياضيّات بالمرحلة الابتدائيّة. **مجلة كلية التربية**. جامعة الأزهر. العدد 172. الجزء2. يناير. (2017). ص549– 609.

- الزغلول، عماد عبد الرحيم؛ شاكر، عقله المحاميد. (2007). *سيكولوجيّة التدريس الصفّي*. ط1. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.

- زهران، حامد عبد السلام. (1977). *علم النفس الاجتماعي*. ط4. عالم الكتب: القاهرة.

- الساعدي، عمار طعمة جاسم. (2011). *أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات وميلهم نحو دراستها* . **مجلة البحوث التربوية والنفسية**. جامعة ميسان. العدد 30.

- سعادة، جودت؛ فوزي، عقيل؛ زامل، مجدي؛ شيبة، جميلة؛ أبر عرقوب، هدى.(2006). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق للنشر والتوزيع: عمان.

- سيد، أسامة؛ الجمل، عباس.(2012). *أساليب التعليم والتعلم النشط*. دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع: دسوق.

- شاهين، عبد الحميد .(2010). *إستراتيجيّات التّدريس المتقدّمة وإستراتيجيّات التعلّم وأنماط التعلّم*. كليّة التربية بدمنهور. جامعة الاسكندريّة: مصر.

- الشمري، ماشي بن محمد. (2011). *151 إستراتيجيّة في التعلّم النشط*. وزارة التربية والتعليم: المملكة العربيّة السعوديّة.

- الصيرفي، محمد عبد الفتاح. (2002). *البحث العلمي–الدليل التطبيقي للباحثين*. ط1. عمان: دار وائل للنشر.

- العاتكي، سندس. (2016). *درجة استخدام معلّمي الحلقة الأولى لطرائق التعليم في ضوء المعايير الوطنيّة*. **بحث مقبول للنشر في مجلة جامعة حمص**: الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

- عبد الهاشمي، عبد الرحمن؛ الدليمي، طه علي حسين. (2008). *إستراتيجيّات حديثة في فنّ التدريس*. ط1. دار الشروق للنشر والتوزيع

- العزام، عماد فيصل هلال. (2016). *اتجاهات المعلّمين نحو استخدام إستراتيجيّات التدريس الحديثة في محافظة إربد*. **مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربويّة والنفسيّة**. المجلّد 6. العدد 20. (2016).

- عشا، انتصار خليل؛ أبو عواد، فريال محمد؛ الشلبي، إلهام علي؛ عبد، إيمان رسمي.(2012). *أثر إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية*. **مجلة جامعة دمشق**، المجلد 28، العدد الأول.

- علي، عبد الهادي .(2007). فاعليّة تنوع استخدام بعض إستراتيجيّات التعلّم النشط في تدريس الاقتصاد على التّحصيل والاتّجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، ***دراسات في المناهج وطرق التدريس***: مصر.

- القحطاني، أمل سعيد. (2012). *فاعليّة برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط وإستراتيجيّاته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلّمات الجغرافيا للصفّ السّادس الابتدائي بالرّياض*. **مجلة العلوم التربويّة النفسيّة**. المجلد 15. العدد 1. مارس. (42). ص417- 458.

- كوجك، كوثر حسين وآخرون. (2008). *تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي*. بيروت، مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية.

- مرتضى، حسين عدنان. (2019). *اتجاهات مدرّسي التاريخ في المرحلة الإعداديّة نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط*. **مجلّة العميد**. السنة الثامنة. المجلد 8. العدد 31. ص ص 309-347: العراق.

- المصري، دينا.(2010). *أثر استخدام لعب الأدوار في اكتساب القيم الاجتماعية المتضمنة في محتوى كتاب لغتنا الجميلة لطلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- نصر، محمود أحمد محمود. (2003). *أثر استخدام إستراتيجيّة (فكر- زاوج- شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئيّة التناوليّة في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الإيجابي المتبادل*. **المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعيّة المصريّة لتربويّات الرياضيّات**. 8-9 أكتوبر.

- يوسف. سمر محمد. (2011). *أثر التعلّم النشط في التحصيل الدراسي لتلامذة الصف الرابع الأساسي في مقرر العلوم والتربية الصحيّة واكتسابهم بعض المهارات الحياتيّة*. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرائق التدريس. جامعة دمشق: الجمهوريّة العربيّة السوريّة.

- Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement In The Classroom*. Weshington, D.C.Geoorge: Washington Uni. Pres.

- Coy, J. (2001). *Teaching fifth grade mathematical concepts effects of words problems used with traditional methods*. **ERIC** document reproduction service. No 452054.

- Felder,R.& Brent,R. (1997). *Effective teaching workshop*. North Carolina State University Press.

- Karamustafaoglu, O. (2009). *Active learning strategies in Physics teaching*. **Online submission**, 1(1), p 27—50.

- Letexier Le Texier, K. (2008). *Storytelling as an active learning strategy introduc_onto psychology courses*.Ph.D. Thesis, Walden University.

- Mary, p. & Joanes, W.(2004). *DE BONO six thinking hats as an approach to ethical dilemmas in pharmacy*. American journal of pharmaceutical education, 68(2), 33-54.

- Mckinney, K. (2011). *Active learning*. Illinois State University, Center for Teaching ,Learning &Technology.

- Michael, J.(2006). *Where's the evidence that active Learning works*? **Advances in Physiology Education**, 3(4), 159-167.

- Wilk, R. (2003). *The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for none majors*. **Advances in physiology education**. 27. P 207—223.

ملاحق البحث

الملحق (1)

استبانة اتجاهات المعلّمين نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلّم النشط ضمن مدارس التعليم الأساسي

استبانة رأي

بين أيديكم بحث بعنوان:

اتجاهات معلّمي الحلقة الأولى نحو تطبيق إستراتيجيّات التعلم النشط في التّعليم "دراسة ميدانيّة في مدارس مدينة اللاذقيّة"

بيانات المعلمين:

سنوات الخبرة: أقل من 3 سنوات ..... بين 3-5 سنوات ..... أكثر من 5 سنوات .....

المؤهل العلمي: معلم صف ..... دبلوم تأهيل تربوي ..... معهد إعداد المعلمين .....

عزيزي المعلم/ عزيزتي المعلمة:

بين أيديكم مجموعة من العبارات التي تتناول إستراتيجيّات التعلّم النشط وتطبيقه في مدارس التعليم الأساسي، ولاستكمال إجراءات البحث يرجى التفضل بالإشارة عند العبارات التي تعبر عن رأيكم بوضع إشارة × في المكان المناسب.

علماً ان كافة اجوبتكم سوف تبقى في غاية السرية ولن يطلع عليها أحد سوى الباحثة ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، عليه يرجى منكم عدم ذكر أسماؤكم أو ما يشير إلى شخصيتكم. كما تلفت الباحثة نظركم إلى أنه لا توجد أجوبة سيئة وأجوبة جيدة إنما الغاية هي معرفة آرائكم.

ولكم جزيل الشكر

م	العبارات	موافق بشدة	موافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة
1	تضمن إستراتيجيّات التعلّم النشط مشاركة فعّالة للتلاميذ في عمليّة التعلّم.					
2	تساهم إستراتيجيّات التعلّم النشط بخلق بيئة تعليميّة غنيّة ومنوّعة.					
3	تنمّي إستراتيجيّات التعلّم النشط مهارات التفكير عند التّلاميذ.					
4	يعتبر المعلّم مشرف وميسّر عند تطبيقه إستراتيجيّات التعلّم النشط.					
5	تعتبر إستراتيجيّات التعلّم النشط منهجيّة للتعليم والتدريب.					
6	تعتبر إستراتيجيّات التعلّم النشط من أساليب التعليم والتعلّم الحديثة.					
7	تساعد إستراتيجيّات التعلّم النشط على فهم المواضيع والمسائل بطريقة أفضل.					
8	تزيد إستراتيجيّات التعلّم النشط من دافعيّة التّلاميذ للتعلّم.					
9	تزيد إستراتيجيّات التعلّم النشط من التسلية والمتعة في العمل أثناء عمليّة التعلّم والتعليم.					
10	تساهم إستراتيجيّات التعلّم النشط من تنمية العلاقات الاجتماعيّة بين التلاميذ.					
11	تساهم إستراتيجيّات التعلّم النشط من تنمية العلاقات الاجتماعيّة بين التلاميذ والمعلّم.					
12	تنمّي إستراتيجيّات التعلّم النشط الإبداع لدى التّلاميذ.					
13	تعزّز إستراتيجيّات التعلّم النشط الثقة لدى التّلاميذ بأنفسهم.					
14	ترتكز إستراتيجيّات التعلّم النشط على قدرات التّلاميذ وسرعة نموّهم.					
15	تضمن إستراتيجيّات التعلّم النشط المبادرات الذاتيّة من قبل التّلاميذ.					

16	تربط إستراتيجيّات التعلّم النشط بين المواقف التعليميّة والخبرات السّابقة لدى التّلاميذ.					
17	تعتمد إستراتيجيّات التعلّم النشط على وجهات النظر المتعدّدة لدى التّلاميذ.					
18	تضمن إستراتيجيّات التعلّم النشط التنوّع بالأنشطة التعليميّة.					
19	تشجع إستراتيجيّات التعلّم النشط تعليم التّلاميذ أنفسهم بنفسهم.					
20	تساعد إستراتيجيّات التعلّم النشط في التعلّم بشكل فردي وبشكل مجموعات.					
21	تنوّع إستراتيجيّات التعلّم النشط تساعد المعلّم في تطبيقه على مختلف المواد الدراسيّة.					
22	تزيد إستراتيجيّات التعلّم النشط من تحصيل التّلاميذ.					
23	تربط إستراتيجيّات التعلّم النشط بين التعلّم داخل الصف وما يحدث في أرض الواقع (ربط النظري بالعملي).					