مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٥) العدد (٣) ٢٠٢١
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (5) No. (3) 2021

درجة ممارسة معلمي مادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط من وجهة نظرهم
دراسة ميدانية في محافظة دمشق

الدكتور أصف يوسف*

ميس محمد غانم**

(تاريخ الإيداع ٢٣ /١١ /٢٠٢٠. قُبِل للنشر في ٤/٨ /٢٠٢١)

□ ملخّص □

هدف البحث إلى تعرف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق من خلال إعداد استبيان يبين درجة توظيف إستراتيجيات التعلم النشط من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى ومدى تطبيقهم مبادئ التعلم النشط، كما هدف البحث إلى دراسة إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

اعتمد البحث المنهج الوصفي، وشمل مجتمع البحث جميع معلمي الصف الذين يقومون بتعليم مادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، أما عينة البحث فهي عينة عشوائية بلغت (٢٠٠) معلم ومعلمة وُزِّعت الاستبانة أداة البحث عليهم، وأعيد منها (١٨٣) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي، وبنسبة استجابة بلغت (٩١.٥%).

أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق كانت بدرجة كبيرة وبأهمية نسبية (٧٤.٩٨%). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس، بينما كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

كلمات مفتاحية: التعلم النشط، الدراسات الاجتماعية، المعلمون، التعليم الأساسي، مدارس محافظة دمشق.

*أستاذ، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

**طالبة دراسات عليا (دكتوراه)، قسم المناهج وطرائق التدريس، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

مجلة جامعة طرطوس للبحوث والدراسات العلمية _ سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية المجلد (٥) العدد (٣) ٢٠٢١
Tartous University Journal for Research and Scientific Studies –Arts and Humanities Series Vol. (5) No. (3) 2021

The Degree of Practice of Social Studies Teachers in the First Cycle of Basic Education for Active Learning From Their Point of View
A Field Study in Damascus Governorate

Dr. Asef Yousef*
Mais Mohammed Ghanem**

(Received 23/11 /2020. Accepted 8/4/2021)

□ ABSTRACT □

The aim of the research is to know the degree of practice of social studies teachers in the first cycle of basic education for active learning in schools in Damascus governorate by preparing a questionnaire that shows the degree of employment of active learning strategies by social studies teachers in the first cycle and the extent to which they apply the principles of active learning. The research also aimed to study Whether there are statistically significant differences between the mean scores of social studies teachers in the first cycle of basic education towards their practice of active learning in schools in Damascus governorate according to the variables (gender, educational qualification, number of years of experience).

The research adopted the descriptive approach, and the research community included all class teachers who teach social studies subject in the first cycle of basic education in Damascus governorate schools. As for the research sample, it is a random sample of (200) male and female teachers. The questionnaire was distributed to them and the research tool was returned from them. 183) A complete and valid questionnaire for statistical analysis, with a response rate of (91.5%.(

The results showed that the degree of social studies teachers' practice in the first cycle of basic education for active learning in Damascus governorate schools was of a large degree and of relative importance (74.98%). The results also showed that there were no statistically significant differences between the average grades of social studies teachers in the first cycle of basic education towards their practice of active learning in Damascus governorate schools according to the gender variable, while there were statistically significant differences according to the variables of academic qualification and years of experience.

Key words: Active Learning, Social Studies, Teachers, Basic Education, Damascus Governorate Schools.

*Professor, Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Damascus University, Damascus, Syria.
**Postgraduate student (PhD), Department of Curriculum and Instruction, College of Education, Damascus University, Damascus, Syria.

المقدمة:

تسعى التربية إلى مساعدة المتعلمين في النمو المتكامل من خلال المنظومة التعليمية بمكوناتها المتمثلة في المعلم، والمتعلم، والمنهج، والبيئة التعليمية التعلمية المحيطة، وإستراتيجيات التدريس، والأهداف، ومن خلال التفاعل المثمر بين هذه المكونات، خاصةً التفاعل بين المعلم بوصفه القائد والمرشد والميّسر في الموقف التعليمي، وبين المتعلم بوصفه المستفيد والمشارك والمستهدف من العملية التعليمية، وفي ظل التطور المعرفي والنظريات التربوية تأتي إستراتيجيات التدريس الحديثة التي من شأنها جعل المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية؛ ومن هنا يتضح أنّ إستراتيجيات التدريس الحديثة تركز على الطالب الفاعل النشط، حيث ترجع أهمية استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية إلى الأثر الذي يتركه في جميع عناصرها من متعلم ومعلم وبيئة صفية ومنهاج، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين لدى المتعلم، وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات والعمل الجماعي والتعلم التعاوني (أبو النادي، ٢٠١٩، ٤٠٧-٤٠٨).

بما أن الدراسات الاجتماعية مرتبطة ارتباطاً قوياً بحاجات كل من المتعلم والمجتمع، فإنّ التدريس الأفضل لهذه المادة يجب أن يعمل على تنمية تفكير المتعلم، وتنمية شخصيته في جميع جوانبها بحيث يكون قادراً على حل المشكلات ومواجهة التحديات التي تواجهه في حياته اليومية.

هذا ما جعل التربويين بعامة والمهتمين بطرق التعليم والتعلم بخاصة، يقدمون الطرائق والأساسيات التعلمية التعليمية الهادفة إلى جعل المتعلم مفكراً ومحللاً وناقداً، بدلاً من أن يكون متلقناً وناقلاً للمعلومات، ومن أكثر الطرائق حداثة ما اصطلح على تسميته التعلم النشط Active Learning.

طرح فيلدر ورنت (Felder and Brent, 1997, 17) تعريفاً للتعلم النشط أنه: التعلم الذي يعني ببساطة إشغال المتعلم بشكل مباشر ونشط في عملية التعلم ذاتها. وهنا يرتكز على قيام المتعلم بالعمل في مختلف الأنشطة التي تنفذ داخل غرفة الصف، وألا يكون عمل المتعلم مقتصراً على استقبال المعلومة اللفظية والمرئية، بل يستقبل ويشارك ويفكر ويبتكر.

أما مايرز وجونز (Myers & Jones, 1997) فقد عرفا التعلم النشط أنه: البيئة التعليمية التي تتيح للمتعلم التحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتأمل، من خلال حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، ودراسة الحالة، ولعب الأدوار، وغيرها من النشاطات التي تتطلب قيام المتعلم بتطبيق ما تعلمه (Myers &Jones,1997, 22)

كما أشار بونويل وأيسون (Bonwell & Eison, 1991) إلى أنّ التعلم النشط يقوم على مشاركة المتعلمين في الأنشطة التي تحثهم على التفكير فيها، وإبداء الرأي تجاهها، بحيث لا يكون المتعلم فيها مجرد مستمع فقط، بل يعمل على تطوير المعارف والأنشطة وتطبيقها، وتحليلها، وتقييمها، بحيث يكون مشاركاً بشكل مباشر حتى يستطيع التفكير فيها، وفي طبيعة المعلومات المقدمة فيها، وإبداء الرأي تجاهها (Bonwell & Eison, 1991, 39).

كما يسعى التعلم النشط إلى تحقيق عدد من الأهداف منها: اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا (التحليل والتركيب والتقويم)، ومهارات التفكير الناقد، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، وتمكينهم من تطبيقها في التعلم وفي الحياة، وزيادة قدرة المتعلمين على فهم المعرفة، وبناء معنى لها واستبقائها، وتمكين المتعلمين من العمل بشكل إبداعي، واكتساب المتعلمين مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين.

يرى زامل (٢٠٠٢) أن أهم ما يميز استخدام التعلم النشط داخل غرفة الصف هو الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية من متعلم، ومعلم، وبيئة التعلم، والمنهاج. ولذلك من الضروري توظيفه في ميدان التربية والتعليم لتحقيق الأهداف المرغوب فيها (زامل، ٢٠٠٢، ١٨).

مشكلة البحث:

في ضوء قراءة الباحثة هذا الموضوع والبحث في الأدب التربوي والدراسات التربوية السابقة، وعملها السابق مدربةً في ميدان تدريب المعلمين والمعلمات على التعلم النشط في المركز الإقليمي لتنمية الطفولة المبكرة، وعملها الحالي في التدريس بكلية التربية في جامعة دمشق، ولما للتعلم النشط من أهمية بالغة في تنمية أنواع التفكير الذي يعدّ من الأهداف المهمة المرجو تحقيقها من تدريس الدراسات الاجتماعية؛ لاحظت الباحثة أن معلومات المعلّمين حول الإستراتيجيات البنائية (بشكل عام) وإستراتيجيات التعلم النشط (بشكل خاص) لاتزال محدودة وربما يكون الإعداد قبل الخدمة سبباً في ذلك، أو التأهيل والتدريب في أثناء الخدمة حيث تبين بعد إطلاع الباحثة على الحقيبة التدريبية للمعلّمين (٢٠١٧-٢٠١٨) أنه لم تتم الإشارة إلى إستراتيجيات التعلم النشط وبناءً على ما سبق قامت الباحثة بإجراء مقابلات مع عدد من الزملاء المعلمين وعددهم (١٠ معلمات) في مدارس دمشق ، هدفت من خلالها إلى تعرف أهم إستراتيجيات التعلم الحديثة المستخدمة في الدراسات الاجتماعية.

تبين من خلال إجاباتهم وجود تباين في معرفة الطرائق والإستراتيجيات الحديثة التي تستخدم في الدراسات الاجتماعية، واعتماد بعض المعلمات في تعليم الدراسات الاجتماعية على الطرائق التقليدية التي تجعل من هذه المادة جامدة، واعتماد بعضهم الآخر على طرائق حديثة تثير حيوية ونشاط التلاميذ.

لذلك ارتأت الباحثة أن تركز في بحثها على تعرف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية التعلم النشط في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق.

وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق؟

ويتفرع عن هذا التساؤل الأسئلة الفرعية الآتية:

١- هل تختلف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس؟

٢- هل تختلف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟

٣- هل تختلف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

أهمية البحث:

تكمن أهميّة هذا البحث في النقاط الآتية:

١- يُعدّ هذا البحث مسايراً للاتجاهات العالمية في التربية، والتي ترى ضرورة توظيف إستراتيجيات وطرائق تدريس حديثة لتنمية مهارات التفكير بأنواعه المختلفة.

٢- يكتسب هذا البحث أهميته من إلقاء الضوء على إستراتيجيات التعلم النشط لاعتبارها من الإستراتيجيات التي أثبتت فاعليتها على مستوى العديد من المواد التعليمية، من خلال توضيح فلسفتها وخطواتها وإجراءاتها والعناصر الضرورية لتطبيقها.

٣- قد يفيد المكتبة التربوية بإضافة جهد بسيط، ومتواضع خصوصاً في ظل قلة الدراسات التي تناولت درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق (على حد علم الباحثة).

٤- يفتح المجال للباحثين لبحوث مستقبلية جديدة تعنى بدراسة الدراسات الاجتماعية ومواد تعليمية مختلفة وفق إستراتيجيات التعلم النشط في مراحل تعليمية مختلفة.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- تعرف درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق من خلال إعداد استبيان يبين درجة توظيف إستراتيجيات التعلم النشط من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى ومدى تطبيقهم مبادئ التعلم النشط.

٢- دراسة فيما إذا كان هناك فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

فرضيات البحث:

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، وهو منهج "لدراسة أوصاف دقيقة للظواهر التي من خلالها يمكن تحقيق تقدم كبير في حل المشكلات، وذلك من خلال قيام الباحث بتصور الوضع الراهن، وتحديد العلاقات التي توجد بين الظواهر في محاولة لوضع تنبؤات عن الأحداث المتصلة" (أبو علام، ٢٠١٠، ٢٨٥).

مجتمع البحث وعينته:

يشمل مجتمع البحث جميع معلمي الصف الذين يقومون بتدريس مقرر الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، أما عينة البحث فهي عينة عشوائية بسيطة بلغت (٢٠٠) معلم ومعلمة وُزِّعت الاستبانة أداة البحث عليهم، وأعيد منها (١٨٣) استبانة كاملة وصالحة للتحليل الإحصائي، وبنسبة استجابة بلغت (٩١.٥%).

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

التعلّم النشط: يُعرّف التعلم النشط أنه: التعلم ذو المعنى والمفيد، وذو القيمة والقابل للبقاء والاستمرار والاستخدام في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية، وهو التعلم المنتج الإبداعي والذي يتصف بالعمق ويؤدي إلى استثمار كل الإمكانات والطاقات الكامنة لدى الفرد استثماراً خلاقاً ومبدعاً يسهم في تحسين حياة الفرد والمجتمع في آن واحد (بدير، ٢٠١٢، ص٣٥).

ويُعرّف التعلم النشط إجرائياً أنه: التعلم الذي يقوم بإشراك المتعلم في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية، بحيث يتعدى دوره كمتلقن للمعلومة إلى ناقل ومحلل لها، حيث يتفاعل مع المعارف والمواقف التعليمية، ويقوم على اكتساب المعارف والمهارات من خلال توظيف أكبر قدر ممكن من الحواس، أي التعلم الذي يقوم على التجربة. ويقاس التعلم النشط في هذا البحث من خلال تحديد درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية التعلم النشط من خلال الاستبانة المعدة لهذا الغرض.

الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: هي المرحلة التعليمية التي يعد فيها التعليم إلزامياً، والتي تشمل الصفوف من الأول الأساسي وحتى الرابع الأساسي.

معلمو الدراسات الاجتماعية: هم المعلمون الذين يقومون بتدريس مادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق.

أدوات البحث:

استخدمت الباحثة في هذا البحث الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وقد صُمِّمت وفقاً للخطوات الآتية:

١- مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية.

٢- رؤية الإشكاليات التي تواجه المعلمين خلال تطبيقهم التعلم النشط.

٣- إعداد أداة البحث بصورتها الأولية التي تكونت من (٦٠) عبارة.

٤- عرض الأداة على لجنة من المحكمين؛ حيث حُذِف بعضها وعدِّل بعضها وأُضيفت العبارات التي أجمع عليها المحكمون.

٥- وضع الاستبانة بصورتها النهائية، والتي اشتملت على (٦٠) عبارة.

عُرِضت الأداة على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال التربية، وعدد من معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وذلك من أجل التأكد من صدق الأداة، وقد أجمع المحكمون على عبارات الاستبانة بأنها صالحة وتقيس ما وضعت لقياسه وذلك من خلال العمل بملاحظاتهم وآرائهم.

تأكدت الباحثة من ثبات الاستبانة عن طريق استخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ معامل الثبات الكلي (٠.٨٩٧)، وهو ثبات جيد ومرتفع يفي بأغراض الدراسة.

للإجابة عن أسئلة الاستبانة جرى الاعتماد على مقياس (ليكرت) الخماسي، والمثقل بأرقام تصاعدية لتحديد آراء معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو ممارستهم التعلم النشط، حيث تمّ إعطاء الدرجة (١) للإجابة غير موافق بشدة، والدرجة (٢) للإجابة غير موافق، والدرجة (٣) للإجابة محايد، والدرجة (٤) للإجابة موافق، والدرجة (٥) للدرجة موافق بشدة.

استخدمت الباحثة في تحليل النتائج برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS.2٥ أما معيار الحكم على متوسط الاستجابات فهي:

طول الفئة = درجة الاستجابة العليا – درجة الاستجابة الدنيا/عدد فئات الاستجابة

طول الفئة = ٥ – ١ /٥ = ٠.٨

وبناءً عليه تكون فئات الدرجات وفق مقياس ليكرت على النحو الآتي:

المجال (مقياس ليكرت)	الاتجاه أو الرأي
١ – ١.٨	غير موافق بشدة
١.٨١ – ٢.٦٠	غير موافق
٢.٦١ – ٣.٤٠	محايد
٣.٤١ – ٤.٢٠	موافق
٤.٢١ – ٥	موافق بشدة

حدود البحث:

الحدود الزمانية: أُجري البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي 2017-2018.

الحدود المكانية: طُبِّق البحث في مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في محافظة دمشق.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على عينة من معلمي الصف الذين يقومون بتدريس مادة الدراسات الاجتماعية.

الدراسات السابقة:

١- دراسة أورهان (Orhan, 2009) بعنوان: إستراتيجيات التعلم النشط في كلية التربية البدنية/ تركيا.

Active Learning Strategies in physical Teaching Education Faculty.

هدفت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر معلمي التربية البدنية في منطقة أماسيا التركية في تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وأسلوب المقابلة لعينة استطلاعية خارج مجتمع الدراسة تكونت من ستة معلمين من معلمي الفيزياء، ثمّ طبقت الاستبانة على (٤٠) معلماً من منطقة أماسيا، إضافة إلى

استخدام بطاقات الملاحظة للمقارنة بين وجهات نظر المتعلمين في التعلم النشط ومدى تطبيقهم له في الموقف التعليمي، وأظهرت الدراسة أنّ تطبيق المعلمين إستراتيجيات التعلم النشط كانت كبيرة.

٢- دراسة أبو سنينة وآخرين (٢٠٠٩) بعنوان: درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث بالأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية جميعهم البالغ عددهم (١٢١) معلماً ومعلمة، أما عينة الدراسة فبلغت (٧٠) معلماً ومعلمة، ومن أجل قياس هذه السمة صمم الباحثون أداة مكونة من (٣٦) مبدأً تمثل مبادئ التعلم النشط، وجرى استخراج صدقها وثباتها، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية، حيث كانت تمارس بدرجة عالية جداً، وثلاثون مبدأ تمارس بدرجة عالية، ومبدآن يمارسان بدرجة متوسطة، ومبدأ واحد يمارس بدرجة منخفضة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٣- دراسة شبول (٢٠١٣) بعنوان: واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين/ سورية.

هدفت الدراسة إلى تعرف واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الأولى) من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة، وتحقيقاً لهدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (٦٠٠) معلم ومعلمة، كما استخدمت استبانة لتعرف وجهات نظر معلمي الحلقة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه، وبطاقة ملاحظة لرصد واقع تطبيق معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط خلال ممارساتهم التعليمية في المواقف التعليمية المختلفة. ومن أهم نتائج الدراسة: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح (معلم الصف الجامعي)، ووجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح (الخبرة أقل من ٥ سنوات)، درجات إجابات معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو تطبيقهم التعلم النشط وصعوبات تطبيقه تعزى لمتغير عدد الدورات التدريبية، ولصالح (أقل من ٣ دورات).

٤- دراسة الجعافرة (٢٠١٥) بعنوان: مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي الرصيفية وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها/ الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية الرصيفة ومديرية قصبة الكرك من وجهة نظر معلميها، والوقوف كذلك على أثر متغيرات جنس المعلم وخبرته التعليمية والمنطقة التعليمية؛ اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،

وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٨) معلماً ومعلمة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد صُمِّمت استبانة لهذا الغرض اشتملت على (٣٣) فقرة وجرى التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة.

٥- دراسة الرواشدة والنوافله (٢٠١٥) بعنوان: درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية في الأردن/ الأردن.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة التعلم النشط في حصص العلوم في صفوف المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية بالأردن، ومدى اختلافها باختلاف الصف الدراسي ومؤهل المعلم وخبرته التدريسية، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (١٥) معلماً في (١٥) مدرسة، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لملاحظة ملامح التعلم النشط داخل الغرف الصفية، وأشارت النتائج إلى أنّ درجة ممارسة التعلم النشط كانت متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى للمؤهل العلمي للمعلم أو خبرته التدريسية.

٦- دراسة قطاوي والعايدي (٢٠١٦) بعنوان: مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط في الأردن/ الأردن.

هدفت الدراسة إلى استقصاء مستوى معرفة معلمي العلوم والدراسات الاجتماعية بالتعلم النشط في الأردن، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلماً ومعلمة، جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، واستخدم الباحثان اختباراً مكوناً من (٢٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى معرفة المعلمين بالتعلم النشط تعزى للجنس ولصالح الإناث، وفي متغير الخبرة، ولصالح ذوي الخبرة من ١-٥ سنوات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري التخصص والمؤهل العلمي، وفي ضوء ذلك أكدت الدراسة ضرورة الاهتمام بالتعلم النشط في برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وتنفيذ المزيد من الدراسات في مجال التعلم النشط.

٧- دراسة محمود وزكري (٢٠١٩) بعنوان: درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في العراق لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم/ العراق.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في العراق مبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات مادة الدراسات الاجتماعية للصف السادس الابتدائي التابعين لمديرية تربية الأنبار، والبالغ عددهم (٢٣٠) معلماً ومعلمة، وقد اختير منهم (١٦٠) معلماً ومعلمة ليمثلوا عينة الدراسة وبنسبة (٧٠%)، من المجتمع الأصلي، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان استبانة مكونة من (٣٤) فقرة تمثل مبادئ التعلم النشط، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ متوسط درجة ممارسة معلمي الاجتماعيات مبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كانت متوسطة، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الاجتماعيات لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح الدراسات العليا، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الاجتماعيات لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح أكثر من ١٠ سنوات.

التعقيب على الدراسات السابقة:

في ضوء مراجعة الباحثة للدراسات السابقة ذات العلاقة بالتعلم النشط يتضح أنّ الدراسة الحالية هي امتداد للدراسات السابقة؛ التي ركزت على واقع تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط ومبادئه، أو درجة ممارسته أو مستوى المعرفة به، حيث اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في جانب مستوى الممارسة والتطبيق لمبادئ التعلم النشط، بالإضافة إلى معرفة دلالة الفرق في مستوى الممارسة تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة، ومن نقاط التشابه أيضاً المنهج المستخدم "الوصفي التحليلي" وأداة البحث المستخدمة في معظم هذه الدراسة "الاستبانة"، وتتميز الدراسة بشمولية أداة البحث المستخدمة (٦٠) عبارة تتناول مبادئ التعلم النشط، بالإضافة إلى أنها تطبق على معلمي الصف الذين يقومون بتعليم مادة الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدارس محافظة دمشق، وهي الأولى من نوعها في البيئة المحلية في حدود علم الباحثة.

الإطار النظري للبحث:

أولاً: مفهوم التعلم النشط:

يعدّ التعلم النشط مدخلاً لتنظيم عمليتي التعليم والتعلم، حيث يقوم على إثراء الحصة الدراسية بأنشطة مختلفة، غالباً يمارسها التلاميذ مع بعضهم، وقد يكون تنفيذ هذا النشاط بشكل فردي أو جماعي، بهدف ضمان المشاركة الفعالة والإيجابية للتلاميذ، ونقل خبراتهم السابقة في مواقف تعليمية جديدة، وإكسابهم أنماطاً من التفسير والتحليل، والتفكير من خلال الحوار والمناقشة (الأخرس، ٢٠١٧، ص١٢).

يُعرّف التعلم النشط أنه: عملية تعديل في سلوك التلاميذ ناتج عن مشاركتهم الإيجابية في أنشطة فعّالة تحثهم على التفكير فيما يتعلمونه، بحيث لا يكون دورهم الاستماع فقط، بل التحليل، والمناقشة، والتفكير، فيما يقدم لهم من معلومات، واستخدام هذه المعلومات في مواقف تعليمية جديدة، وكل هذا بإشراف المعلم وتوجيه منه (ياسين، ٢٠١٤، ص٥١). والتعلم النشط عملية يتم من خلالها إشغال التلاميذ بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم، ولاسيما من حيث القراءة والكتابة والتفكير والتأمل، إذ يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق بدلاً من الاقتصار على عملية الاستقبال والاستماع (الأكوع وآخرون، ٢٠١٦، ص٨).

وعُرّف التعلم النشط أيضاً على أنه: طريقة وأسلوب تدريس، يستخدمه المعلم مع تلامذته داخل الحجرة الصفية أو خارجها، ويوفر التعلم النشط بيئة تعليمية غنية بالمثيرات التي تتيح للتلاميذ مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم، واستخدام قدراتهم العقلية العليا في الوصول إلى المعرفة، وفي جو تسوده الألفة والتعاون والتشارك بين تلاميذ الفصل الواحد، أو ضمن مجموعات (تويج، ٢٠١٧، ص٤١).

بناءً على ما سبق يُعدّ التعلم النشط طريقة ومدخلاً لتنظيم عمليتي التعليم والتعلم، حيث يقوم على إثراء الحصة الدراسية بأنشطة مختلفة، غالباً ما يمارسها التلاميذ مع بعضهم، وقد تكون ممارسة هذه الأنشطة فردياً، أو ضمن مجموعات، وذلك لضمان مشاركة التلاميذ الفعّالة والإيجابية، ونقل خبراتهم السابقة في مواقف تعليمية جديدة، وإكسابهم أنماطاً في التفسير والتحليل، والتفكير من خلال الحوار والمناقشة.

ثانياً: أهمية التعلم النشط:

يُعدّ التعلم النشط فلسفة تربوية تركز على إستراتيجيات تدريسية متمركزة حول التلاميذ، لذا حظيت باهتمام شديد من الباحثين والمهتمين بمجالات التربية، لأنها أثبتت أثرها وفاعليتها في تنمية قدرات التلاميذ، وتحفيزهم نحو اكتساب المعارف والخبرات، وتتضح أهمية التعلم النشط من خلال إتاحة الفرصة لمشاركة التلاميذ في عملية التعلم، وهذا يجعلهم أكثر إيجابية، حيث إن إتاحة الفرصة للتلاميذ لتسجيل الملاحظات والمناقشة والحوار والتفكير والتحليل، سواء أكان على شكل ثنائي، أم جماعي يجعل عمليات التعلم أكثر يسراً ونشاطاً.

تتمثل أهمية التعلم النشط في النقاط الآتية (بدير، ٢٠١٢، ص٣٩-٤٠):

١- التوصل إلى حلول ذات معنى للمتعلمين من خلال التعلم النشط.

٢- تشكل معارف المتعلمين السابقة خلال التعلم النشط دليلاً عند تعلم المعارف الجديدة، وهذا يتفق مع أنّ استثارة المعارف شرط ضروري للتعلم.

٣- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول مفاهيم المعرفة الجديدة.

٤- الحاجة إلى التوصل إلى ناتج أو التعبير عن فكرة خلال التعلم النشط تجبر المتعلمين على استرجاع معلومات من الذاكرة ثمّ ربطها ببعضها، وهذا يشبه المواقف الحقيقية التي سيستخدم فيها المتعلم المعرفة.

٥- يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بدون مساعدة سلطة، وهذا يعزز ثقتهم بذواتهم والاعتماد على الذات.

٦- المهمة التي ينجزها المتعلم نفسه خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من التي ينجزها له شخص آخر.

٧- نشاط وحيوية المتعلمين خلال التعلم النشط.

٨- تغيير صورة المعلم بأنه المصدر الوحيد للمعرفة، وهذا له تضمين مهم في النمو المعرفي المتعلق بفهم طبيعة الحقيقة.

ثالثاً: أهداف التعلم النشط:

تتعدد أهداف التعلم النشط، نظراً لتعدد إستراتيجياته، حيث يتكيف التعلم النشط مع طبيعة الدروس والمحتوى المعرفي الذي تحتويه، ومن أهم أهداف التعلم النشط (سعادة وآخرون، ٢٠١٣، ص١١٦٩-١١٧٠):

١- تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير المتعددة، والقراءة الناقدة، وحل المشكلات، والمرور بخبرات تعليمية وحياتية واقعية، ومن بيئتهم التعليمية، واكتساب مهارات التفكير العليا.

٢- التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للتلاميذ، وخصائصهم النمائية، لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، مما يدعم الثقة بالنفس لدى التلاميذ اتجاه مجالات المعرفة المتنوعة.

٣- قياس قدرة التلاميذ على بناء الأفكار الجديدة، وتنظيمها.

٤- إكساب التلاميذ مهارات التعاون، والتفاعل، والمشاركة، والتواصل مع الآخرين.

٥- تعزيز مستوى الإبداع لدى التلاميذ، من خلال استثارة تفكيرهم، وتحفيزهم نحو تقديم الأفكار والمشاركة في الحوار.

٦- تشجيع التلاميذ على اكتساب مهارات التفكير العليا: التحليل، والتركيب، والتقويم، ومهارات حل المشكلات، وتمكينهم من تطبيقها في التعليم وفي الحياة.

٧- زيادة قدرة التلاميذ على فهم المعرفة، وبناء معنى لها، واستبقائها.

٨- تطوير الدافعية الداخلية لدى التلاميذ لتحفيزهم على التعلم.

٩- تشجيع التلاميذ على المشاركة في وضع أهداف تعلمهم، والسعي نحو تحقيقها، وفي تحمل مسؤولية تعلمهم.

رابعاً: دور المعلم والمتعلم في التعلم النشط:

يتحدد دور المعلم في التعلم النشط فيما يأتي (زيتون، ٢٠٠٧، ص٦١-٦٢):

١- توفير بيئة تعليمية وممارسات تعليمية تنمي عمليات التعلم.

٢- معرفة سلوكيات وخصائص المتعلمين، بهدف بناء أنشطة ومهمات تلائم خصائصهم لغرض تطويرها.

٣- تشخيص خبرات المتعلمين السابقة وربطها بالتعلم الجديد لبناء المعرفة المطلوبة ودمجها مع بنية المتعلم المعرفية.

٤- اعتماد أساليب التقويم الحقيقي في التدريس، كالملاحظة والمقابلة وتقييم الأقران، والتقويم الذاتي.

٥- التعرف إلى المفاهيم التي يحملها التلاميذ بهدف تعزيزها وإعادة بنائها وتحسين ممارسات التعلم.

أما دور المتعلم في التعلم النشط فيمكن تحديده في النقاط الآتية (سعادة وآخرون، ٢٠٠٨، ص١٣٠-١٣١):

١- الشخص المبادر: وهو الشخص الذي يقترح أفكاراً جديدة وأساليب مختلفة بالنسبة إلى مهمة جماعية أو توضيح كيفية أدائها.

٢- طالب المعلومات: وهو ذلك الشخص الذي يستوضح المقترحات، ويطلب بعض الحقائق والمعلومات ذات العلاقة بالمهمة الموكل بها.

٣- طالب الآراء: هو الشخص الذي يستوضح وجهة نظر معينة، أو اقتراحاً قيماً متصلاً بالمشكلة.

٤- معطي الآراء: هو الشخص الذي يعبر عن معتقدات أو أفكار أو قيم يعدّها ذات صلة بالمهمة المكلف بها، ويبدي رأيه فيما ينبغي أن تسير عليه الجماعة لتحقيق أهدافها المنشودة.

٥- معطي المعلومات: هو ذلك الشخص الذي يقدم عرضاً للحقائق أو يوضح المهمة، وذلك من خلال خبرته المتنوعة، والذي غالباً ما يعرفه الباحث.

٦- المنسق: وهو الشخص الذي يوضح الأفكار المتنوعة، ويحاول الربط بينها، والعمل على التنسيق بين المجموعات من جهة والتنسيق بين المعلم من جهة أخرى.

٧- المقوم والناقد: هو الشخص الذي يحاول تقييم إنجاز المجموعة ككل، وذلك بالإشارة إلى المهمة الموكل إليها.

٨- فني الإجراءات: هو الشخص الذي يسهل من عمل المجموعة، وذلك من خلال تحضير المواد التعليمية المختلفة، وتوزيع الأجهزة والأدوات المطلوبة للنقاشات والندوات المتعددة، وإعادة تنظيم المقاعد الصفية.

النتائج والمناقشة:

أولاً: ما درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق؟

لتحديد درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق، جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لكل بند من بنود الاستبانة، وذلك وفق الآتي:

الجدول (1) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لدرجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق

الرقم	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية %	درجة الإجابة
١	يقوم المعلم بإثراء المنهاج المدرسي بمواد وأنشطة إضافية من مصادر ومراجع مختلفة.	3.719	0.513	74.38	مرتفعة
٢	يعمل المعلم عل تقديم الأنشطة التي تستدعي زيادة الدافعية لدى التلاميذ.	3.777	0.503	75.54	مرتفعة
٣	يكلف المعلم التلاميذ بالواجبات التي تستدعي استخدامهم الشابكة.	3.988	0.575	79.76	مرتفعة
٤	يقوم المعلم بإشراك التلاميذ في وضع أهداف تعلمهم في بداية كل حصة دراسية.	3.751	0.622	75.02	مرتفعة
٥	يراعي المعلم في عمله داخل الغرفة الصفية الوقت المحدد في إنهاء كل مهمة تعليمية.	3.829	0.612	76.58	مرتفعة
٦	يستخدم المعلم تقويم الأداء الذي يعكس أداء التلميذ في مواقف تعليمية يظهر فيها مهارات محددة.	3.895	0.521	77.9	مرتفعة
٧	يستخدم المعلم التقويم الذاتي، الذي يعكس مدى تحقيق التلميذ المهمات التعليمية من خلال تقييمه لذاته.	3.739	0.575	74.78	مرتفعة
٨	يستخدم المعلم الحقيبة التقويمية في تقييم التلاميذ وذلك خلال تجميع تراكمي لأعمال التلاميذ وإنجازاتهم في فترة زمنية محددة.	3.817	0.646	76.34	مرتفعة
٩	يقوم المعلم بتقديم التغذية الراجعة الفورية للتلاميذ تجاه أعمالهم.	3.823	0.655	76.46	مرتفعة
١٠	يستخدم المعلم أفعال تركز على المستويات العليا من التفكير والفهم	3.673	0.642	73.46	مرتفعة
١١	يعطي المعلم المتعلم الفرصة لتقييم ما تعلمه والمعلومات التي حصل عليها.	4.011	0.555	80.22	مرتفعة
١٢	يقدم المعلم فرص تسمح للمتعلمين المشاركة في أنشطة لحل المشكلات بطريقة فعالة.	3.797	0.648	75.94	مرتفعة
١٣	يعطي المعلم المتعلمين الحرية في عرض أسئلتهم حول المشكلة التي تواجههم.	3.857	0.588	77.14	مرتفعة
١٤	يوجه المعلم المتعلمين للتفكير العلمي الناقد والإبداعي في حل المشكلات.	3.876	0.571	77.52	مرتفعة

١٥	يسمح المعلم للمتعلمين باختيار المشاريع والمبادرات التي تثير اهتماماتهم وتلبي احتياجاتهم والعمل على تنفيذها.	3.579	0.583	71.58	مرتفعة
١٦	ينوع المعلم في أساليب التقويم التربوي أثناء التدريس.	3.757	0.518	75.14	مرتفعة
١٧	يعطي المعلم وقت كافي للمتعلمين للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال.	3.762	0.579	75.24	مرتفعة
١٨	يشجع المعلم المتعلم على الاستقصاء واكتشاف المعرفة من خلال طرح أسئلة مثيرة للتفكير.	3.708	0.642	74.16	مرتفعة
١٩	يشرك المعلم المتعلم في إجراء التقويم بأنواعه المتعددة.	3.652	0.717	73.04	مرتفعة
٢٠	يستخدم المعلم الأنشطة الإضافية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ	3.839	0.671	76.78	مرتفعة
٢١	يساعد المعلم التلاميذ على اكتساب المهارات الأساسية في حل المشكلات من خلال أنشطة متنوعة.	3.796	0.707	75.92	مرتفعة
٢٢	يراعي المعلم الفروق الفردية بين التلاميذ من خلال تقديم الأنشطة التي تناسبهم.	3.855	0.716	77.1	مرتفعة
٢٣	ينمي المعلم مهارة اتخاذ القرار عند التلاميذ خلال تنفيذ الأنشطة الصفية.	3.609	0.789	72.18	مرتفعة
٢٤	يستكشف المعلم داخل الغرفة الصفية القيم والاتجاهات لدى التلاميذ.	3.818	0.739	76.36	مرتفعة
٢٥	ينمي المعلم البحث والاستقصاء عند التلاميذ لمساعدتهم على اكتشاف التلاميذ للمعارف.	3.743	0.641	74.86	مرتفعة
٢٦	يشجع المعلم التلاميذ على التعاون داخل المجموعة الصفية أثناء تنفيذ الحصة الدرسية.	3.905	0.725	78.1	مرتفعة
٢٧	ينمي المعلم مهارات الاتصال والتواصل بين التلاميذ.	3.936	0.652	78.72	مرتفعة
٢٨	يستمع المعلم لآراء التلاميذ تجاه القضايا التي تتم مناقشتها داخل الغرفة الصفية.	3.596	0.709	71.92	مرتفعة
٢٩	يستخدم المعلم الوسائل التعليمية المتنوعة أثناء تنفيذ الحصة الصفية.	3.644	0.573	72.88	مرتفعة
٣٠	يعطي المعلم مهام للتلاميذ، كإشراكهم في إعداد الوسائل التعليمية.	3.685	0.638	73.7	مرتفعة
٣١	يركز المعلم في الغرفة الصفية على استخدام التلاميذ حواسهم خلال عملية التعلم.	3.908	0.605	78.16	مرتفعة
٣٢	يستخدم المعلم الأساليب التعليمية الحديثة التي تساعد التلميذ على التعلم الذاتي.	4.112	0.576	82.24	مرتفعة
٣٣	يستخدم المعلم أسلوب العصف الذهني عند طرح مواضيع الكتاب.	3.669	0.675	73.38	مرتفعة
٣٤	يستخدم المعلم المناقشة الجماعية مع التلاميذ بهدف إيجاد أفراد متعاونين.	3.644	0.546	72.88	مرتفعة
٣٥	يستخدم المعلم نظام المجموعات الصغيرة في الغرفة الصفية.	3.645	0.657	72.9	مرتفعة
٣٦	يقوم المعلم بترك المجال أمام التلاميذ في لعب الأدوار لشخصيات يرغب التلميذ في تقديمها.	3.519	0.756	70.38	مرتفعة
٣٧	يقوم المعلم بتحليل المنهاج المدرسي لمعرفة نقاط القوة والعمل على	3.639	0.671	72.78	مرتفعة

	تعزيزها ونقاط الضعف والعمل على تلافيها.				
٣٨	يسمح المعلم للمتعلمين القيام بعملية استكشاف العالم المحيط بهم وتفسير ظواهره.	3.433	0.637	68.66	مرتفعة
٣٩	يقدم المعلم المحتوى في صورة خبرات ومشكلات واقعية من البيئة وفقاً لمستوى المتعلم العقلي والعمري.	3.834	0.825	76.68	مرتفعة
٤٠	يربط المعلم بين المعرفة الجديدة والمشكلات المتعلقة بالمتعلم في المجتمع المحلي.	3.739	0.766	74.78	مرتفعة
٤١	يتحرى المعلم من خلال التمهيد المعلومات والخبرات السابقة لدى المتعلمين ليعرف مدى إدراكهم للمفاهيم قبل طرح أفكار جديدة.	3.576	0.701	71.52	مرتفعة
٤٢	يربط المعلم بين المعرفة السابقة للمتعلمين بالمعرفة الجديدة.	3.607	0.803	72.14	مرتفعة
٤٣	يعطي المعلم الفرصة الكافية للمتعلمين للبحث والتفكير واسترجاع خبراتهم السابقة.	3.893	0.775	77.86	مرتفعة
٤٤	يوظف المعلم تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس.	3.781	0.687	75.62	مرتفعة
٤٥	يدرب المعلم المتعلم على بناء معرفة جديدة والفهم من الخبرات الواقعية.	3.666	0.630	73.32	مرتفعة
٤٦	يقدم المعلم للمتعلمين خبرات تتحدى المفاهيم أو المعتقدات والاتجاهات المعارف السابقة لديهم.	3.578	0.660	71.56	مرتفعة
٤٧	يدرب المعلم المتعلم على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية المتعلمة في مواقف جديدة.	3.609	0.783	72.18	مرتفعة
٤٨	يتيح المعلم الفرصة للمتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي توصلوا لها عند حلهم للمشكلة.	3.721	0.٧55	74.42	مرتفعة
٤٩	يطلب من المتعلم اقتراح أكبر قدر من الحلول وإعطاء تفسيرات للمشكلة سواء أكانت صحيحة أو خاطئة.	3.625	0.821	72.5	مرتفعة
٥٠	يشجع المعلم المتعلم على الحوار والمناقشة مع زملائهم حول ما توصلوا إليه من مقترحات وتفسيرات بصدد المشكلة المطروحة.	3.899	0.٧62	77.98	مرتفعة
٥١	يعطي المعلم المتعلم الفرصة لتوضيح وتفسير الحلول للمشكلات وتقديم الأدلة التي تدعم إجاباتهم.	3.747	0.648	74.94	مرتفعة
٥٢	ينمي المعلم لدى المتعلم حب القراءة والاستطلاع والاكتشاف.	3.941	0.761	78.82	مرتفعة
٥٣	يصوغ المعلم أهداف واضحة ومحددة بناء على ميول المتعلم وحاجاتهم المتنوعة.	3.775	0.772	75.5	مرتفعة
٥٤	يوظف المعلم التقنيات الحديثة والوسائل التعليمية في التدريس من البيئة.	3.569	0.877	71.38	مرتفعة
٥٥	يوجه المعلم المتعلم إلى البحث عن المعرفة من مصادر متنوعة.	3.596	0.710	71.92	مرتفعة
٥٦	يكلف المعلم المتعلم بجمع الأحداث الحقيقية لدعم وإعادة صياغة أفكارهم في ضوء أحداث وخبرات جديدة.	3.612	0.745	72.24	مرتفعة
٥٧	يركز المعلم على اكتساب المتعلم لمهارات التعلم أكثر من مجرد اكتساب معرفة.	3.527	0.843	70.54	مرتفعة
٥٨	يقدم المعلم تغذية راجعة للمتعلمين ويصحح المفاهيم الخاطئة لديهم.	3.٩١٩	0.٥53	78.38	مرتفعة
٥٩	يطبق المعلم طرائق وأساليب تدريسية حديثة ومتنوعة تتيح فرصة	3.٨07	0.٦03	76.14	مرتفعة

	أكبر لمشاركة المتعلمين في الموقف الصفي.				
٦٠	يلاحظ ويوجه المعلم المتعلم أثناء التعلم التعاوني في الموقف الصفي.	3.909	0.٥83	78.18	مرتفعة
المتوسط العام		3.749	0.198	74.98	مرتفعة

يبين الجدول رقم (١) أنّ معظم بنود الاستبانة حصلت على قيم متوسط حسابي تقع ضمن المجال (٣.٤١-٤.٢٠)، وتقابل شدة الإجابة موافق على تدرجات مقياس ليكرت، باستثناء البنود (٢٨، ٢٩، ٣٠) فقد حصلت على متوسطات حسابية تقابل الإجابة محايد (أي بدرجة متوسطة)، وبشكل عام بلغت قيمة المتوسط الحسابي العام لجميع بنود الاستبانة (٣.٧٤٩)، وهي تقع ضمن المجال (٣.٤١-٤.٢٠) على تدرجات مقياس ليكرت الخماسي، وتقابل شدة الإجابة موافق، وهذا يدل على أنّ درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق كانت بدرجة كبيرة وبأهمية نسبية (٧٤.٩٨%)، وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بوعي معلمي الدراسات الاجتماعية حول أهمية الدور الذي يؤديه التعلم النشط في تنمية قدرة التلاميذ على معالجة المعلومات وتطوير مهارات التواصل والارتقاء بالتفكير، إذ يمنح هذا النوع من التعلم التلاميذ وقتاً كافياً للتفكير بشكل منفرد، مما يعزز قدرتهم على مناقشة الأفكار والتفاعل مع البيئة الصفية، كما يمكن تفسير هذه النتيجة بسبب إدراك معلمي الدراسات الاجتماعية أهمية مناقشة التلاميذ أفكاراً جديدة تسهم في تصحيح التصورات الخاطئة، وقدرتهم على إدراك مبادئ وأسس التعلم النشط، حيث ينظرون إلى دور الإستراتيجيات التربوية نظرة إيجابية تفيد بأنّ استخدام مبادئ التعلم النشط يعمل على تهيئة بيئة التعلم لتشجيع التلاميذ لتعلم السلوك المرغوب.

ثانياً: اختبار فرضيات البحث:

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

لاختبار الفرضية طُبِّق اختبار ت ستيودنت (t. test) للفرق بين متوسطي عينتين مستقلتين غير متساويتين بالحجم، وفق الآتي:

الجدول (٢) نتائج اختبار T. test لدلالة الفرق بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	Levene's Test		t-test for Equality of Means			
					F	Sig.	t	درجة الحرية	Sig.	القرار
ذكر	24	3.7546	.21705	.00597	1.084	.299	.137	181	.891	لا يوجد فرق
أنثى	159	3.7486	.19606							

يبين الجدول رقم (٢) أنّ قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمين بلغت (٣.٧٥٤٦)، كما بلغت قيمة المتوسط الحسابي لإجابات المعلمات (٣.٧٤٨٦). وبلغت قيمة احتمال الدلالة $P = 0.299$ وهي أكبر من

مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على تساوي التباين بين المجموعتين (المعلمين والمعلمات)، أي تجانسهما. ولمعرفة إذا كان هناك فرق بين متوسطي درجات آراء المعلمين والمعلمات نحو ممارستهم التعلم النشط، نلاحظ أنّ قيم t المحسوبة $(t = 0.137)$ وهي أكبر من القيمة الجدولية (١.٩٦) المأخوذة من جداول توزيع Z، كما أنّ احتمال الدلالة $(P = 0.891)$ أكبر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبناءً عليه نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس. وتُفسر الباحثة هذه النتيجة بأنّ ذلك يعود إلى تشابه التأهيل المهني للمعلمين والمعلمات، حيث إن المعلمين والمعلمات يمتلكون المعرفة نفسها فيما يختص بمبادئ وأسس التعلم النشط، كما أنهم يعلمون داخل البيئة التعليمية نفسها وبالظروف ذاتها. وتختلف نتيجة هذه الفرضية مع نتائج دراسات كل من (أبو سنينة وآخرين، ٢٠٠٩) و(الجعافرة، ٢٠١٥) و(قطاوي والعايدي، ٢٠١٦) التي أظهرت وجود فرق بين المعلمين في ممارسة التعلم النشط تبعاً لمتغير الجنس، ولصالح الإناث.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار الفرضية استُخدم تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

الجدول (3) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار ANOVA لدلالة الفرق بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً للمؤهل العلمي

المؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إجازة جامعية	77	3.6317	.13476
دبلوم تأهيل	88	3.8227	.17842
دراسات عليا	18	3.8944	.25315
Total	183	3.7494	.19832

ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	Sig.
التباين بين المجموعات	1.919	2	.959	32.960	.000
التباين داخل المجموعات	5.239	180	.029		
Total	7.158	182			

يبين الجدول رقم (٣) أنّ قيم المتوسط الحسابي لفئات المؤهل العلمي حصلت على درجة موافقة، وبالترتيب الآتي: دراسات عليا، دبلوم تأهيل، إجازة جامعية، وبلغت قيمة احتمال الدلالة للفرق بين المتوسطات $(P = 0.000)$ وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، ولتحديد مصادر الفروق قامت الباحثة بتطبيق اختبار شيفيه.

الجدول (4) نتائج اختبار شيفيه للفرق بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً للمؤهل العلمي

مؤهل (I)	مؤهل (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
إجازة جامعية	دبلوم تأهيل	-.19104-*	.02662	.000	-.2436-	-.1385-
	دراسات عليا	-.26276-*	.04467	.000	-.3509-	-.1746-
دبلوم تأهيل	إجازة جامعية	.19104*	.02662	.000	.1385	.2436
	دراسات عليا	-.07172-	.04413	.106	-.1588-	.0154
دراسات عليا	إجازة جامعية	.26276*	.04467	.000	.1746	.3509
	دبلوم تأهيل	.07172	.04413	.106	-.0154-	.1588

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يبين الجدول رقم (٤) أنّ هناك فرقاً دالاً إحصائياً بين كل من فئتي المؤهل العلمي (دراسات عليا، دبلوم تأهيل)، وبين فئة المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، وذلك لصالح فئتي المؤهل العلمي (دراسات عليا، دبلوم تأهيل)؛ بينما لم نلحظ فرقاً دالّاً إحصائياً بين فئتي المؤهل العلمي دراسات عليا ودبلوم تأهيل. وتُفسر الباحثة هذه النتيجة أنّ معلم الدراسات الاجتماعية في مرحلة إعداده الجامعي لا يتلقى مواد دراسية تعنى بالجوانب التربوية التي ينبغي له إدراكها والتعامل معها بعد تخرجه، إذ يفتقر النظام التعليمي بصورة عامة إلى البرامج التأهيلية التي تمكن المعلم من ممارسة أسس تربوية حديثة للتعامل مع كيفية إيصال المعلومة إلى التلميذ، إذ إنّ النظام التعليمي يهتم بتوسيع النطاق المعلوماتي للطالب الجامعي من دون النظر إلى الجانب العملي؛ أما المعلمون الحاصلون على مؤهلات عليا فإنهم قادرون على تقييم عناصر البيئة التعليمية أكثر من غيرهم وذلك بسبب مرورهم بخبرات تأهيلية خاصة بعمليات التقييم والتقويم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شبول، ٢٠١٣)، بينما تختلف مع دراسات كل من (الرواشدة والنوافلة، ٢٠١٥) و(قطاوي والعادي، ٢٠١٦)، و(محمود وزكري، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق بين المعلمين في ممارستهم التعلم النشط تبعاً لمؤهلاتهم العلمية، ولصالح المؤهل العلمي الأعلى.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي على استبانة ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.

لاختبار الفرضية استُخدم تحليل التباين الأحادي ONE WAY ANOVA:

الجدول (5) الإحصاءات الوصفية ونتائج اختبار ANOVA لدلالة الفرق بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لسنوات الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١-٥ سنوات	35	3.6874	.17178
٦-١٠ سنوات	76	3.7345	.18924
أكثر من ١٠ سنوات	72	3.7953	.21117
Total	183	3.7494	.19832

ANOVA

مصدر التباين	مجموع المربعات	Df	متوسط المربعات	F	Sig.
التباين بين المجموعات	.303	2	.151	3.977	.020
التباين داخل المجموعات	6.855	180	.038		
Total	7.158	182			

يبين الجدول رقم (٥) أنّ قيم المتوسط الحسابي لفئات سنوات الخبرة حصلت على درجة موافقة، وبالترتيب الآتي: أكثر من ١٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات، ١-٥ سنوات، وبلغت قيمة احتمال الدلالة للفرق بين المتوسطات $P = 0.020$ وهي أصغر من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبناءً عليه نرفض الفرضية الصفرية، ونقبل الفرضية البديلة أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، ولتحديد مصادر الفروق قامت الباحثة بتطبيق اختبار شيفيه.

الجدول (6) نتائج اختبار شيفيه للفرق بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لسنوات الخبرة

مؤهل (I)	مؤهل (J)	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1- 5 سنوات	6-10سنوات	-.04705-	.03987	.240	-.1257-	.0316
	أكثر من ١٠ سنوات	-.10785-*	.04021	.008	-.1872-	-.0285-
6-10 سنوات	1- 5سنوات	.04705	.03987	.240	-.0316-	.1257
	أكثر من ١٠ سنوات	-.06080-	.03209	.060	-.1241-	.0025
أكثر من ١٠ سنوات	1- 5سنوات	.10785*	.04021	.008	.0285	.1872
	6-10سنوات	.06080	.03209	.060	-.0025-	.1241

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

يبين الجدول رقم (٦) أنّ هناك فرقاً دالّاً إحصائياً بين كل من فئتي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، وبين فئة الخبرة (١-٥ سنوات)، وذلك لصالح فئتي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، بينما لم نلحظ فرقاً دالّاً إحصائياً بين فئتي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و٦-١٠ سنوات. تُفسر الباحثة هذه النتيجة إلى تزايد حالة الوعي حول أهمية دور المعلم في تقديم الخبرات للتلاميذ فيما يتعلق بمبادئ التعلم النشط، حيث إن المعلمين الذين لديهم خبرات كبيرة أكثر قدرة على ممارسة أدوارهم وتقوية الصلة بين خبراتهم العلمية والعملية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (شبول، ٢٠١٣)، بينما تختلف مع دراسات كل من (أبو سنينة وآخرين، ٢٠٠٩) و(الجعافرة، ٢٠١٥) و(الرواشدة والنوافلة، ٢٠١٥) و(قطاوي والعادي، ٢٠١٦)، و(محمود وزكري، ٢٠١٩) التي أظهرت وجود فروق بين المعلمين في ممارستهم التعلم النشط تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولصالح سنوات الخبرة الأعلى.

النتائج والمقترحات:

أ- النتائج:

١- أظهرت النتائج أنّ درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق كانت بدرجة كبيرة وبأهمية نسبية (٧٤.٩٨%).

٢- أظهرت النتائج عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير الجنس.

٣- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وهذه الفروق بين كل من فئتي المؤهل العلمي (دراسات عليا، دبلوم تأهيل)، وبين فئة المؤهل العلمي (إجازة جامعية)، وذلك لصالح فئتي المؤهل العلمي (دراسات عليا، دبلوم تأهيل)، بينما لم نلحظ فرقاً دالّاً إحصائياً بين فئتي المؤهل العلمي دراسات عليا ودبلوم تأهيل.

٤- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ممارستهم التعلم النشط في مدارس محافظة دمشق تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة، وهذه الفروق بين كل من فئتي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، وبين فئة الخبرة (١-٥ سنوات)، وذلك لصالح فئتي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات، ٦-١٠ سنوات)، بينما لم نلحظ فرقاً دالّاً إحصائياً بين فئتي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات و٦-١٠ سنوات.

ب- المقترحات:

١- ضرورة وضع معايير ثابتة لقياس مستوى معرفة وممارسة المعلمين لمبادئ التعلم النشط في المدارس؛ لمحاولة التغلب على نقاط الضعف لديهم وتعزيز نقاط القوة.

٢- ضرورة عقد دورات تدريبية على استخدام مبادئ التعلم النشط للمعلمين الذين يحملون درجة الإجازة للمساهمة في تعويض النقص المعرفي لديهم في هذا المجال، وذلك عن طريق إعداد محتوى علمي لهذه الدورات يتناسب مع النقص في الحاجات المعرفية لديهم.

٣- تشجيع معلمي الدراسات الاجتماعية ممن يحملون درجة الإجازة الجامعية على الالتحاق ببرامج دبلوم التأهيل التربوي للحصول على خبرات تأهيلية وتدريبية خاصة بعمليات التقييم والتقويم.

المراجع:

أ- المراجع العربية:

أبو النادي، هالة جمال جاد الله أبو النادي. *مستوى ممارسة الطالبات المعلمات الملتحقات ببرنامج دبلوم التربية لأسس التعلم النشط في ضوء بعض المتغيرات*، مجلة ديالي، العدد (٧٩)، ٢٠١٩، ٤٠٧-٤٣٩.

*أبو سنينة، عودة عبد الجواد؛ وعشا، انتصار خليل؛ وقطاوي، محمد إبراهيم. *درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث بالأردن*، مجلة جامعة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، المجلد (٩)، العدد الثاني، ٢٠٠٩.

*أبو علام، رجاء محمود. *مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، الطبعة الخامسة*، دار النشر للجامعات، القاهرة، ٢٠٠٦، ٢٨٥.

*الأخرس، دعاء. *أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠١٧، ١٢.

*الأكوع، فضل؛ والرميمة، محمود؛ والجبوني، زياد. *أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على تحصيل طلبة المستوى الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية، المجلة العربية لضمان جودة التعلم الجامعي*، المجلد ٠٩)، العدد (٢٤)، ٢٠١٦، ٣-١٦.

*بدير، كريمان محمد. *التعلم النش*، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٢، ٣٩-٤٠.

*تويج، سليمان. *أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي*، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٠١)، العدد (١)، ٢٠١٧، ٣٨-٥١.

*الجعافرة، عبد الله يوسف. *مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي الرصيفية وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها*، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (١٣)، العدد الرابع، ٢٠١٥.

*الرواشدة، إبراهيم؛ والنوافلة، وليد. *درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية في الأردن*، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد (١٣)، العدد الثالث، ٢٠١٥.

*زامل، مجدي علي. *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*، مجلة الحياة، فلسطين، ٢٠٠٢.

*زيتون، عايش. *النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم*، دار الشروق، عمان، الأردن، ٢٠٠٧، ٦١-٦٢.

*سعادة، جودت؛ وإشكناني، أحمد؛ ومصطفى، شيماء. *درجة تطبيق معلمات رياض الأفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت*، مجلة دراسات العلوم التربوية، العدد (٤٠)، الملحق، ٢٠١٣، ١١٦٩-١١٧٠.

*سعادة، جودت؛ وعقل، فواز؛ وأبو علي، علي. *التعلم التعاوني: نظريات وتطبيقات ودراسات*، الطبعة الأولى، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٠٨، ١٣٠-١٣١.

*شبول، رحاب. *واقع تطبيق التعلم النشط في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المعلمين*، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمشق، دمشق، سورية.

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

*محمود، وليد عدنان، وزكري، عادل عبيد. *درجة ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في العراق لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم*، مجلة كلية البنات، المجلد (٣٠)، العدد (٢)، ٢٠١٩، ١٨٦-٢٠١.

*ياسين، منال محمد كمال. *أثر برنامج تدريبي لمعلمي الاقتصاد في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس على مستواهم المهني واتجاهات طلابهم نحو المادة*، مجلة العلوم التربوية، المجلد (١)، العدد (٣)، ٢٠١٤، ٤٢-٨٢.

ب- المراجع الأجنبية:

*Bonwell, C.C., and Eison, J. A. Active Learning: *Creating excitement in the classroom.* Washington, D.C: Geoorge Washington University Press, 1991.

*Felder, RM and Brent R. *Effective Teaching Workshop*. North Carolina state University, 1997.

*Myers, C. and Jones, T. *Promoting Active Learning: Strategies for the College Classroom san Francisco.* Jossey-Bass, 1997.

*Orhan karammus Tataroglu. *Active Learning Strategies in physical Teaching Education Faculty,* Amasya university Amasya turkey 08. january, 2009.