

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين

د. محمود إبراهيم الجعبري *

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الوقوف على درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. ولتحقيق ذلك تم استخدام استبانة مكونة من (11) إستراتيجية، واستخدم الباحث أسلوب الحصر الشامل، وقد تكونت العينة من (450) معلماً ومعلمة، إضافة إلى (24) مشرفاً ومشرفة. وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والوزن النسبي، وتحليل التباين الأحادي، واختبار (ت)، لتحليل استجابات العينة، وقد كشفت النتائج إلى أن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون من وجهة نظرهم هي إستراتيجية المناقشة والسرد القصصي، وأقل الإستراتيجيات استخداماً هي إستراتيجية القبعات الست وتال القمر، ومن وجهة نظر المشرفين تبين أن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون هي إستراتيجية السرد القصصي، وأقلها إستراتيجية تال القمر والرؤوس المرقمة، وكشفت إلى عدم وجود فرق جوهري بين آراء المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط، كما تبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات حول (درجة ممارستهم لإستراتيجيات التعلم النشط) تعزى للجنس، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى الخبرة لصالح الأكثر من (10) سنوات، وأخيراً وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في "درجة ممارستهم لإستراتيجيات التعلم النشط" تعزى إلى الدورات التدريبية لصالح (1-3) وأكثر من (3) مقابل الذين لم يتلقوا أي دورة، وقد خرجت الدراسة بمجموعة من التوصيات والمقترحات، منها: ضرورة إعادة التخطيط من وزارة التربية والتعليم العالي ليضمن التعليم النشط ضمن خطتها بحيث تراعي الموضوعات وإمكانية تنفيذها بالتعلم النشط، وعقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية حول استخدام إستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريس من قبل المشرفين التربويين.

The degree of practicing active learning strategies from teachers and supervisors' point of view

Abstract

The study aimed at determining the degree of practicing active learning strategies from the point of view of teachers and supervisors. To achieve this, a questionnaire was used consisting of 11 strategies. The researcher used the comprehensive inventory method. The sample consisted of 450 teachers and 24 supervisors. The

* قسم اساليب التدريس - كلية التربية - جامعة الأقصى - غزة - فلسطين.

researcher used means, percentage, one way anova and "T" test, to analyze the sample responses.

The results revealed that the most common strategies used by teachers from their point of view are the discussion strategy and narrative. The least used strategy is the strategy of the six hats and the TANAL AL-QAMAR, And the supervisors' point of view shows that the most common strategies used by teachers are narrative strategy, the least strategy is TANAL AL-QAMAR and numbered heads, and revealed that there were no fundamental differences between the views of teachers and supervisors on the level of use of active learning strategies by Arabic teachers, and there were no significant differences between the average of teachers' estimates of the level of teachers' use of active learning strategies due to gender, there were statistically significant differences between the average teachers' estimates of the level of teachers' use of active learning strategies due to experience for those who had more than 10 years' experience . Finally, there were statistically significant differences between the average teachers' estimates of the level of teachers' use of active learning strategies due to training courses for (1-3) and more than (3) compared to those who did not receive any course.

The study recommended that , the necessity of re-planning from the Ministry of Education and Higher Education to ensure active education within its plan to take into account the topics and the possibility of implementation by active learning, and to hold training courses for Arabic teachers in the basic stage on the use of active learning strategies while teaching by educational supervisors.

مقدمة:

إن المشكلة التي تواجه التربية اليوم، وهي جلوية واضحة في المجتمعات النامية وخاصة الغربية، وأن هناك طفرة كبيرة في عالم المعرفة والتكنولوجيا في العالم كله، ولا تقابلها تنمية لقدرات الطلبة ونمط تفكيرهم لاستيعاب هذه الطفرة والتأقلم معها واستغلالها بالشكل المطلوب.

هذا أدى إلى حراك تربوي قوي وثورات على الأساليب التربوية التقليدية، فظهرت اتجاهات عالمية تدعو إلى توظيف الوسائل التعليمية والتكنولوجيا الحديثة وإعادة النظر في الأساليب التقليدية واللجوء إلى الأساليب الحديثة كالتعلم النشط (زيتون، 2003: 154).

ومن الواقع العملي للباحث في وزارة التربية والتعليم، فقد لاحظ أن مدارسنا اليوم ما زالت تعتمد على المدرس، وعلى الإستراتيجيات التقليدية التي تهمل التلميذ، وتؤكد سلبيته وتركز على الحفظ والتقليد، وإعطاء أكبر قدر من المنهاج دون الالتفات إلى الجانب الكيفي ومدى الارتقاء بالتلميذ ودفاعيته وإمكانيته.

فالمدرس يبذل جهداً كبيراً في إطار إخبار الطلبة بالمعلومات وسردها لفظياً، ودور التلميذ الإنصات والاستماع في أغلب الأحيان، مما يؤدي إلى سلبية (الطيبي، 2010: 24).

لذلك لا بد من وجود مداخل للاهتمام بالمتعلم وجعله المحور للعملية التعليمية التعلمية، وذلك من خلال الاهتمام بالتعليم النشط، والذي يقصد به تفعيل التلميذ وزيادة دافعيته وصقل مواهبه ونفي صفة السلبية عنه في الفصل، ويتم هذا من خلال ممارسة وتطبيق الإستراتيجيات المتعددة للتعلم النشط، والتي فيها تنشيط مكامن الإبداع لدى المتعلم وتعمل على التعلم المستدام لدى التلاميذ لا تعلم يمكن استدعائه عند الاختبارات فقط.

ويوضح التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم بأنفسهم واعتمادهم على الذات، مما يؤدي إلى نشاط المتعلم أثناء الموقف التعليمي (أبو الشيخ، 2009: 4).

ومما سبق تأتي أهمية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط من أجل تحسين وتطوير العملية التعليمية وتفعيل التلميذ لأقصى درجة ممكنة.

مشكلة الدراسة:

ومن خلال ما تم توضيحه سابقاً، يمكن حصر مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين؟

وتتفرع من السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية:

- 1- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم؟
- 2- ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين؟
- 3- هل توجد فروق بين تقدير المعلمين والمشرفين حول درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية؟
- 4- هل توجد فروق بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس؟
- 5- هل توجد فروق بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الخبرة؟
- 6- هل توجد فروق بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

فروض الدراسة:

من خلال الأسئلة السابقة يمكن صياغة الفروض كما يلي:

- 1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمشرفين حول درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية.
- 2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس.
- 3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الخبرة.
- 4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الدورات التدريبية.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- 1- التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم.
- 2- التعرف إلى درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين.
- 3- التعرف إلى فروق التقدير بين المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية.
- 4- التعرف إلى الفروق في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط باختلاف متغيرات: الجنس، والخبرة، والدورات التدريبية.

أهمية الدراسة:

تستمد الدراسة الحالية أهميتها مما يلي:

- 1- قلة الدراسات في فلسطين خاصة قطاع غزة، والتي تناولت التعلم النشط وإستراتيجياته.
- 2- تعد إضافة إلى المكتبة الفلسطينية في مجال إستراتيجيات التعلم النشط، فقد لاحظ الباحث نقصاً شديداً في الدراسات والرسائل العلمية المتعلقة بإستراتيجيات التعلم النشط.

د. محمود الجعبري، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر 2018

3- قد تستفيد من نتائج هذه الدراسة عدة فئات أهمها وزارة التربية والتعليم وإدارات المدارس ومشرفو ومعلمو اللغة العربية.

4- قد تفتح الدراسة آفاقاً جديدة للبحث أمام الدارسين لإجراء دراسات جديدة على إستراتيجيات أخرى للتعلم النشط.

5- قد تغيد هذه الدراسة واضعي المناهج الفلسطينية في عملية تطوير منهاج اللغة العربية والاعتماد على إستراتيجيات التعلم النشط فيه.

محددات الدراسة:

1- الحدود المكانية: المدارس الأساسية الحكومية في محافظة خان يونس.

2- الحدود الزمانية: طبقت الدراسة الوصفية في العام 2015- 2016.

3- الحدود البشرية: مشرفو اللغة العربية ومعلمو اللغة العربية في المرحلة الأساسية.

4- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحالية على واقع استخدام إستراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمها مدرسو اللغة العربية في المرحلة الأساسية، وقد تم تحديد عشر إستراتيجيات، وهي (السردي القصصي، والمناقشة، فكر- زواج- شارك، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والتدريس التبادلي، والرؤوس المرقمة، والكرسي الساخن، والقبعات الست، وتثال القمر).

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط: يعرف التعلم النشط بأنه "طريقة تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير" (حجازي، 2005: 3)، ويعرفه رفاعي (2012: 55) بأنه منظومة دراسية وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، وتوجه فعالياته بما فيها إستراتيجية التعلم والتدريس.

كما يعرف بأنه طريقة ينهمك التلميذ في الأنشطة الصفية المختلفة بدلاً من أن يكون سلبياً يتلقى المعلومات من غيره (lisak, 2006).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه فاعلية التلميذ واندماجه في المواقف التعليمية التعليمية، فالتلميذ يأخذ ويعطي، يستمع ويتحدث، يستخلص ويتنبأ، يندمج في الموقف التعليمي إما بمفرده وإما منصهراً مع زملائه؛ لتحقيق الأهداف المطلوبة منه بشكل فيه الكثير من التميز والإبداع.

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

التعلم النشط: يعرفه كل من اللقاني والجمل (1999: 68) بأنه ذلك النوع من التعلم القائم على مشاركة المتعلمين في الموقف التعليمي مشاركة فعالة، وذلك من خلال قيامهم بالقراءة، والبحث والاطلاع ومشاركتهم في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويتحدد دور المعلم في كونه موجهاً ومرشداً لعملية التعلم.

ويعرفه جودت سعادة وزملاؤه (2011: 25) بأنه طريقة تعليم وتعلم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشروعات بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي.

فلسفة التعلم النشط: تنبع فلسفة التعلم النشط من فلسفة التربية الحديثة، والتي تعتمد على أن يكون التلميذ هو حجر الزاوية للعملية التعليمية التعلمية، فهو الذي يختار الدور أو النشاط أو الركن بناءً على رغبته وحسب ميوله وقدراته، ثم يشارك زملاءه في النشاط من أجل تحقيق الأهداف المرجوة على نحو يتصف بالتميز والإبداع.

أسس التعلم النشط: يقوم التعلم النشط على عدة أسس تتمركز جميعاً حول التلميذ فهو الذي يختار المحتوى بناءً على ميوله ورغبته، وهو الذي ينفذ المحتوى أو النشاط، مستخدماً مصادر متعددة داخل المدرسة وخارجها، ومستعيناً برفقة متقاربة في ميولها وقدراتها، وهو الذي يشرح ويوضح ويفسر ويتتبعاً محققاً للأهداف المرجوة، ومحدثاً تعلماً ثابتاً ومستداماً، ويكون المعلم موجهاً ومحفزاً للمجموعات، وتعد الخبرة السابقة نقطة البدء في التعليم الجديد (كريماني، 2008: 49).

أهمية التعلم النشط: تتضح أهمية التعلم النشط في نتائج الأبحاث العلمية التي تؤكد على أن التلميذ يمكن أن يحتفظ بنسبة 95% من المعلومات التي اكتسبها عن طريق التعلم النشط، بينما لا يحتفظ إلا بنسبة 5% من المعلومات التي اكتسبها عند الطريقة التقليدية وهي الاستماع للمدرس (سعادة وآخرون، 2011: 40).

إستراتيجيات التعلم النشط: تعرف الإستراتيجية بأنها مجموعة من الإجراءات والفعاليات والأنشطة التي تسهم في تحقيق النواتج التعلمية من المعارف والمعلومات والقيم والمهارات (رفاعي، 2012: 158).

أو هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الصف للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي تم وضعها (الهاشمي والديلمي، 2008: 19).

ويعرفها الباحث إجرائياً: درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في السرد القصصي، والمناقشة، وفكر-زواج-شارك، ولعب الأدوار، والتعلم التعاوني، والعصف الذهني، والتدريس التبادلي، والرؤوس المرقمة، والكرسي الساخن، والقبعات الست، وتنازل القمر، من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، والتي تتبدى من خلال استجاباتهم لفقرات الاستبانة.

- إستراتيجية السرد القصصي: ويقصد بها مجموعة الإجراءات التي تتيح للمعلم فرصة إعادة صياغة المحتويات التعليمية في شكل قصص، وعرضها على مسامع الطلبة عبر الموقف التعليمي باستخدام السرد اللغوي الشفوي، مع مراعاة تسلسل الأحداث، وبيان العلاقات بين الشخصيات والأحداث باستخدام مهارات الجسد والتنغيم (عقيلي ونصر، 2015: 528).

- إستراتيجية المناقشة: تقوم هذه الإستراتيجية على أساس طرح الأسئلة وتبادل الأفكار والآراء خاصة بين الطلاب أنفسهم وبتوجيه من المعلم، كما وتتمى قدرات التفكير العليا عند الطلاب خلال مناقشاتهم وتأكيد إجاباتهم وآرائهم بالأدلة المختلفة، كما وتعمل على تحقيق العديد من الأهداف، منها: الفهم العلمي السليم، والتمكن من المادة العلمية، ونمو التفكير الناقد والتثقيف العلمي (سالم، 2001: 109).

- إستراتيجية فكر، زوج، شارك: تعتمد هذه الإستراتيجية على فعالية التلميذ ومشاركته مع زملائه، حيث يفكر التلميذ أولاً في الموضوع، ومن ثم يناقش فكرته مع زميله ويبين سبب اختيار هذه الفكرة أو الإجابة، ويتم الاتفاق على الفكرة الأفضل أو الإجابة الأكثر صحة، وبعد ذلك تتم مشاركة هذه الفكرة مع المجموعات المختلفة أو مع باقي الصف بعد اختيار متحدث عن كل مجموعة إذا كان هناك مجموعات (نصر، 2003: 213).

- إستراتيجية لعب الأدوار: تقوم على أساس تمثيل المواقف التعليمية أو مواقف مشابهة للموقف التعليمي من قبل الطلاب، وتعتمد على محاكاة موقف واقعي، يتقمص فيه كل متعلم من

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

- المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، ولعب الأدوار يعمل على تشجيع روح التلقائية لدى المتعلمين واكتساب مهارات سلوكية واجتماعية وسهولة استيعاب المادة التعليمية (شاهين، 2010: 116).
- **إستراتيجية التعلم التعاوني:** هي إستراتيجية تقوم على تعاون الطلبة، حيث يقسم الطلبة إلى مجموعات غير متجانسة، يتراوح عدد المجموعة ما بين (4-6) طلاب، ويمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحقيق هدف محدد، كما أنها تتيح الفرصة للمتعلمين للقيام بدور **إيجابي** نشط، كما لها دور بارز في زيادة التحصيل، وتنمية المهارات التعاونية والعمل بروح الفريق، كما أنها **توضح** الفجوة بين الطلبة المتفوقين والمتوسطين، من خلال **إشراكهم** وتفاعلهم معاً (شاهين، 2007: 192-198).
- **إستراتيجية العصف الذهني:** هي إحدى إستراتيجيات التعلم النشط، وتعمل على استثارة الدماغ واستمطار الأفكار والمشكلات وتسجيلها ومناقشتها، والتي تعمل فيما بعد على حل المشكلة، وتمر الإستراتيجية بعدة مراحل، وهي: صياغة المشكلة وإعادة صياغة المشكلة **لتزداد** وضوحاً، ومرحلة العصف الذهني للمشكلة، وفيها يتم تقديم الأفكار التي يطرحها التلاميذ، ومرحلة تقييم الأفكار وغربلتها واختيار المناسب منها وفق معايير مثل الأصالة والحدثة والمنطق (شاهين، 2009: 141).
- **إستراتيجية التدريس التبادلي:** هي إستراتيجية تعتمد على الحوار المتبادل بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ وبعضهم البعض بعد تقسيمهم إلى مجموعات غير متجانسة، كل مجموعة مكونة من خمسة طلاب، يتبادلون الأدوار في الشرح والمناقشة من أجل الفهم الحقيقي للمادة المقروءة، والتي يتم مناقشتها (عفانة والجيش، 2008: 252).
- **إستراتيجية الرؤوس المرقمة:** وفيها يقسم المعلم الفصل إلى مجموعات تتألف من أربعة أعضاء، ويغطي كل عضو رقم من (1-4) أو حسب أعداد المجموعة يتشارك أعضاء المجموعة في حل السؤال **مع الحرص على أن يأخذ كل عضو فرصته** في الممارسة والحل، ومن خلال الأسئلة العشوائية للطلبة بأرقامهم، واستعراض إجابة مثلاً رقم (2) في كل مجموعة تناقش الأفكار المطروحة وخاصة الجديدة مع الشرح والتوضيح (الشمري، 2011: 95).

- إستراتيجية الكرسي الساخن: هي إستراتيجية محبوبة لدى الطلبة وتعمل على تفعيل وزيادة دافعيتهم وبناء الأسئلة وتبادل الأفكار، وفيها يطلب المعلم من طالب مميز بمهارة معينة أو إبداع في موضوع ما الجلوس في الكرسي الساخن ويكون وسط دائرة من الطلبة، ويوجه إليه أسئلة من قبل التلاميذ والمدرس ويعمل على إجابتها (الشمري، 2011: 46).

- إستراتيجية القبعات الست: إستراتيجية تستخدم لتنمية الإبداع وتحسين التفكير عند التلاميذ، وتساعد قبعات التفكير الست على منح عملية التفكير قدرها من الوقت والجهد، وهذه الطريقة تعطي المعلم الفرصة بتوجيه التلميذ إلى أن يفكر بطريقة معينة ثم يطلب منه التحول إلى طريقة أخرى، وعليه أن يعرف الطلبة على القبعات الستة بشكل عام وماذا تعنيه كل قبة، فالبيضاء تعني الحقائق والأرقام غير الخاضعة للآراء الشخصية، والحمراء ترمز إلى التفكير العاطفي والمشاعر، أما السوداء فهي ترمز إلى السلبية والتشاؤم في التفكير وتصور الأوضاع، أما الصفراء فترمز إلى التفكير الإيجابي عكس السابقة، أما الخضراء ترمز إلى التفكير الإبداعي وإيجاد الحلول، والزرقاء ترمز إلى التفكير الشمولي والنظرة العامة إلى الأشياء (المركز الوطني، 2014: 36).

- إستراتيجية تال القمر: مجموعة من الخطوات المنظمة التي يتبعها التلميذ بتوجيه من المعلم والاسم مشتق من تنبأ: قيام الطلبة بتدوين الأفكار التي توصي بها الجملة أو الفكرة أو الدرس، نظم: قيام الطلبة بسرد الأفكار، والتي تنبؤوا بها وكتابتها، ابحت: قيام الطلبة بالبحث في تنبؤاتهم ومقارنتها مع الأفكار الموجودة في النص، لخص: يحدد الطلبة الأفكار الرئيسية في النص مع تلخيص واضح له، قيم: يقوم التلميذ بمقارنة الأفكار التي توصل إليها مع الأفكار الموجودة أصلاً في النص (المخزومي والبطاينة، 2012: 66).

ثانياً- الدراسات السابقة:

هدفت دراسة رواشدة ونوافلة (2015) التعرف إلى درجة ممارسة معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في البادية الشمالية الشرقية من الأردن للتعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من (15) معلماً، واستخدمت الدراسة بطاقة ملاحظة لرصد ملامح التعلم النشط داخل الغرف الصفية، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة التعلم النشط كانت متوسطة، إذ وجد أن (17.4%) من ملامح التعلم النشط تمارس بدرجة عالية، و(73.9%) بدرجة متوسطة، و(8.7%) بدرجة منخفضة، كما أظهرت

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

النتائج وجود فروق دالة إحصائية في ممارسة التعلم النشط تعزى إلى الصف الذي يدرسه المعلم لصالح الصفوف العليا في حين لم تكن هناك فروق تعزى إلى خبرة المعلم أو مؤهله العلمي.

وأجرى الجعافرة (2015) دراسة للكشف عن مستوى ممارسة المعلمين لمبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية في مديرتي الرصيفة وقصبة الكرك، وتكونت عينة الدراسة من (228) معلماً ومعلمة، وتم تطبيق استبانة عليهم مكونة من (33) فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط كانت متوسطة، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للأداء تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وعلى متغير المنطقة التعليمية ولصالح مديرية تربية الرصيفة، ولم تظهر النتائج فروق إحصائية تعزى لمتغير الخبرة في ممارسة مبادئ التعلم النشط.

وفي إطار مكمل أجرت الرشيدى (2015) دراسة للوقوف على درجة ممارسة المعلم والتلميذ لدورها في التعليم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت، مستخدمة المنهج الوصفي الذي يلائم أغراض الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة و(400) طالب وطالبة اختيرت بالطريقة العنقودية، استخدمت استبانة خاصة بالمعلمين والمعلمات واستبانة خاصة بالطلاب والتلميذات تكونت من (21) فقرة، وأشارت النتائج إلى أن درجة ممارسة دور كل من المعلم والتلميذ في التعلم النشط كانت متوسطة من وجهة نظر المعلمين والطلبة، وإلى وجود فروق دالة إحصائياً في درجة استخدام التعلم النشط بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، بينما لا توجد فروق دالة إحصائياً في درجة التعلم النشط تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وسعت دراسة سعادة وأشكناني (2013) إلى التعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط، وتكونت عينة الدراسة من (250) معلمة من المعلمات في دولة الكويت، طبقت عليهم بطاقة ملاحظة مكونة من (40) فقرة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط لمعلمات رياض الأطفال كانت مرتفعة على جميع الفقرات، وأنه لا فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التطبيق تعزى لمتغير المؤهل العلمي، في حين وجدت فروق في درجة التطبيق تعزى لسنوات الخبرة ولصالح (3) سنوات فأقل.

أما دراسة ابن ياسين (2013) فتناولت إستراتيجيات التعلم النشط المناسبة لتدريس العلوم من وجهة نظر معلمات المرحلة المتوسطة في مدينة مكة المكرمة، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلمة، طبقت عليهن استبانة لتحقيق أهداف الدراسة، واعتمدت الدراسة (14) إستراتيجية للتعلم النشط، وتوصلت إلى أن درجة استخدام المعلمات لتلك الإستراتيجيات متوسطة، وأن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة الاستخدام تعزى لسنوات الخبرة ولصالح الخبرة من (1- 5) سنوات مقابل أصحاب الخبرة من (5- 10) سنوات، ولصالح الخبرة من (10- 15) سنة مقابل أصحاب الخبرة من (5- 10) سنوات، وأنه لا توجد أي فروق تعزى للدورات التدريبية، وأن المعلمات يواجهن معوقات تحول دون استخدامهن للإستراتيجيات بدرجة متوسطة.

وقام البطاينة وأبو رحمة (2010) بدراسة هدفت للتعرف على واقع استخدام طلاب برامج التربية العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها، تكونت عينة الدراسة من (27) طالباً معلماً من كلية التربية العملية، واعتمدت الدراسة على أداتي الملاحظة والمقابلة، ودلت النتائج أن الطلبة المعلمين كانوا أكثر استخداماً لإستراتيجيات التدريس المباشرة التقليدية، ومنخفضة لاستخدامهم إستراتيجيات التعليم النشط، كما وأن عدم فهم المعلم للخطط السليمة لتطبيق إستراتيجيات التدريس المعاصرة من أهم المعوقات التي تقابلها.

كما هدفت دراسة البواردي (2012) إلى الوقوف على واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية، وتكونت العينة من (384) معلماً و(48) مشرفاً تربوياً، طبقت عليهم استبانة تتعلق بإستراتيجيات التعلم النشط، وبالصعوبات التي تواجههم، وكشفت النتائج أن المعلمين يستخدمون إستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المشرفين والمعلمين في درجة استخدامهم لإستراتيجيات التعلم النشط تعزى للتخصص أو سنوات الخبرة أو الدورات التدريبية، وأن قلة الدورات التدريبية، وكثافة أعداد التلاميذ في الفصل من أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

وتناولت دراسة الطيبي (2010) درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لإستراتيجيات التعلم النشط، وطبق الباحث استبانة مكونة من (41) فقرة على (200) معلم، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة الإستراتيجيات كانت درجة متوسطة وبنسبة مئوية قدرها

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

(64.5%)، وإلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى للصف أو الجنس أو الخبرة أو التفاعل بينهما، وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين تمكنهم من تطبيق الإستراتيجيات الحديثة والمطورة تطبيقاً عملياً في الموقف التعليمي.

وهدفت دراسة Karamustafaoglu (2009) إلى التعرف على واقع استخدام معلمي الفيزياء لإستراتيجيات التعلم النشط في مدينة أماسيا التركية، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلماً، طبقت عليهم استبانة تم التوصل إليها من خلال مقابلة (6) مدرسين للفيزياء، كما استخدم الباحث بطاقة ملاحظة للوقوف على مدى تطبيقهم للتعلم النشط في المواقف التعليمية، وقد تمت مقارنة آراء المعلمين في الاستبانة بنتائج بطاقة الملاحظة، وأشارت النتائج إلى أن المعلمين على علم بإستراتيجيات التعلم النشط، وأن تطبيقها في المواقف التعليمية لا يزال ضعيفاً، إذ أنهم يستخدمون الأساليب التقليدية على نطاق واسع في التدريس.

وقدم سوزا وآخرون (souza et al., 2008) إستراتيجية تقوم على التعلم النشط واستخدامها في تدريس العلوم الكيميائية لدى طلبة الدراسات العليا، وتطوير القدرات التقنية المخبرية، وتنمية مهارات حل المشكلات والقدرة على كتابة التقارير العلمية وفق نماذج محددة، وتوصلت الدراسة إلى فعالية التعلم النشط في تنمية جوانب التعلم المختلفة وإكساب الطلبة المهارات المختلفة، وكتابة التقارير العلمية بشكل سليم.

وهدفت دراسة تاربان وآخرين (Taraban et al., 2007) التعرف إلى أثر التعلم النشط في تعلم موضوعات علم الأحياء في الولايات المتحدة الأمريكية وتكونت عينة الدراسة من (408) من طلبة المرحلة الثانوية، تم تقسيمهم إلى عدة مجموعات ضابطة درست الموضوعات بالتعلم النشط داخل المختبرات، وأخرى تجريبية درست بالطريقة العادية، واستخدمت السجلات لوصف أنشطة التعلم النشط اليومية للمجموعة التجريبية، وكشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي المتعلق بتعلم موضوعات علم الأحياء، كما وجدت اتجاهات إيجابية نحو موضوعات التعلم تعزى للتعلم النشط، وأن التعلم النشط يقلل من الاعتماد على المعلم ويدعم الممارسات المتمحورة حول المتعلم.

أما دراسة زامل (2006) فقد تناولت وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية في محافظتي رام الله ونابلس نحو ممارساتهم التعليم النشط، وتكونت عينة الدراسة من (75) معلماً ومعلمة، واستخدم الباحث استبانة مكونة من (30) عبارة، وأظهرت النتائج وجود فرق دال إحصائياً في درجة ممارسة التعلم النشط بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، وإلى عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المعلمين نحو ممارستهم للتعلم النشط، تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي أو المحافظة أو عدد السنوات أو الخبرة أو الصف.

وهدفت دراسة الفارحي (2010) الوقوف على واقع تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي في دراسته، تكونت الدراسة من (220) معلماً و(10) مشرفين طبقت عليهم استبانة تكونت من (65) فقرة، وأشارت النتائج أن واقع فهم المعلمين لأهداف تطبيق إستراتيجيات التدريس حاز على درجة موافقة عالية وواقع استفادة المعلمين من محتوى حقائب التدريب كمرجع علمي، وعملي عند تطبيق إستراتيجيات التدريس حاز على درجة موافقة عالية.

كما هدفت دراسة بني يونس (2013) التعرف على بعض أساليب التعليم النشطة وتوظيفها في العملية التعليمية في المرحلة الأساسية بالمملكة الأردنية الهاشمية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واقتصرت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (30) معلماً، وتم تطبيق استبانة للحصول على المعلومات، وأشارت النتائج أن أساليب التعلم النشط غير مستخدمة كإستراتيجية فعالة في العملية التعليمية.

وهدفت دراسة ويلك (Wilke, 2003) التعرف إلى فاعلية إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر علم الوظائف البشرية، وتكونت عينة الدراسة من (141) طالباً وطالبة في جامعة تكساس الأمريكية، قسمت إلى مجموعتين: تجريبية درست المقرر باستخدام نموذج التعلم النشط، وضابطة درست باستخدام الطريقة العادية، وطبق الباحث اختباراً تحصيلياً واستبانة الاتجاه والدافع نحو التعلم، وقد كشفت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب محتوى المقرر، بالإضافة إلى وجود مواقف إيجابية اتجاه التعلم النشط لدى المجموعة التجريبية، ولم تظهر النتائج فروق إحصائية بين المجموعتين في الدافع نحو التعلم.

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

تعقيب على الدراسات السابقة:

يمكن تلخيص عملية التعقيب على الدراسات السابقة فيما يلي:

- تنوعت أدوات الدراسات في جمع البيانات، حيث إن معظمها استخدم استبانة، كدراسة (الجعافرة، 2015)، و(الرشيدي، 2015)، ودراسة (الروايضة، 2013)، والبعض استخدم أداة بطاقة الملاحظة كدراسة (رواشدة ونوافلة، 2015)، والبعض استخدم أسلوب التجربة، مثل: دراسة (ويلك، 2003).

- تنوعت المراحل الدراسية في الدراسات السابقة، حيث تناول بعضها مرحلة الصفوف رياض الأطفال كدراسة (سعادة وأشكناني، 2013)، ودراسات ركزت على الفصول الأولى الثلاثة كدراسة (الطيبي، 2010) ودراسة (زامل، 2006)، وبعض الدراسات اهتمت بالمرحلة المتوسطة، مثل: دراسة (ابن ياسين، 2013)، وبعض الدراسات اهتمت بالمرحلة الجامعية، مثل: دراسة (ويلك، 2003).

- أجريت الدراسات السابقة في أماكن مختلفة، فبعضها محلي وبعضها عربي، وبعضها أجنبي، وهذا دليل على الاهتمام بالتعلم النشط وإستراتيجياته.

- أشارت بعض الدراسات السابقة أن نسبة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط متوسطة، مثل: دراسة (رواشدة ونوافلة، 2015)، ودراسة (الرشيدي، 2015)، والبعض كشفت نتائجها عن انخفاض في استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، مثل: دراسة (البطينة وأبو رحمة، 2010)، بينما دلت الدراسات التي أجريت على رياض الأطفال أن إستراتيجيات التعلم النشط تمارس بدرجة كبيرة، مثل: دراسة (البوردي، 2012).

- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة، في كونها الدراسة الوحيدة في محافظات غزة التي تناولت درجة ممارسات إستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين، وتختلف في أهداف الدراسة، وكذلك العينة وأبعاد الأداة، وتختلف كذلك في الحد الزمني والمكاني.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته المنهج الوصفي التحليلي الذي يعرف بأنه: "المنهج الذي يتناول دراسة أحداث وظواهر وممارسات قائمة موجودة ومناحة للدراسة والقياس كما هي، دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها" (الأغا، 2000: 43)،

د. محمود الجعبري، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر 2018

حيث تم جمع البيانات من خلال استبانة وزعت على عينة الدراسة؛ للوقوف على واقع استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة مما يلي:

مجتمع المعلمين، وهم جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة خان يونس في العام الدراسي 2015/2016، والبالغ عددهم (565) معلماً ومعلمة.

مجتمع المشرفيين التربويين، وتكون من جميع مشرفي اللغة العربية في المدارس الحكومية، والبالغ عددهم (24) مشرفاً ومشرفة.

عينة الدراسة: تكونت عينة المعلمين من (525) معلماً ومعلمة، وتم استرداد (490) استبانة من المعلمين، وقد تبين أن العدد الفعلي من الاستبانات الصالحة للتحليل هي (450) استبانة، وبذلك يصبح العدد الفعلي لعينة الدراسة (450) معلماً ومعلمة، بينما تكونت عينة المشرفين من (24) مشرفاً ومشرفة. وجدول (1) يبين توزيع عينة المعلمين على متغيرات الدراسة.

جدول (1) يبين توزيع أفراد عينة المعلمين تبعاً لمتغير الجنس والخبرة والدورة التدريبية

الجنس	أنثى			ذكر			الخبرة الدورة
	أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	من 5 - 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	
أكثر من 3 دورات	10	61	54	5	66	71	267
من 1- 3 دورات	14	28	9	39	30	19	139
عدم تلقي الدورات	9	5	1	12	7	10	44
المجموع	33	94	64	56	103	100	450

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد أداة شملت على (11) إستراتيجية تعلم نشط، وقد تم ترتيب الإستراتيجيات لتظهر على شكل استبانة، وقد مر إعدادها حسب الخطوات التالية:

-مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالي، مثل: دراسة (نوافلة، 2015)، ودراسة (الجعافرة، 2015)، ودراسة (رشيدى، 2015).

-مقابلة عدد من المعلمين والمشرفين، والتعرف على أهم إستراتيجيات التعلم النشط التي يستخدمونها في التدريس.

-إعداد قائمة أولية بإستراتيجيات التعلم النشط الواجب استخدامها في تدريس اللغة العربية، وشملت (25) إستراتيجية.

صدق الاستبانة:

يقصد بالصدق شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات وآخرون، 2006). كما يقصد بالصدق أن أداة القياس تقيس ما وضعت لقياسه ولا تقيس شيئاً آخر، وتُعد الدراسة صادقة إذا حددت مدى صلاحية درجاتها، ومن أجل التحقق من صدق أداة الدراسة، قام الباحث بالتأكد من صدق الاستبانة بطريقتين على النحو التالي:

1- صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين والخبراء والمختصين في مجال التربية من جامعة الأقصى والجامعة الإسلامية، والمشرفين والمعلمين من المرحلة الأساسية، بلغ عددهم (15) محكماً، وتم اعتماد الإستراتيجيات التي أجمع عليها (80%) فأكثر من المحكمين، حيث أصبح عدد الإستراتيجيات (11) إستراتيجية.

2- صدق الاتساق الداخلي:

يقصد بصدق الاتساق الداخلي مدى اتساق كل إستراتيجية من إستراتيجيات التعلم النشط مع الدرجة الكلية للاستبانة.

ولتحقيق ذلك تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية مكونة من (40) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارج عينة الدراسة الفعلية، ومن ثم حساب معاملات الارتباط بين كل إستراتيجية والدرجة الكلية، وجدول (2) يبين معاملات الارتباط المحسوبة.

جدول (2) معامل الارتباط بين درجة كل إستراتيجية من الإستراتيجيات والدرجة الكلية

م	إستراتيجيات التعلم النشط	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1.	إستراتيجية السرد القصصي.	0.341*	0.031
2.	إستراتيجية المناقشة.	0.406**	0.009
3.	إستراتيجية فكر، زوج، شارك.	0.493**	0.001
4.	إستراتيجية لعب الأدوار (هيا بنا نلعب ونتعلم).	0.489**	0.001
5.	إستراتيجية التعلم التعاوني.	0.539**	0.000
6.	إستراتيجية العصف الذهني.	0.587**	0.000
7.	إستراتيجية التدريس التبادلي.	0.555**	0.000
8.	إستراتيجية الرؤوس المرقمة.	0.455**	0.000
9.	إستراتيجية الكرسي الساخن.	0.616**	0.000
10.	إستراتيجية القبعات الست.	0.364*	0.021
11.	إستراتيجية تنال القمر.	0.525**	0.001

ويبين جدول (2) أن جميع معاملات الارتباط في جميع فقرات الاستبانة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة $\alpha = 0.05$ ، وبذلك تعد الاستبانة صالحة لما وضعت من أجله.

ثبات الاستبانة:

يقصد بثبات الاستبانة أن تعطي الاستبانة النتيجة نفسها لو تمت إعادة توزيعها أكثر من مرة تحت الظروف والشروط نفسها، أو بعبارة أخرى أن ثبات الاستبانة يعني الاستقرار في نتائج الاستبانة، وعدم تغييرها بشكل كبير فيما لو تمت إعادة توزيعها على أفراد العينة عدة مرات خلال فترات زمنية معينة، وقد تحقق الباحث من ثبات استبانة الدراسة من خلال ما يلي:

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

معامل ألفا كرونباخ:

استخدم الباحث طريقة ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة، وكانت النتائج كما مبينة في جدول (3).

جدول (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

البيان	العدد	معامل ألفا كرونباخ	الثبات*
جميع الإستراتيجيات	11	0.750	0.866

يبين جدول (3) أن قيمة معامل ألفا لجميع الإستراتيجيات (0.750). كذلك كانت قيمة الثبات لجميع فقرات الاستبانة (0.866). وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع.

طريقة التجزئة النصفية:

تقوم هذه على تقسيم المقياس وأبعاده إلي فقراته فردية الرتب، فقرات زوجية الرتب، واحتساب معامل الارتباط بينهما، ومن ثم استخدام معادلة سبيرمان براون لتصحيح المعامل، وذلك حسب المعادلة: $2R/R+1$ في حال تساوي طرفي الارتباط أو معادلة جتمان في حال عدم تساوي طرفي الارتباط وكانت النتائج كما في جدول (4):

جدول (4) معامل الارتباط بين الفقرات فردية الرتب والفقرات زوجية الرتب للإستراتيجيات.

البيان	الفقرات	معامل الارتباط	معامل الارتباط المصحح
الإستراتيجيات	11	0.585	0.737

من خلال الجدول السابق يتبين أن معامل الارتباط للدرجة الكلية للاستبانة بلغ (0.585) وهو معامل مرتفع، وكان الارتباط المصحح للدرجة الكلية (0.74)، وهذا يؤكد أن مقياس الإستراتيجيات يتمتع بثبات مرتفع.

وبذلك يكون الباحث قد تأكد من صدق وثبات استبانة الدراسة، واطمأن لصلاحية الاستبانة وتطبيقها على عينة الدراسة.

تقديرات استجابات عينة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية المناسبة بنوعها الوصفية والاستدلالية مراعيًا في ذلك طبيعة الدراسة وأهدافها، وتم ترميز وإدخال البيانات إلى برنامج SPSS، حسب مقياس Likert- Scale (ليكرت) الثلاثي، وقد تبني الباحث

د. محمود الجعبري، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر 2018

المعيار الذي وضعه عبد الفتاح (2008، 538)، ولتحديد طول فترة مقياس ليكرت الثلاثي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى:

$$\text{المدى} = 3 - 1 = 2$$

ثم تقسيمه على عدد فترات المقياس الثلاثة للحصول على طول الفقرة أي:

$$\text{طول الفترة} = 2 \div 3 = 0.667$$

بعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (وهي الواحد الصحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى للفترة الأولى، وهكذا لباقي الفقرات كما يلي:

جدول (5) مقياس ليكرت الثلاثي

مستوى الاستخدام	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي
قليل	33% - 55.5%	1.66-1
متوسط	55.6% - 77.9%	2.33-1.67
كبير	78% - 100%	3-2.34

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. تم حساب التكرارات والنسب المئوية؛ للتعرف على المعلومات العامة لمفردات الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسية التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. تم حساب المتوسط الحسابي Mean والوزن النسبي؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة عن كل فقرة من فقرات الاستبانة.
3. استخدم اختبار t (t-test) للفروق بين متوسطي عينتين مستقلتين.
4. استخدم تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA للفروق بين ثلاث متوسطات فأكثر.
5. استخدم اختبار شففيه Scheffe للفروق المتعددة بين المتوسطات.

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم؟" وللإجابة عن السؤال السابق تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والرتبة لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم. وجدول (6) يبين ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم

م	الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرتبة	مستوى الاستخدام
1.	إستراتيجية السرد القصصي.	2.54	%84.81	2	كبير
2.	إستراتيجية المناقشة.	2.60	%86.81	1	كبير
3.	إستراتيجية فكر، زوج، شارك.	2.02	%67.41	7	متوسط
4.	إستراتيجية لعب الأدوار (هيا بنا نلعب ونتعلم).	2.40	%79.85	3	كبير
5.	إستراتيجية التعلم التعاوني.	2.31	%77.04	4	متوسط
6.	إستراتيجية العصف الذهني.	2.24	%74.74	5	متوسط
7.	إستراتيجية التدريس التبادلي.	2.11	%70.22	6	متوسط
8.	إستراتيجية الرؤوس المرقمة.	1.78	%59.19	9	متوسط
9.	إستراتيجية الكرسي الساخن.	1.88	%62.52	8	متوسط
10.	إستراتيجية القبعات الست.	1.69	%56.37	11	متوسط
11.	إستراتيجية تتال القمر.	1.74	%57.85	10	متوسط
	الدرجة الكلية	2.12	%70.62		متوسط

ويلاحظ من جدول (6) أن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون من وجهة نظرهم، هي إستراتيجية المناقشة والسرد القصصي، وأقل الإستراتيجيات استخداماً، هي إستراتيجية القبعات الست وتال القمر، ويمكن ملاحظة درجة ممارسة المعلمين للإستراتيجيات مرتبة تنازلياً كما يلي:

جدول (7) ترتيب درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين

م	الإستراتيجيات	مستوى الاستخدام
1.	إستراتيجية المناقشة.	كبير
2.	إستراتيجية السرد القصصي.	كبير
3.	إستراتيجية لعب الأدوار (هيا بنا نلعب ونتعلم).	كبير
4.	إستراتيجية التعلم التعاوني.	متوسط
5.	إستراتيجية العصف الذهني.	متوسط
6.	إستراتيجية التدريس التبادلي.	متوسط
7.	إستراتيجية فكر، زلوج، شارك.	متوسط
8.	إستراتيجية الكرسي الساخن.	متوسط
9.	إستراتيجية الرؤوس المرقمة.	متوسط
10.	إستراتيجية تنال القمر.	متوسط
11.	إستراتيجية القبعات الست.	متوسط

ويلاحظ من الجدول السابق وجود ثلاث إستراتيجيات يمارسها المعلمون بدرجة كبيرة، وهي: إستراتيجية المناقشة، وإستراتيجية السرد القصصي، وإستراتيجية لعب الأدوار، وقد يعود ذلك إلى أن تلك الإستراتيجيات الثلاث سهلة الاستخدام بالنسبة للمعلم والتلاميذ وقليلة التكلفة وملائمة لوقت الحصة، فلا تحتاج إلى وقت كبير للتطبيق.

كما أننا نلاحظ أن المعلم قد تدرّب كثيراً على استخدام إستراتيجية المناقشة والسرد القصصي ولعب الأدوار خلال التدريس، وكذلك فهي أيسر السبل للخروج عن الطرق التقليدية (الإلقاء) في التدريس، ويمكن أن يتفاعل معها التلاميذ، وتحقق نتائج أفضل في التعلم، ويرى البحث أن تلك الإستراتيجيات يمكن أن تمارس أيضاً مندمجة مع الإستراتيجية التقليدية في التدريس، وبالتالي يمارسها المعلم دون المغامرة أو الخوف من نتائج قد لا يتوقعها أو يحاسب عليها من قبل الإدارة.

كما يلاحظ أن الدرجة الثانية لاستخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط كانت متوسطة، وقد يفسر ذلك إلى أن تلك الإستراتيجيات تحتاج إلى نظام تعليمي متكامل لتطبيقها وتكون له خطة واضحة من قبل الوزارة ومن قبل الموجهين ومن قبل الدارس، فلا يستطيع المدرس أن يغامر

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

باستخدام هذه الإستراتيجيات لوحده، ويتحمل نتائجها خاصة أنها قد تحتاج وقتاً أطول من زمن الحصة المخصصة، وربما ترجع هذه النتيجة أن الكثير من معلمي اللغة العربية لم يعد الإعداد الجيد لاستخدام هذه الإستراتيجيات ولم يحصلوا على دورات خلال التدريس لاستخدام هذه الإستراتيجيات.

ويلاحظ أن الدرجة الكلية لاستخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط كانت متوسطة، وهذا بنظر الباحث بالإضافة إلى الأسباب التي ذكرت آنفاً أن البيئة الصفية والتعليمية غير معدة لمثل هذه الإستراتيجيات من حيث المساحات المكانية والإعدادات المادية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (رواشدة ونوافلة، 2015)، ودراسة (ابن ياسين، 2013)، ودراسة (الطيبي، 2010).

واختلفت مع دراسة (البوردي، 2012) التي أكدت أن المعلمين يستخدمون إستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين؟" وللإجابة عن السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي والوزن النسبي والرتبة لدرجة استخدام معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين وجدول (8) يبين ذلك.

جدول (8) المتوسطات الحسابية والأوزان النسبية لدرجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم

النشط من وجهة نظر المشرفين

م	الإستراتيجيات	المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	الرتبة	مستوى الاستخدام
1.	إستراتيجية السرد القصصي.	2.13	%70.83	1	متوسط
2.	إستراتيجية المناقشة.	1.96	%65.28	2	متوسط
3.	إستراتيجية فكر، زوج، شارك.	1.88	%62.50	6	متوسط
4.	إستراتيجية لعب الأدوار (هيا بنا نلعب ونتعلم).	1.92	%63.89	4	متوسط
5.	إستراتيجية التعلم التعاوني.	1.92	%63.89	4	متوسط
6.	إستراتيجية العصف الذهني.	1.88	%62.50	6	متوسط

متوسط	8	%59.72	1.79	إستراتيجية التدريس التبادلي.	7.
ضعيف	10	%55.56	1.67	إستراتيجية الرؤوس المرقمة.	8.
متوسط	2	%65.28	1.96	إستراتيجية الكرسي الساخن.	9.
متوسط	9	%56.94	1.71	إستراتيجية القبعات الست.	10.
ضعيف	11	%51.39	1.54	إستراتيجية تنال القمر.	11.
متوسط		%61.62	1.85	الدرجة الكلية	

ويلاحظ من جدول (8) أن أكثر الإستراتيجيات التي يستخدمها المعلمون من وجهة نظر المشرفين هي إستراتيجية السرد القصصي، حيث حصلت على متوسط حسابي (2.13) وبوزن نسبي (70.83%)، واحتلت إستراتيجية المناقشة وإستراتيجية الكرسي الساخن المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (1.96) وبوزن نسبي (65.28%)، في حين احتلت إستراتيجية تنال القمر والرؤوس المرقمة الرتبة 11، 10 على التوالي وبوزن نسبي (55.56%) و(51.39%)، وهذا يعني أن المدرسين يمارسون تلك الإستراتيجيتين بدرجة ضعيفة من وجهة نظر المشرفين.

جدول (9) ترتيب درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين

م	الإستراتيجيات	مستوى الاستخدام
1.	إستراتيجية السرد القصصي.	متوسط
2.	إستراتيجية السرد القصصي.	متوسط
3.	إستراتيجية الكرسي الساخن.	متوسط
4.	إستراتيجية لعب الأدوار (هيا بنا نلعب ونتعلم).	متوسط
5.	إستراتيجية التعلم التعاوني.	متوسط
6.	إستراتيجية العصف الذهني.	متوسط
7.	إستراتيجية فكر، زوج، شارك.	متوسط
8.	إستراتيجية التدريس التبادلي.	متوسط
9.	إستراتيجية القبعات الست.	متوسط
10.	إستراتيجية الرؤوس المرقمة.	ضعيف
11.	إستراتيجية تنال القمر.	ضعيف

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

ويعزو الباحث ممارسة المعلمين لتسع إستراتيجيات تعلم نشط في تدريس اللغة العربية بدرجة متوسطة، من وجهة نظر المشرفين إلى عدم اشتغال برامج إعداد المعلمين على كيفية استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، وعدم حصولهم على دورات تدريبية لاستخدام تلك الإستراتيجيات.

وقد تعود ممارسة المعلمين لإستراتيجيتين من إستراتيجيات التعلم النشط بدرجة ضعيفة من وجهة نظر المشرفين إلى صعوبتها في التطبيق واحتياجها إلى التحضير الكبير، كما أنها تحتاج إلى وقت كبير؛ ليتم تطبيقها بالشكل المطلوب، وهذا قد يدفع المعلم للتخوف من تطبيقها في التدريس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والفرض الخاص به ونصه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية؟ وقد تم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي آراء المعلمين والمشرفين. والنتائج مبينة في جدول (10):

جدول (10) نتائج اختبار (t) للفروق بين تقديرات المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة إستراتيجيات

التعلم النشط

البيان	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	مستوى الدلالة
معلمون	450	2.12	1.784	0.182
مشرفون	24	1.85		

تبين أن القيمة المطلقة t المحسوبة لجميع المحاور مجتمعة تساوي 1.784 وهي أقل من قيمة t الجدولية، كما أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور تساوي 0.182 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق جوهري بين آراء المعلمين والمشرفين في درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلم النشط.

وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (البواردي، 2012).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والفرض الخاص به ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات المعلمين حول درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الجنس (ذكر - أنثى)؟" وتم استخدام اختبار t للفروق بين متوسطي آراء المعلمين والمعلمات. والنتائج مبينة في جدول (11):

جدول (11) نتائج اختبار (t) للفروق بين متوسطي المعلمين والمعلمات في درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	مستوى الدلالة
المعلمون	191	2.1252	0.051	0.822
المعلمات	259	2.1137		

تبين أن القيمة المطلقة t المحسوبة لجميع المحاور مجتمعة تساوي 0.051 وهي أقل من قيمة t الجدولية، كما أن قيمة مستوى الدلالة لجميع المحاور تساوي 0.822 وهي أكبر من 0.05 مما يدل على عدم وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين تقديرات المعلمين والمعلمات حول (درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط) تعزى للجنس.

وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين جميعاً خريجو مؤسسات التعليم العالي الفلسطينية وخريجو كليات التربية، وعليه فإنهم يتلقون البرامج نفسها تقريباً، والتي تحتاج إلى تركيز أكثر على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، كما أن المعلمين يتلقون عملية الإعداد نفسها سواء الذكور أم الإناث. وهذه النتيجة اتفقت مع دراسة (الطيبي، 2010).

بينما اختلفت مع دراسة (الرشيدي، 2015)، والتي أشارت إلى وجود فروق تبعاً لمتغير الجنس لصالح الإناث (المعلمات).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والفرض الخاص به ونصه: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات المعلمين في درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الخبرة"، وللإجابة عن هذا السؤال، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التوصل إلى النتائج كما يلي:

جدول (12) اختبار تحليل التباين لاستجابات المعلمين في ضوء متغير الخبرة

البيان	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	0.941	2	0.470	3.497	0.031
	داخل المجموعات	60.111	447	0.134		
	المجموع	61.052	449			

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

من النتائج الموضحة في جدول (12) يمكن ملاحظة أن مستوى الدلالة المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وبذلك يمكن استنتاج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط تعزى إلى الخبرة، وللكشف عن الفروق لصالح أي فئة، فقد تم استخدام اختبار شافيه Scheffe لمعرفة مواطن الفروق، والنتائج مبينة في جدول (13).

جدول رقم (13) نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين

حسب متغير الخبرة

أقل من 5	من 5 - 10	أكثر من 10	الفرق بين المتوسطات
أقل من 5 / المتوسط (2.0490)	-0.05618	-0.12337*	-
من 5 - 10 / المتوسط (2.1052)	-	0.05618	-
أكثر من 10 / المتوسط (2.1724)	0.06718	0.12337*	-

من خلال الجدول رقم (13) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات لصالح ذوي الخبرة أكثر من (10) سنوات، وقد يعود ظهور هذه النتيجة إلى أن الخبرة أكثر من (10) سنوات، قد حصل على دورات تدريبية وبرامج تؤهله من استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أكثر من ذوي الخبرة أقل من (5) سنوات، واتفقت هذه الدراسة مع دراسة (ابن ياسين، 2013)، واختلفت مع دراسة (البواردي، 2012) التي أكدت عدم وجود فروق ترجع لمتغير الخبرة.

في حين لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة أكثر من 10 سنوات، والمعلمين ذوي الخبرة من 5-10 سنوات، والأقل من 5 سنوات، وقد يرجع ذلك إلى أن المعلمين على اختلاف خبراتهم أدركوا أهمية التعلم النشط وضرورة استخدام استراتيجياته؛ لتحقيق نتائج أفضل عند الطلاب وتحقيق تعلم متميز، وهذا يدل على أن الخبرة ليست عاملاً تؤثر في ممارسة واستخدام إستراتيجيات التعلم النشط، واتفقت مع دراسة (زامل، 2006) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين نحو ممارستهم للتعلم النشط تبعاً لمتغير عدد السنوات، ودراسة (رواشدة ونوافلة، 2015)، واختلفت مع دراسة (ابن ياسين، 2013) التي أكدت وجود فروق ترجع لمتغير الخبرة.

د. محمود الجعبري، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر 2018

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس والفرض الخاص به ونصه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha=0.05$) بين تقديرات المعلمين في درجة ممارستهم لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية تعزى لمتغير الدورات التدريبية؟" وللإجابة عن هذا السؤال. تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي، وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط في ضوء متغير الدورات التدريبية

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط	بين المجموعات	2.442	2	1.221	9.314	0.000
	داخل المجموعات	58.610	447	0.131		
	المجموع	61.052	449			

من النتائج الموضحة في جدول (14) تبين أن القيمة الاحتمالية (Sig.) المقابلة لاختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) أقل من مستوى الدلالة $\alpha = 0.05$ ، وأن القيمة المطلقة F المحسوبة، وهي أقل من قيمة F الجدولية، وبذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين في "درجة ممارستهم لإستراتيجيات التعلم النشط" تعزى إلى الدورات التدريبية، وللكشف عن مواطن الفروق لصالح أية فئة، تم استخدام اختبار شافيه Scheffe، والنتائج مبينة في جدول (15).

جدول (15) نتائج اختبار شافيه (Scheffe) للفروق بين متوسطات استجابات المعلمين حسب متغير الدورات:

الفرق بين المتوسطات	1-3 دورات	أكثر من 3 دورات	لم أتلّق أي دورة
1-3 دورات / المتوسط (2.1007)	-	-0.06135	0.18956 *
أكثر من 3 دورات / المتوسط (2.1621)	0.06135	-	0.25091 *
لم أتلّق أي دورة / المتوسط (1.9112)	-0.18956 *	-0.25091 *	-

من خلال الجدول السابق يتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط، لصالح الذين تلقوا دورات تدريبية في التعلم النشط من (1-3) دورات

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

مقابل الذين لم يتلقوا أي دورة، وأيضاً هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لإستراتيجيات التعلم النشط، لصالح الذين تلقوا دورات تدريبية في التعلم النشط أكثر من (3) دورات مقابل الذين لم يتلقوا أي دورة، وقد يعزى ذلك إلى أهمية الدورات في إكساب المعلمين معلومات ومعارف وخبرات عن أهمية التعلم النشط وكيفية ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط في التعليم. في حين لم تظهر فروق بين المعلمين الذين تلقوا دورات تدريبية في التعلم النشط من (1- 3) دورات وبين أقرانهم الذين تلقوا أكثر من (3) دورات تدريبية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الدورات التدريبية مهمة لدفع المعلمين لممارسة إستراتيجيات التعلم النشط بغض النظر عن عدد الدورات.

وقد اختلفت مع دراسة (ابن ياسين، 2013)، ودراسة (البواردي، 2012) في عدم وجود فروق ترجع للدورات التدريبية.

التوصيات والمقترحات:

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة وحدودها، فإن أهم ما توصي به الدراسة ما يلي:
- 1- إعادة التخطيط من وزارة التربية والتعليم العالي؛ ليضمن التعليم النشط ضمن خطتها بحيث تراعي الموضوعات وإمكانية تنفيذها بالتعلم النشط.
 - 2- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية حول استخدام إستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريس من قبل المشرفين التربويين.
 - 3- إعداد دليل لمعلم اللغة العربية في المرحلة الأساسية، يتضمن أهمية التعليم النشط وأهدافه وإستراتيجياته وآلية تطبيقها.
 - 4- توسيع مجال الدراسات حول التعليم النشط في مراحل الإعدادية والثانوية مع استخدام إستراتيجيات أخرى للتعلم النشط.

المراجع:

المراجع باللغة العربية:

- ابن ياسين، ثناء (2013). إستراتيجيات التعلم النشط وتنمية عمليات العلم- الأهمية والمعوقات من وجهة نظر معلمات العلوم. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، 2(44)، 47- 104.

د. محمود الجعبري، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر 2018

- أبو الشيخ، مصطفى (2009). التعلم النشط وإستراتيجيات دمج التكنولوجيا فيه. المؤتمر الرابع للبحث العلمي، 7 تشرين الثاني، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- البطاينة، زياد، وأبو رحمة، إباد (2010). واقع استخدام طلاب برامج التربية العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 1(4)، 146-164.
- بني يونس، عثمان محمود (2013). التعرف على بعض أساليب التعليم النشطة وتوظيفها في العملية التعليمية في المرحلة الأساسية بالمملكة الأردنية الهاشمية. مجلة عالم التربية، مصر، 14(41)، 311-314.
- البواردي، عبد الرحمن (2012). واقع استخدام معلمي العلوم الشرعية لإستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الجعافرة، عبد الله (2015). مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(4)، 117-141.
- الرشدي، فاطمة (2015). درجة ممارسة دوري المعلم والتلميذ في التعليم النشط في ضوء بعض المتغيرات من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط.
- رفاعي، عقيل محمود (2012). التعلم النشط (المفهوم والإستراتيجيات وتقييم نواتج التعلم). دار الجامعة الجديدة للطبع والنشر والتوزيع.
- رواشدة، إبراهيم ونوافلة، حسين (2015). درجة ممارسة التعلم النشط في تدريس العلوم في البادية الشمالية الشرقية من الأردن. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 13(3)، 39-57.
- زامل، مجدي (2006). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. مجلة المعلم/التلميذ، الأونروا- اليونسكو- عمان، كانون الأول/2006.
- زيتون، حسين (2003). إستراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعلم والتعليم. عالم الكتب، القاهرة مصر.

درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم...

- سالم، المهدي محمود (2001). تأثير إستراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعظيم الفيزياء لدى طلاب الفصل الأول الثانوي. *مجلة التربية العلمية*، 4(2)، 107-146.
- سعادة، جودت أحمد واشتية، جميل وزامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى وعقل، فواز (2011). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد وأشكناني، شيماء مصطفى (2013). درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت. *مجلة دراسات، العلوم التربوية، الأردن*، 40(1)، 1161-1177.
- شاهين، جودت أحمد (2007). *مهارات التفكير الأساسي والإستراتيجيات*. مكتبة، الرياض.
- شاهين، عبد الحميد (2010). *إستراتيجيات التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم*. كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- شاهين، نجاه حسن أحمد (2009). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط على التحصيل وتنمية عمليات التعلم لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *مجلة التربية العلمية*، 12(2)، 127-159.
- الشمري، ماشي بن محمد (2011). *151 إستراتيجية في التعلم النشط*، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.
- الطيبي، محمد (2010). درجة ممارسة معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في محافظة جرش لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية*، 20(3)، 23-66.
- عفانة، عزو والجيش، يوسف (2008). *التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين*. غزة، فلسطين، آفاق للنشر والتوزيع.
- عقيلي، تقوى عفيف، ونصر، حمدان علي (2015). أثر تدريس التربية الإسلامية بإستراتيجيات السرد القصصي الشفوي والإلكتروني في تحسين مهارات التخيل لدى طالبات المرحلة الأساسية في الأردن. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 1(4)، 525-537.
- القارحي، خالد (2010). *واقع تطبيق إستراتيجيات التدريس من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى - مكة المكرمة.
- كريمان، بدير (2008). *التعلم النشط*. دار المسيرة للطباعة والنشر.

د. محمود الجعبري، مجلة جامعة الأقصى، المجلد الأول، العدد الرابع، أكتوبر 2018

- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي (1999). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، الطبعة الثانية، القاهرة، عالم الكتب.
- المخزومي، ناصر محمود، والبطاينة، زياد أحمد (2012). أثر استخدام إستراتيجية تنال القمر في تحسين الاستيعاب القرائي والتعبير الكتابي لدى طلبة المرحلة الأساسية بالأردن. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 2(26).
- المركز الوطني للتطوير والتدريب (2014). العدد الأول، جامعة قطر.
- نصر، محمود أحمد محمود (2003). أثر استخدام إستراتيجية (فكر - زوج - شارك) بمساعدة بيئة الكمبيوتر والمواد البيئية التناولية في تدريس هندسة الصف الرابع الابتدائي على التحصيل والاحتفاظ والاعتماد الإيجابي المتبادل. المؤتمر العلمي السنوي الثالث للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، 8-9 أكتوبر.
- الهاشمي، عبد الرحمن، والدلمي، طه (2008). إستراتيجيات حديثة في فن التدريس. دار الشروق، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.

المراجع باللغة الإنجليزية:

- Karamustafaoglu, O. (2009). Active Learning Strategies in Physics Teaching. **Online Submission**, 1(1), 27-50.
- de Souza, M. G., Grossi, A. L., Pereira, E. L. B., da Cruz, C. O., Mendes, F. M., Cameron, L. C., & Paiva, C. L. A. (2008). Actin immobilization on chitin for purifying myosin II. **Biochemistry and Molecular Biology Education**, 36(1), 55-60.
- Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R., & Bowen, C. W. (2007). Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. **Journal of Research in Science Teaching**, 44(7), 960-979.
- Wilke, R. R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. **Advances in physiology education**, 27(4), 207-223.