

درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية
في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة
عمان في ضوء بعض المتغيرات

**The Degree of Employing Active Learning in the Upper
Basic Stage by Arabic Teachers in Qasabat Amman
Schools in Light of Some Variables**

إعداد

حمزة محمد المناعسة

المشرف

الدكتور فواز شحادة

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية
تخصص المناهج وطرق التدريس

قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون ثاني، 2020

تفويض

أنا حمزة محمد المناعسة، أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً وإلكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الإسم: حمزة محمد المناعسة

التاريخ: 2020/1/21

التوقيع: 

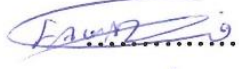
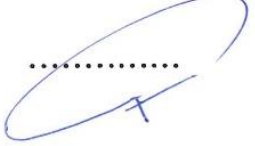
قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات.

للباحث: حمزة محمد المناعسة

وأجيزت بتاريخ: 2020/1/21

أعضاء لجنة المناقشة:

الإسم	الصفة	جهة العمل	التوقيع
د. فواز حسن شحادة	مشرفاً	جامعة الشرق الأوسط	
د. عثمان ناصر منصور	عضواً ورئيساً	جامعة الشرق الأوسط	
د. خالد أحمد الصراريرة	عضواً خارجياً	جامعة مؤتة	

الإهداء

إلى من جرع الكأس فارغاً ليسقيني قطرة حب
 إلى من كَلَّت أنامله ليقدّم لي لحظة سعادة، إلى من حصد الأشواك عن دربي ليمهد لي طريق العلم
 إلى القلب الكبير (والدي العزيز رحمه الله)
 إلى من جعلت من نفسها شمعة تذوب لتتنير دربي
 إلى من بوجودها اكتسب قوة ومحبة لا حدود لها
 (أمي الغالية أطال الله في عمرها)
 إلى من ساندتني وخطت معي خطواتي ووقفت بجانبني
 إلى من تحملت معي الكثير وعانت
 إلى جميلتي ونظر عيني
 (زوجتي الغالية)
 إلى من أظهروا لي الجانب الأجل من الحياة
 حفظكم الله سنداً وذخراً (أبنائي وأخوتي وأقاربي الأعزاء)
 إلى من سأفتقدكم وسأذكرهم بخير في كل الأوقات، إخوتي الذين لم تلدهم أمي
 (زملائي)

الباحث

شكر وتقدير

بعد شكر الله سبحانه وتعالى على منه وفضله، يسعدني ويسرني أن أتقدم بجزيل ووافر الشكر والتقدير والإمتنان للدكتور الفاضل، والأخ المساند ذو الخلق الطيب، والأثر الباقي الدكتور المحترم (فواز شحادة) الذي لم يدّخر جهداً في إنجاز ودعم هذا العمل والعلم والذي أسأل الله عز وجل أن يكون في ميزان حسناته.

وكما يسرني بأن أتقدم بجزيل الشكر لأعضاء الهيئة التدريسية كافة في جامعة الشرق الأوسط بعظيم الامتنان والعرفان، وأخص بالذكر السادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرة على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الرسالة الدكتور (خالد الصرايرة) مناقشاً خارجياً والدكتور (عثمان منصور) مناقشاً داخلياً، فلهم مني جزيل الشكر والاحترام على تفضلهم بمناقشتي وإبداء ملاحظاتهم المفيدة والقيمة التي زينت الرسالة بجميل ملاحظاتهم.

ولا يسعني في النهاية إلا أن أتقدم بالشكر إلى جامعتي هذا الصرح الشامخ في عالم العلم والتتوير للأجيال القادمة (جامعة الشرق الأوسط) ممثلة بكوادرها الأفاضل على جهودهم الطيبة والمثمرة.

الباحث

فهرس المحتويات

أ.....	العنوان
ب.....	تفويض
ج.....	قرار لجنة المناقشة
د.....	الإهداء
ه.....	شكر وتقدير
و.....	فهرس المحتويات
ح.....	قائمة الجداول
ط.....	قائمة الملاحق
ي.....	الملخص باللغة العربية
ك.....	الملخص باللغة الإنجليزية

الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها

1.....	المقدمة
4.....	مشكلة الدراسة
5.....	هدف الدراسة وأسئلتها
6.....	أهمية الدراسة
6.....	حدود الدراسة
7.....	محددات الدراسة
7.....	مصطلحات الدراسة

الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة

8.....	أولاً: الأدب النظري
23.....	ثانياً: الدراسات السابقة ذات الصلة
27.....	التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات

29.....	منهج الدراسة
29.....	مجتمع الدراسة
29.....	عينة الدراسة
30.....	أداة الدراسة
34.....	المعالجات الإحصائية

35إجراءات الدراسة.

الفصل الرابع: نتائج الدراسة

36النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

41النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

42النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات

45مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

46النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

47النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

48التوصيات

49مقترحات الدراسة

قائمة المراجع

50المراجع العربية

54المراجع الأجنبية

55المراجع الإلكترونية

56قائمة الملاحق

قائمة الجداول

الصفحة	محتوى الجدول	رقم الفصل - رقم الجدول
30	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات.	1 - 3
31	توزيع فقرات استبانة توظيف معلم اللغة العربية للتعلم النشط وعدد الفقرات لكل مجال.	2 - 3
32	معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية.	3 - 3
33	معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا).	4 - 3
34	المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية وتقديراتها.	5 - 3
36	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط مرتبة تنازلياً.	6 - 4
37	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف لفقرات (مجال المعلم) مرتبة تنازلياً.	7 - 4
38	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف لفقرات (مجال الطالب) مرتبة تنازلياً.	8 - 4
39	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف لفقرات (مجال المادة الدراسية) مرتبة تنازلياً.	9 - 4
41	نتائج اختبار (t.test) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تبعاً لمتغير الجنس.	10 - 4
42	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.	11 - 4
43	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق لمتغير سنوات الخبرة.	12 - 4

قائمة الملاحق

الرقم	المحتوى	الصفحة
1	الصورة الأولى للاستبانة	57
2	قائمة المحكمين	60
3	الصورة النهائية للاستبانة	61
4	كتاب تسهيل المهمة الموجهة إلى وزير التربية والتعليم	65

درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات

إعداد

حمزة محمد المناعسة

إشراف

الدكتور فواز شحادة

الملخص

هدفت الدراسة تعرّف درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما تم تطوير استبانة لتوظيف التعلم النشط مكونة من (35) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات (مجال المعلم، ومجال الطالب، ومجال المادة الدراسية). وتكونت عينة الدراسة من (191) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط كانت مرتفعة، حيث جاء ترتيب المجالات من الأعلى وهو (مجال المادة الدراسية)، وتلاه (مجال الطالب)، وأخيراً (مجال المعلم). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة توظيف التعلم النشط تعزى لمتغيري (الجنس، وسنوات الخبرة). وأوصت الدراسة للمشرفين والإدارات التربوية بضرورة الاستمرار في توظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، معلمو اللغة العربية، المرحلة الأساسية العليا، مدارس قصبة عمان.

**The Degree of Employing Active Learning in the Upper Basic Stage
by Arabic Teachers in Qasabat Amman Schools in Light of
Some Variables**

**Prepared by
Hamzeh M. Al Mana'sah**

**Supervised by
Dr. Fawaz Shehada**

Abstract

The study aimed identified the degree of employing active learning among Arabic language teachers at the upper basic stage bay Arabic teachers in the schools of Qasabat Amman in the light of some variables. The study used the descriptive survey method, and a questionnaire was developed to employ active learning consisting of (35) paragraphs distributed over three fields (teacher field, student field, subject field). The study sample was chosen by a simple random method and consisted of (191) male and female teachers. The results of the study showed that the degree of employment of teachers of Arabic language for active learning is a high degree, and that the highest field is (subject field), followed by (student field), and finally the (teacher field). The study also showed that there are no significant differences of Applying Active Learning to the variables (gender, years of service).the study recommended for top management and supervisors to continue to employ teachers of Arabic language for active learning.

Keywords: Active Learning ,Arabic language Teachers, Upper Basic Stage Schools of Qasbah of Amman.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

يشهد العالم في العصر الحالي تطورًا سريعًا في جميع المجالات الثقافية، والتقنية، والاقتصادية، حتى أصبح يسمى عصر التفجر المعرفي وعصر الابتكارات والتجديد. فالواقع الذي يعيشه الإنسان اليوم يختلف كثيرًا عما كان في الماضي، ومع التطورات السريعة التي يعيشها المجتمع في السنوات الأخيرة لاسيما في مجال التربية والتعليم، وإنتاج المعرفة الذي أدى إلى تسابق الأمم لتكون في المقدمة وتفوق العالم بأكمله. ولذلك أصبحت النظم التربوية تواجه تحديات كبيرة على مستوى العالم نتيجة التطورات السريعة. ونتيجة لذلك بدأت الدول النامية تفكر في مراجعة شاملة لمنظومة التعليم فيها وبخاصة أن التعليم الاعتيادي في صورته الحالية لم يعد يحقق حاجات المتعلمين ورغباتهم، فبدأ البحث عن مداخل جديدة واستراتيجيات حديثة تسهم في تطوير التعليم وتحاول مسايرة الدول المتقدمة.

وأشار ويلسون وبريبر (Willson & Preper, 2004) إلى أنه ينبغي للنظم التعليمية أن تواكب التطور السريع من خلال امتلاك مهارات التفكير العليا، وتوظيف التقنية في التعليم، حتى يتحول المتعلمون من مستهلكين للمعرفة إلى منتجين وصانعين لها وملاحقة تغيراتها وحل مشكلاتها، لذلك أصبح من الضروري التحول إلى التعلم باستخدام الأساليب والمداخل الحديثة التي تتناسب ومتطلبات العصر الحالي - عصر المعرفة - التي تدعو إلى تطوير دور المتعلم من خلال إشراكه في العملية التعليمية، ليكون عنصرًا فاعلًا وباحثًا ومستكشفًا، وليس مجرد متلقٍ

للمعارف والمعلومات، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات.

وفي هذا السياق، ظهر في نهاية القرن العشرين مصطلح جديد أطلق عليه المهتمون والباحثون التعلم النشط (Active Learning) وازداد الاهتمام بهذا المصطلح مع تعاظم التطور، والتقدم العلمي، والمعرفي والتقني في السنوات الأخيرة من الألفية الثانية. لذلك ظهرت أهمية توظيف التعلم النشط في العملية التعليمية من خلال الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية، من معلم ومتعلم وبيئة صفية ومنهاج، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين لدى المتعلم، بل يعمل على تنمية المهارات، والفكر، والمقدرة على الإبداع، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والاستقلالية في التعليم. فالتعلم النشط تعلم ذو معنى وذو قيمة قابل للبقاء والاستمرار والتوظيف في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية (بدير، 2008).

ونظرًا لأهمية النتائج والآثار التي يتركها التعلم النشط في العملية التعليمية التعليمية بدأ العمل في توظيف التعلم النشط والاستراتيجيات الحديثة المختلفة كالتعلم التعاوني، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والحوار، والمناقشة، والتعلم الإلكتروني، ولعب الأدوار، والخرائط المفاهيمية، وتعلم الأقران، والمحاكاة، التي بدورها تعمل على إشراك المتعلمين في العملية التعليمية، وزيادة الجهد الذهني الذي يوظفه المتعلم من خلال الربط بين الخبرات السابقة وتعلمه للمفاهيم الجديدة، وتطبيق هذه المعلومات من خلال ممارسة ما تعلمه، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة التي يدرسها. فالتعلم النشط هو تعليم منتج وإبداعي يتصف بالعمق ويؤدي إلى استثمار كافة الإمكانيات والطاقات الكامنة لدى الفرد استثمارًا خلاقًا ومبدعًا؛ ليسهم في تحسين نوعية وحياة الفرد والمجتمع في آن واحد (الحيلة، 2016).

ويرتبط توظيف استراتيجيات التعلم النشط بمقدرة المعلم وكفاءته ومهاراته في توظيف هذه الاستراتيجيات في المواقف الصفية، لذا ينبغي أن يتم إعداد المعلم وتنميته في ضوء الكفايات اللازمة لتطبيق تلك الاستراتيجيات ومن هذه الكفايات الواجب توافرها في المعلم والتي تساعد على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة منه: كفايات التخطيط، والتنفيذ، واستخدام تكنولوجيا التعليم، والتقويم، وهذه الكفايات تمكنه من المقدرة على التعامل مع هذه الاستراتيجيات من أجل الحصول على تحقيق كامل للأهداف المنشودة لا سيما وأنّ المعلم في العصر الحالي أصبح موجهًا ومبتكرًا فتحول من دوره الاعتيادي إلى أدوار جديدة تتضمن التوجيه والتعزيز والتشيط لدور المتعلمين والمشاركة، والمناقشة، والابتكار، والإبداع (Fredrickson, 2013).

وقد تميزت الاتجاهات التربوية في العقود الأخيرة من القرن العشرين، بالاهتمام بتدريس اللغة العربية، لا سيما في المراحل الأساسية التي تُعد مرحلة مهمة في تأسيس المتعلمين في مجال اللغة العربية، إذ ركّزت الاتجاهات التربوية ومناهج اللغة العربية على تمكين المتعلمين من لغتهم الأم ألا وهي اللغة العربية وتنمية إمكانات معلمي اللغة العربية وقدراتهم الذهنية على أفضل وجه ممكن، لما لها من أهمية في تطوير المجتمع وتقدمه (علي، 2011).

وقد ساعدت الثورة التقنية والمعرفية السريعة على ظهور أساليب واستراتيجيات حديثة ينبغي على المعلم أن يوظفها وهي "التعلم النشط" حتى يكون المعلم موجهًا فيها ومسهلاً للتعلم، وحتى ينتقل من النمط الاعتيادي والفوضوي إلى إدارة ذكية توجه المتعلمين نحو الهدف وانطلاقًا من واقع عمل الباحث في الميدان التربوي لوحظ ضرورة تطوير أداء المعلم في مجال التدريس سعت الدراسة الحالية تعرّف درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء متغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة) من وجهة نظرهم.

مشكلة الدراسة

نظرًا لأهمية المعلم ودوره البارز في العملية التعليمية التعليمية كان لابد من تنمية المعلم، وتطوير أدائه، وتدريبه على استراتيجيات حديثة من شأنها الوصول بالمتعلم إلى أعلى درجات التعلم والتحصيل الذاتي. فلم يعد المعلم ناقلًا للمعارف والمعلومات فقط، بل امتد دوره ليكون موجهاً وملمهاً ومرشدًا للمتعلمين من خلال استخدام الاستراتيجيات الحديثة التي تتناسب مع التطور العلمي الذي يشهده العصر الحديث، وقد ظهرت أساليب واستراتيجيات حديثة ينبغي على المعلم أن يوظفها وهي "التعلم النشط" لينتقل من النمط الاعتيادي والفوضوي إلى نمط فاعل وموجه ومسهل للعملية التعليمية التعليمية (الصيفي، 2008). إذ يُعد المعلم العنصر الأساسي والمؤثر في العملية التعليمية والتربوية، وتقع على كاهله المسؤولية الكاملة في تغيير السلوك لدى طلبته ومتابعة تحصيلهم للوصول إلى الأهداف المنشودة التي يسعى إليها المعلم والمتعلم على حد سواء.

ويظهر دور المعلم في توظيف هذه الاستراتيجيات داخل الغرفة الصفية بحيث يشارك المعلم طلبته مشاركة فاعلة من أجل تغيير سلوك المتعلم، حتى يتحول من متلقٍ ومستمعٍ فقط إلى متعلمٍ متفاعلٍ، ومبدعٍ، وقادرٍ على حل المشكلات، ونشطٍ في الأعمال الفردية لاسيما حين يقوم المتعلم بالإجابة الناقصة ثم يصوبها ويكملها (سعادة، 2006).

ولما كانت اللغة العربية لغة غنية بالمفردات والمهارات، وتحتاج إلى التنوع في أساليب تدريسها وعرضها، ظهرت الحاجة لتوظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات حديثة كاستراتيجيات التعلم النشط.

ومن خلال عمل الباحث في الميدان التربوي وملاحظته أهمية توظيف التعلم النشط في العملية التعليمية التعليمية والافتقار في توظيف الاستراتيجيات الحديثة في بعض المدارس في الميدان التربوي الاردني والذي يستدعي ضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط، وما أظهرته بعض الدراسات كدراسة (الجعفر، 2015) التي أوصت بضرورة توظيف استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية، ومن خلال التوصيات التي ركّز عليها المؤتمر الدولي الخامس للعلوم الانسانية " الاتجاهات المعاصرة في مؤسسات التعليم ...إصلاح وتطوير " والذي عقد في عمان (2015) في ضرورة توظيف التعلم النشط وتطوير دور المعلم ليقوم بأدواره الجديدة، لذا جاءت الدراسة الحالية بهدف الوقوف على " درجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان للتعلم النشط في ضوء متغيري (الجنس، وسنوات الخبرة) من وجهة نظرهم".

هدف الدراسة وأسئلتها

هدفت الدراسة الحالية تعرّف درجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان للتعلم النشط في ضوء متغيري (الجنس، وسنوات الخبرة) من وجهة نظرهم من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان من وجهة نظرهم؟

السؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) من وجهة نظرهم؟

السؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، من 5-10 أقل من سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة الحالية بالأهمية النظرية والعملية، وتبرز الأهمية النظرية في أنها قد تفيد مشرفي اللغة العربية من خلال معرفة درجة توظيف معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط، ومسايرة الإتجاهات التربوية الحديثة من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، وكما تساهم في إثراء الأدب النظري المتعلق بتوظيف التعلم النشط في التدريس، وإضافة معلومات جديدة إلى المعرفة الإنسانية والمكتبة العربية والأردنية حول موضوع التعلم النشط، كما تسهم في استفادة الباحثين وطلبة الدراسات العليا مما كتب من أدب نظري وتربوي حول الاستراتيجيات الحديثة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم، والاستفادة من الأداة التي تم تطويرها في دراسات وإجراءات لاحقة، أما بالنسبة لأهميتها العملية تتمثل في مساعدة معلمي اللغة العربية على توظيف التعلم النشط في العملية التعليمية وتغيير الطريقة الاعتيادية في إعطاء الحصة من أجل زيادة فاعلية التدريس ودافعية المتعلمين نحو التعلم.

حدود الدراسة

تمثلت حدود الدراسة الحالية بالآتي:

الحد البشري: معلمو مادة اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم الأردنية.

الحد المكاني: المدارس الأساسية العليا الحكومية في تربية قصبة عمان.

الحد الزمني: تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الدراسي 2020/2019.

محددات الدراسة

تمثلت محدّدات الدراسة في مدى استجابة العينة لأداة الدراسة، وصدق استجابة أفراد العينة، وصدق الأداة وثباتها وتطبيقها على مجتمع مماثل لهذا المجتمع، وأيضاً صعوبة التواصل مع أفراد العينة والوصول إليهم.

مصطلحات الدراسة

لأغراض الدراسة فقد تم تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً كما يلي:

التعلم النشط: نوع من التعلم الذي يعتمد على المشاركة والتفاعل الإيجابي من المتعلمين في كافة المواقف التعليمية داخل غرفة الدراسة، من خلال الأساليب الفعالة من لعب الأدوار، حل المشكلات، العصف الذهني، اتخاذ القرارات، وذلك بإشراف المعلم (خيري، 2018).

ويعرف التعلم النشط إجرائياً بأنه مجموعة الممارسات التي يقوم بها معلم اللغة العربية في كيفية لعب الأدوار والتفاعل والمشاركة داخل الحصة وتفعيل دور المتعلم من خلال مجموعة من الأنشطة التعليمية التي يمارسها لزيادة فاعلية المتعلم واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات. **معلمو اللغة العربية:** المعلمون الذين يدرّسون مادة اللغة العربية في وزارة التربية والتعليم في المدارس الأردنية.

ويعرف إجرائياً بأنهم المعلمون الذين يُدرّسون مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا من الصف السابع إلى الصف العاشر في مدارس قصبة عمان (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2015).

المرحلة الأساسية العليا: هي الفئة العمرية لطلبة الصف السابع ولغاية الصف العاشر (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2015).

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتناول الأدب النظري الموضوعات الآتية: مفهوم التعلم، التعلم النشط، مبادئ التعلم النشط، ومقارنة بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي، المعلم والمتعلم في التعلم النشط والتعليم الاعتيادي، أهداف التعلم النشط وأهميته واستراتيجيات التعلم النشط ومعوقات توظيف التعلم النشط.

أولاً: الأدب النظري

مفهوم التعلم

يُعد التعلم من الأمور بالغة الأهمية عند الإنسان في أي مجتمع، فهو لا يقتصر عند سن معين أو مرحلة معينة من العمر، بل هو عملية مستمرة باستمرار الحياة، كما أنه من الموضوعات التي تهم كل فرد في المجتمع. فالفرد يمكن أن يكون معلمًا ومتعلمًا في وقت واحد.

والتعلم مهمة المتعلم الذي يقوم بها لوحده يبحث من خلاله على المعلومات ليصل إليها، وقد تكون بإرشاد بسيط من المعلم أو غير ذلك. أما التعليم فهي مهمة يقوم بها المعلم من خلال إيصال المعلومات إلى المتعلمين وإمدادهم بكل ما يحتاجونه من خلال التلقين أو التصحيح للمواقف أو غيرها من الطرائق عن طريق المدارس أو المعاهد. فهي ظاهرة معقدة يتداخل فيها المعلمون والمعلمات والمنهاج والتفاعل بينهم (Donald, Paulson & Jennifer Fause, 2008)

ويشير أولكان وساري (Olkun & Sari, 2016) إلى أنه لا بدّ من توافر بعض الشروط لحدوث التعلم. إذ لا يحدث التعلم بدونها، إذ تبدأ بالدافعية وهي حالة من التوتر النفسي والجسدي

التي تثير السلوك وتواصله حتى يخفف هذا التوتر أو يزول فيستعيد الفرد توازنه، والنضج وهو التغيرات الداخلية في الفرد التي ترجع إلى تكوينه الفسيولوجي العضوي أو الجهاز العصبي. وأخيراً الممارسة وهي تكرار أسلوب النشاط مع توجيه معزز، إذ يفيد التعزيز في تحسين التعلم.

مفهوم التعلم النشط

تعد النظرية البنائية من النظريات المعرفية الحديثة إذ ترى أن المتعلم نشط بطبعه يستطيع أن يكون بيئة معرفية بنفسه من خلال ربط المعلومات الجديدة بما يمتلكه من خبرات سابقة، فيتحول دوره من متلقٍ سلبي إلى متعلم نشط ومبدع (عبد المريد، 2010). ويعد التعلم النشط من الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد المتعلمين على التعلم والتعليم في وقت واحد، وتوفر للمتعلم فرصة البحث، واكتساب المهارات، والإبداع، ونقله من دور المستمع والمتلقي، إلى دور المشارك في الغرفة الصفية.

وعرّف لورنزن (Lorenzen, 2006) التعلم النشط بأنه "طريقة للتعلم بشكل يسمح للمتعلمين بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الغرفة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة، والتي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية التعليمية داخل الغرفة الصفية". كما عرفه الصيفي (2008) بأنه: "طريقة تدريس يشترك المتعلمون من خلالها في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه". وعرف سعادة (2006) التعلم النشط بأنه: "طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها المتعلمون بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يتشارك المتعلمون في الآراء بوجود المعلم الميسر والموجه لعملية التعليم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم". وعرفته

البكري (2015) بأنه: "منظومة إدارية وفنية تشمل كل مكونات الموقف التعليمي، ويتمركز فيها التعلم حول المتعلم وفق قدراته وإمكانياته". أما خيرى (2018) فقد أشارت إلى أن التعلم النشط: "هو نوع من التعلم الذي يعتمد على المشاركة والتفاعل الإيجابي من الطلاب في كافة المواقف التعليمية داخل غرفة الدراسة من خلال الأساليب الفعالة من لعب الأدوار، حل المشكلات، العصف الذهني، اتخاذ القرارات، وذلك بإشراف المعلم".

مما سبق، يُستخلص بأن التعلم النشط هو جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركته الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي التعليمي، باعتماده على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، من خلال العمل والبحث والتجريب وتنمية التفكير، والمقدرة على حل المشكلات والعمل الجماعي.

مبادئ التعلم النشط

تتمثل مبادئ التعلم النشط كما ترى بدير (2008) بأنه: يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين، إذ أن التفاعل بين المتعلمين داخل الغرفة الصفية وخارجها يشكل عاملاً مهماً في اشتراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية. كما يشجع على التعاون بين المتعلمين، وذلك أن التعلم يتعزز بصورة كبيرة عندما يكون التعلم على شكل جماعي، فالتدريس الجيد يتطلب تشاركًا وتعاونًا وتنافسًا إيجابيًا وليس انعزالًا. ويشجع على النشاط، إذ إن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات الجيد وتدوين الملاحظات فقط، بل يحتاجون إلى التحدث والكتابة عما يتعلمونه، ويربطون ما تعلموه بخبراتهم السابقة، ومن ثم يطبقونه في حياتهم اليومية.

ويقدم التعلم النشط تغذية راجعة وسريعة، لأن معرفة المتعلمين بما يتعلمونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها، فهم بحاجة إلى التأمل فيما يتعلمونه وما يجب أن يتعلموه، وتوفر الممارسات التدريسية النشطة وقتًا كافيًا للتعلم، إذ يحتاج المتعلمون لتعلم مهارات إدارة الوقت، لأنّ التعلم بحاجة إلى وقت كافٍ، ولذلك فلا بد أن يدرّب المتعلم على استثمار الوقت بشكل مناسب، فهو الذي يصنع توقعات عالية، إذ أنّ التوقعات العالية لأداء المتعلمين يساعدهم على محاولة تحقيقها (توقع أكثر تجد تجاوبًا أكثر) وهو مبني على أساس الذكاءات المتعددة، لذلك يستخدم طرقًا متعددة في التعلم، فالذكاء المتعدد يبين اختلافات المتعلمين في أسلوب التعلم، وذلك يتطلب ممارسات تدريسية تراعي ذلك التعدد والاختلاف (Mckinney, 2011).

مقارنة بين التعلم النشط والتعلم الاعتيادي

تختلف طبيعة ونمط التعليم من نوع لآخر، ومن حقبة زمنية لأخرى، ففي التعليم الاعتيادي يفضل المتعلم حفظ جزءًا كبيرًا مما يتعلمه، وبصعب عليه تذكر الأشياء إلا إذا ذكرت وفق ترتيب معين في الكتاب، كما تختلط على المتعلم الموضوعات التي تحتوي على حقائق كثيرة عن الموضوعات النظرية التي تتطلب تفكيرًا عميقًا، وتختلط عليه الاستنتاجات بالحجم والأمثلة بالتعارف، وغالبًا ما يعتقد المتعلم أن ما يتعلمه خاص بالمعلم وليس له صلة بالحياة (Guertin, 2007).

أما التعلم النشط فتندمج فيه المعلومات الجديدة اندماجًا حقيقيًا في عقل المتعلم مما يكسبه الثقة بالذات، ويمكن أن توصف أنشطة المتعلم في حرصه على فهم المعنى الاجمالي للموضوعات ولا يتوه في الجزئيات، وتخصيص الوقت الكافي للتفكير بأهمية ما يتعلمه، كما يحاول دائمًا ربط الأفكار الجديدة بالمواقف الحياتية التي يمكن أن تنطبق عليها، ويربط كل موضوع جديد يدرسه

بالموضوعات السابقة ذات العلاقة، وأخيراً يحاول الربط بين الأفكار في المادة مع الأفكار في المواد الأخرى (السلطاني، 2010).

المعلم والمتعلم في التعلم النشط والتعليم الاعتيادي

يختلف دور المعلم والمتعلم والبيئة الصفية في التعلم النشط والتعليم الاعتيادي، إذ يُعدّ المعلم في التعلم الاعتيادي بأنه ملقن، يتحدث طيلة الوقت، ملم بالمادة العلمية تمامًا، لا يتمكن من ملاحظة أداء المتعلمين، فهو ناقل للمعلومة والمعرفة فقط ولا يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، بينما يتصف في التعلم النشط بأنه: منظم للخبرات والمواقف التعليمية، ييسر عملية التعلم، يلاحظ ويتعامل مع الفروق الفردية، موجه ومرشد وميسر للعملية التعليمية، ينوع في الأنشطة والاستراتيجيات وطرائق التدريس (Emmons & Crumpler, 2011).

والتعلم النشط يوفر بيئة تعليمية غنية بالمشكلات التي تتيح للمتعلمين مسؤولية تعلمهم بأنفسهم، واستخدام القدرات العقلية العليا، والوصول إلى المعرفة من خلال التشارك في جو صفّي يسوده التعاون (تويج، 2017).

كما أنه نهج ونموذج تعليمي يجعل المتعلمين يشاركون في الأنشطة الصفية، ويكونون مسؤولين عن تعلمهم، وتحديد أهدافهم واستخدام عقولهم الفاعلة وحل مشكلاتهم وتطبيق ما تعلموه باستخدام أساليب وتقنيات متعددة، ومقتدرين على التحليل والحوار الفعال وبإشراف المعلم (الجاغوب، 2017).

إنّ المعلم لا يسيطر على الموقف التعليمي فقط، بل يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، بحيث يوجه المتعلمين نحو الهدف المطلوب، وهذا يتطلب من المعلم الإلمام بمهارات مهمة تتصل

بمهارات طرح الأسئلة والقدرة على إدارة المواقف التعليمية المشوقة، والمثيرة للتفكير، والمحفزة للمشاركة الفاعلة وغيرها (الصيفي، 2008).

إنّ المتعلم في التعليم الاعتيادي يشعر بالملل في أثناء التعلم، مقيد في تعلمه، مستقبل سلبي للمعارف، يتواصل مع المعلم في أضيق الحدود. بينما في التعلم النشط فيستمتع بالتعلم، وله الحرية في الحصول على المعلومة من أكثر من مصدر، يشارك في عملية تعلمه، يتواصل مع المعلم وباقي المتعلمين (أبو عرقوب وسعادة وعقل وزامل وإشيتية، 2006).

في حين ذكر لتسكر (Letexier, 2008) أن المتعلمين في التعلم النشط أصبح يقومون بدور فعال عن طريق التفاعل مع ما يسمعون أو يشاهدون أو يقرؤون في الصف، ويقومون بالملاحظة والمقارنة والتفسير، واكتشاف العلاقات، ويتواصلون مع معلمهم وزملائهم، وبمعنى آخر فإن الغاية من التعلم النشط هي تعويد المتعلمين على التعلم الذاتي وتحمل المسؤولية، وتهيئة الفرصة للابتكار، والاستقلالية، والاعتماد على النفس والعمل الجماعي. فلم يعد المتعلم مستمعاً ومتلقياً، بل أصبح فاعلاً ومشاركاً نشطاً في العملية التعليمية، إذ يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بالمادة الدراسية، كطرح الأسئلة، وفرض الفروض، وحل المشكلات، والاشتراك في مناقشات من شأنها الوصول للمعلومة وتحقيق المعرفة، والبحث والقراءة، والكتابة والتجريب.

أما البيئة الصفية فتختلف بين التعليم الاعتيادي والتعلم النشط من حيث إنها في التعليم الاعتيادي تتصف بأنها فقيرة من حيث المثيرات، تشجع على الملل، نادراً ما يحدث تفاعل قوي، بينما تتصف في التعلم النشط بأنها غنية بالمثيرات والخبرات التعليمية، تضيف على عملية التعلم متعة، تتيح أساليب وطرائق متنوعة لحدوث التفاعل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم

(Ambrose, Bridges, Di-Pietro, Lovett, & Norman, 2010).

أهداف التعلم النشط

تتمثل أهداف التعلم النشط في تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد من خلال مرورهم بخبرات تعليمية متنوعة فردية أو جماعية، وتحت إشراف وتوجيه معلمهم، كما أنها تشجعهم على القراءة الناقدة من خلال فحص ما يقومون بقراءته بتمعن، وطرح الأسئلة العديدة حوله. ويساعد التعلم النشط على التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للمتعلمين، وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ودعم الثقة بالنفس لدى المعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة، كما أنه يساعد المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة لا سيما التي تهمهم وتهم مجتمعهم المحلي (بدير، 2008).

كما أنّ التعلم النشط يساعد المتعلمين على حل المشكلات، وتحديد كيفية تعلم المتعلمين للمواد الدراسية المختلفة وبناء الأفكار الجديدة، كما تظهر أهمية التعلم النشط في زيادة اندماج المتعلمين مع بعضهم في أثناء التعلم، وتحفيزهم على كثرة الانتاج وتنوعه، إذ إنّّه يهتم بتعزيز الثقة بالنفس، والمقدرة على التعبير عن الرأي، كما أنّه يهتم في تنمية الرغبة والبحث والتفكير لدى المتعلمين، والتعلم حتى الاتقان، من خلال اكتشاف ميول المتعلمين ورغباتهم، وإشباع حاجاتهم عن طريق صنع مواقف تعليمية حيّة وذات فعالية (سعادة، 2006).

أهمية استخدام التعلم النشط

أكدت الأبحاث العلمية على انخفاض مقدرة المتعلمين على التركيز بعد مرور (10-15) دقيقة، والذي يترتب عليه انخفاض في كمية المعلومات التي يستطيع المتعلم الاحتفاظ بها وتحصيلها. لذا تظهر أهمية استخدام التعلم النشط من خلال النتائج الإيجابية التي يحدثها، حيث

يحصل المتعلّم على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة، والوصول إلى حلول ذات معنى للمشكلات، كما يزيد من اندماج المتعلّمين في العمل (البكري، 2015)

ويرى بريسادا (Presada, 2014) أنّ أهمية استخدام التعلم النشط ترجع إلى الأثر الذي يتركه على جميع عناصر العملية التعليمية من معلم ومتعلم وبيئة صفية ومنهاج. كما تظهر الأهمية للتعلم النشط من خلال اكتساب المتعلّم للمعلومات والمهارات التي تمكنه من الاستقلالية في التعلم (عشاء، وأبو عواد، والشلبي، وعبد، 2012). وكذلك يكسب المتعلم المعرفة وتنمية المهارات والاتجاهات، وزيادة التفاعل داخل الصف، وتنمية مهارات، وزيادة تحصيل المتعلمين، وهو من أكثر أنماط التعلم حداثة، إذ يوفر للمتعلمين فرصة المشاركة والتفاعل والعمل، ويجعلهم أكثر نشاطاً وحيوية، وينمي لديهم القدرة على تحمل المسؤولية والثقة بالنفس، ويمكنهم من بناء أو تعديل الأفكار من خلال تفاعلهم مع البيئة المحيطة بهم (أبو زينة وعبابنة، 2007).

استراتيجيات التعلم النشط

أشارت كاينثيا وكلايتور (Cynthia, and Claytor, 2008) أنّ استراتيجيات التعلم النشط تتعد ومنها:

التوقف المؤقت لاسترجاع المعلومات، وعرض المسائل المهمة، والتفكير في مجموعات ثنائية، والإجابة خلال دقيقة، وتسلسل الأفكار، وخريطة المفاهيم، وتصنيف الفئات المختلفة، وأسئلة اجبارية، وتحديد الأفكار الرئيسية، وأنشطة اتخاذ القرار، والتعلم القائم على دراسة حالة، والملصقات.

وأشار دي بونو (De Bono, 2008) إلى أنّ التعلم النشط في ضوء مفهومه ومعناه ومضمونه، يحترم التنوع والتعدد والتفرد والمشاركة، لذلك تتعدد استراتيجيات التدريس الحديثة التي تدعم التعلم النشط في التعلم ومن هذه الاستراتيجيات التي يوظفها المعلمون في التدريس ما يلي:

أولاً: التعلم التعاوني

هو عبارة عن استراتيجية تدريس تعاونية، تقوم على التفاعل والتعاون بين المتعلمين، من خلال تقسيمهم الى مجموعات صغيرة وتضم كل مجموعة متعلمين من مستويات مختلفة، ويمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لإنجاز المهمات المطلوبة منهم (خيري، 2018).

كما يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ويتيح له فرصة العمل بروح الفريق والتعاون والعمل الجماعي كما أنه ينمي المسؤولية الفردية والجماعية لدى المتعلمين وينمي الثقة بالنفس ويعودهم على احترام آراء الآخرين ويساعد على مراعاة الفروق الفردية بينهم (قرني، 2013)، ويُعد القائد هو مسؤول المجموعة وحامل الأدوات والكاتب والمقرر والمسجل للنتائج، كما أنه يضبط الوقت في أثناء تنفيذ النشاط (العبد وسليمان وإبراهيم وجمل، 2012).

وبين حسين (2005) دور المعلم في التعلم التعاوني في كيفية اختيار الموضوع وتحديد الأهداف وتنظيم الصف وإدارته. وتكوين المجموعات والإعداد لعمل المجموعات وتحديد المصادر والأنشطة المختلفة، وإرشاد المتعلمين وتقديم المساعدة وقت الحاجة، والملاحظة الواعية لمشاركة أفراد كل مجموعة، وتكليف المجموعات بكتابه تقرير عن سلوكهم في أثناء التعلم وما صادفهم من معوقات، فضلاً عن إعطاء الفرصة للمجموعات لعرض ما توصلوا إليه أمام بعضهم، وربط الأفكار بعد انتهاء العمل التعاوني وتقييم أداء المتعلمين.

ثانياً: استراتيجية طرح الأسئلة

وتتمثل في التفاعل اللفظي في الصف، وأهمية امتلاك المعلم لمهارات الطلاقة في طرح الأسئلة، وارتباطها بالمعلم بالمادة التي يدرسها، وفهمه وتمكنه منها (الجدي، 2012).

ويوجد خمسة أنواع من المناقشة أو طرح الأسئلة وهي:

- **المناقشة الاستقصائية:** المناقشة على نمط "تنس الطاولة" إذ يطرح المعلم سؤالاً فيجيب أحد المتعلمين ثم يعلق المعلم على هذه الإجابة ويطرح سؤالاً آخر ويقوم متعلم آخر بالإجابة ثم يعلق المعلم وهكذا (اسماعيل والخزندار، 2009).
- **المناقشة على نمط لعبة كرة السلة:** يطرح المعلم سؤالاً ويترك للمتعلمين الحرية في المناقشة والتفاعل اللفظي مع بعضهم بعضاً لاقتراح الحلول الممكنة ويتدخل المعلم من حين لآخر للتصحيح عند الضرورة (فرغلي، 2015).
- **المناقشة الجماعية:** وتستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة الصف (30) متعلماً فأكثر أو في حالة جمع الآراء حول قضية عامة تهم المتعلمين (الجدي، 2012).
- **المجموعات الصغيرة:** مجموعة التشاور تستخدم في حالة ما إذا كانت كثافة الصف أقل من (30) حيث تجلس كل مجموعة (5-7) على شكل (U) وتناقش كل مجموعة تقريراً لما توصلت إليه في نهاية المناقشة (الجاغوب، 2017).
- **الندوة:** تستخدم في حالة ما إذا كانت قاعة الدرس كبيرة جداً ويتم فيها استضافة بعض الشخصيات البارزة وينظم المعلم دقة الحوار بين أعضاء الندوة والمتعلمين (الجدي، 2012).

ثالثاً: استراتيجية اتخاذ القرار

هي اختيار المعلم للأشياء التي يحتاجها في ضوء أهميتها، ويتطلب ذلك المقدرة على الاختيار وتبرير الاختيار، فعند اختيار القرار بنفسه يشعر المعلم بارتياح نفسي ووجداني مما يزيد في دافعيته لتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية (عبد المريد، 2010). وذكرت الفتلاوي (2006) إنَّ الخطة التدريسية تتيح للمتعلم الفرصة للتفكير العلمي حيث يتحدى المتعلمون مشكلات معينة فيخططون لمعالجتها وبحثها ويجمعون البيانات وينظمونها ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة.

رابعاً: الطريقة الحوارية (المناقشة)

تُعد طريقة المناقشة من الطرق الشائعة التي تعزز التعلم النشط، لا سيما إذا كان الدرس يتطلب تذكر المعلومات لفترة أطول، فهي: مواقف يتحدث فيها المعلمون والمتعلمون مع بعضهم ويشتركون في الأفكار والآراء، فيندمجون في تبادل لفظي منظم ويعبرون عن أفكارهم فيما يتعلق بموضوع معين (جمل، 2018).

وهناك ثلاثة أنواع أساسية للمناقشة وهي: السرد أو التسميع (الأسئلة والأجوبة)، ومناقشات البحث والاكتشاف، ومناقشات توضيح القيم والمشاركة في الخبرات الشخصية (الطبشي والشايب، 2013). وتتألف المناقشة من خمس مراحل أساسية وهي تحديد الأهداف وتهيئة المتعلم، تركيز المناقشة حول محور معين، إجراء المناقشة، اختتام المناقشة، وتلخيص موضوع المناقشة (البكري، 2015).

خامساً: التدريس المصغر

هو موقف تعليمي في وقت قصير (حوالي 10 دقائق في المتوسط) يشترك فيه عدد قليل من المتعلمين (يتراوح بين 4-5) ويقوم المعلم بتدريب المتعلمين على مهارة محددة، والهدف منه الحصول على تغذية راجعة بشأن الموقف التدريسي، ويتم تصوير هذا الموقف وتسجيله، ثم يقوم المعلم المرشد والمعلم المتدرب بمشاهدة هذا الموقف المسجل وتتم المناقشة بهدف التعديل الذي يحتاجه وتعميمه على المتعلمين الآخرين (الجبوري، 2013).

سادساً: العصف الذهني

هو أحد أساليب المناقشة الجماعية التي تشجع أفراد المجموعة المكونة من (5-12) فرداً بإشراف المعلم لتوليد الأفكار المتنوعة، فالعصف الذهني هو عملية ربط حرة بين أفكار مختلفة من أجل تشكيل مجموعة من المفاهيم والأفكار وتوليد أفكار جديدة لم تكن معروفة للمجموعة من قبل، والتي يتم التوصل إليها من خلال المناقشات وتبادل الأفكار والخبرات للوصول إلى الأهداف المنشودة (السلطاني، 2010).

يحتاج تطبيق استراتيجية العصف الذهني إلى خطوات تبدأ بتحديد طريقة الجلوس وتوضيح المهمة، ثم تحديد المشكلة التي يدور حولها العصف الذهني، ومن ثم تحديد الهدف العام والأهداف الخاصة للنشاط، ثم ينتقل المعلم إلى تحديد العناصر ذات العلاقة ومعوقات الحصول عليها، فيكتبها المعلم على السبورة ثم يعيد ترتيبها حسب أهميتها، وعلى المعلم بعد ذلك، أن يخبر المتعلمين بأنهم قد أنتجوا خطة دقيقة للعمل كفريق لتنفيذ استراتيجية العصف الذهني (البكري، 2015).

سابعاً: حل المشكلات

تمثل المشكلات تلك الصعوبات التي تظهر عند الانتقال من مرحلة إلى أخرى، وهي إما تمنع الوصول أو تؤخره وتؤثر في نوعيته. وتعد مهارات مواجهة المشكلات والتصدي لها ومحاولة حلها، من المهارات الأساسية التي ينبغي أن يتعلمها الفرد العصري لمواجهة تحديات المستقبل ومشكلاته، وتعرف استراتيجية حل المشكلات بأنها خطة تدريسية تتيح للمتعلم فرصة للتفكير العلمي من خلال تحدي مشكلات معينة، فيبدأ المتعلمون بالتخطيط لحلها وجمعون البيانات عنها، ثم ينظمونها، ويستخلصون منها استنتاجاتهم الخاصة والوصول إلى حل أو حلول مقترحة للمشكلة التي تواجههم، وتجعلهم يفكرون حتى يصلون إلى الهدف (زيدان، 2007).

وأشار عواد (2010) إلى خطوات حل المشكلات واتخاذ القرار وتتمثل في تحديد المشكلة، وجمع البيانات عن المشكلة، واقتراح الحلول للمشكلة (فرض الفروض)، ثم مناقشة الحلول المقترحة، يليها التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة (الاستنتاج)، وفي النهاية تطبيق الاستنتاجات.

ثامناً: استراتيجية لعب الأدوار

هي خطة من خطط المحاكاة في موقف يشابه الموقف التعليمي، حيث يتقمص المتعلم أحد الأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم، وهذه الطريقة من الطرق الفعالة في مساعدة المتعلمين على فهم أنفسهم وفهم الآخرين، وتتصف هذه الاستراتيجية بقلّة المشاركين فيها، وتستخدم لوصف العمليات، ولذلك فهي تعتمد على قيام المتدربين بتمثيل أدوار بعض الشخصيات الأخرى التي تقابلهم في العمل، لمعالجة مشكلة افتراضية أو واقعية، ومن أمثلة ذلك يقوم بعض المتعلمين بتمثيل دور المجموعة الشمسية، فيقوم من يمثل دور الشمس والآخر يمثل دور الأرض حتى يصلوا إلى مجموعة من الكواكب، وهو نشاط محدد

يقوم به الأطفال لتنمية سلوكهم ومقدراتهم العقلية والجسمية والوجدانية، ويحقق في نفس الوقت المتعة والتسلية واكتساب المعرفة (أبو عرقوب وسعادة وعقل وزامل وإشتية، 2006).

تاسعاً: الخبرة المباشرة

تُزود الخبرة المباشرة المتعلم بأفضل أنواع التعلم، وذلك لأنها تقدم للمتعلم الموقف كله في صورة محسوسة تظهر الأبعاد والمؤثرات التي يتأثر بها وتتوثر فيه، وتميز التعلم النشط بأن له استجابة واسعة لأنماط التفكير الخاص بالمتعلم، قائم على الخبرة المباشرة وغير المباشرة، قابل للاستعمال والتطبيق في الحياة اليومية، كما أنه يتناسب مع امكانات الفرد وقدراته واتجاهاته المتنوعة، ويتضمن معلومات ومهارات قابلة للبقاء والاستمرار، (سعادة، 2006).

عاشراً: الزيارات الميدانية

تُعد طريقة التدريس بأسلوب الزيارات الميدانية من الطرق الفعالة في مجال المواد الاجتماعية وترسيخ المواطنة، من خلال نقل المتعلم من المحيط الضيق المتمثل في الفصل الدراسي أو الورشة إلى مواقع العمل والإنتاج.

كما أنه يشجع على التفكير الإبداعي للمتعلمين لاسيما عندما يشارك المتعلمون بفعالية كبيرة، فالمتعلم هو المحور الأساس في العملية التعليمية التعليمية، ويتصف بالمرونة والاتساع، إذ يمكن قياسه وتقويمه بسهولة وبسر، كما أنه يوفر فرص التعاون والتفاعل مع الآخرين في كل المجالات من خلال هذه الزيارات (Flevaris, & Schiff, 2014).

معوقات توظيف التعلم النشط

تتمحور معوقات الأخذ بالتعلم النشط حول عدة أمور تتلخص في فهم المعلم لطبيعة عمله وأدواره، والقلق الناتج عن التغير المطلوب، إذ تقبل المعلم لفكرة التغير قد تكون غير مقبولة لدى

المعلم، بسبب قلة مهارات المعلم، وعدم المقدرة على تحقيق التغيير، وإدارة النقاش، أو حتى عدم إثارة المتعلمين لاستخدام مهارات التفكير العليا، وبالتالي يفضل المعلم البقاء على الأسلوب الاعتيادي وعدم الخوض في مغامرة - من وجهة نظره - قد يكون مصيرها الفشل، وقد ترتبط المعوقات بالمتعلمين، من حيث زيادة عددهم داخل الغرفة الصفية، أو حتى عدم رغبتهم في تغيير الأسلوب الاعتيادي، وفي الزمن المخصص للحصة، أو عدم توفر الامكانيات لتطبيق الاستراتيجيات المراد تطبيقها، أو المختارة والمناسبة للدرس المطلوب (علي، 2011).

مما سبق، يُستخلص أن التعلم النشط يتضمن كل ما يحتويه الموقف التعليمي من عرض للمعلومات على المتعلم (كمهارات معرفية) باستخدام أساليب تعليمية بشكل متنوع، فيقوم المتعلم باكتساب مجموعة من السلوكيات والمبادئ (مهارات وجدانية)، وأيضاً يكتسب المتعلم بعض جوانب المهارة (مهاري)، أما بالنسبة لوظيفة فهي وظيفته هي وظيفة توجيهية إرشادية، وليس متحكماً في العملية التعليمية، بل يساعد المتعلمين للوصول إلى هدفهم، ويدير الصف التعليمي بطريقة ذكية، ويجب عليه أن يمتلك مهارة طرح أسئلة وفتح باب النقاش المعتمد على الإثارة والتشويق. ويحاول المعلم استخدام طرائق مناسبة للمتعلمين من حيث توفير مائه تعليمية مناسبة وكذلك المصادر المتوفرة، ومن الممكن عرض تلك المهارات في أول الدرس كمدخل استهلاكي لكي يكون مستعداً لاستقبال المعلومات الجديدة، كما أنَّ كل الاستراتيجيات النشطة تعتمد على التعاون في التعلم، إذ تسهم في زيادة الأفكار المبتكرة لحل المشكلات، ويزيد إبداع المتعلم وابتكاره وإثارة تفكير المتعلمين في أثناء الموقف التعليمي.

ثانيًا: الدراسات السابقة ذات الصلة

نظرًا لقلة الدراسات التي تحدثت عن توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية، تم استعراض الدراسات التي تتعلق في التعلم النشط للمواد الأخرى وتم عرضها من الأقدم إلى الأحدث كما يأتي:

هدفت دراسة أبو سنيّة (2009) الكشف عن درجة ممارسة معلمي مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن لدورهم في مبادئ التعلم النشط لمبحث الدراسات الاجتماعية من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من (65) معلمًا ومعلمة، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية، كما أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من خمس سنوات) ومن (خمس سنوات إلى عشر سنوات) وأكثر من (عشر سنوات).

واستقصت دراسة الزامل (2011) وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم للتعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. وتكونت عينة الدراسة من (75) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت استبانة مكونة من (30) فقرة. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح المعلمات الإناث، مع

وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمين الذكور نحو ممارستهم للتعلم النشط تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصفوف التي يقومون بتدريسها، وأظهرت كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر المعلمات الإناث نحو ممارستهن للتعلم النشط تبعًا لمتغير المؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصفوف اللواتي يقمن بتدريسها.

وهدفنا دراسة الحياوي (2013) إلى تصميم برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط، والكشف عن أثره في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي الإبداعي، كمهارات الكتابة الإبداعية لدى طلبة الصف الثالث المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج شبه التجريبي، وكانت أدوات الدراسة عبارة عن برنامج تعليمي، كاختبار مهارات القراءة الإبداعية، ومهارات الكتابة الإبداعية، وتكونت عينة الدراسة عبارة عن (46) طالباً، وأظهرت النتائج أن هناك فرق بين درجات المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات القراءة الإبداعية، واختبار مهارات الكتابة الإبداعية، وكانت الفرق لصالح المجموعة التجريبية.

واستقصت دراسة الغلبان (2014) معرفة أثر توظيف استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي، وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، وتم اختيار عينة قصدية من مدرسة "خانيونس المشتركة" وبلغ عدد العينة (103) طالباً وطالبة، وتمثلت أدوات الدراسة في قائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار مهارات الفهم القرائي. وأظهرت النتائج أن استراتيجيتي التعلم النشط لها تأثير كبير في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي.

وأجرى الجعافرة (2015) دراسة هدفت الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما، والوقوف على أثر متغيري الجنس وسنوات الخبرة. وتكونت عينة الدراسة من (288) معلمًا ومعلمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي واستبانة اشتملت (33) على فقرة، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت متوسطة. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث في مجال التعلم الإلكتروني ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح مديرية تربية الرصيفة في مجال التعلم الإلكتروني، مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة على المقياس ككل.

وهدف دراسة الرشيد (2015) تعرف درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط، في ضوء بعض المتغيرات معلمي المرحلة الثانوية وطلبتها في دولة الكويت. وتم اختيار عينة عنقودية، وتم الاختيار على منطقة الكويت العاصمة، وبلغ عدد أفراد العينة (95) معلمًا و(105) معلمات، و(192) طالبًا و(208) طالبات، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسطة، ودرجة ممارسة دوري كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسطة، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط، تبعاً لمتغير الجنس، وكان الفرق لصالح الإناث، وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة للمعلم.

وهدفت دراسة لازاسكي (Lazasci, 2015) إلى تحديد عناصر تطبيق التعلم النشط، ومستوى تطبيقها في المدارس الأولى بماليزيا، ولتحقيق الأهداف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتمّ استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات المطلوبة، التي طبقت على عينة من المعلمين، وبلغ عددهم (180) معلمًا ومعلمةً. وأظهرت النتائج وجود اتجاه إيجابي نحو توظيف التعلم النشط في المدارس الماليزية، وتبين أنّ هناك وعيًا بأهمية التعلم النشط، وأنّ هناك مستوى مرتفع من تطبيقات عناصر التعلم النشط في المدارس الماليزية.

وهدفت دراسة تويج (2017) إلى معرفة أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس، ولتحقيق الأهداف تمّ استخدام المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (50) طالباً، وتمّ تطبيق اختبار تورانس لقياس التفكير الإبداعي قبل وبعد إجراء التجربة، توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الإبداعي ومهاراته الثلاث، وكان الفرق يرجع إلى استخدام التعلم النشط للمجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة السليتي (2017) إلى استقصاء تأثير توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في الأردن والاتجاه نحو القراءة، ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ الاعتماد على التصميم التجريبي ذو المجموعتين، وتكونت عينة الدراسة من (68) طالباً بمحافظة إربد، وتم الاعتماد على مقياس الاتجاه نحو القراءة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاستيعاب القرائي تعزى لطريقة التدريس، ولصالح الطلاب الذين درسوا بالتعلم النشط، وتبين أنّ هناك أثر إيجابي لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستيعاب القرائي لدى المتعلمين.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة تبينت الملاحظات الآتية:

من حيث الهدف: تشابهت الدراسة الحالية في تعرف درجة توظيف التعلم النشط مع دراسة أبو سنيينة (2009)، ودراسة الزامل (2011)، ودراسة الجعافرة (2015)، ودراسة الرشيدوي (2015)، ودراسة لازاسكي (Lazasci, 2015)، ودراسة الحرباوي (2013)، ودراسة الغلبان (2014)، ودراسة تويج (2017)، ودراسة السليتي (2017).

من حيث المنهج: تشابهت الدراسة الحالية في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي مع دراسة أبو سنيينة (2009)، ودراسة الزامل (2011)، ودراسة الجعافرة (2015)، ودراسة الرشيدوي (2015)، ودراسة لازاسكي (Lazasci, 2015)، واختلفت من حيث المنهج المستخدم مع دراسة الحرباوي (2013)، ودراسة الغلبان (2014)، ودراسة تويج (2017)، ودراسة السليتي (2017).

من حيث أداة الدراسة: تشابهت أداة الدراسة التي استخدمت وهي الاستبانة مع دراسة أبو سنيينة (2009)، ودراسة الزامل (2011)، ودراسة الجعافرة (2015)، ودراسة الرشيدوي (2015)، ودراسة لازاسكي (2015)، واختلفت مع دراسة الحرباوي (2013)، ودراسة الغلبان (2014)، ودراسة تويج (2017)، ودراسة السليتي (2017)، حيث استخدمت الاختبار.

من حيث العينة: تشابهت الدراسة الحالية في عينة الدراسة مع دراسة أبو سنيينة (2009)، ودراسة الزامل (2011)، ودراسة الجعافرة (2015)، ودراسة لازاسكي (Lazasci, 2015)، حيث استخدمت المعلمين. واختلفت مع دراسة الحرباوي (2013)، ودراسة الغلبان (2014)، ودراسة

تويج (2017)، ودراسة السليتي (2017)، حيث استخدمت الطلبة. أما دراسة الرشدي (2015) فقد اختارت معلمين وطلبة في آن واحد.

واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد الأدب النظري واختيار عينة الدراسة، ومنهجية الدراسة، وكيفية بناء أداة الدراسة ومناقشة النتائج وتفسيرها.

وتميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بكونها من الدراسات القليلة - على حد علم الباحث - التي هدفت تعرف درجة توظيف التعلم النشط في المرحلة الأساسية العليا في ضوء متغيري (الجنس، وسنوات الخبرة)، وأول دراسة تتناول معلمي اللغة العربية في قصبة عمان، ولاسيما فيما يتعلق بالمناهج الجديدة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يوضح هذا الفصل منهج الدراسة، فضلاً عن تحديد مجتمَع الدراسة وعينتها وأداتها، وكيفية التحقق من صدق الأداة وثباتها، كما يوضح الأساليب الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وإجراءات الدراسة المتبعة.

منهج الدراسة

تمّ استخدام المنهج الوصفي المسحي، بهدف تعرف درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات، الذي يتناسب وطبيعة الدراسة.

مجتمَع الدراسة

تكون مجتمَع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان حيث بلغ عددهم الإجمالي (440) معلماً ومعلمة (مديرية التربية والتعليم في قصبة عمان).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (191) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، بعد الرجوع الى جدول كيرجسي ومورجان (Morgan & Kergcie, 1970)

كما تمّ عرض خصائص أفراد عينة الدراسة وذلك بوصف المتغيرات الديموغرافية وهي (الجنس، سنوات الخبرة)، والجدول رقم (1) يبين ذلك:

الجدول (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	99	%51.8
	أنثى	92	%48.2
	المجموع	191	%100
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	85	%44.5
	من 5 – أقل من 10 سنوات	66	%34.6
	10 سنوات فأكثر	40	%20.9
	المجموع	191	%100

يبين الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات وذلك بناءً على المتغيرات الديموغرافية الموضوعة لأفرادها، حيث كانت نسبة الذكور (%51.8) أما نسبة الإناث فكانت (%48.2). أما من حيث سنوات الخبرة كانت أعلى نسبة لمن خبرتهم (أقل من 5 سنوات) وذلك بنسبة (%44.5)، تلاها سنوات الخبرة (من 5 – أقل من 10 سنوات) وذلك بنسبة (%34.6)، وأدنى نسبة كانت للخدمة (10 سنوات فأكثر) حيث بلغت (%20.9).

أداة الدراسة

لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال ثلاثة مجالات وهي (مجال المعلم، ومجال الطالب، ومجال المادة الدراسية) واشتملت على (38) فقرة بصورتها الأولية، ملحق (1)، اشتمل مجال المعلم على (11) فقرة، ومجال الطالب على (11) فقرة، أما مجال المادة الدراسية فاشتمل على (16) فقرة، للكشف عن درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية

في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات، من خلال الرجوع إلى الأدب النظري ودراسة كل من أبو سنيينة (2009)، ودراسة الزامل (2011).

وبعد عرضها على المحكمين، ملحق (2) تم تعديل الفقرات المتعلقة بالمادة الدراسية وحذف بعض الفقرات لتصل إلى (13) فقرة، وبقيت الفقرات التي تمثل مجال الطالب ومجال المعلم كما هي بعد التحقق منها من حيث الصياغة اللغوية ومناسبتها للفقرات مع المجال وتوافق المجال مع الاستبانة، كما وزعت إجابات أفراد الدراسة على فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس (ليكرت الخماسي)، التي تعبر هذه الفقرات عن مدى موافقة المستجيب مع فقرات الاستبانة، (عالية جداً (5) درجات، عالية (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (درجتان)، منخفضة جداً (درجة واحدة)، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (3) مجالات موزعة على (35) فقرة (ملحق 3)، ويبين الجدول رقم (2) مجالات الاستبانة وعدد الفقرات في كل مجال.

الجدول (2)

توزيع فقرات استبانة توظيف معلم اللغة العربية للتعليم النشط وعدد الفقرات لكل مجال

المجال	عدد الفقرات
المعلم	الفقرات من (1 إلى 11)
الطالب	الفقرات من (12 إلى 22)
المادة الدراسية	الفقرات من (23 إلى 35)
المجموع الكلي	35 فقرة

صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

أولاً: الصدق الظاهري

تم عرض الأداة (الاستبانة) بصورتها الأولية المبينة في الملحق (1) على (11) محكمًا في تخصصات المناهج وطرائق التدريس، والقياس والتقويم، والتربية في عدد من الجامعات الأردنية ووزارة التربية والتعليم والمبينة أسمائهم في الملحق (2)، وذلك لتحديد مدى وضوح الفقرات، ودقة الصياغة اللغوية، وملائمة الفقرة للمجالات المراد قياسها، والطلب منهم إبداء الرأي وإعطاء الملاحظات حول الفقرات بالحذف أو التعديل، وتم الأخذ بالملاحظات التي اتفق عليها (80%) فأكثر من المحكمين، وفي ضوء ذلك تم تطوير أداة الدراسة (الاستبانة) بالصيغة النهائية المبينة في الملحق (3).

صدق البناء

جدول (3)

معاملات الارتباط بين فقرات الاستبانة والدرجة الكلية

معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع الأداة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة
0.56	0.61	25	0.61	0.65	13	0.37	0.48	1
0.75	0.61	26	0.42	0.56	14	0.65	0.61	2
0.58	0.83	27	0.56	0.55	15	0.82	0.45	3
0.52	0.23	28	0.47	0.61	16	0.38	0.53	4
0.53	0.20	29	0.70	0.53	17	0.52	0.73	5
0.40	0.82	30	0.38	0.73	18	0.61	0.65	6
0.43	0.22	31	0.52	0.84	19	0.41	0.56	7

0.81	0.48	32	0.61	0.65	20	0.53	0.55	8
0.48	0.63	33	0.41	0.56	21	0.41	0.61	9
0.39	0.15	34	0.56	0.39	22	0.70	0.70	10
0.39	0.11	35	0.61	0.47	23	0.43	0.51	11
			0.71	0.37	24	0.82	0.49	12

يوضح الجدول (3) حساب مؤشرات صدق البناء استنادًا إلى معاملات ارتباط (بيرسون) لكل فقرة من فقرات مقياس الاستبانة مع الدرجة الكلية، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرات مع الأداة ككل ما بين (0.37-0.84)، وتعد هذه القيم مقبولة وصادقة للتطبيق على عينة الدراسة.

- ثبات أداة الدراسة (الاستبانة): تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي لعينة الدراسة الكلية باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronpach's Alpha) لجميع مجالات الأداة وللأداة ككل والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (4)

معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)

المجالات	معامل ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
المعلم	0.938
الطالب	0.896
المادة الدراسية	0.888
الاستبانة ككل	0.967

يتبين من الجدول (4) أنّ معامل الثبات الكلي لتوظيف معلم اللغة العربية للتعليم النشط من وجهة نظرهم ككل بلغ (0.967)، وبلغ معامل كرونباخ ألفا لمجال المعلم (0.938)، و(0.896) لمجال الطالب، أما لمجال المادة الدراسية فقد بلغ (0.888) مما يدل على وجود اتساق داخلي بين

فقرات أداة الدراسة وهذا ما يؤكد صلاحية أداة الدراسة في الاجابة عن أسئلة الدراسة ونسبة كبيرة وتُعد هذه القيم مقبولة، وبذلك تتمتع الأداة بالثبات مما يجعلها قابلة للتطبيق على عينة الدراسة.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام الأساليب الاحصائية الآتية:

- المتوسطات والانحرافات المعيارية والرتب للتعرف على استجابة أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من الفقرات.

- اختبار (t.test) لمعرفة دلالة متغير الجنس.

- اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة متغير سنوات الخدمة.

- تحديد درجات التوظيف فقد تم اعتماد المعادلة الآتية:

طول الفئة = (الحد الأعلى (5) - الحد الأدنى (1)) / (عدد الفئات (3)).

$$1.33 = 3/4 = 3/(1-5)$$

وبذلك تكون المستويات المعتمدة لاتخاذ القرار، وعليه يوضح الجدول (5) المعيار

الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة وأبعادها.

الجدول (5)

المعيار الإحصائي لتفسير المتوسطات الحسابية وتقديراتها

المتوسط الحسابي	درجة التوظيف
من 1.00 – 2.33	درجة منخفضة
من 2.34 – أقل من 3.67	درجة متوسطة
من 3.67 – 5.00	درجة مرتفعة

إجراءات الدراسة

- تحديد مشكلة الدراسة وأسئلتها ومتغيراتها.
- الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة الحالية.
- تطوير أداة الدراسة بصورتها النهائية وتكونت من (35) فقرة.
- التحقق من صدق الاستبانة وثباتها.
- الحصول على الموافقات الرسمية من الجهات المختصة لتطبيق الأداة (ملحق 4).
- تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- عرض أداة الدراسة (الاستبانة) على المحكمين في الجامعات الأردنية.
- تطبيق الاستبانة على أفراد عينة الدراسة وعددهم (191).
- جمع الاستبانة بعد توزيعها ثم تفريغ البيانات وإدخالها حاسوبياً.
- استخدام تحليل التباين الأحادي و(T-test) لبيان الفروقات الإحصائية بين المتغيرات الديموغرافية ومجالات الدراسة.
- رصد النتائج ومناقشتها وتقديم التوصيات.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

تناول هذا الفصل الإجابة عن أسئلة الدراسة كما يلي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في

المرحلة الأساسية العليا في مدارس قسبة عمان؟

تمّ حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الاستبانة وللاستبانة

الكلية كل على حدة وكانت النتيجة كما يوضح الجدول (6):

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط مرتبة تنازلياً

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
المادة الدراسية	4.04	0.56	مرتفعة
الطالب	3.98	0.65	مرتفعة
المعلم	3.87	0.75	مرتفعة
الكلية	3.97	0.63	مرتفعة

يتبين من الجدول (6) أنّ المتوسط الحسابي لتوظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط ككل

(3.97) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة توظيف مرتفعة، وأنّ أعلى المجالات هو (مجال

المادة الدراسية) وبدرجة توظيف مرتفعة بمتوسط حسابي قدره (4.04) وانحراف معياري (0.56)،

وتلاه (مجال الطالب) بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف معياري (0.65)، وأخيراً مجال المعلم

بمتوسط حسابي (3.87) وانحراف معياري (0.75) وبدرجة توظيف مرتفعة وهو أدنى متوسط

حسابي بين المجالات.

وفيما يتعلق بكل مجال على حده كانت على النحو الآتي:

أ- مجال المعلم

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لمجال المعلم) كما ما يتضح من

الجدول (7).

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف لفقرات (مجال المعلم) مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
1	1	أربط الخبرات السابقة للطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة	4.13	0.71	مرتفعة
9	2	أستخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس	3.95	0.89	مرتفعة
10	3	أوفر المناخ الآمن والداعم لحرية التعبير وتعزيز الثقة بالنفس	3.94	0.98	مرتفعة
8	4	أركز على مهارات التفكير الدنيا أكثر من العليا لدى المتعلمين	3.92	0.90	مرتفعة
6	5	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية التعليمية ومصادر التعلم	3.86	0.96	مرتفعة
2	6	أستثير دافعية الطلبة من خلال طرح الأسئلة المختلفة	3.82	0.86	مرتفعة
5	7	أعتمد على التلقين في توصيل المعلومة للمتعلمين	3.82	0.95	مرتفعة
11	8	أتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط	3.81	0.97	مرتفعة
3	9	أسعى لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في تحديد النتائج التعليمية للدروس	3.81	1.05	مرتفعة
7	10	أنوع في استخدام استراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار، المحاكاة، المسرح التفاعلي، العصف الذهني)	3.78	1.06	مرتفعة
4	11	أنمي مهارات التعاون لدى الطلبة	3.76	1.06	مرتفعة
		المجال ككل	3.87	0.75	مرتفعة

يبين الجدول (7) أن الفقرة الأولى التي تتص على " أربط الخبرات السابقة للطلبة بالمواقف

التعليمية الجديدة" كان لها أعلى وسط حسابي قدره (4.13) وانحراف معياري (0.71) وهو أعلى

من المتوسط العام (3.87). وتلاها الفقرة التاسعة التي تتص على " أستخدم تكنولوجيا التعليم في

العديد من الدروس " كان لها أعلى وسط حسابي قدره (3.95) وانحراف معياري (0.89)، أما الفقرة الرابعة كان لها أقلّ وسط حسابي قدره (3.76) وانحراف معياري (1.06) وهو أقل من المتوسط العام (3.87)، ونصت على " أنمي مهارات التعاون لدى الطلبة".

ب- مجال الطالب

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لمجال الطالب) وفقراته، وهذا ما يتوضح من خلال الجدول (8).

الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف لفقرات (مجال الطالب) مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
15	1	أكلف الطلبة بأنشطة تعليمية تثير اهتمام الطلبة بالبحث والاستقصاء	4.32	0.69	مرتفعة
14	2	أهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم واتجاهاتهم	4.25	0.75	مرتفعة
13	3	أقدر قيمة آراء الطلاب في العملية التعليمية	4.13	0.89	مرتفعة
12	4	أسعى لأكون داعماً ومرشداً للتعلم الذاتي لدى الطلبة	4.08	0.95	مرتفعة
20	5	أكلف بعض الطلبة بقيادة الموقف الصفّي وإدارة النقاش	3.95	0.89	مرتفعة
21	6	أركز على العقاب أكثر من الثواب في العملية التربوية	3.94	0.98	مرتفعة
19	7	أوفر المصادر المتنوعة للتعلم الذاتي	3.92	0.90	مرتفعة
17	8	أركز على الأنشطة الفردية أكثر من الأنشطة الجماعية	3.86	0.96	مرتفعة
16	9	أعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة بإعطاء الحرية للطالب في طرح الآراء	3.82	0.95	مرتفعة
18	10	أضع الطالب في مواقف يشعر فيها بالتحدي	3.78	1.06	مرتفعة
22	11	أسعى إلى استيعاب أفكار الطلبة والعمل على تطويرها	3.76	1.06	مرتفعة
		معدل المتوسط (مجال الطالب)	3.98	0.65	مرتفعة

يبين الجدول (8) أنَّ الفقرة الخامسة عشر التي تنص على " أكلف الطلبة بأنشطة تعليمية تثير اهتمام الطلبة بالبحث والاستقصاء" كان لها أعلى وسط حسابي قدره (4.32) وانحراف معياري (0.69) وهي أعلى من المتوسط العام (3.98). وتلاها الفقرة الرابعة عشر التي تنص على " أهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم واتجاهاتهم" كان لها أعلى وسط حسابي قدره (4.25) وانحراف معياري (0.75)، أما الفقرة الثانية والعشرين كان لها أقل وسط حسابي قدره (3.76) وانحراف معياري (1.06) وهي أقل من المتوسط العام (3.98) ونصّت على " أسعى إلى استيعاب أفكار المتعلمين والعمل على تطويرها".

ج- مجال المادة الدراسية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية (لمجال المادة الدراسية) وفقراته، وهذا ما يتوضح من خلال الجدول (9).

الجدول (9)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التوظيف لفقرات (مجال المادة الدراسية) مرتبة تنازلياً

الرقم	الرتب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف
32	1	أركز على استخدام استراتيجيات حديثة تتعلق بالمادة	4.49	0.52	مرتفعة
35	2	أعطي الوقت الكافي لتحقيق الأهداف المرجوة	4.39	0.65	مرتفعة
34	3	أصمم أنشطة متنوعة في التدريس تحقق نتائج المادة	4.36	0.65	مرتفعة
33	4	أوفر المصادر اللازمة لتحقيق الأهداف	4.35	0.59	مرتفعة
26	5	أكلف الطلبة بكتابة تقارير ودراسات مرتبطة بالأحداث الجارية	3.95	0.89	مرتفعة
29	6	أهتم بتطوير المنهج الدراسي باستمرار	3.95	0.93	مرتفعة
27	7	أشجع الطلبة على القيام بدور الباحث عن المعلومات وحل المشكلات	3.94	0.98	مرتفعة

مرتفعة	0.90	3.92	أنظم طريقة طرح المادة العلمية لتتوافق مع استراتيجيات التدريس المباشرة	8	25
مرتفعة	0.88	3.90	أعمل على رقد المادة الدراسية بكل ما هو جديد	9	31
مرتفعة	0.95	3.86	لا أعطي الفرصة للطلبة باختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للطلاب	10	30
مرتفعة	0.96	3.86	أشرك الطلبة في تصميم الوسائل التعليمية المناسبة للمادة التعليمية	11	23
مرتفعة	0.97	3.81	أهتم بتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمين والعمل على علاجها	12	28
مرتفعة	1.06	3.78	أسعى إلى جعل المادة العلمية ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى	13	24
مرتفعة	0.56	4.04	معدل المتوسط (مجال المادة الدراسية)		

يبين الجدول (9) أنّ الفقرة الثانية والثلاثين التي تنص على " أركز على استخدام استراتيجيات حديثة تتعلق بالمادة" كان لها أعلى وسط حسابي قدره (4.49) وانحراف معياري (0.52) وهي أعلى من المتوسط العام (4.04)، وتلاها الفقرة الخامسة والثلاثين التي تنص على " أعطي الوقت الكافي لتحقيق الأهداف المرجوة" كان لها أعلى وسط حسابي قدره (4.39) وانحراف معياري (0.65)، أما الفقرة الرابعة والعشرين كان لها أقلّ وسط حسابي قدره (3.78) وبانحراف معياري (1.06) وهي أقل من المتوسط العام (4.04)، ونصت على: " أسعى إلى جعل المادة العلمية ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى".

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تعزى لمتغير الجنس (ذكر، أنثى) من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية باستخدام اختبار (t.test) كما يوضح الجدول (10).

الجدول (10)

نتائج اختبار (t.test) لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تبعاً لمتغير الجنس

المتغير	الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	t	مستوى الدلالة
المعلم	ذكر	3.54	0.65	0.024	0.877
	أنثى	3.50	0.59		
الطالب	ذكر	3.76	0.60	0.006	0.939
	أنثى	3.53	0.48		
المادة الدراسية	ذكر	3.54	0.77	0.578	0.448
	أنثى	3.18	0.58		
الاستبانة ككل	ذكر	3.88	0.51	1.610	0.205
	أنثى	3.74	0.59		

يبين الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات، وهذا يدل

على أن درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية متشابهة مهما كان جنسهم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$)

في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس

قصة عمان تعزى لسنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات

أسئلة الاستبانة ككل كما يوضح الجدول (11).

الجدول (11)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة

الأساسية العليا في مدارس قصة عمان تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجال	
0.866	3.91	85	أقل من (5) سنوات	مجال المعلم
0.876	3.94	66	من (5-أقل من 10) سنوات	
0.943	3.94	40	(10) سنوات فأكثر	
0.973	3.82	85	أقل من (5) سنوات	مجال الطالب
0.920	3.94	66	من (5-أقل من 10) سنوات	
0.975	3.82	40	(10) سنوات فأكثر	
0.901	3.87	85	أقل من (5) سنوات	مجال المادة الدراسية
0.529	4.47	66	من (5-أقل من 10) سنوات	
0.607	4.34	40	(10) سنوات فأكثر	
0.667	4.35	85	أقل من (5) سنوات	الاستبانة ككل
0.640	4.38	66	من (5-أقل من 10) سنوات	
0.866	3.91	40	(10) سنوات فأكثر	

يبين الجدول (11) أن أعلى متوسط الحسابي للمتغير المستقل ككل هو (4.38) وانحراف معياري بلغ (0.64) للفئة (5-أقل من 10 سنوات)، تلاه الوسط الحسابي للفئة (أقل من 5 سنوات) وبلغ (4.35) وانحراف معياري (0.67)، وأخيراً الوسط الحسابي للفئة (10 سنوات فأكثر) حيث بلغ (3.91) وانحراف معياري (0.87)، وأنّ القيم لهم مرتفعة، كما يدل على أنّ المتوسطات الحسابية للأبعاد كانت مرتفعة، ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات الحسابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha=0.05$) تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA) كما يوضح الجدول (12).

الجدول رقم (12)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمعرفة دلالة الفروق لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف (F)	مستوى الدلالة
المعلم	بين المجموعة	2	1.117	2.025	0.135
	في المجموعة	188	0.551		
	المجموع	190			
الطالب	بين المجموعة	2	0.954	2.323	0.058
	في المجموعة	188	0.411		
	المجموع	190			
المادة الدراسية	بين المجموعة	2	0.595	1.920	0.150
	في المجموعة	188	0.310		
	المجموع	190			
الاستبانة ككل	بين المجموعة	2	1.075	2.489	0.087
	في المجموعة	188	0.432		
	المجموع	190			

يبين الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). كما يبين عدم وجود فروق في جميع مجالات الاستبانة، وهذا يعني أنّ درجة توظيف التعلم النشط لا تختلف باختلاف سنوات الخبرة.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: الذي ينص على: ما درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان؟

بلغ المتوسط الحسابي لتوظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط ككل (3.97) وانحراف معياري (0.63) وبدرجة توظيف مرتفعة، وأن أعلى المجالات هو (مجال المادة الدراسية) كان بدرجة توظيف مرتفعة بمتوسط حسابي قدره (4.04) وانحراف معياري (0.56)، وتلاه (مجال الطالب) جاء بمتوسط حسابي (3.98) وانحراف (0.65)، وجاء مجال المعلم بمتوسط الحسابي كان (3.87) وبدرجة توظيف مرتفعة وهو أدنى متوسط حسابي بين المجالات. وهذا ما يدل على أن درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان كانت مرتفعة.

وقد تفسر هذه النتيجة في أن توظيف معلم اللغة العربية للتعلم النشط يعد من أفضل التوجهات الحديثة، وفي الوقت نفسه هي فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي الذي يهدف الى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل وبالبحت والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وانما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني.

وانتقلت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو سنيينة (2009) التي أظهرت أن متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية، ورفض الاعتقاد الذي ينص بصعوبة تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط في الكثير من المواقف التعليمية التعليمية، لأنها تتطلب أن يكون لدى المتعلمين معرفة سابقة بمحتوى الموقف التعليمي، كما أنها اتفقت مع دراسة (Lazasci, 2015) حيث أظهرت وجود اتجاه إيجابي نحو توظيف التعلم النشط في المدارس الماليزية، وتبين أن هناك وعياً بأهمية التعلم النشط، وأن هناك مستوى مرتفع من تطبيقات عناصر التعلم النشط في المدارس الماليزية.

بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الرشيدى (2015) حيث أظهرت أن درجة ممارسة دور كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسطة، ودرجة ممارسة دوري كل من المعلم والطالب في التعلم النشط من وجهة نظر طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت كانت متوسطة. واختلفت نتيجة الدراسة الحالية أيضاً مع نتيجة دراسة الجعافرة (2015) التي أظهرت أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تعزى للجنس؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني عدم وجود فروق في درجة توظيف معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان لمجالات التعلم النشط والتي تعزى للمتغير (الجنس)؟

ويعود ذلك لدرجة اهتمام كلاً من المعلمين والمعلمات بتوظيف التعلم النشط بدرجة مرتفعة وذلك لوعيهم بأهمية التعلم النشط ونتائجه المهمة في زيادة التحصيل لدى المتعلمين، ولا يوجد فرق بين الجنسين في محاولة تغيير النمط الاعتيادي من خلال توظيف التعلم النشط واستراتيجياته التي تساعد على المساهمة في رفع دافعية المتعلمين، وزيادة تحصيلهم العلمي.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو سنيينة (2009) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، كما اختلفت مع نتيجة دراسة الزامل (2011) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح المعلمات الإناث، واختلفت مع نتيجة دراسة الجعافرة (2015) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث. واختلفت مع دراسة الرشيدى (2015) حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة دور المعلم في التعلم النشط، تبعاً لمتغير الجنس، وكان الفرق لصالح الإناث.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ في درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان تعزى لسنوات الخبرة؟

أظهرت النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $(\alpha = 0.05)$ لتوظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية تُعزى لمتغير (سنوات الخبرة).

وقد يُعزى أنَّ السبب يعود إلى أنَّ الزيارات الإشرافية والدورات التدريبية التي تعطى للمعلمين من خلال دمج الخبرات والزيارات التبادلية التي يقوم بها المعلم الأقل خبرة مع المعلم الأكثر خبرة انعكس إيجاباً على قدرة المعلمين في توظيف التعلم النشط في التدريس، وكذلك أنَّ المعلم الحديث يجب أن يساير التطور والاستراتيجيات الحديثة وامتلاك الكفايات الحديثة التي تساعد على مواكبة التطور المعرفي بغض النظر عن مؤهله العلمي أو سنوات الخبرة لديه.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة الجعافرة (2015) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة أبو سنيّة ((2009 التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مبحث الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات) و (من 5 – أقل من 10 سنوات) وأكثر من (10 سنوات فأكثر).

التوصيات

وفي ضوء نتائج الدراسة فإنها توصي بما يلي:

1- الاستمرار في توظيف معلمي اللغة العربية للتعلم النشط. بناءً على اختبارات السؤلين الثاني

والثالث.

2- توعية المعلمين والقيادات التربوية بأهمية استراتيجية التعلم النشط من خلال مساهمتها في تقدم

المتعلمين في التعلم. بناءً على اختبارات السؤلين الثاني والثالث.

3- العمل على تكثيف تدريب المعلمين في الأردن لدعم استراتيجيات التعلم النشط. بناءً على

نتائج السؤال الأول للإحصاء الوصفي.

مقترحات الدراسة

- 1- إجراء دراسات مستقبلية توضّح مزايا وإيجابيات تطبيق مجالات التعلم النشط.
- 2- إجراء دراسات مستقبلية على مدارس أخرى أو على مرحلة أخرى غير التي تناولتها الدراسة الحالية ودراسات التعلم النشط على متغيرات أخرى تختلف عن متغيرات الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

المراجع العربية

أبو زينة، فريد كامل وعبابنة، عبدالله يوسف (2007). **مناهج تدريس الرياضيات للصفوف الأولى**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أبو سنيينة، عودة عبد الجواد (2009). **درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن**. **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الانسانية**، 9 (2)، 51-70.

أبو عرقوب، هدى وسعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وإشتية، جميل (2006). **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**. رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.

اسماعيل، عزو والخزندرا، نائلة (2009). **التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ط2**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بدير، كريم (2008). **التعلم النشط ط1**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البكري، سهام (2015) **التعلم النشط القاهرة: الإبداع للنشر والتوزيع**.

تويج، سليمان (2017). **أثر تدريس اللغة العربية باستخدام التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الابداعي، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 1 (1)، 38-51.

الجاغوب، محمد (2017). **أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم مادة المعارف الأدبية على التدوق الأدبي لدى طلبة المرحلة الثانوية في الامارات العربية المتحدة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث - مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 1 (5)، 1-14.

الجبوري، حسين (2013). **منهج البحث العلمي مدخل لبناء المهارات البحثية**، ط ١. عمان: دار الصفاء.

الجدي، مروه (2012). أثر توظيف بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

الجعافرة، عبد الله (2015). مستوى ممارسة التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميه. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، 9 (4)، 117.

جمل، محمد (2018). التعلم النشط طبيعة-اهدافه - ادارته ط١. أبو ظبي: دار الكتاب الجامعي.

الحرباوي، فايز (2013). أثر برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الاستيعاب القرائي الابداعي والكتابة الابداعية لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

حسين، فرج (2005). طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ط1. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الحيلة، محمد (2016). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

خيرى، لمياء (2018) التعلم النشط. الجيزة: يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع.

الرشيدي، فاطمة (2015). درجة ممارسة المعلمين والطلبة في المرحلة الثانوية لأدوارهم في التعلم النشط من وجهة نظرهم، مجلة الدراسات العلمية، 44 (4)، 95-119.

الزامل، مجدي علي (2011) وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي زام الله ونابلس، مجلة المعلم الطالب، 1 (1)، 3-24.

زيدان، محمد (2007). الكفاية الإنتاجية للمدرس ط1. بيروت: مكتبة الهلال.

سعادة، جودت (2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.

الفتلاوي، سهيلة (2006). **المناهج التعليمي والتدريس الفاعل** ط1. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

فرغلي، أماني (2015). **التعلم النشط والتفكير الابتكاري** ط1. عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع والطباعة.

قرني، زبيدة (2013). **استراتيجيات التعلم النشط المتمركز حول الطالب وتطبيقاته في المواقف التعليمية**، ط1. مصر: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية

- Ambrose, S., Bridges, M., Di-Pietro, M., Lovett, M., & Norman, M. (2010) **how learning works: 7 research – based principles for smart thinking**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cynthia, R., and Claytor, A. (2008). Training & Self – Reported Confidence for Dysphasia Management among Speech – Language Pathologists in the Schools, **Journal of Language, Speech, & Hearing Services in Schools**, 39 (2). 192-198.
- Emmons, R. & Crumpler, C. (2011) Gratitude as a human strength: Appraising the evidence, **Journal of Social & Clinical Psychology**, 19, 56-69.
- Flevaris, M., & Schiff, R. (2014). Learning mathematics in two dimensions: A review and look ahead at teaching and learning early childhood mathematics with children's literature. **Frontiers in Psychology**, 5 (459), 1–12.
- Fredrickson, B. (2013), Updated Thinking on Positivity Ratios, **American Psychologist**.
- Guertin, L, Zappe, S, & Kim, H. (2007). Just-in-time teaching exercises to engage students in an introductory-level dinosaur course. **Journal of Science Education and Technology**, 16 (6), 507-514.
- Kerguel, R. & Morgan, D. W., (1970), DETERMINING SAMPLE SIZE FOR RESEARCH ACTIVITIES, **EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL MEASUREMENT**, 30 (1), 607-610.
- Letexier, K. (2008). **Storytelling as an active learning strategy introduced onto psychology courses**. Ph.D. Thesis, Walden University
- Lorenzen, M. (2006). Active Learning and Library Instruction. **Illinois Libraries** 83 (2), 19.

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

Olkun, S., & Sari, H. (2016). **Geometric aspect of number line estimations**. Paper presented at the 13th International Congress on Mathematical Education, Hamburg, Germany.

Presada, B. (2014). Active Learning Techniques in Literature Classes, **Journal plus Education**, 1 (2), 37-45.

Willson, V. & Preper, E.(2004), The Effects of Upright and Slumped Postures on the recall of Positive and Negative Thoughts, **Applied Psychophysiology Biofeedback**, 2, (1), 189-195.

المراجع الإلكترونية

De Bono, E (2008). **The revolutionary nature of Parallel Thinking**. Retrived From: http://www.debonogroup-.com/parallel_thinking.htm.

Donald, R. Paulson and Jennifer L. Fause t, (2008). **Active learning for the College Classroom**, <http://www.calstatela.edu/dept/chem/chem2/Active>

موقع وزارة التربية والتعليم الأردني (<http://www.moe.gov.jo>)

قائمة الملاحق

ملحق (1) الصورة الأولية للإستبانة



حضرة الدكتور / ة : المحترم / ة .

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد:

يعد الباحث رسالة ماجستير في جامعة الشرق الأوسط بعنوان " درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات ". ولتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية في مدارس قصبة عمان، وقد صممت وفقاً لتدرج ليكرت الخماسي.

ونظراً لما تتمتعون به من مكانة تربوية مهمة وخبرة في هذا المجال، ولأهمية رأيكم السديد في تحقيق أهداف هذه الدراسة، نرجو التكرم بتحكيم هذه الاستبانة، وإبداء رأيكم بعباراتها من حيث وضوحها ومدى انتمائها للمجالات ومدى مناسبة ودقة الصياغة اللغوية لها.

مع خالص الشكر والتقدير.

الطالب

حمزة محمد المناعسة

المشرف

الدكتور فواز شحادة

الرجاء كتابة البيانات الآتية (بيانات المحكم):

	الاسم
	الرتبة الأكاديمية
	التخصص
	جهة العمل (الجامعة / الكلية)

استبانة التحكيم

التعديل المقترح	الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		وضوح الفقرة		الفقرة	
	غير سليمة	سليمة	غير منتمة	منتمة	غير واضحة	واضحة		
المجال الأول: مجال المعلم								
							أربط الخبرات السابقة لطلبتي بالمواقف التعليمية الجديدة	-1
							أستثير دافعية المتعلمين من خلال طرح الأسئلة المختلفة	-2
							أسعى لإشراك أكبر عدد ممكن من المتعلمين في تحديد النتائج التعليمية للدروس	-3
							أنمي مهارات التعاون لدى طلبتي	-4
							أعتمد على التلقين في توصيل المعلومة للمتعلمين	-5
							أنوع في استخدام الوسائل التعليمية التعليمية ومصادر التعلم	-6
							أنوع في استخدام استراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار، المحاكاة، المسرح التفاعلي، العصف الذهني).	-7
							أشعر بحالة انطواء عن زملائي المعلمين	-8
							أركز على مهارات التفكير الدنيا أكثر من العليا لدى المتعلمين.	-9
							أستخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس.	-10
							أتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط.	-11
المجال الثاني: مجال الطالب								
							أسعى لأكون داعماً ومرشداً للتعلم الذاتي لدى طلبتي.	-12
							أقدر قيمة آراء الطلاب في العملية التعليمية.	-13
							أهتم بحاجات الطلبة وطموحاتهم.	-14
							أكلف الطلبة بأنشطة تعليمية تثير اهتمام الطلبة بالبحث والاستقصاء	-15
							أعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة بإعطاء الحرية للطلاب في طرح الآراء	-16
							أركز على الأنشطة الفردية أكثر من الأنشطة الجماعية	-17
							أضع الطالب في مواقف يشعر فيها بالتحدي	-18

							19-	أوفر المصادر المتنوعة للتعليم الذاتي
							20-	أكلف بعض الطلبة بقيادة الموقف الصفّي وإدارة النقاش
							21-	أركز على العقاب أكثر من الثواب في العملية التربوية
							22-	يرهقني التعامل مع الحالة النفسية للطلبة
المجال الثالث: مجال المادة الدراسية								
							23-	أسعى إلى استيعاب أفكار الطلبة والعمل على تطويرها
							24-	أشرك الطلبة في اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للمادة التعليمية
							25-	أسعى إلى جعل المادة العلمية ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى
							26-	أنظم طريقة طرح المادة العلمية لتتوافق مع استراتيجيات التدريس المباشرة
							27-	أكلف الطلبة بكتابة تقارير ودراسات مرتبطة بالأحداث الجارية
							28-	أشجع الطلبة على القيام بدور الباحث عن المعلومات وحل المشكلات
							29-	أهتم بتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمين والعمل على علاجها
							30-	أهتم بتطوير المنهج الدراسي باستمرار
							31-	لا أعطي الفرصة للطلبة باختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للطلاب
							32-	أواجه صعوبة في توصيل المعلومات لأن المادة صعبة.
							33-	أوفر المناخ الآمن والداعم لحرية التعبير والثقة بالنفس
							34-	أعمل على رفد المادة الدراسية بكل ما هو جديد
							35-	أركز على استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي تتعلق بالمادة دون أخرى
							36-	أوفر المصادر اللازمة لتحقيق الأهداف
							37-	أصمم أنشطة متنوعة في التدريس
							38-	أعطي الوقت الكافي لتحقيق الأهداف

الملحق (2)

قائمة المحكمين

الرقم	الإسم	الرتبة الأكاديمية	التخصص	الجامعة
1	ابتسام جواد مهدي	أستاذ دكتور	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
2	عبد المهدي الجراح	أستاذ دكتور	مناهج وطرق التدريس	الجامعة الأردنية
3	عودة أبو سنيّة	أستاذ دكتور	مناهج وطرق التدريس	جامعة عمان العربية
4	خليل السعيد	أستاذ مشارك	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
5	أحمد طيبة	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
6	خالد شتات	أستاذ مساعد	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
7	عثمان منصور	أستاذ مساعد	مناهج وطرق التدريس	جامعة الشرق الأوسط
8	منال الطوالبة	أستاذ مساعد	تكنولوجيا التعليم	جامعة الشرق الأوسط
9	خالد فراج	مشرف تربوي	اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
10	جمال الأقطش	مدير مدرسة	اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم
11	عصام البستجي	معلم	اللغة العربية	وزارة التربية والتعليم

الملحق (3) الصورة النهائية للإستبانة
استبانة توظيف معلم اللغة العربية للتعليم النشط



جامعة الشرق الأوسط
 كلية العلوم التربوية
 قسم المناهج وطرق التدريس

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان " درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات " كأحد متطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وتعد مشاركتكم في الإجابة عن فقرات الاستبانة خطوة مهمة من أجل إخراج الدراسة بالمستوى المطلوب. راجياً منكم الإجابة عن الفقرات بالإجابة التي ترونها مناسبة علماً بأن البيانات التي ستقدمونها ستعامل بسرية تامة ولن تستخدم سوى لأغراض البحث العلمي شاكرًا لكم حسن تعاونكم.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

حمزة محمد المناعسة

2019

الخصائص المستقلة لمعلم اللغة العربية

سنوات الخبرة:

☐ أقل من (5) سنوات .

☐ من (5 – 10) سنوات .

☐ (10) سنوات فأكثر .

الجنس:

☐ ذكر

☐ أنثى

استبانة توظيف معلم اللغة العربية للتعليم النشط

الرقم	الفقرات	عالية	عالية جدا	متوسطة	منخفضة	منخفضة جدا
المجال الأول: مجال المعلم						
-1	أربط الخبرات السابقة للطلبة بالمواقف التعليمية الجديدة					
-2	أستثير دافعية الطلبة من خلال طرح الأسئلة المختلفة					
-3	أسعى لإشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة في تحديد النتائج التعليمية للدروس					
-4	أنمي مهارات التعاون لدى الطلبة					
-5	أعتمد على التلقين في توصيل المعلومة للمتعلمين					
-6	أنوع في استخدام الوسائل التعليمية التعليمية ومصادر التعلم					
-7	أنوع في استخدام استراتيجيات التدريس مثل (لعب الأدوار، المحاكاة، المسرح التفاعلي، العصف الذهني)					
-8	أركز على مهارات التفكير الدنيا أكثر من العليا لدى المتعلمين					
-9	أستخدم تكنولوجيا التعليم في العديد من الدروس					
-10	أوفر المناخ الآمن والداعم لحرية التعبير وتعزيز الثقة بالنفس					
-11	أتعاون مع معلمي المواد الدراسية الأخرى الذين يعملون على تشجيع التعلم النشط					
المجال الثاني: مجال الطالب						
-12	أسعى لأكون داعماً ومرشداً للتعلم الذاتي لدى الطلبة					
-13	أقدر قيمة آراء الطلاب في العملية التعليمية					
-14	أهتم بحاجات الطلبة ورغباتهم واتجاهاتهم					
-15	أكلف الطلبة بأنشطة تعليمية تنثير اهتمام الطلبة بالبحث والاستقصاء					
-16	أعزز الثقة بالنفس لدى الطلبة بإعطاء الحرية للطالب في طرح الآراء					

					17- أركز على الأنشطة الفردية أكثر من الأنشطة الجماعية
					18- أضع الطالب في مواقف يشعر فيها بالتحدي
					19- أوفر المصادر المتنوعة للتعلم الذاتي
					20- أكلف بعض الطلبة بقيادة الموقف الصفّي وإدارة النقاش
					21- أركز على العقاب أكثر من الثواب في العملية التربوية
					22- أسعى إلى استيعاب أفكار الطلبة والعمل على تطويرها
المجال الثالث: مجال المادة الدراسية					
					23- أشرك الطلبة في تصميم الوسائل التعليمية المناسبة للمادة التعليمية
					24- أسعى إلى جعل المادة العلمية ممتعة بإضفاء نوع من الدعابة والتذوق الجمالي للمحتوى
					25- أنظم طريقة طرح المادة العلمية لتتوافق مع استراتيجيات التدريس المباشرة
					26- أكلف الطلبة بكتابة تقارير ودراسات مرتبطة بالأحداث الجارية
					27- أشجع الطلبة على القيام بدور الباحث عن المعلومات وحل المشكلات
					28- أهتم بتشخيص مواطن الضعف والقوة لدى المتعلمين والعمل على علاجها
					29- أهتم بتطوير المنهج الدراسي باستمرار
					30- لا أعطي الفرصة للطلبة باختيار الأنشطة التعليمية المناسبة للطالب
					31- أعمل على رفد المادة الدراسية بكل ما هو جديد
					32- أركز على استخدام استراتيجيات حديثة تتعلق بالمادة
					33- أوفر المصادر اللازمة لتحقيق الأهداف
					34- أصمم أنشطة متنوعة في التدريس تحقق نتائج المادة
					35- أعطي الوقت الكافي لتحقيق الأهداف المرجوة

ملحق (4)

كتاب تسهيل المهمة الموجهة من جامعة الشرق الأوسط إلى وزير التربية والتعليم



الرقم ٥٩٣٩٧١١٠/٣
التاريخ ٢٩ صفر ١٤٤١
الموافق ٢٠١٩/١٠/٢٨

السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان/ محافظة العاصمة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالب حمزة محمد عبد المهدي المناعسة يقوم بإجراء دراسة عنونها "درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات" استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص المناهج وطرق التدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق أداة الدراسة على عينة من معلمي المدارس التابعة لمديرتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الأداة المطبقة مع الأداة المرفقة، وألا تستخدم البيانات والمعلومات المتحصلة إلا لأغراض البحث العلمي.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

د. يوسف سليمان أبو الشعر
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ لمدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ لمدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ لرئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف 10/3
المرفقات: (4) صفحات