



# درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط

إعداد

شيماء مصطفى أشكناني

إشراف الأستاذ الدكتور

جودت أحمد المساعيد

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

أغسطس (آب) 2011

## تفويض

أنا الموقعة أدناه "شيماء مصطفى أشكناني" أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي للمكتبات الجامعية أو المؤسسات أو الهيئات أو الأشخاص المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها.

الاسم: شيماء مصطفى أشكناني



التوقيع:

التاريخ: 1 / 8 / 2011 م

## قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها:

درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط

وأجيزت بتاريخ 1 / 8 / 2011 م

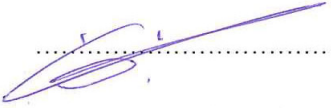
التوقيع

أعضاء لجنة المناقشة

.....  

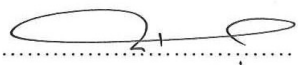

رئيساً ومشرفاً

الأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعيد

.....  


عضواً

الدكتور غازي جمال خليفة

.....  


ممتحناً خارجياً

الأستاذ الدكتور أحمد محي الدين الكيلاني

## الإهداء

إلى الحبيبة التي علمتني سر الكلمة وساندتني دوماً وإلى من تعجز الكلمات عن إنصافها  
وإلى من لم تكتمل فرحتي إلا بوجودها ... المعلمة ... الأخت ... والصديقة لي .... مثلي  
الأعلى، رمز الكفاح والصبر والنجاح .... إلى من ضحت من أجلي ورافقتني مشوار حياتي  
الطويل.. والجميل الى سر سعادتي وسر طموحي .... أُمي الحبيبة

إلى كل من شاركني فرحتي .... إلى عزوتي وذكريات طفولتي .... إلى أحباب قلبي

(أقاربي).

أهدي هذا الجهد المتواضع

شيماء أشكناني

## شكر وتقدير

قال تعالى " الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنا لنهتدي لولا أن هدانا الله "

وقل رب زدني علماً" صدق الله العظيم

الحمد لله الذي أتم علي إنجاز هذه الرسالة وتخطي هذه المرحلة بكافة صعوباتها وأتمنى

من الله العلي القدير التوفيق والهداية.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى أساتذتي الأجلاء الذين كان لهم اليد الطولى فيما حققته

خلال فترة دراستي الجامعية لما بذلوه من جهد في منحي المعلمومة الصافية وتذليل الصعوبات

التي واجهتني أثناء الدراسة , فكانوا نعم العون لي وكانوا هم المرابين الأفاضل فلکم أسمى آيات

الشكر والعرفان

كما أتقدم بالشكر والتقدير للأستاذ الدكتور جودت أحمد المساعد المشرف على هذا

العمل لما قدمه لي من دعم فكان له الفضل في إرشادي وتوجيهي وتعاونه في تذليل العقبات

والصعوبات التي واجهتني . كما أتقدم بالشكر للدكتور غازي جمال خليفة لمساعدتي في إثراء

هذه الرسالة فله جزيل الشكر والعرفان وللدكتور أحمد محي الدين الكيلاني الذي وافق مشكوراً

على قراءة هذه الرسالة ومناقشتها.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين

الباحثة

قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
ب	تفويض
ج	قرار لجنة المناقشة
د	الإهداء
هـ	شكر وتقدير
و	قائمة المحتويات
ز	قائمة الجداول
ح	قائمة الملاحق
ط	الملخص باللغة العربية
ي	الملخص باللغة الإنجليزية
1	<b>الفصل الأول: مقدمة الدراسة</b>
2	تمهيد
5	مشكلة الدراسة
6	هدف الدراسة وأسئلتها
6	أهمية الدراسة
7	تعريف المصطلحات
8	حدود الدراسة
8	محددات الدراسة

## قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
9	الفصل الثاني: الأدب النظري والدراسات السابقة
10	طبيعة التعلم النشط ومفهومه
14	أهمية التعلم النشط وأهدافه
17	النتائج الإيجابية للتعلم النشط وخصائصه
27	عناصر التعلم النشط
35	استراتيجيات التعلم النشط
38	الدراسات السابقة
55	ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة
57	الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات
58	تمهيد
58	منهج الدراسة
58	مجتمع الدراسة
59	عينة الدراسة
60	أداتا الدراسة
61	صدق بطاقة الملاحظة وثباتها
62	متغيرات الدراسة
62	إجراءات الدراسة
63	المعالجة الإحصائية

## قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
64	الفصل الرابع: نتائج الدراسة
65	الإجابة عن أسئلة الدراسة
69	الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات
80	مناقشة نتائج الدراسة
82	التوصيات
84	قائمة المراجع
85	أولاً: المراجع العربية
89	ثانياً: المراجع الأجنبية
91	قائمة الملاحق



الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
59	توزع مجتمع الدراسة حسب المحافظة	1
60	توزع عينة الدراسة حسب الخبرة العملية والمؤهل العلمي	2
60	مجالات استبانة عناصر التعلم النشط وعدد الفقرات الممثلة لها	3
65	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط	4
67	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر التفكير والتأمل	5
68	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر الحديث والإصغاء	6
70	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر عنصر القراءة	7
71	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر عنصر الكتابة	8
73	نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتوسطي درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمجالات التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي	9
74	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف سنوات الخبرة	10
75	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (كل على حدة، الدرجة الكلية) تبعاً لمتغير لسنوات الخبرة	11
76	نتائج اختبار Scheffee للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عنصر القراءة	12

## قائمة الجداول

الصفحة	الموضوع	رقم الجدول
77	نتائج اختبار Scheffee للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت عنصر الكتابة	13
77	نتائج اختبار Scheffee للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت للدرجة الكلية لعناصر التعلم النشط	14

## قائمة الملاحق

الصفحة	الموضوع	رقم الملحق
92	أداة الدراسة بصورتها الأولية	1
96	قائمة بأسماء محكمي الاستبانة	2
97	أداة الدراسة بصورتها النهائية	3
98	كتاب جامعة الشرق الأوسط لتسهيل مهمة الباحثة	4

إعداد  
شيماء مصطفى أشكناني

إشراف الاستاذ الدكتور جودت احمد المساعيد

### الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط. وذلك عن طريق الإجابة عن ثلاثة أسئلة واختيار عينة مقصودة من معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت بلغ عددها (250) معلمة. وقامت الباحثة بتطوير بطاقة ملاحظة التي تكونت في صورتها النهائية من (40) فقرة، تم التحقق من صدقها وثباتها، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومعامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي t-test وتحليل التباين الأحادي. وقد أسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج كان أهمها ما يأتي:

1. أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط من قبل معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة على جميع العناصر.
2. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي.
3. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (القراءة ، الكتابة) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك على الدرجة الكلية لجميع مجالات عناصر التعلم النشط لصالح ثلاث سنوات فأقل.

أما أهم التوصيات فقد كان من بينها الآتي:

1. أن يهتم المتخصصون في المناهج وطرق التدريس بإعداد معلمات ممرضات في استخدام طرق التدريس ؛ التي تنمي قدرات التفكير الابتكاري لديهن.
2. إعداد نشرات تربوية للمعلمات في مختلف التخصصات ؛ للتعريف بالتعلم النشط ، وطرق تطبيقه ، ومزاياه ، ودور كل من المعلم والمتعلم فيه.

The Application Degree of active learning Components by  
kindergarten teachers in the State of Kuwait

*Prepared by:*

Shimaa Mostapha Ashkanani

*Supervised by:*

Prof. Jawdat A. AL-Massaeed

## Abstract

This study aimed to know the application Degree of active learning Components by kindergarten teachers in the State of Kuwait.

In order to achieve the objectives of this study, the researcher selected an intended sample of kindergarten teachers in the State of Kuwait composed of (250) from the study Population.

The researcher developed an observation sheet of (40) items. Means, standard deviations, and Pearson correlation coefficient, t-test and One Way ANOVA were used as statistical techniques for analysis.

The main results of the study were as follows:

1. The application degree of active learning components of Kuwaiti kindergarten teachers was high.
2. There was no statistically significant difference at the significance level ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the application degree of kindergarten teachers in the State of Kuwait to the active learning components due to different qualifications.

3. There was a statistically significant difference at the significance level ( $\alpha \leq 0.05$ ) for the degree of application of kindergarten teachers in the State of Kuwait to active learning elements (reading, writing) due to the variable of experience.

The most important recommendations were:

1. Taking care of specialists in curriculum and teaching methods to develop parameters for the preparation of kindergarten teachers in the use of teaching methods; that develop their creative thinking abilities.
2. Preparing educational publishing for kindergarten teachers regarding definition of active learning, methods of its application, advantages, and the role of the teacher and the learner.

## الفصل الأول

### مقدمة الدراسة

تمهيد

مشكلة الدراسة

أهداف الدراسة وأسئلتها

أهمية الدراسة

تعريف المصطلحات

حدود الدراسة

محددات الدراسة



# الفصل الأول

## مقدمة الدراسة

### تمهيد

تهدف التربية في - المقام الأول - إلى مساعدة المتعلمين على النمو الشامل المتكامل من خلال المنظومة التعليمية بكل مكوناتها - المعلم، المتعلم، المنهج، البيئة المحيطة، استراتيجيات التدريس، الأهداف - ومن خلال التفاعل المثمر بين هذه المكونات، خاصة التفاعل بين المعلم بوصفه القائد والمرشد والميسر في الموقف التعليمي التعلمي، والمتعلم بوصفه المستفيد والمشارك والمستهدف من العملية التعليمية، والمنهج - بمعناه الواسع - بوصفه المرآة التي تعكس ظروف المجتمع وأهدافه، وترجم نظمه واتجاهاته السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي يستظل بها النشء.

ومعنى ذلك أن التفاعل الإيجابي في الموقف التعليمي هو أساس التربية الشاملة المتكاملة للمتعلم، إذ أشارت نتائج كثير من الأبحاث إلى أن طريقة التدريس التقليدية التي تتسم بالإلقاء من جانب المعلم، والتلقي من جانب المتعلم، والقيادة والسيطرة من جانب المعلم، والسلبية والخضوع من جانب المتعلم، ومن ثم فهي لا تسهم في إيجاد تعلم حقيقي، وقد ترتب على ذلك ارتفاع الأصوات المطالبة بتطوير طرق التدريس واستراتيجياته، والاتجاه إلى الطرق والاستراتيجيات التي تُشرك المتعلم، وتزيد من إيجابيته في الموقف التدريسي، ويتحول التعلم من السلبية إلى تعلم نشط يكون التلميذ فيه مدفوعاً إلى التفكير فيما يتعلمه.

وبهذا تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة البحث عن مداخل تعليمية جديدة تُفعل استخدام التعلم النشط واستراتيجيات التعلم المتمركز حول المتعلم، وبما يسهم في تحقيق أفضل المستويات للأهداف التربوية والتعليمية والتعليم على حد سواء.

ولما كان تعليم المتعلمين لا يتم بطريقة واحدة لما بينهم من فروق فردية عديدة والتي تمثل أكبر معوقات تحقيق للأهداف المرغوب فيها، فإن الأمر يتطلب ضرورة صناعة مداخل واستراتيجيات تعليمية جديدة تبتعد عن التقليدية من ناحية وتقوم على نظريات وأساليب تربوية من ناحية أخرى (Rossett, 2002).

كما أن التطور الهائل في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ، وتنوع وتعدد إمكاناتها في تطوير واستحداث مداخل واستراتيجيات تعليمية، يُعدّ أمراً يفرض عدم تجاهلها أو التغاضي عنها، ويحتم اتخاذ كافة الإجراءات اللازمة لإتاحة الفرص الكاملة لتوظيفها والانتفاع بما تحويه من أدوات وفنيات لصياغة وبناء واستخدام تلك المداخل والاستراتيجيات التعليمية.

لذا، فإن استراتيجيات التعلم متعددة المداخل يصبح استخدامها في التعليم المتمركز حول المتعلم أمراً حيويًا لما لها من خصائص تتضمن التعلم النشط (Active Learning)، فقد أشارت دراسة كل من سعيد وعيد (2006: 137) إلى أن التعلم النشط ساعد على توفير فرص المشاركة النشطة للتلاميذ في مادة الدراسات الاجتماعية وتنمية المهارات، وذلك من خلال استكشاف المعلومات والبحث والتقيب. وأشار عبد الهادي (2007: 69) إلى أن من أسس التعلم النشط أنه يجعل الطالب يتفاعل، ويتواصل مع أقرانه وأسرته وأفراد مجتمعه وواقعه واحتياجاته واهتماماته.

وبهذا يعد التعلم النشط أحد المداخل التدريسية التي يمكن في ضوءها بناء برنامج دراسي يمكن للتلاميذ من خلاله اكتساب المهارات الحياتية، حيث أكدت بعض الدراسات على أن التلاميذ في جميع المراحل الدراسية يفضلون التعلم النشط عن الطرق التقليدية، إذ إنها تضيف إليهم مهارات تعليمية مختلفة (Donald & Faust, 2008:22).

وبهذا، فإن عناصر التعلم النشط تكفل الفرص وتميها للمتعلم في إعطائه فرصة للمشاركة سواء في الأنشطة أو المشاركة مع المعلم أو مع زملائه أو بالمواد التعليمية، إذ إن المشاركة الفعالة للمتعلم تسهم في تكوين بنية عقلية جيدة تساعد في فهم العالم من حوله وتكون ثروة معرفية تفيد في المستقبل. إن عناصر التعلم النشط تسهم في اكتساب المتعلم عدة مهارات تفيد في حياته وتعالج عدة مشكلات قد يتعرض لها وتعيق مسيرة تعلمه. وقد أشار المربون إلى أربعة عناصر أساسية تمثل الدعائم الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط تتمثل في: الحديث والإصغاء ؛ والقراءة ؛ والكتابة ؛ والتفكير والتأمل. وإن هذه العناصر تتطلب أربعة أنشطة معرفية مختلفة تسمح للمتعلم بتوضيح بعض الأمور وطرح الاسئلة عليها واكتشاف المعرفة المناسبة ودعمها وهي بالاساس مهارات يحتاجها المتعلم لفهم ماتم عرضة وفهمه و الاستفادة منه (سعادة جودت، وعقل، فواز، وزامل مجدي، واشنيتية جميل، وأبو عرقوب ، هدى 2006).

من هنا تأتي هذه الدراسة للتعرف إلى درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة

الكويت لعناصر التعلم النشط.

## مشكلة الدراسة

أشارت آخر الأبحاث الحديثة التي أجريت على الدماغ البشري أن التفاعل الإيجابي الذي يحصل بين الطفل ومحيطه له أثر عميق وطويل المدى على بنية ونمو الدماغ وبالتالي على نمو قدرات الطفل وطاقاته. كما أثبتت الأبحاث أيضاً أن استراتيجيات التعلم النشط تؤمن للطفل بيئة تمكنه من اكتشاف وفهم العالم من خلال استعمال جميع حواسه، مما يؤدي إلى توطيد وتشبيك أكبر عدد ممكن من الوصلات في دماغه. وأثبتت الدراسات كذلك أن التعلم النشط يحفز جميع نواحي النمو والتطور عند الطفل ويشبك فيما بينها، فيؤثر على ما هو عاطفي على ما هو معرفي وجسدي.

ونظراً لأن فكرة التعلم النشط قد ظهرت بوادرها بشكل أولي في بداية الثمانينيات من القرن العشرين ، وركز المربون عليه بدرجة أكبر خلال التسعينيات منه ، فإن تطبيقه في ميادين التربية بقي محدوداً ، لذلك نجد أن ردة الفعل الطبيعية لهذه المشكلة تتمثل في ضعف التحصيل في المواد الدراسية والتعليمية (الأسطل، 2010: 5).

ونظراً لما أورده (سعادة، وآخرون، 2006: 33) بأن التعلم النشط يعبر عن طريق تعليم وتعلم في آن واحد يشارك فيه التلاميذ في الأنشطة والتمارين والمشروعات بفاعلية كبيرة من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة ، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتأمل العميق لكل ما يتم كتابته بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم تحت إشرافه الدقيق. وبهذا يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي:

ما درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط؟

## هدف الدراسة وأسئلتها

تهدف هذه الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ والإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل)؟
2. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسط درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) كل على حدة ومجموعة تعزى للمؤهل العلمي (دبلوم معلمات، بكالوريوس)؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$  بين متوسطان درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) كل على حدة ومجموعة تعزى لسنوات الخبرة (3 سنوات فأقل، 4-6، 7 سنوات فأكثر)؟

## أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من أهمية الموضوع الذي نتناوله، لذلك من المؤمل أن تسهم هذه الدراسة بما يأتي:

1. إفادة معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت بأهمية التعلم النشط.
2. تعريف المؤسسات التعليمية والتربوية وعلى الأخص رياض الأطفال بدولة الكويت بأهمية التعلم النشط وعناصره.

3. إثراء المكتبة العربية والوطنية والباحثين في التعلم النشط وعناصره.

4. من خلال النتائج التي ستبرز ستمكن الباحثة من تطوير بعض الإجراءات ذات العلاقة بالتعلم النشط.

## تعريف المصطلحات

**التعلم النشط:** هو عبارة عن التعلم الذي يجعل التلميذ مشارك بفاعلية في الموقف التعليمي من خلال ما يقوم به من قراءة وكتابة في عدة موضوعات تحت إشراف المعلم وتوجيهاته (عبدالله، 2007: 66).

ويقصد به في هذه الدراسة (التأمل والتفكير، القراءة، الكتابة، الحديث والاصغاء) (سعاده، وآخرون، 2006)

ويعرف إجرائياً بأنه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين الملاحظات إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل غرفة الصف، على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم الموضوع المطروح.

درجة تطبيق عناصر التعلم النشط : هي الدرجة التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال بعد رصد تطبيقها لكل عنصر من عناصر التعلم النشط على بطاقة ملاحظة من تطوير الباحثة.

**رياض الأطفال:** مؤسسة تربوية اجتماعية تقوم على رعاية الأطفال في السنوات الثلاث التي تسبق دخولهم المرحلة الابتدائية، ويشمل اهتمامها نواحي نموهم المختلفة من لغوية وبدنية واجتماعية ونفسية وإدراكية وانفعالية وغيرها، هادفة إلى توفير أفضل الظروف التي تمكن من النمو السليم المتوازن في هذه النواحي، وذلك بتقديم برنامج يشمل اللعب والتسلية والتعليم (<http://www.alawaliah.com/vb/showthread.php?t=219>).

## حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على ما يأتي:

**الحدود البشرية:** معلمات رياض الأطفال كافة في دولة الكويت والبالغ عددهن (4975).

**الحدود المكانية:** مؤسسات رياض الاطفال في دولة الكويت.

**الحدود الزمانية:** العام الدراسي 2010 – 2011.

## محددات الدراسة

تتمثل أهم المحددات بما يأتي:

1. كون الدراسة تقتصر على مؤسسات رياض الأطفال في دولة الكويت وبكافة محافظاتهما.
2. النتائج التي ستبرز ستكون من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت، لذا لا يمكن تعميم النتائج على المؤسسات التعليمية الأخرى بدولة الكويت.
3. ستتحدد نتائج الدراسة بدرجة صدق أداة الدراسة وثباتها وموضوعية إجابة أفراد عينة الدراسة عن فقرات الأداة المعتمدة في الدراسة.

## الفصل الثاني

### الأدب النظري والدراسات السابقة

#### تمهيد

طبيعة التعلم النشط ومفهومه

أهمية التعلم النشط وأهدافه

النتائج الإيجابية للتعلم النشط وخصائصه

مكونات وعناصر التعلم النشط

استراتيجيات التعلم النشط

الدراسات السابقة ذات الصلة

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة



## الفصل الثاني

### الأدب النظري والدراسات السابقة

#### طبيعة التعلم النشط ومفهومه

بدأ الاهتمام الحقيقي بالتعلم النشط منذ التسعينيات من القرن العشرين، وأخذ الاهتمام يتزايد منذ مطلع القرن الحادي والعشرين في الولايات المتحدة الأمريكية ودخل المنطقة العربية مع مطلع الألفية الثالثة. وكان التركيز فيها على التعلم المتمركز حول المتعلم، وصاحب المشروع برنامجاً مكثفاً لتدريب "المعلمات" على أساليب التعلم النشط وإدارة الصف، والتقييم الشامل والمستمر، وصاحب ذلك مشاركة مجتمعية فعالة وإيجابية ساعدت على نجاح المشروع بدرجة أشادت بها التقارير المحلية والدولية ووضوح نتائج أساليب التعلم النشط في رفع مستوى أداء التلاميذ وتحصيلهم الدراسي، بالإضافة إلى ما تكون لديهم من قيم وسلوكيات إيجابية، ومع الاهتمام بتطوير التعليم ليحقق أعلى مستويات الجودة في ضوء المعايير العالمية.

وترى ماثيو (Mathews,2006) أن التعلم النشط عبارة عن طريقة، ينهك الطالب من خلالها في الأنشطة الصفية المختلفة، بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره، حيث يشجع التعلم النشط على مشاركة الطلبة في التفاعل من خلال العمل ضمن مجموعات للمناقشة، وطرح الأسئلة المتنوعة. وقد عرفه مكاشي (Mckeachi,1998) بأنه يعني مشاركة الطلاب بشكل مباشر ومؤثر في عملية التعلم نفسها من خلال تشجيعهم على العمل، بالإضافة

إلى الاستماع وكتابة الملاحظات، ويمكن أن يشارك الطلاب في العمل مع بعضهم بعضاً، كما يمكنهم ممارسة القراءة والكتابة والتأمل بشكل منفرد.

ويذكر سعادة (2006: 33) أن مفهوم التعلم النشط عبارة عن طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية ومتنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور، أو قضايا، أو بين بعضهم بعضاً، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطلاب اليوم ورجل الغد

ويعد عبد الواحد والخطيب (2001) أن التعلم النشط مرتبط بمفاهيم النظرية المعرفية والنظرية البنائية، فالطلبة يتعلمون من خلال مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية التعلمية حيث يفكرون ويحللون ويتحدثون ويكتبون مما تعلموه، ويربطونه بحياتهم اليومية من خلال الممارسات الواقعية. ويذكر سعادة في كتابه (التعلم النشط بين النظرية والتطبيق (2006) عدة تعريفات من أهمها:

ما طرحه المربي لورنزن (2006) بأن التعلم النشط الذي يرى فيه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفعالة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي الذي يقوم بتدوين ملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية التعلمية داخل الغرفة الصفية.

ويشير أيضا إلى ما قاله مايرز وجونز (2006) بأن التعلم النشط هو البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والإصغاء الجيد، والقراءة والكتابة، والتأمل العميق، وذلك من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات، والمجموعات الصغيرة، والمحاكاة، ودراسة الحالة، ولعب الدور، وغيرها من الأنشطة التي تتطلب من التلاميذ أن يقوموا بتطبيق ما تعلموه في عالم الواقع.

تعتمد فلسفة التعلم النشط على النظرية البنائية على أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفاهيم سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد معرفة متجددة، على أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات مع المعلمين والقرناء.

ويرى المقبل (2007) أن النظرية البنائية تركز على أن يكون المتعلم هو العنصر الفعال في عملية التعلم ، كما يتم التركيز في هذه النظرية على الإجراءات الداخلية للتفكير، في الوقت الذي يشير فيه عبيد (2002) إلى أن المتعلم هو الذي يصنع معرفته بنفسه. وينبثق عن هذه النظرية مفهومان أساسيان مترابطان وهما : البنائية المعرفية والبنائية الاجتماعية التي ذكرها (ليف فيجوتسكي). ويذكر قنديل (2000) أن نمط التعلم النشط الذي يعتمد على الفلسفة البنائية وهو أحد أنماط التعلم التي تؤكد على التعلم ذي المعنى القائم على الفهم من خلال الدور النشط للتلاميذ في عملية التعليم والتعلم، ويوضح أن المشاركة الفكرية العقلية للتلاميذ في الأنشطة التي يقومون بها تتم ضمن فرق عمل لبناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية.

وتذكر مداح (2003) عددا من أهم مبادئ النظرية البنائية التي تعد الأساس للتعلم

النشط وهي:

1. التعلم النشط عملية تؤكد على بناء المعرفة وليس نقلها. وهذا يعني أن المعرفة لها جذورها في عقل المتعلم، ولا يمكن أن يتشكل معناها لديه بسرد المعلومات له من قبل المعلم، بل إنها تتشكل داخل عقله نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي، إذ يتغير البناء المعرفي السابق للمتعلم ويتخذ بناء معرفيا جديدا يستوعب معطيات الخبرة الحسية الجديدة.

2. التعلم عملية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه وذات معنى، بمعنى أنها عملية ابتكار مستمرة يعيد خلالها المتعلم تنظيم تراكيبه المعرفية بشكل جيد ، حيث تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم الخارجي إذ يسعى المتعلم إلى فهم أوسع واشمل لعالمه، للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

3. التعلم عملية وجدانية، حيث يمتزج موقف التعلم النشط بمشاعر الاستثارة والتشويق، مما يجذب المتعلم نحو المادة التعليمية، فيتسم بالإيجابية فيتحقق الفهم لديه ويشعر بثقة بنفسه.

4. المفاهيم والأفكار وغيرها من البنى المعرفية لا تنقل من فرد إلى آخر بنفس معناها، بل تثير معاني مختلفة إلى كل فرد، وذلك حسب ما يوجد في بنيته المعرفية من المعارف والمفاهيم وكيفية تنظيمها لديه.

5. النمو المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي التشاركي حول المعنى، أي إن المتعلم لا يبني معرفته عن معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، ولكن يتم بناء المعرفة أيضا من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، وبالتالي قد تتعدى هذه المعاني لدى الفرد من خلال تفاوضه مع الآخرين تبعا للمنظومة المعرفية

الموجودة لديه، حيث يقوم المتعلم بدور نشط في اكتساب المفاهيم من خلال تفاعله مع الوسطين المادي والاجتماعي المحيطين به.

6. المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى. لذا، فإن الفلسفة البنائية تهتم بالمعرفة القبلية للمتعلم وتعدّها شرطاً أساسياً لبناء المعنى حيث أن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القديمة لدى المتعلم يعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى، وتمثل المعرفة التلقائية أو الذاتية إحدى صور المعرفة القبلية التي يكتسبها الفرد ذاتياً من خلال تفاعله مع البيئة.

7. ينبغي أن يحدث التعلم من خلال مهمات حقيقية، إذ يؤكد هذا الافتراض على أهمية التعلم القائم على حل المشكلات، فمواجهة المتعلم للمشكلات أو لمهمات حقيقية تهيئ له أفضل ظروف للتعلم، وتساعد على بناء معنى لما تعلمه وينمي ثقته في قدرته على حل المشكلات.

### أهمية التعلم النشط وأهدافه

يرى جبران (2002) أن أهمية التعلم النشط تظهر من النتائج الأدبية التي يحدثها عند المتعلم من حيث اكتساب المعرفة وتنمية المهارات والاتجاهات لديه، حيث يورد مجموعة من النتائج التي تدل على أهمية التعلم النشط ومن أهمها:

1. زيادة نسبة استبقاء الطلبة للمعرفة.
2. زيادة التفاعل داخل الصف.
3. تنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو المادة التعليمية، ونحو أنفسهم وقرانهم ومعلميهم.
4. تنمية مهارات التفكير المختلفة.
5. زيادة تحصيل الطلبة.

ويذكر عويس (2000) بان هناك أهمية كبيرة للتعلم النشط يجب أن يهتم بها التربويون والعمل على استخدام أساليب واستراتيجيات التعلم النشط وذلك لقدرتها على تحقيق ما يأتي:

1. يعطي التعلم النشط صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها التلاميذ في الصف كالاستماع، والفهم، وتحليل المعلومات، وتفسيرها وتكامل الأفكار.

2. يتعلم التلاميذ باشتراكهم في العملية التعليمية، من خلال نوعية الجهد الذهني والحركي والنفسي الذي يكرسونه أثناء تعلمهم النشط.

3. يتحدث التلاميذ في التعلم النشط عن ماهية ما يتعلمونه، يكتبون عنه، ويربطونه بتجاربههم الخاصة ويطبقونه في حياتهم اليومية، ويجعلون ما يتعلمونه جزءاً من أنفسهم وكيوناتهم.

4. يتعلم التلاميذ المفاهيم والمعلومات التي تثير اهتمامهم، ويتذكرون المعلومات التي يفهمونها.

5. يتعلم التلاميذ في التعلم النشط عن طريق العمل ، لتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

ويذكر سعادة (2006) أن هناك عدداً من الأسباب تجعل من التعلم النشط ذا أهمية

كبيرة وهي:

1. أن المشاركة النشطة تقوي التعلم بصرف النظر عن البيئة الموجودة فيها ، كما أن التعلم النشط يتطلب جهداً ذهنياً من الطلبة ويوفر لهم وسائل وإمكانيات وأدوات تساعد على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد والفعال، ويغير من اتجاهاتهم.

2. يركز التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل والتشجيع على التعلم العميق الذي يفهم الطالب بواسطته المادة التعليمية بشكل أفضل، ويكون قادراً على شرحها أو توضيحها بكلماته الخاصة، وي طرح الأسئلة المختلفة، ويجيب عن أسئلة المعلم ويعمل جاهداً على حل المشكلات المتنوعة بعد التعامل بفاعلية معها والوصول إلى تعميمات مفيدة بشأنها.

3. إن التعلم النشط يساعد على الاحتفاظ بالمادة والمعلومات بنسبة أعلى، وأن التعلم ينصب فيه على العمليات العقلية العليا، وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وانتباه الطالب فيه أكثر، ومشاركته في الأنشطة، وتعاونه مع الآخرين بصورة أكبر، والتركيز فيه دائما يكون على الخبرات والخطوات والممارسة.

4. هناك أهمية كبيرة تتمثل في أن الأنشطة الكثيرة التي يعتمد عليها هذا النوع من التعلم تقلل من الأنشطة التعليمية السلبية مثل الإصغاء السلبي، وأخذ أو تدوين الملاحظات طيلة وقت المحاضرة .

ويرى كل من سعادة وآخرون (2006: 33 – 38)، وجبران (2002: 110) والخليبي وآخرون (2004: 144 – 146) أن أهداف التعلم النشط تتمثل في الآتي:

1. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العديدة.
2. تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة.
3. التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة ؛لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
4. دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
5. مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.
6. تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة.
7. تشجيع الطلبة على حل المشكلات.
8. تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة.
9. قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
10. تشجيع الطلبة وتدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.
11. تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.
12. زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلبة وتمكينهم من العمل بشكل إبداعي.
13. اكتساب الطلبة للمعارف والمهارات والاتجاهات المرغوب فيها.

14. تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية.
15. تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) ومهارات حل المشكلات، وتمكينهم من تطبيقها في التعلم والحياة.

ويشير عبد الهادي عبد الله (2007) إلى أن التعلم يكون أفضل في عدة حالات هي:

1. عندما يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.
  2. عندما يراعي قدرات الطالب وسرعة نموه.
  3. عندما يرتبط بحياة المتعلم وواقعه واحتياجاته واهتماماته.
  4. يحدث التعلم من خلال تفاعل الطالب وتواصله مع أقرانه وأسرته وأفراد مجتمعه.
- ويتضح مما سبق أن جميع أهداف التعلم النشط تعمل على إكساب المتعلم للمعلومة عن طريق المرور بالخبرات المختلفة وبطرق متنوعة تذهب الملل وهذا بدوره يساعد على تحفيز المتعلم وتشجيعه على تعليم نفسه بنفسه تحت اشراف معلمه.

### النتائج الإيجابية للتعلم النشط وخصائصه

أورد جبران (2002: 20) ؛ وجودمان (3: 1998) Goodman) النتائج الإيجابية

للتعلم النشط وهي:

#### 1. بقاء اثر التعلم لدى المتعلم

حيث أظهرت العديد من البحوث أن نسبة احتفاظ الطلبة للمعرفة وإتقان مهارات التفكير العليا وتبني اتجاهات إيجابية ودافعية أكبر للتعلم في المستقبل في التعلم التقليدي تكون محدودة، بينما تكون هذه النسبة أعلى بكثير في التعلم النشط.

وأكد ذلك سيلر وآخرون (1: 1994) Seeler, et al) وميكنشي (Mckeachi, )

(1998: 1) حيث يكون بقاء المعلومة أعلى بكثير في التعلم النشط.



## 2. زيادة التفاعل داخل الصف

أشار غازي (2004: 66) أن الطلاب عندما يندمجون في الأنشطة التعليمية الصفية فإنهم يستجيبون للأنشطة بطرق مختلفة؛ وذلك وفقاً لتنوع ميولهم،. ولذا فعندما يخطط المعلم للنشاط التعليمي فإنه يخطط للتعلم الفردي في إطار المجموعة، مهتماً بالتفاعل الإنساني الذي يتم في المجموعة ؛ حيث يمكن ضم الطلاب المتشابهين معاً، فيسهل عليهم التوافق والتفاعل اللازم ؛ لفهم معنى ما يتعلمون.

وترى الباحثة أن البيئة الصفية المشجعة للتعلم النشط تؤدي إلى زيادة التفاعل بين المعلم والمتعلم من جهة، وبين المتعلمين أنفسهم من جهة أخرى، وبذلك يُعطى المجال للمتعلمين للعمل بحرية، تكفل الوصول إلى المعلومة على شكل فريق؛ دون شعور المتعلمين بصعوبة المهمة، أو عدم نجاحها، حيث يتبادلون الآراء، والمناقشة ومن ثم يتوصلون إلى الصيغة النهائية للمهمة الموكلة إليهم.

## 3. تطوير اتجاهات إيجابية نحو المادة التعليمية

حيث يبدأ الطلاب في تقبل المسؤولية الشخصية عن التعلم، ويقومون بأعمال وأنشطة تساعد على التمكن من المحتوى، بالإضافة إلى التمكن من الإدارة الذاتية لأعمالهم. ويؤدي التعلم النشط إلى زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وهذا يقود إلى تطوير اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المادة التعليمية التي يتم تعليمها في بيئة تعلم نشط، إذ إن المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه أو كفرد في مجموعة تكون ذات قيمة كبيرة بالنسبة له.

## 4. تنمية مهارات التفكير العليا

يهتم التعلم النشط بمهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم، ويركز عليها؛ لذلك تخاطب العديد من أنشطته هذه المهارات في مواقف مختلفة، فيساعد في تحسين تعلم

المحتوى العلمي، كما أكد ذلك الحيلة (2003: 288) وهندي (2002: 169) باعتبار أنه يمكن تنمية قدرة المتعلم على تنمية مهارات التفكير العليا وتطويرها، من خلال استخدام بعض إستراتيجيات التعلم التي تقوم على التفاعل والمشاركة النشطة من جانب المتعلم، والتوجيه المستمر تحت إشراف وتوجيه المعلم. ولتعلم العلوم في صورة نشطة وفعالة ينبغي استخدام الطريقة العلمية في التفكير، واحتواء المتعلمين في مواقف تعلم نشطة تتمركز حولهم، ومساعدتهم على تكوين وتطوير أطر مفاهيمية خاصة بهم، وتشجيع نقاشهم وتفاعلهم معاً، ومساعدتهم على اكتساب العلوم؛ كخبرات من خلال إستراتيجيات متنوعة ومتباينة وشيقة.

ويرى لابان (Lappan, 2000: 319) أنه يجب على المعلم أن يكون على وعي بإلقاء مسؤولية التعلم على الطلاب، وإدارة التفاعل بين المجموعات، وتزويدهم ببدائل تقييم متنوعة، وتسهيل قيام الطلاب بعمليات عقلية؛ لاستخلاص المعلومات، وتحليلها، وتلخيصها.

#### 5. زيادة اهتمام الطلبة وانتباههم

تشير الدراسات إلى أن تركيز الطلبة وانتباههم في صفوف التعلم التقليدي يتضاءل بشكل كبير بعد مرور أول عشر دقائق من وقت الحصة. ويعمل التعلم النشط كما ذكر وانبيرغ (Wineburg, 1999: 488-499) والهويدي (2005: 196 – 199) على زيادة اهتمام الطلبة، وجعل انتباههم مستمراً لفترة أطول؛ نظراً لانشغالهم بالأنشطة، وتفاعلهم معها؛ حيث أن التعلم النشط يهدف إلى تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يفكر، وكيف يشارك بفاعلية؛ من خلال إستراتيجياته، التي تجعل المتعلمين أكثر فاعلية وتنمي لديهم المهارات الجديدة التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات، ومن خلالها يتحولون من الحالة السلبية إلى الحركة والنشاط، والتحدث، والقراءة، والكتابة وطرح الأسئلة، وممارسة الأنشطة، وعمليات التفكير، واستخلاص

الأفكار، وعرضها، والتعبير عن وجهات النظر؛ مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وتكوين الشخصية المتكاملة، وتنمية مهارات التفكير العليا.

#### 6. زيادة تحصيل المتعلمين

أكد فوكس و روو (Fox & Rue, 2003: 4) على التأثير الإيجابي للتعلم النشط على الطلبة، الذي يتمثل في عدة جوانب، منها زيادة دافعيتهم للتعلم، وتطوير اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة التعليمية، وزيادة التفاعل داخل الصف، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يؤدي في النهاية إلى زيادة تحصيل الطلبة لما يتعلمونه، وهذا من شأنه أن يدعم شخصيات المتعلمين، ويشجع تعاونهم مع الآخرين؛ إذ إن عمل الطلاب في مجموعات من شأنه أن يحفزهم ليساعد أحدهم الآخر في تعلم المادة، مما يسهل عليهم اكتشاف النقاط التي يعرفونها، التي لا يعرفونها أثناء محاولتهم مساعدة الآخرين من زملائهم.

#### 7. توفير بدائل إيجابية للصراع بين المعلم والمتعلمين

أوضح سلامة (2002: 36) أن المعلم الناجح هو من يستطيع إثارة نشاط المتعلم ورغبته في الدراسة، وقيامه بأنشطة متنوعة تسهم في تنمية قدرته على الابتكار والإبداع . لذا، فإنه عندما يتفهم المعلم حاجة المتعلم لأن يكون نشطاً، فإنه يتدخل لدعم المتعلم وزيادة فرصه التعليمية، بدلاً من التحكم في تعلمه ؛ فيحصلون على المزيد من التغذية الراجعة المتكررة والفورية، وعندما يملك المتعلمون فرصة الاختيار وصنع القرار فإن الصراع الكامن بينهم وبين المعلم يتم تجنبه ؛ ليحل محله التعاون والألفة.

وترى الباحثة أن المعلم الذي يقوم بتفهم دوره الحقيقي ويترك المجال للمتعلمين لتحمل مسؤولية تعلمهم وممارسة عمليات التفكير واكتساب المهارات المختلفة وينمي الثقة لديهم يجعلهم يشعرون بأهميتهم وأهمية ما توصلوا إليه هو من يزيل الصراع بينه وبين المتعلمين.

## 8. تدعيم الثقة بين المعلم والمتعلمين

يستطيع المتعلمون في بيئة خاصة للتعلم النشط متابعة اهتماماتهم وتلبية حاجاتهم، ولا يخشى المتعلمون الوقوع في الخطأ، لأن هذه البيئة آمنة وداعمة، وهنا تنشأ علاقة الثقة بين المعلم والمتعلمين؛ الذين يتلقون التشجيع والدعم، ويملكون فرصة الاختيار، والعمل بأنفسهم، والتأمل في ممارساتهم وتفكيرهم، والتعبير عن خبراتهم؛ فيظهر للمتعلمين قدراتهم على التعلم دون مساعدة، وهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم، واعتمادهم عليها.

## 9. اكتساب مهارات التعلم النشط كمهارات حياتية

إن المهارات التي يكتسبها ويطورها المتعلم النشط لا يقتصر استخدامها على صفوف المدرسة، بل هي مهارات حياتية تخدمه في مراحل حياته المختلفة، وفي حياته المستقبلية؛ حيث يتعلم الطلاب الذين يعملون معاً في مهمات التعلم النشط كيفية العمل مع أشخاص آخرين؛ يختلفون عنهم في الخلفيات والاتجاهات.

ويعد التعلم النشط في جوهره أساساً لما يعرف بالتعلم الأصيل؛ الذي يعد أحد الاتجاهات الحديثة الآن حيث يستهدف تحقيق أقصى نمو يمكن أن يصل إليه كل متعلم في كل جانب من جوانب النمو (العقلية، النفسية، الاجتماعية، الجسمية).

ويرى كل من سعادة وآخرون (2006)، وجبران (2002)، وهندي (2002) أن

خصائص التعلم النشط تتمثل في الآتي:

### 1. التعلم موجه لصالح المتعلم

يلعب المتعلم دوراً رئيساً و فاعلاً في العملية التعليمية؛ إذ إن مبادرة المتعلم في عملية التعلم تجعله يمر بخبرات تعليمية مباشرة، وتجعله يكتشف كثيراً من المعارف والمعلومات، ويكتسب مهارة تحمل المسؤولية، ويطبّقها عملياً. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه،

وما يجب أن يتعلموه، وإلى تقييم ما تعلموه. كما أنه يعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا؛ مما يجعل دافعية المتعلم مرتفعة وخاصة البالغين منهم. ويمكن قياس مدى ثراء التعلم بدلالة ما يحدثه في المتعلم، وما يستثيره لديه. كما أكد كل من فلونج وهنجستون (2004: 128) أن مدى ثراء التعلم يجب أن يقاس بقدر ما يقدمه للطلاب، ومدى ما يستثيره فيه من استجابات وشعور ورغبات ونشاط وأفكار، وبقدر ما يشجعه على فعله، وما يسعى لتحصيله وتعلمه.

## 2. الأنشطة تتمركز حول حل المشكلات والتي توصل إلى نتائج تعليمية هادفة

يتم تصميم المادة والأنشطة التعليمية بحيث تتمحور حول مشكلات حقيقية مرتبطة بالأهداف، ومشكلات تعليمية وحياتية مختلفة؛ حتى يحصلوا على نواتج تعليمية قيمة، وذلك بسبب المكاسب الكثيرة التي يكتسبونها معرفياً عند الإلمام بأسباب هذا المشكلات، ومدى اتساعها، وكيفية مواجهتها، ووضع الحلول المناسبة لها.

ويجب على المعلم توضيح خصائص طريقة حل المشكلات وصفات الشخص الجدير بحل المشكلة، مع بيان خطواتها الخمس من : الشعور بالمشكلة وتحديدها، إلى وضع الفرضيات أو الحلول التجريبية المؤقتة، إلى اختبار الفرضيات بالأدلة المختلفة، إلى الوصول إلى الحلول الدقيقة، ثم تطبيق الحلول في مواقف تعليمية أخرى جديدة.

## 3. اعتبار المعلم ميسراً وموجهاً ودليلاً للمعارف، وليس مصدراً لها

في التعلم النشط يكون المتعلم هو الباحث عن المعرفة، والمكتشف للمزيد منها، والمتفاعل مع السهل والصعب منها، في الوقت الذي ييسر له المعلم السبل والوسائل التي يصل فيها إلى المعارف بثتى أنواعها، والتي تركز على المواد والمصادر والمحتويات التعليمية الصحيحة والموثقة، ويزود المتعلم بالإرشادات الملائمة للبحث عنها والتعامل معها؛ مما يتطلب

إجراء مناقشات كثيرة، وبشكل يومي حول ذلك؛ حتى يطمئن المعلم على مسيرة طلابه الصحيحة، وحتى يطمئن المتعلمون بأنهم يصلون إلى المصادر المطلوبة، ويحققون الأهداف المنشودة.

#### 4. الأنشطة يوجهها الطلبة

يتوقع من المتعلمين أن يكونوا متعلمين نشطين، يتم تشجيعهم والاستماع إلى آرائهم، وتزويدهم بتغذية راجعة، والتي تكون فورية من المعلم؛ فيشارك الطلاب في أنشطة صفية متنوعة مثل: المناقشة والقراءة، والتقديم، والمشاركة في الكتابة مع الآخرين.

#### 5. التركيز على مبدأ التحدي القابل للتنفيذ، مع وجود دعم مناسب وتوقعات عالية

يطرح المعلم المواضيع والأحداث على شكل مشكلات، تثير اهتمام المتعلم، وتولد لديه الشجاعة في مواجهة الصعاب، وعدم الاستسلام للمواقف غير السهلة، على أن تكون هذه المواقف في مستوى قدرات المتعلم؛ بحيث لا تكون صعبة أو معقدة جداً، بل يفسح المجال له كي يتحدى الظروف أو المواقف أو المشكلات التي يمكن حلها أو تنفيذ الخطوات التي يتم وضعها، للتعامل معها بنجاح، حتى لا يصاب المتعلم بالإحباط نتيجة مواقف غير قابلة للتنفيذ.

#### 6. الاهتمام بالتغذية الراجعة المستمدة من الخبرات التعليمية

يحرص التعلم النشط على وجود التغذية الراجعة عندما يمر الطلبة المتعلمون بخبرات تعليمية عديدة بعد قيامهم بإنجاز أنشطة متنوعة، ويجب أن يكون التقويم شاملاً، ويركز على التعلم الحقيقي المرتبط بحاجات المتعلمين واهتماماتهم، ويكون دور المعلم قائماً على دعم

المتعلمين، وتعزيز نجاحهم، وإنجازاتهم وليس البحث عن أخطائهم وجوانب ضعفهم، ويتم مقارنة المتعلم بمعيار محدد للإتقان، ولا يتم مقارنته بالآخرين. ويأتي اهتمام التعلم النشط بالتغذية الراجعة؛ في ضوء الفوائد الجمة التي يحققها المتعلمون والمعلمون، والتي يتمثل أهمها في التأكد من تحقيق الأهداف المرغوب فيها من جهة، وتحديد نقاط القوة لدى المتعلمين من أجل دعمها، ووضع اليد على جوانب الضعف في سبيل التخلص منها من جهة ثانية.

### 7. التركيز على الإبداع والإلهام

يسعى التعلم النشط إلى إنجاز أكبر عدد ممكن من المشاريع والأعمال والفعاليات، ويبحث عن المستوى الرفيع لها، الذي يؤكد على حدوث الإبداع بعينه، الذي يأتي في ضوء الإبداع الذي يتوصل إليه بعض المتعلمين الذين يتمتعون بقدرات عقلية وفنية وبحثية ورياضية وعلمية عالية؛ مما يجعل العمل الجماعي ضرورياً في كثير من الحالات، والعمل الفردي في بعض الحالات.

### 8. البناء المعرفي للطالب

يتم في التعلم النشط الاعتماد على الخبرات السابقة، وإضافة المزيد منها؛ من أجل التعمق، ويتم الإلمام بها عن طريق توجيه أسئلة متعددة هادفة للتعرف إليها، أو من خلال الطلب مباشرة منه بأن يتحدث عن نفسه لفترة كافية؛ لتحديد المهمات أو الأنشطة أو المشاريع البحثية؛ التي يقوم بها منفرداً، أو مع المجموعة، أو المجموعات المختلفة؛ حيث أن حدوث التعلم يتوقف على المتعلم نفسه، واستعداداته، وقابليته للتعلم، والأنشطة التي يقوم بها، فهو يعد عملية ذاتية نشطة يقوم بها المتعلم.

### 9. الاعتماد على إستراتيجيات تقييم موثوق بها من أجل الحكم على مهارات حقيقية وواقعية

يركز التعلم النشط على التنوع الكبير في المشاريع والأعمال والواجبات؛ لذا فإنه لا بد من اختيار أساليب التقييم التي تتناسب مع كل نمط من أنماط هذه الأنشطة حتى يتم الحصول على النتائج الأكثر دقة، حيث يركز التعلم النشط على اكتساب المتعلم للمهارات الواقعية الكثيرة، وبالتالي فإن كل مهارة من هذه المهارات بحاجة إلى وسيلة تقييم خاصة بها. فتنحتاج مهارة التفاعل مثلاً إلى تطبيق أسلوب التقويم بالملاحظة؛ والذي يقوم فيه المعلم الناجح بملاحظة كل متعلم، ومدى تفاعله مع زملائه بالصف، في الوقت الذي تقاس فيه المهارات الفنية لإدارة المعارض، بإعطاء المتعلم المسؤولية للإشراف جزئياً على المعرض ومهارة التمثيل في إعطائه فرصة لتمثيل جانب من مسرحية أو قصة، ومهارة التخطيط الكتابي في إعطائه فرصة لكتابة مجلة الحائط بأنماط وأشكال مختلفة من الخط ومهارات التفكير بمقدار ما يطرح من آراء وأفكار متعددة، أو استخلاص أفكار وآراء ووجهات نظر الآخرين.

#### 10. استخدام طرق تدريس فعالة عديدة لنجاح التعلم النشط

يعد المتعلم في التعلم النشط محور العملية التعليمية؛ حيث يكون التعلم مسؤولية المتعلم بالدرجة الأولى، إلا أن المعلم هو من يقوم باختيار طرائق التدريس في التعلم النشط وأساليبه، لاسيما التي تجعل المسؤولية الكبرى على المتعلم، وتتنوع أساليب التعلم النشط حسبما تتطلبه مواقف التعلم النشط المختلفة.

#### 11. تتطلب المشاريع الناجحة في التعلم النشط الرجوع إلى مشاريع أخرى:

يقوم المتعلم في التعلم النشط بالمشاريع البحثية المختلفة؛ حسب مستوياتهم، واهتماماتهم وقدراتهم، ولكن نجاح هذه المشاريع مرهون برجوع المتعلم إلى مشاريع أو بحوث أخرى سابقة ذات علاقة؛ وذلك من أجل الاستفادة من أهدافها، وإجراءاتها، وعينتها، وأدواتها، ونتائجها وتوصياتها، ولكي تربط نتائج بحوثها بما توصلت إليه البحوث السابقة من قبل.



## 12. المناخ الصفّي ودي وداعم

يسود الصف مناخ ودي آمن وداعم، يعرف كل فرد فيه الآخرين، ويخاطبهم بأسمائهم ويحترمهم، ويتم تشجيع المشاركة النشطة من قبل الجميع.

ويؤكد هارمن (Harmen, 2008:2) أنه إذا أردنا أن نصل إلى جعل هذا الصف نشطاً تماماً يجب حث المتعلمين باستمرار على إبراز أفضل ما عندهم من قدرات وخبرات. ويضيف عبد الهادي (2004: 282) الخصائص الآتية:

1. المتعلمون يشتركون في العملية التعليمية التعلمية بصورة فعالة تتعدى كونهم متلقين سلبيين.
  2. دافعية المتعلمين مرتفعة وخاصة لدى البالغين منهم.
  3. حصول المتعلمين على التغذية الراجعة الفورية من المعلم.
- وتؤكد بدير (2008) أن مبادئ التعلم النشط تتمثل في الآتي:

1. التعلم النشط هو الذي يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين، فقد تبين أن التفاعل بين المعلم والمتعلمين ، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها ، يشكل عاملاً مهماً في اشتراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم ، ويجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.
2. يشجع على التعاون بين المتعلمين، حيث وجد أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي . فالتدريس الجيد كالعامل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

3. وجد أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات ، وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمون وربطها بخبراتهم السابقة ، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.
4. يقدم تغذية راجعة سريعة، حيث أن معرفة المتعلمين بما يعرفونه يساعدهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييمها. فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما يتعلمون وما يجب أن يتعلموه

والى تقييم ما تعلموه وتحديد ما لا يعرفونه وهذا بدوره يؤدي إلى التركيز الشديد بموضوع التعلم.

5. الممارسة التدريسية النشطة التي توفر وقتا كافيا للتعلم، حيث أن الزمن والجهد ينتجان التعلم التي تبين أن التعلم بحاجة إلى الوقت الكافي. كما تبين أن المتعلمين بحاجة إلى تعلم مهارات إدارة الوقت حيث أن هذه المهارة تعد عاملا مهما في التعلم النشط يدرّب على كيفية استغلال الوقت.

وأورد سعادة وآخرون(2006) بان بونك (2003) ذكر عشرة مبادئ للتعلم النشط هي كالآتي:

1. توفير بيانات ومعلومات خام حقيقية كثيرة عن العديد من الموضوعات والحوادث والأشخاص والأشياء والأمر.
2. اعتبار المتعلم شخصا مستقلاً من جهة ومستقصيا للأمر من جهة أخرى.
3. التركيز على اهتمامات الطلبة المفيدة وذات العلاقة.
4. ربط مواقف التعلم بالنشط بالمعارف السابقة للطلبة.
5. توفر عنصر الاختيار وعنصر التحدي.
6. اعتبار المعلم ميسرا لعملية التعلم ومشاركا للتعلم.
7. التركيز على التفاعل الاجتماعي والحوار.
8. الاهتمام بالتعلم القائم على تعامل الطلبة مع المشكلات.
9. اعتماد وجهات النظر المتعددة.
10. الاعتماد على كل من التعاون ، والتفاوض ، والتأمل ، كأسس مهمة للتعلم النشط.

### عناصر التعلم النشط

أوضح ماكني (1: 2001, Mckinny) أن التعلم النشط ينشأ من أمرين، هما:

1. أن التعلم بطبيعته يعد محاولة نشطه يقوم بها المتعلم.

2. أن الأشخاص المختلفين يتعلمون بطرق مختلفة.

وأشار سعادة وآخرون (2006) إلى وجود أربعة عناصر أساسية، تمثل الدعائم

المهمة لإستراتيجيات التعلم النشط ، وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

1. الحديث والإصغاء
2. القراءة
3. الكتابة
4. التفكير والتأمل

وتتطلب هذه العناصر الأربعة أنشطة معرفية مختلفة، تسمح للمتعلمين بتوضيح بعض

الأمر وطرح الأسئلة عليها ، واكتشاف المعرفة الجديدة المناسبة ، ودعمها.

وترى الباحثة أن هذه العناصر تعد من الأمور المهمة التي نحن بحاجة لإكسابها

للمتعلم ، وتطويرها ؛ من أجل خدمته بشكل أفضل.

وذكر جبران (2002: 18) عناصر أخرى يعتمد عليها التعلم النشط:

1. العمل المباشر بالأشياء، ويؤدي ذلك إلى تزويد المتعلمين بخبرات محسوسة، ويساعدهم

على تكوين المفاهيم المجردة مستقبلاً.

2. التعلم بالممارسة، لا بد من دمج النشاط الجسمي مع النشاط العقلي في التفاعل مع الأشياء؛

لتفسير آثار هذا التفاعل، وربط التفسيرات بالفهم الكامل لهذا العالم.

3. الدافعية الداخلية، يستمد المتعلم النشاط دافعيته للتعلم من داخله؛ حيث تقوده اهتماماته

الشخصية وتساؤلاته وحاجاته إلى الاستكشاف، والتجريب، وبناء معرفة جديدة.

4. حل المشكلات، تعد الخبرات التي يمر بها المتعلمون ضرورية لتطور قدراتهم على

التفكير، وعندما يواجه المتعلمون مشكلات حياتية حقيقية غير متوقعة فإن ربطها بما يعرفونه

سابقاً عن العالم يثير التعلم لديهم، ويساعدهم في حل هذه المشكلات.

وفي الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة على ما أورده وأشار إليه سعادة (2006) من

معلومات تفصيلية عن عناصر التعلم النشط كآتي:

### (1) عنصر الحديث والإصغاء

لا يوجد في العملية التعليمية التعلمية وأقطابها المتعددة وعلى رأسها المتعلمون، من لا

يمطر الآخرين بالكثير من الكلام والنقاش والأسئلة خلال الحياة اليومية.

وقد ذكر كل من كما ورد في سعادة ورفاقه (2006) بأن الحديث يوضح التفكير،

وهذا يعني أنه عندما نعبر عن أنفسنا بصوت مرتفع فإن لدينا توجه أو ميل لاستخلاص

الأفكار وتنظيم عملية التفكير، وهذا ما يجعل من الضروري للمتعلمين ان يتكلموا وينصتوا

لبعضهم بعضاً، لأن هذا يتطلب منهم ربط أفكارهم بشكل جيد والعمل على تنظيم خطوات

تفكيرهم. وتوجد هناك طريقة مناسبة في هذا الصدد تسمى بطريقة حل المشكلات بواسطة

التفكير بصوت مرتفع بين اثنين. وهنا يعطى المتعلم الأول مشكلة لحلها، حيث يقوم بقراءتها

بصوت عالٍ والعمل على حلها عن طريق الحديث عنها. وفي الوقت نفسه يقوم المتعلم الثاني

بالإصغاء الإيجابي النشط، والذي يتطلب منه الإصغاء لما يقال عن المشكلة مع المساعدة في

تنظيم الأفكار الشفوية وتوضيحها.

فمن المهم جداً بالنسبة لمن يعمل على حل المشكلة أن يقوم بالتعبير اللفظي عن كل

شيء يفكر فيه. ويتمثل الجانب الآخر من هذه العملية في تحديد متعلم لديه خلفية معرفية جيدة

عن المشكلة مع متعلم ثانٍ يسعى للحصول على المزيد من المعرفة عنها لإقامة نصح وارشاد

بينهم ومن بين الأنشطة الأخرى التي يمكن الاستفادة منها في هذه الصدد، مع السماح

للمتعلمين بتشكيل مجموعات صغيرة تقوم بتلخيص أهم النقاط للواجب المطلوب منهم قراءته

لمادة تعليمية معينة.

ويمثل الإصغاء النشط جانبا كبيرا من هذه العملية. فإذا كان المطلوب من التلاميذ أن يتعلموا الحديث من خلال مواقف حل المشكلات، فإن عليهم أيضا أن يكونوا قادرين على الإصغاء والتفاعل مع ما يقوله الآخرون. وهنا يعد الإصغاء واجبا صعبا لنا جميعا كي نتعلمه والذي لا بد من ممارسته. وفي الحقيقة فمن النادر أن نقوم بعملية الإصغاء النشط باستمرار ولكننا نحاول تشكيل تصور ما أو طرح أسئلة معينة.

وينصح بعض المربين وعلى رأسهم ماثيوز (Mathews,2006) باستخدام أسلوب العصف الذهني لدعم هذا العنصر من عناصر التعلم النشط المتمثل في الحديث أو الكلام مع الإصغاء النشط في وقت واحد. ويتم ذلك عن طريق الطلب من التلاميذ مناقشة مزايا وعيوب موضوع ما. ثم تقديم أفكارهم إلى الصف كله. وللتأكد من مشاركة كل فرد في المجموعة، فإنه يطلب من كل متعلم أن يقدم فكرة ما ويوضحها للآخرين، وهذا يعني أن أحدهم يتكلم ويقوم الآخرون بالإصغاء الإيجابي النشط لفترة معينة كي يبدأ دور المتعلم المصغي بعد ذلك لي طرح أسئلته أو يعلق أو يعقب أو يضيف أو ينتقد أو يعارض أو يتفق مع زميله كي يكون في موقع الحديث أو الكلام، ويكون غيره في موقع الإصغاء النشط، وهكذا دواليك حتى يتحدث الجميع في أوقات معينة ويصغي الجميع في أوقات أخرى.

وإذا ما لاحظ المعلم وجود طالب أو أكثر يسيطر على سلوكه الهدوء وعدم الكلام، فعليه أن يكلفه أو يكلفهم بأن يكونوا متحدثين رسميين عن زملائهم في مناقشات مختلفة قادمة حتى يشجعوهم باستمرار على الحديث، إذ إن تحمل هذه المسؤولية يعد مهارة من المهارات المهمة التي يسعى المعلم الناجح إلى تدريب المتعلمين عليها خلال توفيره للفرص الجيدة للتعلم النشط الذي ينمي عنصر الحديث وعنصر الإصغاء الإيجابي في آن واحد.

## (2) عنصر الكتابة

يؤكد المربون أيضا على أن الكتابة توضح ما يفكر به الفرد تماما كما يفعل عنصر الكلام أو الحديث، فالكتابة تسمح لنا بل وتعمل على اكتشاف أفكارنا والتوسع فيها، كما أن الكتابة تدعم عملية التعلم النشط ليس عندما تسمح للمتعلم أن يعيد كتابة أفكار الآخرين ولكن عندما تغوص في أعماق تفكيره هو وتعمل على تنميته وتطويره.

وتوجد مجموعة مفيدة من التمارين والأساليب التي تدعم نجاح الكتابة في تحقيق أهدافها من بين أهمها أسلوب (اكتب-تعلم-شارك) الذي طرحه المربي هارمن (Harmin,1994) والذي يمكن تطبيقه بعدة طرق مختلفة. ومن بين هذه الطرق أن يقوم المعلم بطرح سؤال معين. والطلب من التلاميذ كتابة ما يجول في خاطرهم للإجابة عنه. وما أن ينتهي بعض التلاميذ فقط حتى يطلب من الجميع التوقف عن الكتابة وتشكيل مجموعات صغيرة لتبادل ما كتبوه من افكار ثم طرح كل ذلك على متعلمي الصف جميعا.

ويتمثل دور المتعلم هنا في كتابة ملخص لهذه الأفكار على السبورة مع الاستمرار في المناقشة. وتظهر نتيجة لذلك كتابات ضعيفة إلى جانب الكتابة القوية. وهنا يعد من الضروري اعطاء المتعلمين الضعفاء في الكتابة واجبا منزليا كتابيا مع بعض الإرشادات التي تشير إلى أن يوجهوا الكتابة إلى زملائهم. فعندما يوجه المتعلم كي يكتب إلى زميله في الصف فإنه غالبا ما يكتب بدرجة أكثر دقة ووضوحا، أما عندما يكتب إلى أحد الأصدقاء خارج المدرسة فإنه يميل إلى الكتابة القريبة من المحادثة ويخشى في الوقت نفسه من سوء الفهم لبعض الكلمات أو العبارات، مما يجعله حذرا في ذلك، بعكس الكتابة لزميل له داخل الصف، حيث يكتب كل ما يجول في خاطره من أفكار أو آراء أو انتقادات أو تعليقات مهما اختلفت عن وجهة نظره. وهنا فان المعلم الناجح الذي يتيح لطلبته فرص التعلم النشط، أن يزودهم بالتعليمات

والتوضيحات والتعريفات الخاصة ببعض الكلمات أو المفاهيم المهمة مثل التحليل أو الانتقاد عندما يطلب منهم المعلم القيام بالكتابة.

ومما لا شك أن بعض هذه المفاهيم التربوية المهمة ذات العلاقة بعنصر الكتابة ينبغي توضيحها جيدا للمتعلمين حتى يكونوا على بينة تامة منها عند الكتابة وهذه الكلمات أو المفاهيم هي:

**حلل:** اعمل على تجزئة المشكلة أو الشيء أو الأمر أو الحديث أو الموضوع أو المفهوم أو المادة التعليمية الى أجزاء أو أقسام صغيرة وانظر اليها عن قرب.  
**قارن:** انظر الى جوانب الشبه ونقاط الاختلاف في الأمر أو المشكلة مع التركيز على الأمور المتشابهة بينها.

**ناقض:** انظر إلى نقاط الشبه وجوانب الاختلاف مع التركيز على الأمور المختلفة

**عرف:** وضح ماذا يعني الشيء المراد تعريفه تماما.

**أوصف :** وضح ماذا يبدو الشيء لا سيما الخصائص الطبيعية له.

**قيم:** اعمل على إعطاء حكم قيمي بناء على بعض المعايير أو المحكات.

**برر :** جادل من أجل دعم شيء ما من أجل ايجاد أسباب مقنعة

**برهن:** مارس أو طبق الأمور الصحيحة بالاعتماد على المنطق أو الحقيقة أو المثال

**لخص:** ضع النقاط الرئيسية معا في عبارات محددة

**ركب :** اجمع المفاهيم أو الكلمات واربطها معا في قالب جديد من بنات أفكارك.

ومن الأمور المهمة ذات العلاقة بالكتابة أن اصحاب العمل ينظرون نظرة إيجابية نحو الموظفين أو العمال لديهم الذين يمتلكون مهارات كتابة جيدة مما يجعل من الضروري للمعلم الناجح أن يدرّب الطلبة على أنشطة تعليمية كتابية فاعلة حتى تلبي احتياجات السوق المحلية.

### (3) عنصر القراءة

تتطلب القراءة في العادة فهم ما يفكر به الآخرون، وهي تمثل في الواقع أيضا أساس العملية التعليمية التعلمية. ومع ذلك، فإنه من الصعب الافتراض بأن المتعلمين يفهمون جيدا القراءة الناقدة التي تتطلب عملية إمعان النظر بدقة وتجميع الأفكار وتلخيص المعلومات وفهم الأمور والمجريات من القراءة وربط النقاط بعضها ببعض، وتحديد الأخطاء المنطقية والرسائل المخفية وتحديد الأولويات وغير ذلك من أمور.

ومن أجل جعل المتعلمين أكثر اهتماما بالقراءة، فإن نتائج البحث التربوي والنفسي تقترح ضرورة تزويدهم بأسئلة معينة قبل القيام بعملية القراءة حتى يجيبوا عنها من خلال القراءة، أو الطلب منهم تلخيص ما قاموا بقراءته كتابيا أو شفويا لأن مثل هذه التمارين أو الواجبات تؤدي في الغالب إلى فهم كبير لما تتم قراءته لأنه لا بد لهم من التركيز والانتباه خلال قراءتهم للمعلومات وذلك من أجل استخلاص المطلوب أو الإجابة عن الأسئلة.

ويتمثل الشيء الآخر المهم الواجب مراعاته خلال القراءة في عملية تدوين أو أخذ الملاحظات أو وضع الخطوط أو الدوائر حول الكلمات الدالة أو المفاهيم المهمة أو المفتاحية، لأنها تلفت نظر القارئ إليها بشكل أفضل. لذا، فإن المهم تزويد المتعلمين بالتوجيهات التي تشجعهم على اكتساب المعلومات مما يقومون بقراءته.

ويطالب المعلم الناجح بأن يقرأ الطلبة فقرة أو مجموعة من العبارات ويطلب منهم التعليق عليها كأن يقوموا بقراءة عن الاقتصاد العربي، على أن يتبع ذلك نشاط المعلم المتمثل في سؤال المتعلمين عن خصائص ذلك الاقتصاد ونقاط القوة فيه وجوانب الضعف المحسوبة عليه ورأيهم في عملية الإصلاح.

### (4) عنصر التأمل والتفكير



إذ أكد بعض المربين على أننا ندرك جميعا كم هي مهمة فترات الهدوء التي نقضيها في التفكير العميق بأنفسنا وما يدور حولنا من أمور شخصية وأكاديمية، وهذا يجعل من المهم أن نوفر الوقت للمتعلمين كي يفكروا وأن يتأملوا بأية مادة تعليمية جديدة أو أي موضوع دراسي جديد يطرح عليهم لأول مرة. ففترة التأمل هذه تسمح لهؤلاء المتعلمين بفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق مع التفكير السليم في ربطها جيدا بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة وبناء أو تركيب معارف أو معلومات أو أفكار أو أسئلة جديدة أكثر عمقا.

وتمثل المذكرات اليومية طريقة متميزة لتشجيع عملية التأمل والتفكير وإدخالها إلى المنهج المدرسي، فقد يطلب من المتعلمين عند العودة الى منازلهم وأخذ قسط وافر من الراحة أن يكتبوا ما دار داخل الحجرة الدراسية خلال اليوم المدرسي وماذا تعلموا فعلا، وماذا يشعرون في داخل أنفسهم عند انتهاء الحصص الدراسية. فقد يطلب من المعلم الناجح والحريص على تطبيق أساليب أو استراتيجيات التعلم النشط من متعلمية القيام بالآتي:

1- العمل على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية.

2- العمل على تحديد ما تعلموه أو فهموه منها.

3- العمل على تحديد الأمور التي ما زالت غامضة لديهم منها.

4- العمل على تحديد المعلومات التي تعتبر مهمة ولم يحصلوا عليها.

وهناك أسلوب آخر يتمثل في الطلب من التلاميذ مناقشة أي موضوع غير متأكدين من فهمه وذلك للاطمئنان على أنهم قد فهموه قبل اللقاء التالي. فإذا ما طرح موضوع جديد ولم يستوعب المتعلمين الموضوع السابق الذي له علاقة به يزداد الغموض وعدم الفهم عند تناول المعلم للموضوع الجديد. ومن هنا فإن تشجيع المتعلمين على مناقشة الموضوع أو المواضيع

الغامضة لديهم ، يزيد من فترات التفكير والتأمل في الأمور غير الواضحة لديهم ويستفسرون جيداً عنها حتى تصبح واضحة

## استراتيجيات التعلم النشط

تعد إستراتيجيات التعلم النشط انعكاساً للأفكار؛ التي تنادي بها النظرية البنائية التي تؤكد على أهمية بناء المتعلمين لمعارفهم من خلال تفاعلهم مع بيئتهم. وقد أدى ذلك كما أوردت جيهان (2003) إلى تغيير رئيسي في العملية التربوية؛ حيث تم التحول من التركيز على العوامل الخارجية التي تؤثر في تعلم المتعلم والمتمثلة بمتغيرات المعلم كشخصيته، وحماسه، وطريقة تثاته، والمدرسة، والمنهج، والاتزان وغير ذلك من العوامل، إلى التركيز على العوامل الداخلية التي تؤثر في المتعلم. أي أن التركيز ينصب على ما يجري داخل عقل المتعلم مثل معرفته السابقة، المفاهيم السابقة الخاطئة، وسعته العقلية، وقدرته على معالجة المعلومات، ودافعيته للتعلم، وأنماط تفكيره، وأساليبه المعرفية وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى.

ولذلك يرى كل من المهدي (2001) وهندي (2002) وغازي (2004) والهويدي (2005) أنه نظراً للتغير في العملية التعليمية كان لابد أن يحاول المعلمون تشجيع التعلم داخل الصف؛ من خلال استخدام الاستراتيجيات التي تعزز التعلم النشط، والتي يشترط فيها أن يكون المتعلم بنية معرفية بنفسه، وأن يحل التعارضات المعرفية التي تواجهه وذلك عن طريق المشاركة والحوار والتفاعل الصفي. فالمتعلمون يفضلون دائماً الإستراتيجيات التعليمية التي تسمح بمناقشتهم، ومحاوراتهم حول المحتوى والقضايا المقررة. ولذلك فالغرض من استخدام التعلم

النشط مساعدة المتعلمين ليكونوا أكثر فاعلية؛ عن طريق تنمية المهارات الجديدة لديهم التي تساعدهم على التكيف مع المستجدات والمستحدثات، ومن خلالها يتحول المتعلمون إلى ممارسة الأنشطة وعمليات التفكير، واستخلاص الأفكار، وعرضها والتعبير عن وجهات النظر؛ مما يساعد على اكتساب الخبرات التعليمية بطريقة فعالة، وتكوين الشخصية المتكاملة، وتنمية مهارات التفكير العليا. وعندما يندمج المتعلمون في الأنشطة التعليمية الصفية فإنهم يستجيبون للأنشطة بطرق مختلفة؛ وذلك وفق تنوع ميولهم، ويجب على المعلم أن يخطط للتعليم الفردي في إطار المجموعة حيث يضم الطلاب المتشابهين مع بعضهم بعضاً، فيسهل عليهم التوافق والتفاعل اللازم لبناء المعنى.

ويرى سعيد وعبد الله (2004) أن مصطلح إستراتيجيات التعلم تحديداً ظهر عام 1970 وذلك نتيجة للتحويل من ماذا يتعلم المتعلم؟ إلى كيف يتم التعلم؟ وهو مصطلح يصف الخطوات التي يستخدمها المتعلم عند أداء مهمات تعليمية محددة، فإستراتيجيات التعلم تعبر عن الأدوات التي تساعد المتعلم على أن يكون متعلماً على نحو أفضل، كما أنها تعبر عن أساليب السلوك والتفكير المستخدمة من قبل المتعلمين أثناء التعلم. إذ وصف مكيني ورفاقه (Mckinny, 2004, et.al.) إستراتيجيات التعلم النشط بأنها جميع الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض أنواع المهمات في الموقف المتعلم كالتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره.

وقد ذكر الخليلي (2004) أن بياجيه يرى أن التعلم عملية نشطة، يقوم فيها المتعلم بالتفاعل مع بيئته، ومن ثم ينشئ معارفه بنفسه من خلال هذا التفاعل؛ فيقوم بعملية إنشاء داخلي للمعرفة، والطفل الذي يتعلم من واقع التجريب والاستكشاف ومن خلال الملاحظة والاستنتاج تتاح له فرصة مقارنة نتائجه بنتائج زملائه ومناقشتها وهو الذي يتعلم تعليماً حقيقياً، أما المتعلم

الذي يردد ما سمعه من المعلم أو ما حفظة من الكتاب يكون بعيداً كل البعد عن روح العملية التعليمية ، وبناء على ذلك فإن من أهم المبادئ للتعلم عند بياجيه هو النظر إلى العملية التعليمية على أنها نشطة ، يقوم بها الفرد بنفسه ، ولا تملى عليه.

ولتطبيق التعلم النشط كما يرى قلادة (1998)، وجابر (2000) لابد من تنوع طرائقه وإستراتيجياته، فاستخدام الإستراتيجية الواحدة التي يمكن تطبيقها في جميع المواقف التعليمية لم تعد فعالة ؛ حيث ساد الاعتقاد منذ زمن طويل بأن استخدام التنوع يزيد من دافعية المعلمين ومن تعلمهم ، ويؤثر تأثيراً ايجابياً في انتباههم ، واندماجهم ، وبالتالي يجعل المتعلمين أكثر تلقياً للتعلم والمعلمون الذين يستخدمون التنوع يبقون المتعلمين مهتمين بالدرس ، ومندمجين معه ؛ فتنوع الإستراتيجيات هو مفتاح تعزيز التعلم. ومن إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة كما ذكرها سعادة (2009) هي كالاتي:

1. المجموعات الصغيرة والكبيرة .
2. التعلم التعاوني.
3. التعلم القائم على الخبرة ، وتقديم التعلم ، والتعلم المباشر ، والتعلم المستقل.
4. المحاضرة المعدلة.
5. العصف الذهني.
6. القصة .
7. المحاكاة .
8. دراسة الحالة.
9. المناقشة.
10. الحوار.

11. لعب الأدوار.

12. طرح الأسئلة.

### الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت التعلم النشط في موضوعاتها وميادين إجرائها رغم حداثة هذا المجال التربوي وأهميته. وقد اطلعت الباحثة على العديد منها وكان من بينها ما قام بها سعادة ورفاقه (2002) من دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآني والمؤجل لديهن في ضوء ثلاثة متغيرات هي: التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية. وقد أعد القائمون على الدراسة أداتين من ادوات البحث، تمثلت الأولى في مادة تدريبية، تناولت جوانب مختلفة لاسلوب التعلم النشط، بينما شملت الثانية اختبارا تحصيليا مؤلفا من ثلاثين فقرة من نوع الاختيار من متعدد، دار حول هذه الجوانب. وقد تم تحكيم هاتين الأداتين عن طريق مجموعة من المحكمين، وإخراج معامل الثبات للاختبار التحصيلي الذي بلغ (0.67)، كما تم تدريب الفئة المستهدفة بعد التأكد من تكافؤ المعلمات في اختبار المعرفة القبليّة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

ولاختبار فرضيات الدراسة المختلفة , تم استخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين, واختبار تحليل التباين الأحادي, واختبار تحليل التباين متعدد القياسات Repeated MANOVA, واختبار (Sidak) للمقارنات البعدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائيا لصالح التدريب على التعلم النشط, مع عدم وجود وجود فروق دالة احصائيا بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط, تبعا لمتغيرات التخصص الاكاديمي الدقيق, والمؤهل العلمي, وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

وهدفت دراسة المسوري والكوري (2003) إلى قياس المهارات الأدائية لدى معلمي وموجهي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن، وإلى تحقيق الآتي:

1- إعداد وتطوير أداة القياس المناسبة؛ لقياس مستوى كفاءة أداة المهارات الرياضية لدى مختصي الرياضيات (معلم ، موجه)، تجاه معالجة المفاهيم الرياضية الرئيسية المكونة لمحتوى منهاج الرياضيات المطور لمرحلة التعليم الأساسي في اليمن، في ضوء مجمل الحقائق الموضوعية لتطورات أساليب تدريس المادة، وبرامج التأهيل والتدريب أثناء الخدمة للمختصين.

2- الإجابة عن أسئلة الدراسة، والتحقق من الفروض الإحصائية المتعلقة بها، وباتجاه تقصي مكامن القوة والضعف في أداء المهارات الرياضية، لدى مختصي الرياضيات العاملين في مدارس التعليم الأساسي (معلماً وموجهاً) لمادة الرياضيات.

وتحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع المهارات الأدائية ومتطلبات تطويرها في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن؟ وتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الأربعة الآتية:

1. ما مستوى إتقان مختصي الرياضيات (الموجهين والمعلمين)، للمهارات الأدائية، المعنية بمعالجة المفاهيم والتعامل مع المعرفة الرياضية المتعلقة بها، ضمن محتوى منهاج

الرياضيات، المطور لمرحلة التعليم الأساسي في اليمن؟

2. هل تختلف المهارات الأدائية، لدى مختصي الرياضيات، على اختبار المهارات الأدائية، في معالجة المفاهيم، على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) باختلاف مستوى تأهيلهم التربوي (جامعي ، دبلوم عالٍ، ثانوي)؟

3. هل تختلف المهارات الأدائية لدى مختصي الرياضيات، على اختبار المهارات الأدائية في معالجة المفاهيم، على مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) باختلاف الوظيفة (معلم ، موجه)؟

4. هل تختلف المهارات الأدائية لدى مختصي الرياضيات، على اختبار المهارات الأدائية في معالجة المفاهيم على مستوى ( $\alpha = 0.05$ ) باختلاف التفاعل بين متغيري الوظيفة ومستوى التأهيل؟

واتبع الباحث في هذه الدراسة، منهج البحث شبه التجريبي القائم على رصد واقع مشكلة أداء مختصي الرياضيات العاملين فعلاً في مرحلة التعليم الأساسي في اليمن.

وتكون مجتمع الدراسة من جميع مختصي الرياضيات العاملين في مرحلة التعليم الأساسي في محافظة إب، وذمار ، وصنعاء، وعمران، من الفئات الآتية:

1- جميع معلمي، ومعلمات الرياضيات العاملين في مدارس التعليم الأساسي في

المحافظات المختارة.

2- جميع موجهي، وموجهات مادة الرياضيات التابعين لوزارة التربية والتعليم والعاملين في المحافظات المختارة لتمثيل بقية المحافظات باختيار عشوائي على أثر تصنيف محافظات الجمهورية بحسب التحضر إلى (متحضرة ، متوسطة ، نائية)، لتشكل بذلك نسبة (25%) من إجمالي عدد المحافظات في الجمهورية اليمنية.

أما عينة الدراسة فقد تألفت من (320) فرداً لكل محافظة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية متعددة المراحل من عواصم المحافظات ومديرياتها، وزعت عليهم (320) نسخة من اختبار المهارات الأدائية، وجمعها بنفس الفترة المحددة للاختبار على مستوى جميع المحافظات المختارة.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة، تم إعداد أداة القياس (اختبار المهارات الأدائية) المكون من (54) سؤالاً لتناول المفاهيم الرئيسة (المضلع ، التحويلات الهندسية المتعامدة، المجموعات، المجسمات، مفاهيم التماثل والتطابق والتشابه، المعادلات ومفاهيم إحصائية بسيطة لبيانات ذات متغير واحد) المكونة لمحتوى منهاج الرياضيات المطور لمرحلة التعليم الأساسي في اليمن برؤية ذات بعدين، إحداهما لتناول المهارات الأدائية (البصرية، الوصفية، الإنشائية، المنطقية) والأخرى لتناول علمياتها (الإداركية ، التحليلية ، التركيبية، الاستنتاجية) التي ينبغي الإلمام بها من قبل معلم الرياضيات في تعامله مع المعرفة الرياضية الملائمة لمرحلة التعليم الأساسي.

وللتحقق من صدق الأداة (اختبار المهارات الأدائية) عُرض الاختبار والمواصفات المتعلقة بالأسئلة ببعديها المهاري والتفكيري، على لجنة من المحكمين من المختصين في الرياضيات والرياضيات التربوية، من ذوي الاهتمام بتدريس الرياضيات وتأليفها، وتقويم



أداء الطلاب والمعلمين من الخبراء في كلية التربية بجامعة الحديدية، ووزارة التربية والتعليم ومركز البحوث.

ولحساب ثبات الأداة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة ومعامل الثبات (0.79) إضافة إلى الاتساق الداخلي لمستويات عمليات التفكير (إدراكي، تحليلي ترتيبي ، استنتاجي) التي استخدمت كاختبارات محكية في جانب من جوانب الدراسة لتوصيف طبيعة المهارات الأدائية، باستخدام معامل التوافق (Agreement Coefficient) المعني بتعريف نسبة المستجيبين للذين صنفوا في نفس المستوى من مستويات عمليات التفكير من اختبار إلى آخر بحسب انتماء الأسئلة للمستوى المهاري المحدد لها.

ولدعم صدق المحتوى لاختبار المهارات الأدائية وبدلالة عملياتها ، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين أداء المجموعة الاستطلاعية على الاختبار ككل، والتقدير المتعلق بهم ضمن التقدير العام ، حول أدائهم في الميدان بعد معاييرها.

وللإجابة عن أسئلة الدراسة المتعلقة بمستوى تطور المهارات الأدائية لدى مختص الرياضيات في التعامل مع المعرفة الرياضية، تم تحديد محك لنجاح كفاءة الأداء حددت بالإجابة عن (65%) من الفقرات فأكثر إجابة صحيحة على مستوى المهارة البصرية و(60%) فأكثر على مستوى المهارة الوصفية و(55%) فأكثر على مستوى المهارة الإنشائية، و (50%) فأكثر على مستوى المهارة المنطقية، برؤية تقوم على أساس تحديد درجة واحدة للمستجيب لكل إجابة صحيحة بعلامة (1) فيما عدا ذلك تعد درجة المستجيب (صفرًا).

وتم استخدام تحليل التباين الثنائي ذي التصميم (2 x 3) للتحقق من صحة الفرضيات الإحصائية المتعلقة بالأسئلة الثاني والثالث والرابع لمتغير ومستوى التأهيل، ونوع الوظيفة والتفاعل بينهما، على كفاءة الأداء المهاري في التعامل مع المعرفة الرياضية، وكذا الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، واستخدام اختبار (نيومان كلز)، لتحديد الفروق الثنائية الحقيقية بين الأوساط لأداء عينة الدراسة، ومعرفة المتغيرات التي تعزي إليها هذه الفروق إن وجدت.

ومن بين أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يأتي:

- 1- بلغ عدد أنماط الاستجابة لأداء عينة الدراسة (16) نمطاً منهم (89) مختصاً وبنسبة (39.38%) لم يتجاوزوا أياً من العمليات الرياضية الواقعة ضمن المستويات المهارية الأربعة، (13.27%) أمكن تصنيفهم في المستويات المهارية الأربعة.
- 2- سجلت أنماط الأداء للذين أمكن تصنيفهم في مستوى مهاري معين من الأداء (119) فرداً ، النسب التالية:
  - (74.79%) دون المستوى المهاري الأول ، (1.68%) ضمن مستوى المهارات البصرية
  - (4.20%) ضمن مستوى المهارات الوصفية، (9.24%) ضمن مستوى المهارات الإنشائية، (10.08%) ضمن مستوى المهارات المنطقية.
- 3- سجل الأداء العام لأفراد العينة معدلاً متدنياً في الأداء على اختبار المهارات الأدائية.
- 4- سجل أداء عينة الدراسة لفئة الحاصل على مؤهل جامعي مستوى أفضل من الأداء.
- 5- سجل فئة الحاصلين على مؤهل دبلوم عالٍ، أكثر تدنياً على اختبار المهارات الأدائية.
- 6- مستوى المعرفة بالمفاهيم الرياضية من فئة الحاصلين على مؤهل جامعي كان أفضل من البقية.

7- تقارب مستوى الأداء بين فئة المعلمين والموجهين.

8- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أداء عينة الدراسة على اختبار المهارات، تعزى

للتأهيل والوظيفة للتفاعل بين الوظيفة ومستوى التأهيل، ولمتغير مستوى التأهيل

ولصالح الحاصلين على مؤهل جامعي.

### وفي ضوء نتائج الدراسة السابقة ، أوصيت الدراسة بالآتي:

1- إعادة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات مناسبة ذات أداءات

نوعية، بما يتفق وخصوصية المعرفة الرياضية.

2- تحسين كفاءة معايير القبول والالتحاق بالمعاهد العليا لإعداد المعلمين بما يتفق وحجم

المهام المناطة بهم مستقبلاً.

3- اعتماد معايير ومحطات علمية وتربوية ومهنية. برؤية تتحدد بها شروط العمل

بالتوجيه التربوي لمادة الرياضيات، دون الاكتفاء بمعايير الفترة الزمنية.

4- إعادة تأهيل غير المتخصصين في الرياضيات العاملين في التدريس أو التوجيه لمادة

أو إعفاؤهم من مهام التدريس أو التوجيه للمادة في الصفوف الأولى

وطبق سلامة (2004) برنامجاً لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم

باستخدام أسلوب العصف الذهني وأثره على أدائهم في هذه المهارة وفي تنمية التفكير

الإبتكاري لديهم. وحددت مشكلة الدراسة في ملاحظة الباحثين غالبية الطلاب المعلمين بكلية

التربية الأساسية بالكويت الذين يقومون بتعليم العلوم خلال فترة تدريبهم بالمدارس الابتدائية

أنهم عاجزون عن تحليل مكونات البنية المعرفية لموضوعات العلوم وتنظيمها وتقديمها

بأسلوب يسهل علمية تعلمها من قبل التلاميذ مما يؤدي إلى صعوبة فهم التلاميذ.

وحاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- أ- ما أثر البرنامج المقترح لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني على أدائهم في هذه المهارة؟
- ب- ما أثر البرنامج المقترح لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لديهم؟
- ج- هل توجد علاقة ارتباطية دالة بين أداء هؤلاء المعلمين في تخريط المفاهيم وقدرتهم على التفكير الابتكاري؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات اتبع الباحث الإجراءات الآتية:

- أ- الاطلاع على الدراسات والمراجع التي اهتمت بمحاور البحث.
- ب- تصميم برنامج لتدريب أفراد مجموعة البحث على مهارة تخريط المفاهيم واتباع فيه يأتي:
- تقديم المهارة نظرياً لأفراد العينة.
  - استخدام أسلوب العصف الذهني في التدريب.
- ج- تصميم اختبار التعرف على مستوى أداء معلمي العلوم في تخريط المفاهيم والتأكد من صدقه وثباته.
- د- تصميم اختبار القدرة على التفكير الابتكاري.
- هـ- تحديد أفراد مجموعة البحث.

و- تنفيذ التجربة واستخلاص النتائج.

ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة الآتي:

أ- أن تدريب أفراد مجموعة البحث على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني قد أدى إلى تحسين مستوى أدائهم في هذه المهارة، وتنمية قدرتهم على التفكير الإبتكاري.

ت- أن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة بين أدائهم في هذه المهارة وقدرتهم على التفكير الإبتكاري.

وأجرى الدخيل، (2007) دراسة هدفت إلى تحديد مدى إلمام معلمي اللغة العربية في الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بمفهوم تعليم القراءة، ومن ثم تصميم برنامج تدريبي لهم يعينهم على تنمية مفهوم تعليم القراءة نظرياً وتطبيقياً، وقياس أثره في أداء معلمي القراءة في موقف تعليمها.

ولتحقيق أهداف البحث اعتمد الباحث على منهجين:

1- المنهج الوصفي لتصميم البرنامج التدريبي القائم على تنمية مفهوم

تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية.

2- المنهج التجريبي: وفيه قام الباحث بإجراء التجربة على مجموعة

تجريبية واحدة، تتعرض لقياس قبلي ثم بعدي.

ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي في أداء أفراد العينة استخدم الباحث أداتين لهذا الغرض:

1. اختبار مفهوم تعليم القراءة لاستخدامه في معرفة مفهوم تعليم القراءة لدى معلمي اللغة العربية قبل تطبيق البرنامج وبعده.
2. بطاقة ملاحظة أداء معلم القراءة مقتضيات مفهوم تعليمها لملاحظة أدائهم في موقف تعليم القراءة قبل التحاقهم بالبرنامج وبعد التحاقهم به.

وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية:

- لمعرفة مدى إلمام معلمي اللغة العربية بمفهوم تعليم القراءة على المستوى النظري، تم إجراء الاختبار فكانت نتائجه على النحو التالي:
  - حصول معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محور معالجة المحتوى على متوسط حسابي (3.98) من (5).
  - حصول معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محور معالجة الميول على متوسط حسابي (4.26).
  - حصول معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محور معالجة مهارات القراءة على متوسط حسابي (4.04).
  - حصول معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في محور معالجة تكامل القراءة على متوسط حسابي (3.78).
- تصميم برنامج تدريبي قائم على مفهوم تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، ثم تجريبه على عينة البحث.
- بناء بطاقة ملاحظة أداء معلم القراءة وفق مقتضيات مفهوم تعليم القراءة. ولمعرفة أثر البرنامج التدريبي في تنمية مفهوم تعليم القراءة لدى معلمها نظرياً وتطبيقياً، كانت النتائج الآتية:

زيادة الوعي بمفهوم تعليم القراءة ومكوناتها لدى أفراد العينة وذلك على المستوى النظري.

أما على المستوى التطبيقي فقد تحسنت درجة ممارسة معلمي اللغة العربية مقتضيات مفهوم تعليم القراءة: وذلك على النحو الآتي:

#### (أ) مهارات الإعداد الكتابي لدروس القراءة:

جميع الحالات قد تحسنت فيها درجة ممارسة معلمي اللغة العربية حسب مقتضيات مفهوم تعليم القراءة: وذلك على النحو الآتي:

1. مهارات الإعداد الكتابي لدروس القراءة: جميع الحالات قد تحسنت بعد التحاقها

بالبرنامج التدريبي بعد أن نجح في تنمية مفهوم تعليم القراءة والرفع من درجة

ممارسة مقتضيات ومكونات مفهوم تعليم القراءة لدى أفراد العينة على المستوى

النظري والتطبيقي في المحاور الآتية: مطالب التعلم، الأهداف السلوكية ،

الأساليب وإجراءات التقويم.

2. أثناء تنفيذ الدرس: جميع الحالات قد تحسنت بعد التحاقها بالبرنامج التدريبي مما

يعني أن البرنامج التدريبي قد نجح في تنمية مفهوم تعليم القراءة والرفع من

درجة الممارسة.

(ب) مقتضيات ومكونات مفهوم تعليم القراءة لدى أفراد العينة على المستوى

النظري والتطبيقي، وقد شمل التحسن جميع المجالات الآتية:

- معالجة محتوى القراءة، ومعالجة مهارات القراءة، ومعالجة القراءة ، وأداء الاتصال، ومعالجة ميول التلاميذ القرائية، ومعالجة تكامل القراءة مع مواد المنهج الأخرى.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بأهمية بناء برامج تدريبية للمعلمين وفقاً للمطالب الفعلية للمقررات الدراسية، وبضرورة إعادة النظر في محتوى القراءة بحيث يراعي فيه مقتضيات مفهوم تعليم القراءة، كما أوصى بأهمية زيادة الوقت المخصص لتعليم القراءة بهدف مراعاة جميع مكونات مفهوم تعليم القراءة.

وهدفت دراسة بوقس (2008) إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط والتدريب المباشر في تدريس الطالبات المعلمات من الفرقة الثالثة بكلية التربية للبنات بجدة ( القسم العلمي: تخصص الكيمياء والنبات) على تحصيلهن الآجل، وتنمية مهارات التدريس لديهن من خلال مقرر طرق التدريس. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المواد والأدوات الآتية:

1. مجموعة من الأنشطة التدريبية عددها أحد عشر (11) نشاطاً جماعياً (مجموعات صغيرة) + تسعة (9) أنشطة فردية بالفصل الدراسي الأول ( وثلاثة (3) أنشطة أخرى فردية + نشاطان (2) جماعيان (مجموعات صغيرة) بالفصل الدراسي الثاني من إعداد الباحثة.

2. التقويم التكويني ويتكون من (10) أسئلة موضوعية من نوع الصح والخطأ و(10) أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد + (5) أسئلة مقالية تتطلب إجابة قصيرة



- وتم تطبيقها في الفصل الدراسي الأول و (10) أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد + (3) أسئلة مقالية تتطلب إجابة قصيرة وتم تطبيقها في الفصل الدراسي الثاني.
3. التقويم الآجل النهائي ويتكون من (15) سؤالاً موضوعياً من نوع الصح والخطأ و(10) أسئلة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد + (10) بنود لسؤالين مقاليتين يتطلبان استخراج مطلوب من نص وإجابات قصيرة وتمّ تطبيقها في نهاية الفصل الدراسي الأول و(15) سؤالاً موضوعياً من نوع الصح والخطأ و(25) سؤالاً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد + (8) أسئلة مقالية تتطلب إجابات قصيرة وطبقت في نهاية الفصل الدراسي الثاني.
4. بطاقة تقويم تخطيط وتنفيذ الدروس (تتكون من 9 محاور و 11 بنداً و 77 عبارة).
5. وطبقت أدوات الدراسة على عينة من : طالبات الفرقة الثالثة (علمي) تخصصي: الكيمياء والنبات (166 طالبة بالفصل الدراسي الأول) + تخصص النبات (86 طالبة بالفصل الدراسي الثاني).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1. وجود فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص الكيمياء ) القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس (1) لصالح أدائهن البعدي.

2. وجود فروق دالة عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات

(تخصص النبات) القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس (1)  
لصالح أدائهن البعدي.

3. وجود فروق دالة عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات

(تخصص النبات) القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي لمقرر طرق تدريس (2)  
لصالح أدائهن البعدي.

4. وجود فروق بين متوسطي درجات الطالبات المعلمات (تخصص النبات) في بطاقة

الملاحظة ومتوسط درجة بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس، وحجم تأثير استراتيجية  
التدريس المستخدمة (52.3%).

5. وجود علاقة ارتباط موجبة دالة عند مستوى (0.01) بين درجات تحصيل الطالبات

في اختبار مقرر طرق التدريس (2) الآجل ودرجاتهن في بطاقة الملاحظة.

وأجرى آل حيدان (2009) دراسة هدفت إلى معرفة واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية

لمهارات الأسئلة الصفية، في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية، بالمرحلة الثانوية بمدينة أبها.

وتحقيقاً لأهداف الدراسة فقد أجابت الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما السلوكيات المكونة لكل من المهارات اللازمة للأسئلة الصفية من حيث (الصياغة،

والتوجيه، ومعالجة إجابات الطلاب)؟

2. ما مستوى معلمي التربية الإسلامية في أداء سلوكيات مهارة صياغة الأسئلة الصفية

في مقرر (الحديث والثقافة الإسلامية) بالمرحلة الثانوية؟

3. ما مستوى معلمي التربية الإسلامية في أداء سلوكيات مهارة توجيه الأسئلة الصفية في

مقرر (الحديث والثقافة الإسلامية) بالمرحلة الثانوية؟

4. ما مستوى معلمي التربية الإسلامية في أداء سلوكيات مهارة تلقي إجابات الطلاب

للأسئلة الصفية في مقرر (الحديث والثقافة الإسلامية ومعالجتها بالمرحلة الثانوية؟  
وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي التربية الإسلامية في مدينة أبها، الذين  
يقومون بتدريس مادة الحديث والثقافة الإسلامية، والبالغ عددهم (87) معلماً، ثم  
اختيار عينة عشوائية بسيطة تمثل هذا المجتمع بلغ عددهم (40) معلماً. واستخدم  
الباحث المنهج الوصفي، معتمداً في جميع البيانات على بطاقة ملاحظة أعدها الباحث  
لهذا الغرض، مكونة من (36) مهارة للأسئلة الصفية، موزعة على ثلاثة محاور:  
(محور صياغة الأسئلة الصفية، ومحور توجيه الأسئلة الصفية ، ومحور معالجة  
إجابات الطلاب)، وقد تم التأكد من صدق البطاقة بعرضها على (24) محكماً ،  
وثبات بلغ (81.93%).

ومن بين أهم النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة ما يأتي:

- 1- توصل الباحث إلى تنمية (36) مهارة للأسئلة الصفية موزعة على ثلاثة محاور.
- 2- كان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (صياغة الأسئلة الصفية) قد  
جاء بدرجة تمكن وبمتوسط بلغ ( 1.99 ) ودرجة تحقق بنسبة (66.33%).
- 3- كان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (توجيه الأسئلة الصفية) قد  
جاء بدرجة تمكن متوسط بلغت (2.29) ودرجة تحقق بنسبة (76.33%).
- 4- كان مستوى تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارة (معالجة إجابات الطلاب) قد  
بلغ درجة التمكن، وجاء بمتوسط حسابي (2.55) ودرجة تحقق بنسبة (85%).

ومن بين أهم التوصيات التي طرحتها الدراسة الآتي:

- 1- ضرورة الاهتمام بإعداد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين، أثناء الخدمة على طرق إعداد الأسئلة الصفية، وأنواعها، ومجالات استخدامها ومهاراتها اللازمة لها، من قبل وزارة التربية والتعليم.
- 2- السعي لإيجاد بطاقة لتقويم المعلمين، يعتمد فيها استخدام الأسئلة الصفية، في ضوء مهاراتها، كأداة في تقويم أداء المعلم. يستخدمها مديرو المدارس، أو المشرفون التربويون، غير تلك البطاقة الموجودة حالياً لاهمالها عنصر الأسئلة الصفية.
- 3- ضرورة اهتمام معلمي التربية الإسلامية، بالأسئلة الصفية، من حيث التخطيط لها قبل ممارستها، حتى لا تبقى رهينة الارتجال، أو العشوائية.
- 4- زيادة اهتمام المشرفين التربويين بمهارات الأسئلة الصفية، بالتركيز عليها أثناء الزيارات الميدانية، وإعداد النشرات التربوية التي تناقش هذه المهارات وتزويد المعلمين بها.
- 5- ضرورة إعداد مناهج التربية الإسلامية بما يساعد على استخدام الأسئلة الصفية، وخاصة في المجالات التي أظهرت الدراسة ضعفها عند المعلمين، كالمجال الوجداني والنفسحركي، كي يستطيع المعلم بناء أسئلة صفية متنوعة بمهارة أدائية جيدة، تتجاوز تلك الأسئلة المعرفية في أدنى مستوياتها.
- 6- إجراء دراسة تقوم على استنباط مهارات الأسئلة من القرآن الكريم، والسنة النبوية يقوم المعلم على ضوء تلك المهارات المستنبطة.
- 7- إجراء دراسة تهتم بتحليل أسئلة المعلمين الصفية، بهدف التخلص من الأسئلة غير المرغوبة، وتحسين جوانب الضعف في الأسئلة التي تحتاج لذلك.

8- القيام بدراسة تجريبية في مواد التربية الإسلامية تقوم على دراسة أثر استخدام

استراتيجية تعتمد على استخدام مهارات الأسئلة الصفية، في مراحل التعليم

المختلفة.

وفي دراسة قام بها الأسطل (2010) هدفت إلى تقصي اثر تطبيق إستراتيجيتين للتعلم

النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد في

الأردن. واقتصرت عينة الدراسة على ثلاث مدارس و ثلاث شعب صفية من طلاب الصف

التاسع الأساسي تم اختيارها بالطريقة العشوائية العنقودية، وتم توزيعها على ثلاث مجموعات

بالطريقة العشوائية، المجموعة التجريبية الأولى التي تم تدريسها باستراتيجية المناقشة النشطة

وبلغ عدد أفرادها (38) طالباً، والمجموعة التجريبية الثانية التي تم تدريسها باستراتيجية

المحاضرة المعدلة (الموجهة) وبلغ عدد أفرادها (36) طالباً، والمجموعة الضابطة التي تم

تدريسها بالطريقة الاعتيادية وبلغ عدد أفرادها (35) طالباً. وتمثلت المادة الدراسية في دروس

الوحدة الثانية من مبحث التاريخ للصف التاسع الأساسي التي تم تدريسها في ثماني حصص من

خلال خطط تدريسية لكل من، المناقشة النشطة، والمحاضرة المعدلة التي قام الباحث بإعدادها

وعمل على تكافؤ صيغها بتوحيد الأهداف والوسائل التدريسية المستخدمة. وحرصاً على ضبط

المتغيرات، قام معلمون متكافئون من حيث المؤهل العلمي والخبرة التدريسية بتدريس هذه الخطط

الدراسية. وكشفت النتائج عن تفوق استراتيجية المناقشة النشطة على استراتيجية المحاضرة

المعدلة (الموجهة) والطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير الناقد، وتفوق استراتيجية

المحاضرة المعدلة (الموجهة) على الطريقة الاعتيادية في التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب

الصف التاسع الأساسي.

وفي دراسة قام بها بصل (2010) هدفت إلى بناء إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعات التجريبية الثلاث على المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لكل من المقياس والاختبار التحصيلي، مما يثبت فعالية الأساليب التدريسية الثلاثة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والارتقاء بالمستوى التحصيلي لدى الطلاب، وتفوق هذه الأساليب على الطريقة التقليدية. وتفوقت المجموعة التجريبية الثانية التي درست بالتعلم النشط على المجموعة التجريبية الأولى التي تعلمت بالتدريس التفاعلي في التطبيق البعدي لمقياس التذوق الأدبي، مما يثبت تفوق التعلم النشط على التدريس التفاعلي في تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى الطلاب، بينما تقارب مستوى المجموعتين في الاختبار التحصيلي، حيث كان متوسط المجموعة التجريبية الأولى (24.23) ومتوسط المجموعة التجريبية الثانية (23.50)، والفرق بين متوسطي المجموعتين بسيط وغير دال إحصائياً، مما يدل على تقارب أثرهما في التحصيل. وتفوقت المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بالاستراتيجية المقترحة على المجموعتين التجريبيتين الأولى والثانية في التطبيق البعدي لكل من: مقياس التذوق الأدبي، والاختبار التحصيلي، وهذا يدل على فعالية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التذوق الأدبي والارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلاب وتفوقها على كل من التدريس التفاعلي والتعلم النشط. كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين التحصيل والتذوق الأدبي لدى طلاب كل مجموعة من المجموعات التجريبية الثلاث، وهي: الاستراتيجية المقترحة (0.630) والتدريس التفاعلي (0.570) والتعلم النشط (0.507).

## ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة

من خلال اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية الخاصة بموضوع الدراسة تبين أنه قد جرى التركيز في بعض الدراسات العربية والأجنبية على استراتيجيات التعلم النشط المتبعة في العملية التعليمية.

وتبين من استعراض الدراسات السابقة التركيز على جانب الاستراتيجيات ولم تتل عناصر التعلم النشط العناية الكافية في البلدان العربية بشكل عام، وفي دولة الكويت بشكل خاص، مما يضيف المزيد من الأهمية على هذه الدراسة، ويزيد من الحاجة لإجرائها. وجاءت هذه الدراسة مكملة للدراسات السابقة في رفق وتعميق دراسة درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط.

واستخدمت معظم الدراسات السابقة الاستبانة أداة أساسية فيها، وقد استخدمت الباحثة بطاقة الملاحظة من خلال العمل على إعدادها بالاستعانة فيما كتب عن عناصر التعلم النشط وقد تم التحقق من صدقها وثباتها.

كما تباينت حجم عينات الدراسات، السابقة وفي هذه الدراسة تم اختيار عينة قسدية غطت مجتمع الدراسة بلغ عدد أفرادها (250) مفردة.

بالإضافة إلى ما ذكر آنفاً، يمكن بيان ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، إذ إن معظم الدراسات السابقة هدفت إلى التحري عن مدى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وقياس أداء المعلمين في مواد دراسية مختلفة لصفوف دراسية متوسطة وعليا. أما الدراسة الحالية فقد عنيت بالتحقق من درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط.

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات



## تمهيد

منهج الدراسة المستخدم

مجتمع الدراسة

عينة الدراسة

أداة الدراسة

صدق أداة الدراسة وثباتهما

متغيرات الدراسة

المعالجة الإحصائية

إجراءات الدراسة

## الفصل الثالث

### الطريقة والإجراءات

## تمهيد

يشتمل هذا الفصل على وصف منهج الدراسة ومجتمعها وعينتها، وإجراءات بناء أداة

الدراسة واستخدامها لمعرفة درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر

التعلم النشط. كما يتضمن وصفاً للإجراءات التي تبعتها الباحثة للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة، وكذلك عرضاً للوسائل الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات الدراسة. والإجراءات المتخذة لتحقيق أهداف الدراسة. وفيما يلي توضيح لذلك كله.

## منهج الدراسة المستخدم

اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وهي طريقة يعتمد عليها الباحثون في الحصول على بيانات وافية ودقيقة تصور الواقع الاجتماعي وتسهم في تحليل ظواهره، للوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية حول المشكلة ولتحقيق فهم أفضل وأدق للظواهر المتعلقة به وهي من أكثر المناهج استخداماً في دراسة الظواهر الاجتماعية والإنسانية و تتناسب الظاهرة موضوع البحث. كما استخدمت الاستبانة لجمع بيانات الدراسة.

## مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت في مختلف المحافظات والبالغ عددهن (4975) معلمة. والجدول (1) يبين أعداد معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت في مختلف المحافظات:

### الجدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة حسب المحافظة

العدد	المحافظة	الرقم
690	العاصمة	1
989	الفروانية	2
1086	الأحمدي	3

755	الجھراء	4
675	حولي	5
780	مبارك الكبير	6
4975	المجموع	

## عينة الدراسة

تم اختيار عينة مقصودة من معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت وبنسبة (5%) من مجتمع الدراسة وبذلك بلغت عينة الدراسة (250) معلمة من معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت، حيث تم تحديد العينة وتوزيعها على المدارس من قبل المحافظات التعليمية، إذ شملت كل محافظة (6) مدارس لتطبيق بطاقة الملاحظة فيها. وقد قامت الباحثة بزيارة المدارس وإعطاء المشرفات في المدرسة الواحدة (7) بطاقات ملاحظة لقيام المشرفات بملاحظة المعلمات خلال الموقف الصفّي اليومي وتعبئة البطاقة خلال دخولها اليومي. والجدول (2) بين توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للخبرة التدريسية والمؤهل العلمي:

### الجدول (2)

توزع عينة الدراسة حسب الخبرة العملية والمؤهل العلمي

المتغير	الفئة	العدد	النسبة
الخبرة العملية	3 سنوات فأقل	49	19.6
	من 4-6 سنوات	74	29.6

50.8	127	7 سنوات فأكثر	
100	250	المجموع	
25.6	64	دبلوم معلمات	المؤهل العلمي
74.4	186	بكالوريوس	
100	250	المجموع	

### أداة الدراسة

للتعرف إلى درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، فقد قامت الباحثة بتطوير بطاقة ملاحظة اعتماداً على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع. وتكونت أداة الدراسة الأولى في صورتها الأولية من (40) فقرة، انظر ملحق (1).

### الجدول (3)

مجالات استبانة عناصر التعلم النشط وعدد الفقرات الممثلة لها

عدد الفقرات	عناصر التعلم النشط	التسلسل
10	الحديث والإصغاء	1
12	القراءة	2
8	الكتابة	3
10	التفكير والتأمل	4
40	المجموع	

وصحح المقياس لغويا قبل اجتيازه التحكيم وبعده. وقد تراوحت درجة الاستجابة

من (1- 5) وكان المقياس كما يأتي:

درجة عالية جداً	درجة عالية	درجة متوسطة	درجة منخفضة	درجة منخفضة جداً
5	4	3	2	1

## صدق بطاقة الملاحظة وثباتها

### صدق بطاقة الملاحظة

للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة، قامت الباحثة بعرضها بصورتها الأولية على (7) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الاوسط وجامعة الكويت، من المختصين في المناهج وطرق التدريس والإدارة التربوية والإحصاء والقياس والتقويم، للوقوف على مدى صدقها، انظر الملحق (2)، وذلك للتأكد من وضوح وسلامة صياغة الفقرات وصلاحياتها لقياس ما صممت لقياسه، كما طلب منهم تقديم أية اقتراحات يرونها مناسبة لتطوير بطاقة الملاحظة، وإجراء أي تعديل من حذف وإضافة، أو نقل من مجال إلى آخر. وبناء على تعديلات آراء المحكمين، فقد اعتمدت الباحثة موافقة المحكمين على محتوى كل فقرة من الفقرات بنسبة (85%) فأكثر مؤشراً على صدق الفقرة. وبذلك أصبح عدد فقرات الأداة (40)

### ثبات بطاقة الملاحظة

للتحقق من ثبات بطاقة الملاحظة والمتكونة من (40) فقرة، فقد تم استخدام معامل الارتباط بين الملاحظتين للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة لعشر معلمات في إحدى المدارس من خارج عينة الدراسة، لوحظ من قبل المشرفين المتواجدين في تلك المدرسة ثم حسب معامل الارتباط لدرجات الملاحظة من قبل الملاحظتين الذي بلغ (0.86) وأن هذه القيمة كافية لأغراض الدراسة.

### متغيرات الدراسة

المتغير التابع : وتشمل عناصر التعلم النشط والمتمثلة في (الحديث والإصغاء ؛ والقراءة ؛

والكتابة ؛ والتفكير والتأمل).

المتغيرات التصنيفية: ويتمثل في

1. الخبرة العملية ولها ثلاثة مستويات هي: 3 سنوات فأقل؛ من 4-6 سنوات؛ 7 سنوات فأكثر.
2. المؤهل العلمي وله مستويان، دبلوم معلمات وبكالوريوس.

## إجراءات الدراسة

تمثلت اجراءات الدراسة بالتالي:

1. تحديد مجتمع الدراسة.
2. تحديد عينة الدراسة.
3. مراجعة الأدب النظري المتعلقة بعناصر التعلم النشط.
4. بناء بطاقة ملاحظة شملت مجالات التعلم النشط الآتية (التفكير والتأمل؛ القراءة؛ الكتابة؛ الحديث والإصغاء).
5. التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على لجنة المحكمين ملحق (2).
6. التأكد من ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام معامل الارتباط بيرسون بين ملاحظتين من المشرفات المتواجدات في احدى مدارس رياض الأطفال.
7. تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة الدراسة.
8. تفرغ البيانات في جداول خاصة.
9. تحليل البيانات باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واستخدام المعالجات الإحصائية المناسبة.
10. عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات بشأنها.

وللتعرف على درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم

النشط، تمّ استخدام المعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى للبيدليل} - \text{الحد الأدنى للبيدليل}}{\text{عدد المستويات}}$$

$$1.33 = \frac{4}{3} = \frac{1-5}{3}$$

وبذلك تكون درجة التطبيق المنخفضة من 1 - 2.33

ودرجة التطبيق المتوسطة من 2.34 - 3.67

ودرجة التطبيق المرتفعة من 3.68 - 5.

## المعالجة الإحصائية

- لتحليل بيانات الدراسة قامت الباحثة بالاعتماد على الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS – Statistical Package For Social Sciences – في تحليل البيانات التي جمعت وباستخدام أسلوب الإحصاء الوصفي والاستدلالي، والذي يتألف مما يأتي:
1. للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التطبيق.
  2. للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار T لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بالنسبة للمؤهل العلمي (دبلوم معلمات ؛ بكالوريوس).
  3. للإجابة عن السؤال الثالث تم استخدام تحليل التباين الأحادي لمعرفة دلالة الفروق بالنسبة للخبرة. وفي حالة وجود فروق دالة إحصائية سيستخدم اختبار Scheffee للمفارقات البعدية.

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

## الفصل الرابع

### نتائج الدراسة

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة وذلك بالإجابة عن الأسئلة الأساسية الواردة

في الفصل الأول، وفيما يأتي عرض لهذه النتائج وفقاً لأسئلة الدراسة.



أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نص على الآتي: ما درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل)؟

وللاجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتبة، بالإضافة إلى درجة التطبيق لعناصر التعلم النشط. والجداول (4) ، (5) ، (6) ، (7) ، (8) تبين ذلك.

#### الجدول (4)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط

رقم العنصر	عناصر التعلم النشط	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
1	التفكير والتأمل	10	4.01	0.71	1	مرتفعة
2	الحديث والاصغاء	10	3.94	0.60	2	مرتفعة
3	القراءة	12	3.90	0.69	3	مرتفعة
4	الكتابة	8	3.74	0.99	4	مرتفعة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام للمجالات	40	3.90	0.59		مرتفعة

يشير الجدول (4) إلى درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.74 - 4.01)، أما المتوسط الحسابي العام لدرجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط فكان (3.90) وبدرجة تطبيق مرتفعة. وقد جاء عنصر التفكير والتأمل والمكون من (10) فقرات

بالرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.01) وانحراف معياري (0.71) ودرجة تطبيق مرتفعة. فيما جاء عنصر الحديث والإصغاء والمكون من (10) فقرات على الرتبة الثانية وبمتوسط حسابي (3.94) وانحراف معياري (0.60) وحصل على درجة تطبيق مرتفعة أيضاً. وجاء عنصر القراءة المكون من (12) فقرة بالرتبة الثالثة وبمتوسط حسابي (3.90) وانحراف معياري (0.69). وحصل أيضاً على درجة تطبيق مرتفعة. وأخيراً، جاء بالرتبة الرابعة عنصر الكتابة بمتوسط حسابي (3.74) وانحراف معياري (0.99) ودرجة تطبيق مرتفعة. أما بالنسبة لفقرات كل عنصر فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها ضمن عناصرها، وفيما يأتي نتائجها مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لكل منها.

#### العنصر الأول: عنصر التفكير والتأمل

تكون هذا المجال من (10) فقرات تشير كل فقرة إلى ماينبغي تطبيقه من خلال عنصر من عناصر مجال التفكير والتأمل، وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التطبيق لفقرات هذا العنصر والجدول (5) يوضح ذلك:

#### الجدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر التفكير والتأمل

رقم الفقرة	مجال التفكير والتأمل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
31	تؤكد المعلمة على أهمية التفكير والتأمل في فقرات الهدوء للوصول إلى حل للمشكلات المعقدة	4.04	0.83	7	مرتفعة
32	تؤكد المعلمة على استخدام أسلوب التفكير العميق للوصول إلى حل	4.05	0.81	5	مرتفعة

مرتفعة	5	0.83	4.05	تشجع المعلمة على استخدام التفكير والتأمل لفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق	33
مرتفعة	4	0.84	4.08	تشجع المعلمة على استخدام التفكير والتأمل لربط المعلومات	34
متوسطة	10	1.16	3.45	تشجع المعلمة على استخدام المذكرات اليومية لتسهيل عملية التفكير والتأمل بالمشكلات المطروحة	35
مرتفعة	9	0.94	3.89	تؤكد المعلمة على أهمية استخدام التفكير والتأمل وإدخالها في المنهج الدراسي	36
مرتفعة	2	0.77	4.21	تشجع المعلمة الاطفال على مراجعة الامور التي تم النقاش فيها للتأكد من فهمها بدقة اكبر	37
مرتفعة	3	0.83	4.12	تؤكد المعلمة على أهمية عملية التفكير والتأمل لأهميتها لتحفيز عملية التعلم النشط	38
مرتفعة	8	0.91	3.95	تشجع المعلمة الاطفال على استخدام التحليل والنقد والتعبير عن افكار وآرائهم بالحديث	39
مرتفعة	1	0.89	4.27	تشجع المعلمة الاطفال على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية وتحديد ما تعلموه وفهموه	40
مرتفعة		0.71	4.01	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لعنصر التفكير والتأمل	

يشير الجدول (5) الى درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر التفكير والتأمل، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.45 - 4.27)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (4.01) وبدرجة تطبيق مرتفعة. وجاءت الفقرة (40) التي تنص على "تشجع المعلمة الاطفال على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية وتحديد ما تعلموه وفهموه" في الرتبة الاولى بمتوسط حسابي (4.27) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة تطبيق مرتفعة. فيما حصلت الفقرة (35) "تشجع المعلمة على استخدام المذكرات اليومية لتسهيل عملية التفكير والتأمل بالمشكلات المطروحة" على الرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.45) وانحراف معياري (1.16) وبدرجة تطبيق متوسطة. وبشكل عام يتبين أن درجة تطبيق معلمات رياض الاطفال في دولة الكويت لمجال التفكير والتأمل كانت مرتفعة.

#### العنصر الثاني: الحديث والإصغاء

تكون هذا المجال من (10) فقرات تشير كل فقرة إلى ماينبغي تطبيقه من خلال عنصر من عناصر مجال الحديث والإصغاء وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة التطبيق لفقرات هذا العنصر والجدول (6) يوضح ذلك.

### الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر الحديث والإصغاء

رقم الفقرة	عنصر الحديث والإصغاء	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
1	تساعد المعلمة الأطفال التعبير عن انفسهم بصوت مرتفع.	4.16	0.80	1	مرتفعة
2	تدفع المعلمة الأطفال الى الحديث عن الأفكار التي تدور في عقولهم.	4.16	0.78	1	مرتفعة
3	تعمل المعلمة على تنظيم خطوات تفكير الأطفال وهم يتحدثون وينصتون لبعضهم.	4.03	0.88	5	مرتفعة
4	تطلب المعلمة من الأطفال قراءة المشكلة التي ينبغي حلها بصوت عالٍ.	3.88	0.92	8	مرتفعة
5	تساعد المعلمة الأطفال على حل المشكلة عن طريق الحديث عنها.	4.09	0.82	4	مرتفعة
6	تساعد المعلمة الأطفال في تنظيم الافكار الشفوية	3.97	0.84	7	مرتفعة
7	تشجع المعلمة الطفل على التعبير اللفظي عن كل شيء يفكر فيه	4.02	0.92	6	مرتفعة
8	تجعل المعلمة من الاصغاء اسلوباً لتفاعل الأطفال أثناء الحديث مع بعضهم بعضاً	4.15	0.85	3	مرتفعة
9	تسمح المعلمة للطفل المصغي لزميله بأن يطرح اسئلته ، يعقب ، يضيف ، ينتقد.	3.48	1.06	9	متوسطة
10	تشجع المعلمة الطفل على أن يعقب على زميله أو يضيف أو ينتقد	3.42	1.10	10	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لعنصر الحديث والإصغاء	3.94	0.60		مرتفعة

يشير الجدول (6) الى درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر الحديث والإصغاء، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.42 - 4.16)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.94) وبدرجة تطبيق مرتفعة. حيث جاءت الفقرات (1 ؛ 2)

التي تنص على "تساعد المعلمة الأطفال التعبير عن انفسهم بصوت مرتفع؛ وتدفع المعلمة الأطفال الى الحديث عن الأفكار التي تدور في عقولهم" على التوالي في الرتبة الأولى وبمتوسط حسابي (4.16) وانحراف معياري (0.80 ؛ 0.78) على التوالي وبدرجة تطبيق مرتفعة. فيما حصلت الفقرة (10) التي تنص على "تشجع المعلمة الطفل على أن يعقب على زميله أو يضيف أو ينتقد" على الرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.10) وبدرجة تطبيق متوسطة. وبشكل عام يتبين أن درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعنصر الحديث والإصغاء كانت مرتفعة.

#### العنصر الثالث: عنصر القراءة

تكون هذا العنصر من (12) فقرة تشير كل فقرة إلى ماينبغي تطبيقه من خلال عنصر من عناصر مجال القراءة وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة التطبيق ل فقرات عنصر والجدول (7) يوضح ذلك.

#### الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر القراءة

رقم الفقرة	عنصر القراءة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
11	تطلب المعلمة من الأطفال بفهم ما يفكر به الآخرون من خلال قراءة القصة.	3.76	0.96	9	مرتفعة

مرتفعة	1	0.77	4.41	تدفع المعلمة الأطفال على التركيز او الانتباه لما يقومون بقراءته.	12
مرتفعة	4	1.02	3.98	تعمل المعلمة بالتركيز على أخطاء التعبير الشفوي	13
مرتفعة	5	0.98	3.96	تطلب المعلمة من الأطفال فهم المعنى من خلال القراءة	14
متوسطة	12	1.06	3.42	تطلب المعلمة من الأطفال تلخيص المعلومات	15
مرتفعة	9	1.01	3.76	تطلب المعلمة إعطاء كلمات دالة أخرى حول المفاهيم المقروءة	16
مرتفعة	7	0.95	3.81	تساعد المعلمة الأطفال على ربط الموضوعات المقروءة ببعضها وتحديد الأخطاء الأولويات.	17
مرتفعة	8	1.00	3.80	تساعد المعلمة الأطفال على تلخيص المادة المقروءة شفويًا	18
مرتفعة	2	0.84	4.12	تطلب المعلمة الإجابة عن الأسئلة حول المادة المقروءة	19
مرتفعة	6	0.94	3.92	تشجع المعلمة الأطفال على التعليق على الفقرات التي قاموا بقراءتها.	20
متوسطة	11	1.10	3.65	تسمح المعلمة الأطفال على التعليق على الفقرات التي قاموا بقراءتها	20
مرتفعة	3	1.12	4.04	تساعد المعلمة الأطفال على تحديد الأخطاء خلال عملية القراءة	21
مرتفعة		0.69	3.90	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لعنصر القراءة	

كما يشير الجدول (7) إلى درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت إلى ماينبغي تطبيقه من خلال عنصر القراءة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.42 - 4.41)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.90) وبدرجة تطبيق مرتفعة، حيث جاءت الفقرة (12) التي تنص على "تدفع المعلمة الأطفال على التركيز او الانتباه لما يقومون بقراءته" في الرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.41) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة تطبيق مرتفعة، فيما حصلت الفقرة (15) "تطلب المعلمة من الأطفال تلخيص المعلومات" على الرتبة العاشرة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.42) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة تطبيق متوسطة. وبشكل عام يتبين أن درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت فقرات عنصر القراءة كانت مرتفعة.

## العنصر الرابع: عنصر الكتابة

تكون هذا العنصر من (8) فقرات تشير كل فقرة إلى ما ينبغي تطبيقه من خلال عنصر من عناصر الكتابة كأحد مجالات التعلم النشط وقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب ودرجة الالتزام لفقرات هذا العنصر والجدول (8) يوضح ذلك.

### الجدول (8)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ودرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر الكتابة

رقم الفقرة	عنصر الكتابة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة التطبيق
23	تشجيع المعلمة الطفل على توضيح ما يفكر به عن طريق الرسم	4.11	0.85	1	مرتفعة
24	تشجع المعلمة الأطفال على مناقشة ما يكتبون	3.74	1.14	3	مرتفعة
25	تشجع المعلمة الأطفال على استخدام تمارين للكتابة	3.77	1.18	2	مرتفعة
26	تشجع المعلمة الأطفال على الكتابة لتحديد القوي منهم والضعيف.	3.73	1.19	4	مرتفعة
27	تشجع المعلمة الأطفال على الكتابة لإستيعاب بعض المفاهيم التربوية ذات العلاقة بعنصر الكتابة مثل قارن، فكر، حل، عرف، قيم.	3.48	1.30	7	متوسطة
28	تدرب المعلمة الأطفال على الكتابة	3.65	1.16	5	متوسطة
29	تقوم المعلمة بكتابة الأفكار على السبورة لتوضيح ما هو غامض منها	3.46	1.25	8	متوسطة
30	تؤكد المعلمة على أهمية عنصر الكتابة لما له من أهمية في تطويرها	3.64	1.14	6	متوسطة
	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لعنصر الكتابة	3.74	0.99		مرتفعة

ويشير الجدول (8) الى درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر الكتابة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (3.46 - 4.11)، أما المتوسط الحسابي العام فقد بلغ (3.74) وبدرجة تطبيق مرتفعة. وجاءت الفقرة (23) التي تنص على "تشجيع المعلمة الطفل على توضيح ما يفكر به عن طريق الرسم" في الرتبة الاولى بمتوسط

حسابي (4.11) وانحراف معياري (0.85) وبدرجة تطبيق مرتفعة، فيما حصلت الفقرة (29) "تقوم المعلمة بكتابة الأفكار على السبورة لتوضيح ما هو غامض منها" على الرتبة الثامنة والأخيرة بمتوسط حسابي (3.46) وانحراف معياري (1.25) وبدرجة تطبيق متوسطة. وبشكل عام يتبين أن درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لفقرات عنصر الكتابة كانت مرتفعة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

و الذي ينص على الآتي:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) كل على حدى و متجمعة تعزى للمؤهل العلمي؟"

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الاختبار التائي "t" لعينتين مستقلتين لفحص الفروق بين متوسط درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمجالات التعلم النشط تعزى لمتغير المؤهل العلمي. والجدول (9) يوضح ذلك:

#### الجدول (9)

نتائج الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمتوسطي درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في

دولة الكويت لعناصر التعلم النشط تبعاً لإختلاف المؤهل العلمي



العنصر	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t المحسوبة	قيمة t الجدولية	مستوى الدلالة Sig.*
الحديث والإصغاء	دبلوم معلمات	64	3.87	0.60	1.027	1.651	0.305
	بكالوريوس	186	3.96	0.60			
الكتابة	دبلوم معلمات	64	3.93	0.81	0.470	1.651	0.639
	بكالوريوس	184	3.89	0.65			
القراءة	دبلوم معلمات	64	3.70	0.92	0.359	1.651	0.720
	بكالوريوس	184	3.75	1.02			
التفكير والتأمل	دبلوم معلمات	64	4.02	0.66	0.125	1.651	0.900
	بكالوريوس	184	4.01	0.72			
عناصر التعلم النشط مجتمعة	دبلوم معلمات	64	3.88	0.60	0.235	1.651	0.814
	بكالوريوس	184	3.90	0.59			

يظهر الجدول (9) أن قيمة "t" المحسوبة بين متوسطي درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط على الدرجة الكلية تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي كانت غير معنوية وبقيمة بلغت (0.235) عند مستوى احتمالي ( $\alpha \leq 0.05$ ) بالمقارنة مع قيمة "t" الجدولية البالغة (1.651) مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في كل عنصر من مجالات عناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي حيث بلغت قيمة "t" المحسوبة (1.027) لعنصر الحديث والإصغاء بالمقارنة مع قيمة "t" الجدولية البالغة (1.651). كما بلغت قيمة "t" المحسوبة (0.470) لعنصر الكتابة بالمقارنة مع قيمة "t" الجدولية البالغة (1.651). ويشير الجدول أيضاً إلى أن قيمة "t" المحسوبة (0.359) لعنصر القراءة وهي غير دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بالمقارنة مع قيمة

"t" الجدولية البالغة (1.651). وأخيراً بينت النتائج أن قيمة "t" المحسوبة (0.125) لعنصر الكتابة وهي غير دالة عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بالمقارنة مع قيمة "t" الجدولية البالغة (1.651).

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي نص على الآتي:

"هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث والإصغاء؛ القراءة؛ الكتابة؛ التفكير والتأمل) مجتمعه و كل على حدى تعزى لسنوات الخبرة؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل التباين الأحادي لفحص الفروق بين درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) تعزى لسنوات الخبرة. والجدول (10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستويات الخبرة الثلاثة.

### الجدول (10)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعناصر التعلم النشط تبعا لاختلاف سنوات الخبرة لمستويات الخبرة الثلاثة

7 سنوات فأكثر			من 4-6 سنوات			3 سنوات فأقل			سنوات الخبرة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	لمجالات عناصر التعلم النشط
0.79	3.885	127	0.84	3.769	74	0.42	4.134	49	

يتضح من الجدول (10) أن أعلى المتوسطات الحسابية لمجالات التعلم النشط كانت لدى المستجيبين ممن لديهم خبرة 3 سنوات فأقل. ولمعرفة دلالة هذا الاختلاف حسب متغير الخبرة، تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (11) يبين ذلك:

### الجدول (11)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط كل

على حدى، الدرجة الكلية (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) تبعاً لمتغير سنوات

#### الخبرة

العنصر	مصدر التباين	مجموع المربعات SOS	متوسط مجموع المربعات MS	درجات الحرية DF	قيمة F المحسوبة	قيمة F الجدولية	مستوى الدلالة Sig.*
الحديث والإصغاء	بين المجموعات	1.05	0.52	2	1.45	3.032	0.237
	داخل المجموعات	89.64	0.36	247			
	المجموع	90.69		249			
القراءة	بين المجموعات	3.99	1.99	2	*4.25	3.032	0.015
	داخل المجموعات	115.84	0.47	247			
	المجموع	119.82		249			
الكتابة	بين المجموعات	8.51	4.26	2	*4.46	3.032	0.012
	داخل المجموعات	235.45	0.95	247			
	المجموع	243.97		249			
التفكير والتأمل	بين المجموعات	0.73	0.37	2	0.736	3.032	0.480
	داخل المجموعات	123.14	0.50	247			
	المجموع	123.87		249			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	2.51	1.26	2	*3.63	3.032	0.028
	داخل المجموعات	85.53	0.35	247			
	المجموع	88.04		249			

\* دالة إحصائياً

يظهر من الجدول (11) وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق معلمات

رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (القراءة ، الكتابة) تبعاً لمتغير سنوات

الخبرة، وكذلك على الدرجة الكلية لجميع عناصر التعلم النشط. حيث كانت قيم (F) المحسوبة أقل من القيم الجدولية لـ (F) لمجالي (القراءة ؛ الكتابة). وكذلك على الدرجة الكلية وهو ما يؤكد وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعنصري القراءة ؛ الكتابة والدرجة الكلية لجميع العناصر تبعاً لمتغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة مصدر الاختلاف في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعنصري القراءة ؛ الكتابة وعلى الدرجة الكلية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، استخدم اختبار *Scheffee* للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية، للكشف عن مصدر هذا الاختلاف. كما هو موضح بالجدول (12) ، (13) ، (14)

### جدول (12)

نتائج اختبار *Scheffee* للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات

رياض الأطفال في دولة الكويت لعنصر القراءة

سنوات الخبرة	3 سنوات فأقل	من 4 – 6 سنوات	7 سنوات فأكثر
3 سنوات فأقل	–	0.3652*	0.24918
من 4 – 6 سنوات	–	–	0.11603
7 سنوات فأكثر	–	–	–

\* عند مستوى دلالة إحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ )

وقد تبين أن هناك اختلافا ذا دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمجال عنصر القراءة بين أفراد عينة الدراسة ممن لديهم خبرة من 3 سنوات فأقل وممن تتراوح عدد سنوات خبرتهم من 4 – 6 سنوات بفرق بلغ (0.3652) وذلك لصالح ممن لديهم خبرة من 3 سنوات فأقل.

جدول (13)

نتائج اختبار Scheffee للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات

رياض الأطفال في دولة الكويت لعنصر الكتابة

سنوات الخبرة	3 سنوات فأقل	من 4-6 سنوات	7 سنوات فأكثر
3 سنوات فأقل	-	*0.53268	0.36922
من 4-6 سنوات	-	-	0.16347
7 سنوات فأكثر	-	-	-

\* عند مستوى دلالة إحصائية  $(\alpha \leq 0.05)$

وقد أظهرت نتائج تحليل Scheffee للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية أن هناك اختلافا ذا دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعنصر الكتابة بين أفراد عينة الدراسة ممن لديهم خبرة من 3 سنوات فأقل وممن تتراوح عدد سنوات خبرتهم من 4 – 6 سنوات بفرق بلغ (0.53268) وذلك لصالح ممن لديهم خبرة من 3 سنوات فأقل.

جدول (14)

نتائج اختبار Scheffee للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية لدرجة تطبيق معلمات

رياض الأطفال في دولة الكويت للدرجة الكلية لعناصر التعلم النشط

سنوات الخبرة	3 سنوات فأقل	من 4-6 سنوات	7 سنوات فأكثر
3 سنوات فأقل	-	*0.48894	0.22349
من 4-6 سنوات	-	-	0.17134
7 سنوات فأكثر	-	-	-

\* عند مستوى دلالة إحصائية  $(\alpha \leq 0.05)$

وقد أظهرت نتائج تحليل *Scheffee* للمقارنات البعدية بين المتوسطات الحسابية أن هناك اختلافا ذا دلالة إحصائية في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت للدرجة الكلية لمجالات التعلم النشط بين أفراد عينة الدراسة ممن لديهم خبرة من 3 سنوات فأقل وممن تتراوح عدد سنوات خبرتهم من 4 – 6 سنوات بفرق بلغ (0.48894) وذلك لصالح ممن لديهم خبرة من 3 سنوات فأقل.

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

مناقشة نتائج الدراسة  
التوصيات

## الفصل الخامس

### مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة وفقاً لأسئلتها فضلاً

عن التوصيات التي خرجت بها الدراسة على النحو الآتي:

#### مناقشة نتائج الدراسة

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: لقد نص السؤال الأول على الآتي: ما درجة

تطبيق معلمات رياض الأطفال لدولة الكويت لعناصر التعلم النشط .

إذ أشارت النتائج إلى أن درجة تطبيق عناصر التعلم النشط من قبل معلمات رياض

الأطفال في دولة الكويت كانت بدرجة مرتفعة على جميع عناصر. وتعزو الباحثة هذه النتيجة

إلى أن التعليم المعاصر يتطلب من معلمات رياض الأطفال التعرف إلى ما هو جديد في

التعليم والمواءمة مع متطلبات العصر المعلوماتي الحاضر، والبدائل المتعددة المعروضة التي

تتطلب اختياراً ذكياً في المقررات النظرية، والتنويع في استراتيجيات وأساليب التدريس

والتدريب العملي، لإعداد أجيال قادرة على حسن الاختيار والتصرف. وهذا ما اتفق مع بعض

نتائج دراسة المسوري والكوري (2003) التي اثبتت أن المعلمين من ذوي المؤهل الجامعي

قد أدوا أداءً عالياً في تدريسهم بعد ملاحظتهم من جانب ملاحظين، كما اتفقت مع بعض نتائج

دراسة سلامة (2004) التي أظهرت تحسناً واضحاً في أداء المعلمين، ومع بعض نتائج دراسة



أل حيدان (2009) التي أكدت على تمكن معلمات التربية الإسلامية لمهارة معالجة إجابات الطلاب.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نص السؤال الثاني على الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين متوسط درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث ؛ الإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) تعزى للمؤهل العلمي.

إذ بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط تبعاً لاختلاف المؤهل العلمي. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه من خصائص التعلم النشط أن التدريب متغير أساسي في ممارسة التعلم النشط وأنه لا علاقة للمؤهل العلمي لممارسة التعلم النشط، وهذا ما اتفق مع سعادة وآخرون (2002) التي بينت نتائج دراسته عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العلمي، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نص السؤال الثالث على الآتي: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) بين درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط (الحديث والإصغاء ؛ القراءة ؛ الكتابة ؛ التفكير والتأمل) تعزى لسنوات الخبرة.

إذ بينت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لدرجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لمجال عناصر التعلم النشط (القراءة ، الكتابة) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكذلك على الدرجة الكلية لجميع مجالات عناصر التعلم النشط.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى الدور الكبير للخبرة والتدريب في إمكانية ممارسة عناصر التعلم النشط التي إذا ما كان ممارس التعلم النشط يتحلى بخبرة وتدريب عالين يمكنه ممارستها. وهذه النتيجة ترتبط مع دراسة سعادة (2002) التي بينت أن هناك فروقاً دالة إحصائية لصالح التدريب على التعلم النشط، كما اتفقت مع بعض نتائج دراسة بوقس (2008) التي أظهرت وجود فروق بين المعلمات في متوسط درجة بطاقة الملاحظة لمهارات التدريس.

## التوصيات

في ضوء نتائج هذه الدراسة يمكن تقديم عدد من التوصيات منها ما يأتي:

1. عقد دورات تدريبية لمعلمات العلوم أثناء الخدمة، تتناول موضوع التعلم النشط من حيث ماهيته ، ومكوناته ، وإستراتيجياته ، وطرق التدريب عليها ، مما قد يساعد في إكسابهن مهارات التعلم النشط ، والتي يعد تطبيقها من الأهمية بمكان ، خاصة في مراحل التعليم العام الذي يسوده الطريقة التقليدية في التدريس.
2. ضرورة اهتمام المتخصصين في المناهج وطرق التدريس بإعداد دروس تطبيقية حول التعلم النشط في رياض الأطفال والمرحلة الأساسية الدنيا.
3. إعداد نشرات تربوية للمعلمات في مختلف التخصصات ؛ للتعريف بالتعلم النشط ، وطرق تطبيقه ، ومزاياه ، ودور كل من المعلم والمتعلم فيه.

4. تصميم موقع للتعلم النشط على الإنترنت ؛ وذلك ليستفيد منه المعلمون والمعلمات ، تعرض فيه إستراتيجيات التعلم النشط المختلفة ، مع توضيح مفصل لكل إستراتيجية : ماهيتها ، ونماذج لكل إستراتيجية ، وكيفية تطبيقها في مراحل التعليم المختلفة
5. إجراء دراسة ميدانية تتناول تطبيق التعلم النشط في المرحلتين الأساسية والثانوية وبمتغيرات جديدة كالسلطة المشرفة على التعليم، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للمعلمات، ونوعية التخصص الدقيق للمعلمات.
6. إجراء دراسة ميدانية أخرى تتناول اتجاهات المعلمات نحو تطبيق التعلم النشط وعلاقة ذلك بالدافعية.

## قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية  
ثانياً: المراجع الأجنبية

## أولاً: المراجع العربية

- الأسطل، محمد زياد (2010). "أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان: الأردن.
- آل حيدان، رجا بن عوضة (2009). " واقع تطبيق معلمي التربية الإسلامية لمهارات الأسئلة الصفية بمدارس أبها الثانوية" رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة الأمير نايف للعلوم الأمنية، الرياض / المملكة العربية السعودية.
- بدير، كريمان (2008). **التعلم النشط**. الطبعة الأولى، عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
- بصل، سيوى حسن محمد (2010). "إستراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة جامعة الزقازيق، مصر**.
- بوقس، نجاه عبد الله (2008). "أثر استخدام استراتيجيات التعليم النشط والتدريب المباشر على التحصيل المباشر وتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات والمعلمات". **مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (110) ، 42-74**.
- جابر ، جابر عبد الحميد (2000). **استراتيجيات التدريس والتعلم**. القاهرة: دار الفكر العربي.
- جبران، وحيد (2000). **مدرس القرن الحادي والعشرين الفعال: المهارات والتنمية المهنية**، القاهرة : دار الفكر العربي.

- جبران، وحيد (2002). "التعلم النشط: الصف كمركز تعلم حقيقي"، القاهرة : دار الفكر العربي، فلسطين : رام الله، منشورات مركز الإعلام والتنسيق.
- جيهان ، كامل محمد و الدوسري ، فوزيه محمد. (2003). " فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ". دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد (91) ديسمبر ، جامعة عين الشمس : كلية التربية .
- الحيلة، محمد محمود (2003). طرائق التدريس واستراتيجياته". العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخليلي، خليل يوسف، واخرون (2000). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام. الطبعة الثانية، دبي: دار القلم.
- سعادة، جودت أحمد؛ عقل، فواز؛ زامل، مجدي؛ إشتية، جميل؛ وأبو عرقوب، هدى، (2006)، "التعلم النشط: بين النظرية والتطبيق"، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة ، جودت أحمد. (2002). "أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الأني والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات"، مجلة العلوم التربوية والنفسية ، جامعة البحرين المجلد 4، العدد 2: 104 – 147.
- سلامة، عبد الرحيم (2004). "برنامج لتدريب معلمي العلوم على مهارة تخريط المفاهيم باستخدام أسلوب العصف الذهني وأثره على أدائهم في هذه المهارة وفي تنمية التفكير الابتكاري لديهم". مجلة القراءة والمعرفة، 33 ، 113

- سعيد، عاطف محمد، وعيد، رجاء أحمد. (2006). "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، عدد 111 (فبراير)، القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.
- سعيد، عاطف محمد وعبد الله ، محمد جاسم. (2004). "الاتجاهات المعاصرة في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية". القاهرة : مكتبة الآداب.
- سلامه، عادل أبو العز، (2002). "طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير". عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد الهادي ، نبيل (2004). نماذج تربوية معاصرة، الطبعة الثانية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عبد الله، عبد الهادي (2007). "فاعلية تنوع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الإقتصاد علي التحصيل والاتجاه نحو دراسة الإقتصاد لدي طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان"، مجلة دراسات في المناهج، يناير، العدد (120).
- عبد الله، محمد عثمان (2007). "فاعلية برنامج تدريبي قائم على برنامج للتفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة على حل المشكلات لدى طلبة (Cort) التمريض في كليات المجتمع في الأردن " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية : عمان.
- عبيد ، وليم و عفانة ، عزو (2002). "التفكير والمنهاج المدرسي". الكويت: مكتبة الفلاح.
- عويس، سالم (2000). تجارب تربوية عالمية في التعلم النشط، الطبعة الثانية، رام الله: مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

- غازي، إبراهيم. (2004) "فاعلية برنامج تدريبي مقترح لإدارة التعلم النش في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين إثناء الخدمة"، مجلة كلية التربية ببنها، المجلد 4، 55 – 100.
- فلونج، جيري ، هنجستون ، وليام، وترجمة السواعي والرشيد (2004). "تصميم التعلم النشط مهمات التعلم الثرية"، دبي : دار القلم.
- قلادة ، فؤاد (1998). استراتيجيات طرائق التدريس والنماذج التدريسية. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- قنديل، أحمد. (2000). "تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والإستيعاب المفاهيمي". المجلد الثالث، المجلة المصرية للتربية.
- مداح ، سامية حمزة ( 2003 ) " أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة " ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، مكة المكرمة.
- المقبل، عبدالله صالح. (2007). "النظرية البنائية والنظرية السلوكية".  
[www.almegbel.net/inf205/articles.php?action=listarticles&id=](http://www.almegbel.net/inf205/articles.php?action=listarticles&id=)
- المسوري، محمد حسين، والكوري ، محمد رشاد (2003). "المهارات الإدائية لدى معلمي وموجهي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي". [www.pdfactory.com](http://www.pdfactory.com)
- هارمن، ميريل وترجمة مدارس الظهران الأهلية (2008). "استراتيجيات لتنشيط التعلم الصفي" ، الدمام : دار الكتاب التربوي.
- هندي، محمد (2002). "أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على إكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو



الاعتماد الايجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي"، مجلة دراسات

في المناهج وطرق التدريس، ابريل، العدد 79: 185 – 237.

– الهويدي، زيد (2005). مهارات التدريس الفعال، القاهرة: دار الكتاب الجامعي .

## ثانياً: المراجع الأجنبية

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

Fox-Cardamone, L.,& Rue, S. (2003). Students responses to active learning strategies. An examination to small-group and whole- class discuss discussion. **Research for education reform**, Vol.8, No.3: 3-15.

Goodman, J. (1998). Construsting a Practical philosophy of teaching : A study of pre –service teachers, Professional perspectives. **Teaching and teacher education** . Vol.4: 121-137

Harmin, Merrill, (1994), **Inspiring active learning: A handbook for teachers**. Washington D.C., ASCD.

Kember, David & Leung, Doris Y. P. (2005). The influence of active learning experiences on the development of graduate capabilities. **Studies in Higher Education**, Vol. 30, No. 2: 155–170

Lappan, G., (2000). “Active learning to teach for the 21<sup>st</sup> century”, **School Science and Mathematics**, Vol.100, No.6: 319-326.

Mathews, L . K. (2006) “ Elements of active learning “ Available at : <http://www.2una.edu/geography/active/elements.htm> .

Mckeachie, W. (1998). "Active learning". at:[http://hydro.Sci.Fau.edu/~rjordan/active learning.html](http://hydro.Sci.Fau.edu/~rjordan/active%20learning.html) .

Mckinny ,K., L. & Cartier ,J ., L., and Passmore ,C., M., (2004). **Engaging students through active learning**. Newsletter from the Center for the Advancement of teaching .I llinois State University.

Meyers, C&Jones, T.B (1993). **Promoting active learning strategies for the college classroom**. San Francisco: Jossey – Bass Inc.

Rossett, A, (2002). **The ASTD e-learning handbook**. New York: McGraw-Hill.

Seeler, D.C,Turnwald, G.H. and Bull, K.S. (1994). From teaching to learning ; PartIII Lectures and approaches to active learning . **Journal of Veterinary Medical Education**,Vol 21, No.1.

Wineburg ,Sam, (1999),.Historical thinking and other unnatural acts, **Phi Delta Kappan**, Vol.80, No.7: 488-499.

الملاحق

## الملحق (1) أداة الدراسة بصورتها الأولية

الأستاذ / أة الفاضل / ة..... تحية طيبة

تقوم الباحثة بإجراء دراسة تحت عنوان "درجة تطبيق عناصر التعلم النشط من قبل معلمات رياض الأطفال الكويتين"، حيث تهدف الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال في دولة الكويت لعناصر التعلم النشط.

ونظراً لما تتمتعون به من خبرة ودراية في مجال البحث العلمي، فإن الباحثة تتوجه إليكم راجية تحكيم هذه الاستبانة وبيان آرائكم السديدة ومقترحاتكم في صدق الفقرات وصلاحياتها. علماً بأن الاستجابة على فقرات الاستبانة سيأخذ الشكل الآتي:

بدرجة عالية جداً	بدرجة عالية	بدرجة متوسطة	بدرجة منخفضة	بدرجة منخفضة جداً
(5)	(4)	(3)	(2)	(1)

شاكرين لكم حسن تعاونكم والمشاركة في الحكم على فقرات الاستبانة

## الخصائص الديمغرافية:

(1) الخبرة العملية

- 3 سنوات فأقل  
 7 سنوات فأكثر  
 من 4-6 سنوات

(2) المؤهل العلمي

- دبلوم معلمات  
 بكالوريوس  
 غير ذلك: أذكرها لطفاً .....

## فقرات الاستبانة عن عناصر التعلم النشط

ت	الفقرة	مدى وضوح الفقرة		مدى ملاءمة الفقرة لقياس ما وضعت من أجله		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
<b>الحديث والاصغاء</b>						
1	تساعد المعلمة الاطفال التعبير عن انفسهم بصوت مرتفع.					
2	تدفع المعلمة الأطفال الى الحديث عن الأفكار التي تدور في عقولهم.					
3	تعمل المعلمة على تنظيم خطوات تفكير الأطفال وهم يتحدثون وينصتون لبعضهم.					
4	تطلب المعلمة من الاطفال قراءة المشكلة التي ينبغي حلها بصوت عالٍ.					
5	تساعد المعلمة الاطفال على حل المشكلة عن طريق الحديث عنها.					
6	تساعد المعلمة الاطفال في تنظيم الافكار الشفوية					
7	. تشجع المعلمة الطفل على التعبير اللفظي عن كل شيء يفكر فيه					
8	تجعل المعلمة من الاصغاء اسلوباً لتفاعل الاطفال أثناء الحديث مع بعضهم بعضاً					
9	تسمح المعلمة للطفل المصغي لزميله بأن يطرح اسئلته ، يعقب ، يضيف ، ينتقد.					
10	تشجع المعلمة الطفل على أن يعقب على زميله أو يضيف أو ينتقد					

التعديل المناسب	مدى ملاءمة الفقرة لقياس ما وضعت من أجله		مدى وضوح الفقرة		الفقرة	ت
	غير ملائمة	ملائمة	غير واضحة	واضحة		
<b>القراءة</b>						
					تطلب المعلمة من الاطفال بفهم ما يفكر به الآخرون من خلال قراءة القصة.	11
					تدفع المعلمة الأطفال على التركيز او الانتباه لما يقومون بقراءته.	12
					تعمل المعلمة بالتركيز على أخطاء التعبير الشفوي	13
					تطلب المعلمة من الاطفال فهم المعنى من خلال القراءة	14
					تطلب المعلمة من الاطفال تلخيص المعلومات	15
					تطلب المعلمة إعطاء كلمات دالة أخرى حول المفاهيم المقروءة	16
					تساعد المعلمة الأطفال على ربط الموضوعات المقروءة ببعضها وتحديد الأخطاء الأولويات.	17
					تساعد المعلمة الأطفال على تلخيص المادة المقروءة شفويًا	18
					تطلب المعلمة الإجابة عن الأسئلة حول المادة المقروءة	19
					تشجع المعلمة الأطفال على التعليق على الفقرات التي قاموا بقراءتها.	20
					تسمح المعلمة الأطفال على التعليق على الفقرات التي قاموا بقراءتها	20
					تساعد المعلمة الأطفال على تحديد الأخطاء خلال عملية القراءة	21
					تسمح المعلمة بوضع الدوائر حول الكلمات الدالة أو المفاهيم المهمة خلال عملية القراءة	22
<b>الكتابة</b>						
					تشجيع المعلمة الطفل على توضيح ما يفكر به عن طريق الرسم	23
					تشجع المعلمة الأطفال على مناقشة ما يكتبون	24

ت	الفقرة	مدى وضوح الفقرة		مدى ملاءمة الفقرة لقياس ما وضعت من أجله		التعديل المناسب
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة	
<b>الكتابة</b>						
25	تشجع المعلمة الاطفال على استخدام تمارين للكتابة					
26	تشجع المعلمة الأطفال على الكتابة لتحديد القوي منهم والضعيف.					
27	تشجع المعلمة الأطفال على الكتابة لإستيعاب بعض المفاهيم التربوية ذات العلاقة بعنصر الكتابة مثل قارن، فكر، حلل، عرف، قيم.					
28	تدرب المعلمة الأطفال على الكتابة					
29	تقوم المعلمة بكتابة الأفكار على السبورة لتوضيح ما هو غامض منها					
30	تؤكد المعلمة على أهمية عنصر الكتابة لما له من أهمية في تطويرها					
<b>التفكير والتأمل</b>						
31	تؤكد المعلمة على أهمية التفكير والتأمل في فترات الهدوء للوصول إلى حل للمشكلات المعقدة					
32	تؤكد المعلمة على استخدام أسلوب التفكير العميق للوصول إلى حل					
33	تشجع المعلمة على استخدام التفكير والتأمل لفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق					
34	تشجع المعلمة على استخدام التفكير والتأمل لربط المعلومات					
35	تشجع المعلمة على استخدام المذكرات اليومية لتسهيل عملية التفكير والتأمل بالمشكلات المطروحة					
36	تؤكد المعلمة على أهمية استخدام التفكير والتأمل وإدخالها في المنهج الدراسي					
37	تشجع المعلمة الاطفال على مراجعة الامور التي تم النقاش فيها للتأكد من فهمها بدقة اكبر					
38	تؤكد المعلمة على أهمية عملية التفكير والتأمل لأهميتها لتحفيز عملية التعلم النشط					
39	تشجع المعلمة الاطفال على استخدام التحليل والنقد والتعبير عن افكار وآرائهم بالحديث					
40	تشجع المعلمة الأطفال على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية وتحديد ما تعلموه وفهموه					

## الملحق (2)

قائمة بأسماء محكمي الاستبانة

الجامعة	التخصص	اللقب العلمي والاسم	الرقم
الشرق الأوسط	مناهج وإدارة	أ.د. غازي جمال خليفة	1
الشرق الأوسط	إدارة وقيادة تربوية	أ.د. عبد الجبار البياتي	2
الشرق الأوسط	إدارة وقيادة تربوية	د. عباس مهدي الشريفي	3
الشرق الأوسط	تربية خاصة	د. لينا المحارمه	4
الشرق الأوسط	مناهج وطرق تدريس	د. فاطمة عبدالحليم جعفر	5
كلية التربية الأساسية	الأصول والإدارة التربوية	د. أحمد ابراهيم الهولي	6
كلية التربية الأساسية	الأصول والإدارة التربوية	د. طلال ابراهيم المسعد	7
كلية التربية الأساسية	الأصول والإدارة التربوية	د. علي عبد المحسن تقي	8
كلية التربية الأساسية	مناهج وطرق التدريس	د. جوهرة المحيلاني	9



### الملحق (3)

#### أداة الدراسة بصورتها النهائية

بدائل الإجابة					الفقرة	ت
درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً		
					تساعد المعلمة الأطفال التعبير عن أنفسهم بصوت مرتفع.	1
					تدفع المعلمة الأطفال إلى الحديث عن الأفكار التي تدور في عقولهم.	2
					تعمل المعلمة على تنظيم خطوات تفكير الأطفال وهم يتحدثون وينصتون لبعضهم.	3
					تطلب المعلمة من الأطفال قراءة المشكلة التي ينبغي حلها بصوت عالٍ.	4
					تساعد المعلمة الأطفال على حل المشكلة عن طريق الحديث عنها.	5
					تساعد المعلمة الأطفال في تنظيم الأفكار الشفوية.	6
					تشجع المعلمة الطفل على التعبير اللفظي عن كل شيء يفكر فيه.	7
					تجعل المعلمة من الإصغاء أسلوباً لتفاعل الأطفال أثناء الحديث مع بعضهم بعضاً.	8
					تسمح المعلمة للطفل المصغي لزميله بأن يطرح أسئلته ، يعقب ، يضيف ، ينتقد.	9
					تشجع المعلمة الطفل على أن يعقب على زميله أو يضيف أو ينتقد.	10
					تطلب المعلمة من الأطفال بفهم ما يفكر به الآخرون من خلال قراءة القصة.	11
					تدفع المعلمة الأطفال على التركيز أو الانتباه لما يقومون بقراءته.	12
					تعمل المعلمة بالتركيز على أخطاء التعبير الشفوي.	13
					تطلب المعلمة من الأطفال فهم المعنى من خلال القراءة.	14
					تطلب المعلمة من الأطفال تلخيص المعلومات.	15
					تطلب المعلمة إعطاء كلمات دالة أخرى حول المفاهيم المقروءة.	16
					تساعد المعلمة الأطفال على ربط الموضوعات المقروءة ببعضها وتحديد الأخطاء الأولويات.	17
					تساعد المعلمة الأطفال على تلخيص المادة المقروءة شفويًا.	18
					تطلب المعلمة الإجابة عن الأسئلة حول المادة المقروءة.	19
					تشجع المعلمة الأطفال على التعليق على الفقرات التي قاموا بقراءتها.	20
					تسمح المعلمة الأطفال على التعليق على الفقرات التي قاموا بقراءتها.	20
					تساعد المعلمة الأطفال على تحديد الأخطاء خلال عملية القراءة.	21

بدائل الإجابة

بدائل الإجابة					الفقرة	ت
درجة منخفضة جداً	درجة منخفضة	درجة متوسطة	درجة عالية	درجة عالية جداً		
					تشجيع المعلمة الطفل على توضيح ما يفكر به عن طريق الرسم	23
					تشجع المعلمة الأطفال على مناقشة ما يكتبون	24
					تشجع المعلمة الاطفال على استخدام تمارين للكتابة	25
					تشجع المعلمة الأطفال على الكتابة لتحديد القوي منهم والضعيف.	26
					تشجع المعلمة الأطفال على الكتابة لإستيعاب بعض المفاهيم التربوية ذات العلاقة بعنصر الكتابة مثل قارن، فكر، حل، عرف، قيم.	27
					تدرب المعلمة الأطفال على الكتابة	28
					تقوم المعلمة بكتابة الأفكار على السبورة لتوضيح ما هو غامض منها	29
					تؤكد المعلمة على أهمية عنصر الكتابة لما له من أهمية في تطويرها	30
					تؤكد المعلمة على أهمية التفكير والتأمل في فترات الهدوء للوصول إلى حل للمشكلات المعقدة	31
					تؤكد المعلمة على استخدام أسلوب التفكير العميق للوصول إلى حل	32
					تشجع المعلمة على استخدام التفكير والتأمل لفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق	33
					تشجع المعلمة على استخدام التفكير والتأمل لربط المعلومات	34
					تشجع المعلمة على استخدام المذكرات اليومية لتسهيل عملية التفكير والتأمل بالمشكلات المطروحة	35
					تؤكد المعلمة على أهمية استخدام التفكير والتأمل وإدخالها في المنهج الدراسي	36
					تشجع المعلمة الاطفال على مراجعة الامور التي تم النقاش فيها للتأكد من فهمها بدقة اكبر	37
					تؤكد المعلمة على أهمية عملية التفكير والتأمل لأهميتها لتحفيز عملية التعلم النشط	38
					تشجع المعلمة الاطفال على استخدام التحليل والنقد والتعبير عن افكار وآرائهم بالحديث	39
					تشجع المعلمة الأطفال على تلخيص ما دار في الحصة الدراسية وتحديد ما تعلموه وفهموه	40

#### الملحق (4)

كتاب جامعة الشرق الأوسط لتسهيل مهمة الباحثة