البحث الثامن :

معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية

إعداد :

أ. أنوار بنت سعود بن علي السويداني

باحثة دكتوراه في تخصص فلسفة المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة القصيم المملكة العربية السعودية

إشراف: د. عبد العزيز بن رشيد العمرو

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك كلية التربية

جامعة حائل المملكة العربية السعودية

معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية

أ. أنوار بنت سعود بن علي السويداني
باحثة دكتوراه في تخصص فلسفة المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة القصيم المملكة العربية السعودية
إشراف: د. عبد العزيز بن رشيد العمرو
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك كلية التربية
جامعة حائل المملكة العربية السعودية

• **المستخلص**:

هدف البحث إلى الكشف عن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجه المعلمات عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلمة، والتلميذة. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للدراسة، وتكوَّن مجتمع البحث من جميع معلمات الصفوف الأولية البالغ عددهن (١٣٢) معلمة في محافظة بقعاء، أما عينة البحث فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة بلغ حجمها (٩٧) معلمة.وأظهرت النتائج أن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة ببيئة التعلم جاءت بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣.٨٠)، وأن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالمعلمة جاءت بدرجة (محايد)، وبمتوسط حسابي (٣.٢٨)، وأن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالتلميذة جاءت بدرجة (موافق)، وبمتوسط حسابي (٣.٥٣). كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط)، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة). ولقد أوصى البحث بعدة توصيات، منها: تخفيف المهام التدريسية والإدارية للمعلمة من خلال تقليل النصاب التدريسي وإعفاؤها من المهام الإدارية، وزيادة الدعم المادي لتوفير الوسائل والشبكات الإلكترونية لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وإعداد دليل إرشادي للمعلمة يتضمن آلية التعلم النشط وتطبيقاته، وتفعيل الدروس الأنموذجية القائمة على التعلم النشط، وتدريب معلمات الصفوف الأولية على تخطيط وتنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وزيادة دافعية التلميذات من خلال ربط تحصيلهن الدراسي باكتساب المهارات من التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات التعلم النشط – معلمات الصفوف الأولية.

Obstacles to using active learning strategies for primary grade teachers

Anwar Saud Aly Al-Swidany
Supervisor: Dr. Abdulaziz Rasheed Al-Amr

Abstract

The study aimed to identify the obstacles to the use of active learning strategies among the teachers of the primary classes, and to identify the most important obstacles that face the teachers when using active learning strategies in the primary classes that have to do with the learning environment, the teacher, and the student. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive survey method, and the

questionnaire was used as a tool for the study. The study population consisted of all the teachers of the primary grades, which numbered (132) in the Baqa'a Governorate, while the study sample consisted of a simple random sample whose size was (97) teachers.The results of the study showed that the obstacles to the use of active learning strategies among the female teachers of the primary classes related to the educational environment came with a degree (agree), and an arithmetic mean of (3.80). While the obstacles to using active learning strategies for the female teachers of the primary classes related to the teacher came with a degree (neutral). and with an arithmetic average (3.28). In addition, that the obstacles to the use of active learning strategies for the female teachers of the primary classes related to the student came with a degree of (agree), and an average of (3.53). The results also showed that there were no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) between the responses of the female teachers towards the obstacles to using active learning strategies among the female teachers of the primary classes due to the variable (number of training courses in active learning). Moreover, that there were no statistically significant differences at the level of the significance ($\alpha=0.05$) between the female teachers' responses towards the obstacles to the use of active learning strategies among the teachers of the primary classes due to the variable (the educational qualification). In addition, the results showed that there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha=0.05$) between the female teachers' responses towards the obstacles to using the active learning strategies. Active learning strategies for primary grade teachers due to the variable (years of experience). The study made several recommendations, including: easing the teacher's teaching and administrative tasks by reducing the teaching quorum and exempting her from administrative tasks, increasing financial support to provide electronic means and networks to facilitate the use of active learning strategies, preparing a teacher's guideline that includes the active learning mechanism and its applications, and activating the existing model lessons. On active learning, training primary grade teachers to plan and implement lessons using active learning strategies, and increasing the students' motivation by linking their academic achievement to the acquisition of skills from active learning.

Key words: active learning strategies - primary grade teachers

- **المقدمة**:

شهد هذا العصر تطورًا سريعًا في كمٍّ وكيفِ المعرفة والمعلومات الإنسانية، فيما يُعْرَف بعصر الانفجار المعرفي مما كان لزامًا وجود متطلبات جديدة في ميدان التعليم تدعو من خلالها إلى مواكبة هذه التغيرات الجديدة واستحداث طرق وتقنيات تعليمية تجعل التلميذ لا يكتسب المعرفة فقط، وإنما يسعى لاكتسابها طوال حياته بدوافع داخلية ذاتية واستثمار كل ما لديه من مهارات وقدرات واستعدادات.

وإن المرحلة الابتدائية وبالأخص الصفوف الأولية هي بداية السلم التعليمي والقاعدة التي تقوم عليها المراحل التالية، وقد أكدت الجهني (٢٠١٩) على أن

جودة التعليم تتوقف على جودته في المرحلة الابتدائية، وأن الآثار الناجمة عن قصوره في المرحلة الابتدائية لا يمكن معالجتها في أي مرحلة تالية.

ومن هذا المنطلق فإن الصفوف الأولية يجب أن تحظى بعناية خاصة في تصميم مناهجها، وإعداد معلميها، وتوفير الإمكانيات اللازمة لتحقيق غاياتها، فما يتعلمه التلميذ فيها يكون قاعدة التعليم لنجاحه في المراحل التعليمية التي تليها (عاشور ومقدادي، ٢٠١٣).

وفي ضوء ذلك أصبح من المهم الإلمام بكل ما هو جديد في استراتيجيات التدريس، وطرائقها وأساليبها، "إذ لم يعد مقبولا التمسك باستراتيجيات التحاضر والإلقاء والتسميع لمجرد التعود عليها وسهولتها، وذلك لأنها لم تعد كافية لتلبية متطلبات العملية التعليمية والتربوية، ولم تعد قادرة على الاستجابة لأهداف التعليم في ضوء الرؤية الحديثة للتربية والتعليم" (عطية، ٢٠٠٨، ص٢٤).

ومن هذا المنطلق تأتي استراتيجيات التعلم النشط داعمة لتحقيق تلك الأهداف، فقد أكد طه (٢٠١٠) أن التعلم يكون فاعلاً عندما يستطيع التلميذ أن يكون مشاركاً ونشطاً أثناء عملية التعلم، فنشاط التلميذ يعد أمراً جوهرياً في عملية التعلم.

فالتعلم النشط من أكثر أنماط التعلم تطوراً وحداثة، فهو يتطلب جهداً ذهنياً من التلاميذ، بحيث يوفر لهم وسائل، وإمكانات تساعدهم على التطبيق الفعلي للتعلم المفيد، والفاعل (Harasim، ٢٠٠٠).

ولكن عندما ننظر إلى واقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في عملية التعليم نجد أنه لا زال به العديد من القصور، فقد وُجِّهَ إليه الكثير من الانتقادات في العملية التعليمية؛ كونها جعلت من التلميذ عنصراً سلبياً فيها، وأهملت النشاط الذاتي للتلميذ على الرغم من كونه خاصية أساسية لحدوث التعلم (مرتضى، ٢٠١٩).

ونظراً لأهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية وبالتحديد الصفوف الأولية جاء هذا البحث للكشف عن معوقات استخدامها لدى معلمات الصفوف الأولية.

- **مشكلة البحث**:

على الرغم من اهتمام الباحثين في مجال تجريب استراتيجيات التعلم النشط وأهميتها في العملية التعليمية كدراسة صيدم والناصر (٢٠١٩)، ودراسة تشيرينج Tshering (2020)، بحيث يساعد التعلم النشط في زيادة إيجابية التلاميذ، إلا أنه هناك معوقات تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط، حيث أشارت دراسة الثبيتي (٢٠٢٠) إلى أن درجة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط كانت متدنية، كما أثبتت دراسة الجعبري (٢٠١٨) أن هناك معوقات

تواجه معلمي اللغة العربية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط تتعلق ببيئة التعليم، وتليها المعوقات المتعلقة بالمعلم، وبناءً على ذلك أجرت الباحثة مقابلة مفتوحة لعينة من معلمات الصفوف الأولية بلغ عددهن (٦) معلمات، وجهت فيها سؤالاً حول درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتبين أن معظم معلمات الصفوف الأولية يواجهن معوقات عند تطبيق التعلم النشط مما أدى إلى تفضيل المعلمات استخدام الطرق التقليدية التي اعتدن عليها، وهذا ما يدعو للكشف عن هذه المعوقات.

وبناءً على ما سبق وكذلك ندرة الدراسات – في حدود علم الباحثة - التي تبحث عن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية، من هنا تبرز مشكلة البحث بالحاجة إلى إجراء دراسة تقف على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية، ولذلك يسعى البحث الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس: **ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس، الأسئلة الآتية:

- ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة ببيئة التعلم؟
- ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالمعلمة؟
- ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالتلميذة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات حول المعوقات تعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التعلم النشط؟

- **أهداف البحث**:

في ضوء أسئلة البحث، فإن أهدافه تتمثل في:

- التعرف على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية.
- تحديد معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلمة، والتلميذة.
- الكشف عن الفروق بين معلمات الصفوف الأولية في تقديراتهن لمعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى للمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التعلم النشط.

- **أهمية البحث**:

- **الأهمية النظرية**:

- يسهم هذا البحث في إبراز أهم المعوقات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط، مما يساعد على فهم تلك المعوقات والتغلب عليها، والتقليل من آثارها على العملية التعليمية.

- قد تفيد في الإثراء العلمي لمجال استراتيجيات التعلم النشِط مع تلاميذ الصفوف الأولية.
- تبرز أهمية استراتيجيات التعلم النشط ودورها الفاعل في نجاح العملية التعليمية مع تلاميذ الصفوف الأولية.

• **الأهمية التطبيقية**:

- قد تساعد نتائج هذا البحث المسؤولين في وزارة التعليم على اتخاذ القرارات المناسبة لتذليل تلك المعوقات لصالح تحسين استراتيجيات التعلم النشط وتطويرها.
- يمكن الاستفادة من نتائج هذا البحث بالجامعات في تطوير برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة.
- تسهم نتائج البحث في توجيه نظر المعلمات إلى ضرورة تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشِط في العملية التعليمية.

• مصطلحات البحث:

• **الاستراتيجية**:

يُعرِّف الحيلة (٢٠١٦، ص٨١) الاستراتيجية بأنها "مجموعة من القواعد تنطوي على وسائل تؤدي إلى تحقيق هدف معين". وتُعرَّف الاستراتيجية إجرائيًا في هذا البحث بأنها: خطوات مسبقة التنظيم تتبعها معلمة الصفوف الأولية عند تخطيط الدرس وتنفيذه مع التلميذات لتحقيق الأهداف المرغوبة.

• **التعلم النشط**:

"هو التعلم الذي يجعل من الطالب محور العملية التعليمية ويجعل منه فردًا فاعلًا ونشطًا ومشاركًا، له دور في إدارة العملية التعليمية من حيث تحديد بعض الأنشطة التي يتناولها والتي تتناسب وفق رغباته وإمكاناته، على أن يقتصر فيه دور المعلم على أن يكون ميسرًا وموجهًا ومرشدًا" (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، ص١٨). ويُعرّف التعلم النشط إجرائيًا في هذا البحث بأنه: الأساليب والإجراءات التي تقوم على التفاعل المشترك بين المعلمة والتلميذات في الصفوف الأولية داخل الصف أو خارجه، بحيث تكون التلميذة عنصرًا إيجابيًا ونشطًا في بناء المعرفة، وتكون المعلمة موجهة وميسرة للعملية التعليمية لتحقيق أهداف محددة.

• **الصفوف الأولية**:

تعرف وزارة التعليم الصفوف الأولية وفق تعميم وزارة التعليم (٢٠١٥، ص١) بأنها "الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الأول والثاني والثالث)".

وتعرف الباحثة الصفوف الأولية بأنها: بداية صفوف المرحلة الابتدائية وهي الصف الأول والثاني والثالث الابتدائي من عمر ٦ إلى ٩ سنوات.

• حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على معوقات استخدام معلمات الصفوف الأولية لاستراتيجيات التعلم النشط المرتبطة ببيئة التعلم، والمعلم، والتلميذة.

- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذا البحث على معلمات الصفوف الأولية؛ لأهمية دور المعلمة في تأسيس التلميذة وإعدادها معرفيًا، ومهاريًا، ووجدانيًا.
- الحدود المكانية: اقتصر تطبيق هذا البحث في محافظة بقعاء، لقلة إجراء الدراسات في مجتمعها، ولأن لها مكتب تعليم مستقل يشرف على (٥١) مدرسة حكومية وأهلية.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤/٢٠٢٢م

• أولاً: الإطار النظري:

• المحور الأول: التعلم النشط

يعد التعلم النشط من التوجهات التربوية المعاصرة في استراتيجيات التدريس، ولتحديد معوقات استراتيجيات التعلم النشط لا بد من التطرق إلى ماهية التعلم النشط بشتى جوانبه.

١. مفهوم التعلم النشط:

يعرف التعلم النشط بأنه: سلسلة من الأنشطة والخطط التربوية للتلاميذ داخل الفصل، يقوم فيها المعلمون بدور الميسرين والمخططين والمرشدين لهذه المواقف والخبرات، والإشراف على عمل التلاميذ وتقييم مدى صحة تنفيذها، من أجل تحقيق هدف المناهج والمقررات ودعم مخرجات التعلم المطلوبة (رفاعي، ٢٠١٢).

بينما يرى لورنزن (٢٠٠٦) Lorenzen أن التعلم النشط: طريقة تسمح للتلاميذ بالمشاركة الفاعلة في أنشطة الفصل الدراسي باستخدام مجموعة متنوعة من تقنيات وأساليب التدريس مثل العصف الذهني ولعب الأدوار والاستكشاف، ويتم إبعاد التلاميذ عن دور المُسْتَقبِل السلبي إلى دور التلميذ النشط، مما يُحوِّل العملية التعليمية إلى متعة بين المعلم والتلاميذ.

والتعلم النشط عند رمضان (٢٠١٦) هو عبارة عن ممارسة التلاميذ العديد من أنشطة التعلم المختلفة التي توفر لهم الفرص للتعلم، من خلال القيام بالعديد من الأنشطة في بيئة تعليمية تشجعهم على استخدام مصادر التعلم.

وعرَّف الصيفي (٢٠٠٩، ص٢٣٨) التعلم النشط بأنه "طريقة تدريس تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه".

ويُستنتج من التعريفات السابقة بأن التعلم النشط هو: إشراك التلميذ في العملية التعليمية من خلال استراتيجيّات تدريسية نشطة بإشراف المعلم، تسعى للتقلص من الدور السلبي للتلميذ من كونه عنصرًا مستمعًا ومتلقيًا إلى عنصر نشط إيجابي وفعال في بناء المعرفة، بواسطة بيئة تعلمية محفزة وثرية بمصادر التعلم.

٢. **أهداف التعلم النشط**:

يهدف التعلم النشط وفقاً لما يراه كل من رفاعي (٢٠١٢)، وسعادة وآخرون (٢٠١٨)، وعواد، زامل (٢٠١٠)، والشافعي، الشريف (٢٠١٤)، وبدوي (٢٠١٩) كالآتي:

- إنشاء قيم واتجاهات حسنة ومرغوبة.
- تنمية قدرات التلاميذ على الإبداع والابتكار.
- إكساب التلاميذ مهارات اجتماعية جيدة وأكثر إيجابية.
- تدريب التلاميذ على تعليم أنفسهم مواضيع مختلفة بطريقة مناسبة.
- تشجيع التلاميذ على تجربة خبرات حقيقية وواقعية.
- دعم التلاميذ لاكتساب مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقويم.
- توجيه التلاميذ لكيفية بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- مساعدة التلاميذ لاكتساب مهارات التفكير الناقد ومهارات حل المشكلات لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة.

ويتبين مما سبق ازدياداً في أهداف التعلم عما كان عليه في السابق، وهذا ما يميز التعلم النشط عن التعلم التقليدي.

٣. **أهمية التعلم النشط**:

يتساءل كثير من التربويين عن أهمية استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية، وفي الحقيقة تتعدد وتتنوع الإجابات عن هذا السؤال، ولخص رفاعي (٢٠١٢) أهمية التعلم النشط في: أن التلميذ في التعلم النشط يتعلم تحمل المسؤولية، والاعتماد على ذاته، ويُعَوّد التلميذ على الالتزام، والمثابرة في العمل، ويساعد التلميذ على امتلاك الخبرات، والمهارات المتعلقة بالمادة المدروسة، وبالإضافة إلى أن ثقته بنفسه تزداد ويقدر ذاته، وأيضاً التعلم النشط يدعم العلاقات الاجتماعية والعمل الجماعي، وينمي الدافعية لدى التلاميذ، ويعودهم على الممارسة الديموقراطية باحترام الرأي والرأي الآخر.

وأضاف عواد، زامل (٢٠١٠) أن التعلم النشط يمنح عملية التعليم والتعلم المُتعة والفرح، ويربط التعلم النشط معرفة التلاميذ السابقة بالمعارف الجديدة، وهذا شرط ضروري لعملية التعلم، ويُغير دور المعلم من كونه المصدر الأول والوحيد للمعلومات إلى إيجاد العديد من مصادر للتعلم.

٤. **عناصر التعلم النشط**:

للتعلم النشط عدة عناصر تمثل الدعائم الأساسية لتنفيذه، وتتمثل في الآتي:

- الإصغاء والاستماع: يجب على التلاميذ أن يستمعوا باهتمام إلى المعلم أو إلى كلام التلاميذ الآخرين، وأن ينتبهوا عند الاستماع إلى حديثه، من أجل الحصول على المعلومات بدقة.
- المناقشة والحوار: يتضح هنا دور التلميذ في مناقشة الموضوع ومعلوماته وإبداء وجهة نظره فيها سواء بتأييد غيره من التلاميذ أو نقيض ذلك، مع مراعاة وجوب الالتزام بشروط المناقشة الأساسية كالالتزام بالدور أثناء النقاش واحترام وجهات نظر الآخرين.

- الكتابة: ويُقصد بها التعبير الكتابي عما يفكِّر به الفرد، كما يفعل التعبير اللغوي تمامًا، وليس المقصود أن يعيد الشخص كتابات الآخرين، بل أن يغوص في تفكيره، ويعبِّر عما يدور في ذهنه من أفكار، ثم مشاركتها مع أقرانه، ويرتكز دور المعلم في كتابة ملخص عن هذه الأفكار ومناقشتها معهم، وتعتبر استراتيجية (اكتب - تعلم - شارك) من النماذج الفعالة لهذا العنصر.
- القراءة: ويقصد بها فهم ما كتبه الآخرون، وفكروا به، وهي أساس العملية التعليمية والتعلمية، لكثرة المعرفة بالموضوعات التي تُطرَح سواء كانت من خلال المعلم أو التلاميذ.
- التأمل والتفكير: عند طرح مواضيع دراسية جديدة ولأول مرة، يُعطى التلاميذ فرصة للتفكر والتأمل بها، وربطها بما لديهم من معارف وخبرات سابقة، وبناء معارف وتوقعات، وأسئلة عنها أكثر عمقًا، وهذا يشجع الطلبة على مناقشة المواضيع الغامضة وغير الواضحة، مما يساعد المعلم على معرفة أفكار التلاميذ، وخبراتهم (سعادة وآخرون، ٢٠١٨، وأبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦).

٥. **أهم استراتيجيات التعلم النشط**:

- استراتيجية الاكتشاف: هي عملية يعيد فيها التلميذ بناء المعلومات السابقة تُمكنه من تكوين مفاهيم أو علاقات أو مبادئ جديدة، وأن يصل التلميذ إلى المعلومات بنفسه، معتمدا على جهوده وعمله وتفكيره. (سحتوت وجعفر، ٢٠١٤).
- استراتيجية العصف الذهني: وهي من الأساليب التعليمية التي تعتمد على سرعة التفكير بدون إعداد مسبق، يهدف إلى إنتاج أكبر عدد من الأفكار المنوَّعة والمبتكرة عفويا، ويكون نطاقا لمناخ مفتوح؛ أي غير نقدي، حيث لا يمنع من إطلاق الأفكار التي تحتوي على حلول لمشكلة محددة مشار إليها سلفا، بعد ذلك يتم تنقيح هذه الأفكار وتنقيتها واختيار المناسب منها وفق معايير معينة (سيد والجمل، ٢٠١٢).
- استراتيجية الاستقصاء: وهي تعتمد على استخدام مجموعة من الأنشطة التي تساعد المتعلم ليتوصل إلى المعرفة بنفسه وتطور قدرات تفكيره عن طريق إعادة المعرفة وتنظيمها وتوليد الأفكار وتطبيقها على مواقف حقيقية (التدريس طرائق واستراتيجيات، ٢٠١١).
- استراتيجية التعلم التعاوني: هي إحدى استراتيجيات التعلم والتعليم، يُقسَّم فيها التلاميذ لمجموعات صغيرة عدد أفرادها ستة أشخاص كحد أقصى، حيث تقوم هذه المجموعة المكونة من أفراد غير متجانسين بالتعاون الفعلي للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه الذي يعود عليهم/ جماعة، وكأفراد بفوائد تعليمية وغير تعليمية كثيرة ومتنوعة أكثر وأفضل من مجموعة أعمالهم بصورة فردية (عبد العظيم، ٢٠١٥).
- استراتيجية لعب الأدوار: هي عبارة عن مجموعة من التلاميذ يقومون بالتمثيل التلقائي لموقف تعليمي بإشراف من المعلم، ويبدأ الحوار من واقع الموقف الذي أعده التلاميذ المشتركين في تمثيل الأدوار، ويقوم كل تلميذ بتمثيل الدور

بقدر ما يشعر به، أما التلاميذ الذين لا يقومون بالتمثيل؛ فإنهم يؤدون دور المراقبين والنقاد، ثم يناقش التلاميذ ما تعلموه (الخليفة ومطاوع، ٢٠١٨).

- استراتيجية تدريس الأقران: تتمثل في تعليم المتعلم لقرينه الذي يحتاج المساعدة، نظرًا لمناسبة مستوى شرح المتعلم لمستوى زميله (بدوي، ٢٠١٩).
- استراتيجية المشروعات: تهدف إلى ربط المفاهيم التي يتم تعلمها داخل المدرسة بالمجتمع والحياة العملية، أي أنها تُبنَى على أغراض المتعلمين وميولهم، ويتم تنفيذ استراتيجية المشروعات وفق المراحل التالية: اختيار المشروع – وضع خطة لتنفيذ المشروع – تنفيذ المشروع – تقويم المشروع – كتابة تقرير المشروع (علي، ٢٠١١).

٦. **مبادئ التعلم النشط**:

تحدد مبادئ التعلم وفق ما يراه كلاً من الخليفة ومطاوع (٢٠١٨) مبادئ التعلم النشط في الآتي:

- دمج الأنشطة التعليمية بواقع حياة التلاميذ واهتماماتهم.
- إنشاء فرص واقعية لتفاعل واندماج التلميذ مع المجتمع والبيئة.
- تنويع بدائل وفرص التعلم من أجل أن تتوافق مع استعدادات التلميذ واهتماماته وقدراته، وترضي تطلعاته.
- إعداد البيئة التي تتناسب مع نشاط التلميذ، ويكون ذلك داخل المؤسسة التعليمية وخارجها.
- توفير وتنويع مصادر التعلم أمام التلميذ.
- إعطاء فرص لمشاركة التلميذ أنشطته التي ينفذها بنفسه بعد تخطيطها في تقويم ما يعمل عليه هو وزملاؤه، حيث يتم تحقيق الإدارة الذاتية لمواقف التعلم.
- توجيه وتسيير قنوات التواصل في اتجاهات مختلفة ومتعددة.
- ملاحظة ومراعاة السرعة الذاتية المتباينة بين كل تلميذ وآخر.
- إعداد بيئة تعليمية آمنة، فيها الطمأنينة، وجو المرح، والاستمتاع بالتعلم.
- تقديم المساعدة للتلميذ في اكتشاف منحنيات القوة والضعف لديه.

٧. **دور المعلم والتلميذ في التعلم النشط**:

يتمثل دور المعلم في كونه الموجّه والمرشد للعملية التعليمية، فهو يضع الآلية والأسلوب المناسب للتعامل مع التلاميذ داخل الفصل، من خلال الإلمام لمهارات طرح السؤال وتنويع الأنشطة والاستراتيجيّات التدريسية بما يتلاءم مع الموقف التعليمي، وإعطاء التلاميذ الفرصة للمشاركة وتحمل المسؤولية، والعمل على زيادة الدافعية لدى التلاميذ، وربط المادة الدراسية ببيئة التلاميذ وخبراتهم، ولا بد من تهيئة البيئة التعليمية للقيام بالأنشطة المختلفة وجعل التلميذ مكتشفا ومجربًا للعملية التعليمية (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، الصيفي، ٢٠٠٩).

ويتمحور دور التلميذ في ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة، والبحث عن مصادر المعرفة والمعلومات بنفسه، والتعاون مع الزملاء وطرح الأسئلة والأفكار

الجديدة، والاشتراك في المناقشات والحوارات، وفي تقييم الذات، فهو يعرف أهمية الوقت وينجز الأعمال في مواعيدها المحددة، ويسيطر على المعلومات باعتبارها جزءًا من البيئة المعرفية، ولديه رغبة ذاتية في التعلم (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، الصيفي، ٢٠٠٩).

لذلك من الضروري أن يلعب المعلم دورًا فعالًا في العملية التعليمية، وأن يشرح للتلاميذ الأدوار التي يحتاجون إليها، ويحثهم على المشاركة بنشاط في عملية التعلم، وإبراز أفضل المزايا والميول والهوايات المختلفة للتلاميذ لكي يتمتعوا بشخصية شاملة، ولن يأتي ذلك إلا بتطور المعلم نفسه وتطوير مهاراته وقدراته، بدلًا من الحد من إنجازاته الأكاديمية السابقة.

٨. **متطلبات البيئة التعليمية للتعلم النشط**:

لا شك بأن البيئة التعليمية من المدخلات الأساسية في نظم التعلم، حيث يعتمد عليها نشاط التلميذ وفعالية العملية التعليمية؛ وذلك لأنها تحتوي على مجموعة عناصر مؤثرة في نواتج التعلم ولها دور واضح في نشاط التلميذ وتفاعله الإيجابي مع جميع المواقف التعليمية وعناصرها؛ وتجعل من التلميذ عنصرًا قادرًا على التفاعل والمبادرة والتعبير عما لديه بشكل كبير من الحرية، ناهيك عن دورها الفعال في تحويل محور العملية التعليمية من المعلم إلى التلميذ ويمكن تحديد سماتها بالآتي:

- تتضمن البيئة الصفية عدة بدائل وخيارات مختلفة من الأدوات والأنشطة.
- تحتوي البيئة الصفية على فرص لطرح وتبادل التساؤلات والاستيضاح.
- التأكيد على بناء المعرفة بدلًا من حفظها وسردها.
- الإصغاء وتقبل وجهات نظر الآخرين وتفهّم آرائهم.
- مغمورة بالنشاط والحيوية والتي ينتج عنها ثقة بالنفس وأيضًا ثقة متبادلة.
- عناصرها البيئية تعد ملائمة لمتطلبات العمل الفردي والجماعي.
- بيئة يسودها مناخ من التفاهم والتعاون بين المتعلمين ومعلمهم.
- تدعيم التقويم الذاتي للتلاميذ، وأن يكون مرتبطًا بالتعليم.
- تحتوي على كل ما يلزم من متطلبات التعليم النشط الفعال كالأدوات والتجهيزات.
- تنوع وثراء مصادر المعلومات في هذه البيئة (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، وعطية، ٢٠١٨).

يتضح مما سبق أن وجود بيئة تعليمية مثيرة ومحفزة ليس فقط من أجل الحصول على نتائج جيدة من التعلم النشط، ولكنه ضروري أيضًا لمساعدة المتعلمين على النمو الجسدي والعقلي والاجتماعي بشكل أفضل.

٩. **شروط نجاح استخدام استراتيجيات التعلم النشط**:

تتحدد الشروط الأساسية للاستخدام الناجح لاستراتيجيّات التعلم النشط كما يلي:

- استخدام التعلم النشط في المراحل المبكرة.

- الحصول على فهم واضح وبسيط للأهداف حول ما يقوم المعلم بفعله مع التلاميذ.
- مدى ملاءمة الأنشطة والتجارب لأهداف المقرر ومحتوياته ومستوى التلاميذ وتطورهم.
- مراعاة أنماط التعلم لدى التلاميذ مثل النمط البصري، وهم يتعلمون بطريقة أفضل عند مشاهدة النماذج والصور التي يعرضها المعلم؛ والنمط السمعي، وهم الذين من خلاله يتذكرون الحقائق والمعلومات التي يقدمها لهم المعلم؛ والنمط الحسي، وهم الذين يمتلكون القدرة على تذكر المعلومات من خلال العمل والأداء.
- توضيح المعلم لأدوار التلاميذ ومسؤولياتهم والتفاوض لإشارات توقف الحديث، وتوضيح كيفية تنفيذ الأنشطة في بيئة إيجابية وفعالة.
- استمرارية التعلم من خلال ورش العمل، والقراءة، والتدريب (أبو الحاج والمصالحة، ٢٠١٦، وبدوي، ٢٠١٩).

مما سبق يتبين أن هناك شروطًا لتنفيذ استراتيجيات التعلم النشط على أكمل وجه وفي حال وجود ما يعيق هذه الشروط لن يكتمل نجاح تنفيذها وهذا ما سيتم الكشف عنه في هذا البحث.

١٠. **معوقات التعلم النشط**:

هناك العديد من المُعوقات التي تحُول دون تطبيق التعلم النشط أو تحدّ من فاعليته وقد لخص كلٌّ من الصيفي (٢٠٠٩)، وبدوي (٢٠١٩) وعطية (٢٠١٨) وعواد وزامل (٢٠١٠)، هذه المعوقات في: ضعف الحوافز المادية والمعنوية المشجعة للتغيير، والتخوف من تجربة أي جديد في العملية التعليمية، وعدم الرغبة في التغيير، وقصر الوقت المتاح للتدريس، ووجود أعداد كبيرة من التلاميذ في الفصل، ونقص الأدوات والمعدات اللازمة لتنفيذ استراتيجيّات التعلم النشط، وافتقار المعلم لمهارات التعلم النشط، والخوف من انتقاد الآخرين بسبب ممارسة أساليب تدريس غير تقليدية، والخوف من عدم مشاركة التلاميذ، وللأدوار التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط، وقلة وعيهم بمهارات التفكير العليا، وقلة اهتمام المشرفين والمديرين باستراتيجيات التعلم النشط في المدارس، وضعف إعداد المعلم للتعليم القائم على فلسفة التعلم النشط، والخوف من عدم قدرة التلاميذ على تعلم المحتوى التعليمي المطلوب، وشعور المعلمين بفقدان السيطرة على التلاميذ، وانتشار أساليب التعليم التقليدي، والحاجة إلى وقت إضافي لتخطيط المواد العلمية وإعدادها.

وأضاف رفاعي (٢٠١٢) أنه عندما تم نقل مبادرة مشروع التعلم النشط في البداية إلى المدارس الابتدائية (الصفوف الأولية) ثم امتد ليشمل المرحلة الابتدائية كافة، كانت هناك العديد من العقبات التي واجهة تفعيل تنفيذ هذا المشروع في المدارس الحكومية، منها:

- العوائق المادية: يحتاج توفير الأدوات والوسائل إلى مبالغ مالية، وقد تكون هذه الأموال قليلة أو معدومة، أو قد تكون بسبب إرادة مدير المدرسة ودرجة إيمانه بالفوائد المتوقعة من هذا المشروع.
- طريقة تنظيم بيئة الصف الدراسي: إن تثبيت المقاعد في نظام الفصل الدراسي يجعل من الصعب على المتعلمين التفاعل مع بعضهم بعضًا، كما يقيد أفعالهم، ويصعب تكوين مجموعات تعلم بينهم، وبالتالي عدم تحقيق الأهداف المتوقعة في بطريقة مناسبةٍ.
- إن المدرسة ليس لديها عدداً كافياً من المعلمين.
- عدم امتلاك قادة التعليم الوعي الكافي بأهمية برامج التعلم النشط، وافتقارهم إلى الثقة في العوائد التعليمية الناتجة عنه.
- التوزيع غير الصحيح للدعم المادي المقدم للمشروع: بحيث يتم استخدام مبلغ كبير من الأموال لعقد الندوات والمؤتمرات في الفنادق الفاخرة، مقابل مبلغ رمزي صغير من المال للمعلمين المشاركين، مما يقلل من حماس المعلمين وبالتالي يؤثر على جودة المشروع ونتائجه.
- قلة المباني المدرسية، وكثرة أعداد المتعلمين داخل الفصل الدراسي، مما يضعف من جودة التعلم وجودة التعليم.
- القصور في الإعداد الأكاديمي للمعلمين مما يضعف مهارات التدريس.
- ويستنتج مما سبق أن جميع عناصر التعلم من معلم وتلميذ وبيئة تعلمية قد تساهم في إنجاح أو إعاقة التعلم النشط، وهذه المعوقات تختلف باختلاف البيئة والمرحلة الدراسية والمجتمع ولذلك يهدف البحث للوقوف لتحديد أهم هذه المعوقات وأكثرها تأثير على استخدام التعلم النشط في الصفوف الأولية؛ من أجل الحد من هذه المعوقات وتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

- **المحور الثاني: الصفوف الأولية**

تعتبر المرحلة الابتدائية وبالتحديد الصفوف الأولية من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها التلميذ والتي تحظى باهتمام كبير داخل نظام التعليم في المملكة العربية السعودية؛ لأنها الحلقة الأولى ضمن العملية التربوية التي يكتسب خلالها التلميذ مهاراته الأساسية التي تهيئه للمراحل اللاحقة، وهذا يحتاج إلى أن يمتلك المعلم قدرات ومهارات خاصة حتى يتمكن من أداء واجبه على أكمل وجه.

١. **مفهوم المرحلة الابتدائية:**

مفهوم المرحلة الابتدائية كما حددتها وثيقة سياسة التعليم (١٤١٦، ص٦): "هي القاعدة التي يرتكز عليها إعداد الناشئين للمراحل التالية من حياتهم، وهي مرحلة عامة تشمل أبناء الأمة جميعا وتزودهم بالأساسيات من العقيدة الصحيحة، والاتجاهات السليمة، والخبرات والمعلومات والمهارات".

٢. **مفهوم الصفوف الأولية:**

تعرف وزارة التعليم الصفوف الأولية وفق تعميم وزارة التعليم (٢٠١٥، ص١) بأنها "الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية (الأول والثاني والثالث)".

وبهذا تعد الصفوف الأولية القاعدة الأساسية وحجر الأساس في المراحل القدامة، باعتبارها أولى المراحل التي تقوم على التربية والتعليم معًا، وتُعِد التلميذ إعدادًا صالحا متكاملا.

٣. **أهداف المرحلة الابتدائية**:

تتلخص أهداف المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية كما حددتها وثيقة التعليم في النقاط التالية:

- ترسيخ وتعهد العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل ورعايته بتربية إسلامية متكاملة، في خلقه وجسمه وعقله ولغته وانتمائه إلى أمة الإسلام.
- تدريبه على إقامة الصلاة والحرص عليها، وأخذه بآداب السلوك الحميدة والفضائل.
- تطوير المهارات الأساسية المتنوعة وبالأخص المهارة اللغوية، والمهارة العددية، والمهارات الحركية بأشكالها.
- إثراءه بالقدر المناسب من المعلومات في الموضوعات المختلفة.
- تنويره وتعريفه بنعم الله عليه في نفسه ومن حوله، وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية، ليحسن استخدام النعم، ويكون دافعا لينفع نفسه وبيئته.
- تربية ذوقه البديعي، وتنمية نشاطه الابتكاري، ودعم تقدير العمل اليدوي لديه.
- تنوير وعيه وتنميته ليدرك ما عليه من واجبات وما له من حقوق، في حدود سن عمره وخصائص المرحلة التي هو يمر بها، وغرس حب مجتمعه ووطنه، والإخلاص لولاة أمره.
- تعزيز الرغبة لديه في الازدياد والانتفاع من العلم النافع والعمل الصالح، وتدريبه على استغلال الوقت والاستفادة من أوقات فراغه.
- إعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته (وثيقة سياسة التعليم، ١٤١٦).

ونستنتج من ذلك أن الهدف الرئيس لهذه المرحلة يكمن في تنمية التلاميذ من جميع المجالات العقلية، والجسمية، والخلقية، والاجتماعية بالقدر الذي يؤهلهم على المواصلة في طريق الحياة بنجاح.

٤. **أهمية المرحلة الابتدائية**:

تبرز أهمية التعليم الابتدائي في عدة نقاط من أهمها ما يلي:

- أنه تعليم عام يشمل جميع طبقات المجتمع، فقد فرضت منظمة حقوق الإنسان على كل الدول في عام ١٩٤٨م توفير فرصة التعليم للمجتمع أجمع، وأن يكون الحد الأدنى في التعليم هو المرحلة الابتدائية، ومن هنا نعرف أن التعليم في المرحلة الابتدائية هو أساس يقف على عاتقه مسؤولية تربية وتعليم المواطنين.
- إن التعليم الابتدائي يمثل نقطة الانطلاق لجميع المراحل التعليمية التالية، فهو قاعدة السلم التعليمي وأساسه، ومن هنا ندرك أن الاهتمام في هذه المرحلة ينعكس على بقية المراحل.
- تعطي المرحلة الابتدائية أسس المعارف الضرورية، وتزود الطفل بأولويات الخبرة من قراءة وكتابة وحساب وغيرها.

- تعد المرحلة الابتدائية طريقاً الى تعزيز الهوية العربية الإسلامية، وترسخ فيهم العقيدة الإسلامية الصحيحة وحب الانتماء للوطن والاعتزاز بلغتهم العربية.
- تشجع الطفل على العمل الإبداعي، واحترام ذاته واحترام الآخرين، وتعوده على تحمل المسؤولية.
- تعد المرحلة الابتدائية من المسلمات؛ كونها مرحلة إلزامية، فهي البوتقة التي ينسجم فيها جميع أبناء المجتمع بجميع اختلافاتهم، وبذلك تحقق مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية للجميع (الجهني، ٢٠١٩، واليحيى، ٢٠٠٤).

ويضيف الحامد وآخرون (٢٠٠٧) أن المرحلة الابتدائية تمثل البداية في التنمية الشاملة لمدارك الأطفال، وكونها أول مكان ينتقل إليه الطفل من بيته، فهي تؤثر في تكوينه النفسي والانفعالي، وتحقق النمو الشامل المتكامل للطفل في جميع المجالات الاجتماعية والعقلية والجسمية والروحية.

وفي ظل تلك المؤشرات تبرز أهمية المرحلة الابتدائية كونها البداية الأولى لعملية توليد الأفكار، ففيها تتوسع مدارك التلاميذ، فيكتشفون من خلالها أنفسهم، وتبدأ خبراتهم ومهاراتهم بالانطلاق والتنوع، مما يكسبهم خبرات حياتية أفضل.

٥. **مفهوم المعلم**:

المُعَلِّمُ لغة: "العلامة، وهو من يتَّخِذ مهنة التعليم، والمُعَلِّمُ من له الحق في ممارسة إحدى المهن استقلالاً، وكان هذا اللقب أرفعَ الدرجات في نظام الصُّنَّاع كالنَّجارين والحدَّادين" (المعجم الوسيط،٢٠٠٤، ص٦٢٤).

المعلم اصطلاحاً: يعتبر المعلم من بين أهم الشخصيات التي تلعب الدور الأكبر في حياة التلميذ، وتتركز العملية التعليمية على المعلم كونه قائدها ومخططها ومنفذها ورسم مستقبلها (عطية والهاشمي، ٢٠٠٨).

ويعرف المعلم على أنه: ذلك الشخص الإجرائي الذي يخطط ويرشد ويوجه ويملك بيده زمام الأمور (عدس، ٢٠٠٠).

وبالتالي يُنظر إلى معلم الصف على أنه الشخص الذي يؤدي دوره داخل المؤسسة التعليمية، وهو مسؤول عن تعليم التلاميذ وتوجيه سلوكهم لتحقيق أهداف وتطلعات المجتمع، باعتبار أن هذه المرحلة واحدة من بين المراحل الحساسة في بناء شخصية التلاميذ وتنشئتهم.

٦. **الأسس النفسية والتربوية للمعلم**:

أكد شارترز، وويبلز في (أبو الضبعات، ٢٠٠٩) على ضرورة الاهتمام بالأبعاد النفسية والاجتماعية للمعلم، لما لها من أثر في سلوكيات المعلم، وأدائه لعمله وتتمثل بالآتي:

- القدرة على التكيف مع البيئة، والثبات والثقة بالنفس، والحفاظ على المظهر الشخصي الخارجي.
- توسع الميول حيث يكون أقرب إلى مجتمعه المحلي، والمهنة، والتلاميذ.

- العطف والرحمة، والتعاطف واللين، والذوق والرقي، والمبادرة وعدم الأنانية.
- القوة والحزم، والجرأة والشجاعة، والثبات في مختلف المواقف، والاستقلال، والأمانة وتقوى الله في رسالته.
- الفصاحة والطلاقة، والإصرار والمثابرة، والصبر والحلم، والتعاون والإيثار.
- الإيجابية والتفاؤل، وخفة الروح، والاجتماعية، ولطافة الصوت.

وأضاف عطية والهاشمي (٢٠٠٨) أن للمعلم صفات إنسانية وأخلاقية يجب التحلي بها منها: القدوة الحسنة في العمل، والرفق والرحمة خاصة وأنه يتعامل مع أطفال لم يبلغوا الرشد، والحماس للعمل التعليمي، والتفاعل مع التلاميذ وتشجيعهم، والابتسامة والبشاشة وعدم تقطيب الجبين، والتواضع وعدم السخرية من تلاميذه والتحقير منهم، والعفو عن التلاميذ المخطئين والعدل في التعامل معهم، والبعد عن مواضع الإتهام والشبهات، والتذكر دائما أنه رسول خير وداعية سلام وأن هؤلاء التلاميذ أمانة في عنقه.

ومعلم الصفوف الأولية عليه أن يتسم بالصفات الجيدة كالرحمة، والرفق، والتواضع؛ لأنه يتعامل مع أطفال في بداية ممارستهم للحياة خارج أسوار البيت.

٧. **خصائص المعلم**:

من متطلبات مهنة التعليم عدة خصائص يمتاز بها المعلم في التعليم، وتتلخص بالآتي:

- **خصائص عقائدية**:

يجب على المعلم أن يؤمن يقيناً بعقيدة المجتمع والدولة التي يعمل بها؛ وذلك لما له أثر بيِّن على سلوكيات وتصرفات المعلم ومعتقداته، والتي بدورها قد تكون من أسباب التأثير على التلاميذ ويقتدون بها، وينطبق أيضا هذا المبدأ على كل النظم التعليمية، سواء التي تنطلق من العقيدة الإسلامية أو غيرها، ومن نعم الله على المعلم المسلم أنه لا يتعرض لما يتعرض له غيره من تغيير العقائد بحسب سياسة الحكم، حيث إن العقيدة الإسلامية مشتقة من قول الله سبحانه وتعالى في القرآن وسنة نبيه محمد صلى الله عليه وسلم (قنديل، ٢٠٠٠).

- **خصائص جسمية**:

يجب على المعلم أن يقوم بواجبه على أكمل وجه، ذلك لأن عمله له تأثير على مستقبل التلميذ؛ لذلك لا يُسْمَح بأدنى نسبة خطأ، ولتحقيق ذلك يجب توفر مجموعة من الصفات الشخصية التي يتسم بها المعلم وهي السلامة والكمال إلى حدٍ ما، فيُشْتَرَط في المعلم أن يكون سليمًا بدنيًا وجسديًا يتمتع بسلامة الحواس بأنواعها، ويتمتع بالصحة والقوة التي تساعده على تحمل مشاق مهنته، كما يجب أن يكون مهتمًا بمظهره وهندامه ومواظبًا على النظافة والظهور بمظهر حسن، لأنّه محط أنظار كل تلاميذه وقدوتهم، فإذا حافظ على حسن مظهره ونظافة بدنه فإن التلاميذ يتبعونه ويقتدون به (الخليفة، ٢٠١٧).

• **خصائص انفعالية**:

من أهم الخصائص الانفعالية التي لا بد أن يتحلّى بها المعلم هي: الاتزان السلوكي في تفكيره وكلامه وامتلاك قدر كبير من الثقة بالنفس، واحترام وتقدير آراء التلاميذ والإصغاء لهم، مما يشجع التلاميذ نحو محبة العلم وزيادة التفاعل الصفي فيما بينهم، كما يجب أن يتمتع بحسن تقدير الأمور والانضباط في سلوكه وتحمّل مسؤولية اتخاذ القرارات مع احترام حقوق التلاميذ والنظام واستخدام العطف واللين والمرونة (الحيلة، ٢٠١٤).

• **خصائص أكاديمية ومهنية**:

يتوجب في هذه المرحلة على المعلم أن يكون لديه عدّة معارف وعلوم واسعة وعميقة وقيّمة حتى يستطيع إحداث عملية التعلم بالشكل المأمول، حيث تشتمل هذه المعارف على طبيعة المجال، وأساليب ووسائل البحث فيه، كما يجب أن يتميز بسعة الاطلاع الدائم للمستجدات في التعليم وحبه، من أجل اكتشاف كل ما هو جديد في مجال التدريس من نظريات تعلم وطرق تدريس وأساليب التقويم، واستراتيجيات تعليم، والإلمام بالخصائص الجسمية والعقلية للتلاميذ (الخليفة، ٢٠١٧).

وبناءً على تلك المعطيات يعتبر المعلم عنصرًا فعالًا في عملية التعليم، ومقدار الصفات والخصائص التي يتمتع بها هو نجاحه، ولا شك أن شخصية المعلم تلعب دورا مهما في التأثير على التلاميذ، لذلك يجب أن يكون لديه مجموعة من الخصائص التي تساعده في محاولة تعديل سلوكه والتكيف مع مشاكل مختلفة يواجهها.

• ٨. **خصائص نمو أطفال المرحلة الابتدائية**:

لا شك أن الإنسان منذ ولادته يمر بمراحل نمو في عدة مجالات، والطفل في المرحلة الابتدائية ينمو ويمر بعدة تغيرات تتمثل بالآتي:

• **النمو الجسمي**:

يعرف زهران (٢٠٠٤) النمو الجسمي بأنه: نمو هيكلي يشمل الطول والوزن، وتغيرات في أنسجة الجسم وأعضائه.

ويذكر نور (٢٠١٥) مظاهر النمو الجسمي للطفل: تغيرات في النسب الجسمية أكثر من أنها مجرد زيادة في الحجم، فتبدأ سرعة نمو الجسم بالتباطؤ تدريجيا، وتنضج العضلات الدقيقة بشكل تدريجي، ولذلك نجد الطفل في سن السادسة يجد صعوبة في الكتابة بشكل دقيق، لأن عضلاته لم تنضج بالشكل الكافي، وهذه العمليات تتطلب استخدام العضلات أكثر قوة ونضجا.

ويضيف سليمان (٢٠١٥) أن الطول يزداد بنسبة ٥٠٪ في سن الثامنة، ويزداد النمو العضلي وتصبح العظام أكثر قوة، وتبدأ الفروق الجسمية بين الجنسين في الظهور، فالبنون أطول قليلا من البنات، وكذلك تبدأ الأسنان اللبنية بالتساقط في هذه المرحلة.

• **النمو الحركي**:

يعرف رفاعي (٢٠١٠) النمو الحركي بأنه: القدرة على التحكم في العضلات المختلفة، وفي انقباضها وانبساطها وتوافقها.

ومن مظاهر النمو الحركي التي أوردتها الريدي (٢٠١٢) والتي يمكن أن تتطور في هذه المرحلة ما يلي:

- الجري: تعتبر هذه المهارة في مرحلة الطفولة الوسطى جزءاً أساسياً في أغلب الأنشطة والألعاب التي يقوم بها ويمارسها مع بقية الأطفال.
- القفز: يتقن ما يقارب ٨٠٪ من الأطفال مهارة القفز ويمارسونها في معظم أوقاتهم وأثناء لعبهم بكل مهارة.
- الرمي: بعد سن السابعة من عمر الطفل يستطيع أن يُثبِّت قدميه أثناء الرمي تماما كما يفعل البالغون بكل تميز.

• **النمو العقلي**:

يعرف الزبيدي (٢٠١٥) النمو العقلي بأنه: نمو الوظائف العقلية، كالقدرة على ملاحظة أوجه الشبه، وأوجه الاختلاف بين الأشياء، والتفكير والانتباه والتحليل.

ومن أهم مظاهر النمو العقلي التي ذكرها قصيبات (٢٠٠٤): تزيد الرغبة في التعلم من خلال اللعب في سن السادسة من عمره، وفي سن السابعة يستطيع الطفل إدراك مفهوم الزمن ومفهوم المال، وفي سن الثامنة يستطع التفريق بين الأشياء وينمو لديه التفكير عن طريق التخيل ويزداد حبه للروايات الدرامية والقصص الخيالية.

أما في سن التاسعة فيصبح التركيز اقوى ولمدة أطول؛ ولكنه سرعان ما يفقد حماسه إذا ما وجد مكافأة سواء مادية أو معنوية، ويزداد الاهتمام بالواقع ويقل عنده الخيال.

• **النمو الاجتماعي**:

يعرف الزغلول والهنداوي (٢٠١٧) النمو الاجتماعي بأنه: تطور في منظومة العلاقات الاجتماعية ممن هم في عمر الطفل أو أكبر أو أصغر منه والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها وطريقة تطورها مع النمو.

ومن مظاهر النمو الاجتماعي التي أوردتها بدير (٢٠٠٧) في هذه الفترة: زيادة الوعي الاجتماعي لدى الطفل، ويصبح أكثر استماعا لمن هم حوله، وعند دخوله للمدرسة يصبح اجتماعيًا مع أقرانه ويمارس الأنشطة معهم بشكل جماعي من خلال اللعب، ويتعرف عليهم بشكل أكبر ويُكوِّن صداقات عديدة.

ويصبح الطفل أكثر تعاونًا مع رفاقه، ويكون التنافس جماعيًا سواء في الألعاب أو في التحصيل الدراسي، ويميل الطفل إلى الزعامة وجذب انتباه الآخرين، ويكون الشجار بين الذكور والذكور أكثر من الذكور والإناث، والعدوان بين الإناث والإناث لفظي، أما الذكور فشجارهم يدوي.

• **النمو اللغوي**:

يُعرِّف زهران (٢٠٠٤) النمو اللغوي بأنه: نمو في قدرات الفرد على إتقان المفردات والسيطرة على الكلام والجمل اللغوية ومهاراتها في التواصل مع الآخرين.

ومن خصائص ومظاهر النمو اللغوي في المرحلة الابتدائية: زيادة في المحصلة اللغوية بشكل ملحوظ، وتتنوع أساليب التعبير عن الموضوعات والأفراد، وكذلك تتطور لغة الطفل من خلال الاحتكاك بأقرانه، ويستطيع استخدام المصطلحات اللغوية بشكلها الصحيح والمناسب (غباري، وأبو شعيرة ٢٠١٥).

ويتبين مما سبق أن التلميذ وما يمتلكه من سمات جسمية، وحركية، وعقلية واجتماعية، ولغوية ومدى نضوجها تساهم بشكل إيجابي في عملية التعلم كونه محورا رئيسا في التعلم النشط.

• **الدراسات السابقة**:

• **دراسة الشبيتي** (٢٠٢٠)

هدف البحث إلى التعرف على واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط، كما هدفت إلى معرفة الفروق ذات الدلالة حسب متغيرات المؤهل وسنوات الخبرة والدورات التدريبية، وطبَّق البحث أداتي الاستبيان والملاحظة على عينة من (٣٢) معلمة في المدارس الحكومية الثانوية، وتم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة، واختبار مان ويتني لتحليل بيانات البحث، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمات للاستراتيجيات النشطة كانت متدنية، وأن دور المشرفة التربوية في تشجيع المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط متوسط، ودرجة الصعوبات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط كبيرة، وأظهرت النتائج كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الاستراتيجيات النشطة تُعْزَى لمتغيرات البحث عدا متغير سنوات الخبرة التي كانت الفروق فيه لصالح المتعلمات ذات الخبرة الأكثر من ١٠ سنوات تجربة، في حين لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية تُعْزَى لمتغيرات البحث في دور المشرفة التربوية في تعزيز المعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ولم تظهر أي فروق دالة في الصعوبات التي تواجه المعلمات في استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

• **دراسة تشيرينج** Tshering (2020)

هدف البحث إلى الكشف عن أثر مدخل التعلم النشط على التحصيل التعليمي لطلاب الصف الخامس في بوتان واستكشاف آرائهم نحو استخدام مدخل التعلم النشط في تعليم العلوم، واستخدم البحث المنهج الكمي وتم استخدام الاختبارات والاستبيان لجمع البيانات، وقد بلغت العينة (٢٩) طالبا تم اختيارهم بالطريقة العنقودية، وكشفت النتائج أن استخدام مدخل التعلم النشط في تعليم العلوم عزَّز التحصيل التعليمي لطلاب الصف الخامس، كما وُجِدَ أن لطلاب الصف الخامس وجهات نظر إيجابية تجاه تطبيق التعلم النشط في تعلم وتعليم العلوم.

• **دراسة المستحي (٢٠١٩)**

هدف هذا البحث إلى الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية أثناء تطبيقهن لاستراتيجيات التعلم النشط، والتعرف على مدى استخدامهن للتكنولوجيا والتقنيات التعليمية داخل الفصل الدراسي. بالإضافة إلى ذلك، هدفت إلى الكشف عن مدى إلمامهن بأهم استراتيجيات التعلم النشط، وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلات التي تواجههن أثناء عرضهن للدرس بأسلوب نشط من وجهة نظرهن، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّن مجتمع البحث من معلمات المراحل الدراسية الابتدائية والثانوية المختلفة في مدينة ينبع في المدينة المنورة، وكانت أداة البحث عبارة عن استبانة تم توزيعها إلكترونيا، واقتصرت عينة البحث على (٦٦) معلمة، وأظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمات للتقنية لتطبيق التعلم النشط متوسطة، وأن المتوسط العام لاستجابات أفراد العينة حول تحضير درس من قبل الطالبة وشرحه يعتبر من استراتيجيات التعلم النشط جاءت بدرجة عالية، وتشير النتائج إلى أن استجابات المعلمات حول تفاعل الطالبات في مدرستهن أثناء الدرس النشط بشكل إيجابي متوسط.

• **دراسة رمضان (٢٠١٩)**

هدف هذا البحث إلى التعرف على معيقات استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة نابلس، وتكوَّنت عينة البحث من (١٥٢) معلماً ومعلمة، منهم (٤٥) معلما، و(١٠٧) معلمات. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت استبانة مكونة من (٣٠) فقرة، وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمين في معيقاتٍ استخدام التعلم النشط للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس، تبعاً لمتغير الجنس وذلك الصالح الإناث. كما وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين إجابات المعلمين في معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والتخصص، وسنوات الخبرة.

• **دراسة صيدم والناصر (٢٠١٩)**

هدف البحث إلى التعرف على أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة، باتباع المناهج: الوصفي التحليلي، التجريبي والنوعي، واشتملت العينة على (٦٨) طالباً من الصف الثامن الأساسي مقسمين إلى صفين دراسيين، شكل أحدهما المجموعة التجريبية (٣٥) طالبا، والثاني الضابطة (٣٣) طالبا، كما تم إعداد أدوات البحث: تحليل محتوى الوحدة السادسة (وحدة الهندسة) للصف الثامن الأساسي، اختبار مهارات التفكير الإبداعي لمهارات (الطلاقة، المرونة، الأصالة). اختبار مهارات التواصل الرياضي لمهارات (القراءة، الكتابة، التمثيل)، وتم التوصل إلى ما يلي: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a>0.05$) بين متوسط درجات الطلاب في الاختبار البعدي لمهارات التفكير

الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي في المجموعتين التجريبية والضابطة تُعْزَى (لاستراتيجيات التعلم النشط، الطريقة التقليدية) لصالح المجموعة التجريبية، ولا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a>0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير الإبداعي ودرجاتهم في اختبار مهارات التواصل الرياضي البعدي.

- **دراسة ويلر** Wheeler (2018)

هدف البحث لاعتماد استخدام تقنية فصول التعلم النشط والتغلب على المعوقات التي يواجهونها في جامعة ماساتشوستس في الولايات المتحدة الأمريكية بهدف زيادة فهم المشاركين لتقنيات فصول التعلم النشط، فهي تطبق على تدريسهم من خلال تطبيق المنهج الإجرائي، ولتحقيق ذلك تم استخدام بطاقتي ملاحظة لمراقبة التدريس على مرحلتين واستبيانٍ إلكتروني تكوَّن من (٢٥) فقرة لمعرفة المعوقات، وتكونت عينة البحث من (١٣) عضوا من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات مختلفة، وأوضحت النتائج إلى أن التقنيات الأكثر استخداما هي تلك التي كانت مألوفة من المساحات التقليدية المجهزة بالتكنولوجيا التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس، وكان أعضاء هيئة التدريس أكثر ارتياحاً لاستخدام أدوات توصيل المحتوى كشاشات العرض ومنصات المعلِم والسبورة البيضاء، وتم تحديد عوامل تطبيق التكنولوجيا والعوائق التي يحول تطبيقها كالوقت ومدى سهولة الاستخدام وتوافر المعدات ودعم الفصول الدراسية المؤسسية ودعم الأقران ومستويات راحة المعلم مع التكنولوجيا واستكشاف الأخطاء وإصلاحها.

- **دراسة سمارة (٢٠١٨)**

هدف هذا البحث إلى معرفة واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في المدارس الأردنية والكشف عن المعوقات التي تحول دون استخدامهم لها، وتحديد أثر متغيرات البحث (جنس المعلم، والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية) في تقديراتهم للمعوقات. ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبيان تكوَّن من جزأين، الأول يقيس درجة استخدام المعلمين لعدد من استراتيجيات التعلم النشط، والثاني يقيس المعوقات التي تحد من استخدامهم لها، وتكون من (٢٥) فقرة توزعت على عينة تكونت من (٣٤٤) معلماً ومعلمة لمادة علوم الأرض في المرحلة الثانوية، وتوصلت نتائج البحث إلى أن تقديرات المعلمين والمعلمات لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط كانت بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٢،٧٠)، وبلغت تقديراتهم للمعوقات في جميع المجالات بدرجة كبيرة، باستثناء مجال (المعوقات المتعلقة بالمعلم) حيث جاءت بدرجة متوسطة، وتوصل البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات هذه التقديرات على مستوى المجالات ككل تُعْزَى لأثر متغيرات البحث.

- **دراسة الجعبري (٢٠١٨)**

هدف البحث إلى التعرف على معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط، ولتحقيق ذلك تم استخدام

استبيان مكون من (٤٢) فقرة موزعة على أربعة أبعاد تتمثل في معوقات تتعلق بكل من (المعلم، المنهاج المدرسي، النواحي الإدارية، بيئة التعليم)، وقد بلغت العينة (٤٥٠) معلما ومعلمة، إضافة إلى (٢٤) مشرفا ومشرفة، وقد كشفت النتائج إلى أن أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط هي المعوقات المتعلقة ببيئة التعليم من وجهة نظرهم، في حين كان أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين هي المعوقات المتعلقة بالمعلم، وكشفت عدم وجود فروق بين آراء المعلمين والمشرفين حول (معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط)، كما تبين عدم وجود فروق بين آراء المعلمين حول (معوقات استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط) تُعْزى للجنس، كما تبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في المعوقات تُعْزى لمتغير الخبرة لصالح الذين خبراتهم من ٥ -١٠ سنوات، وأخيرًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المعوقات التي تتعلق بالنواحي الإدارية للذين تلقوا أكثر من ٣ دورات مقابل الذين لم يتلقوا أي دورة.

- **دراسة اوريو وآخرين** Urio et al (2017)

هدفت إلى التعرف على تحديات استخدام استراتيجيات التعلم النشط مع الطلبة في المدرسة العامة في البرازيل من سن ١٠ -١٧، واعتمد البحث المنهج النوعي، وتمثلت أداة البحث في بطاقة ملاحظة تم تطبيقها على عينة مكونة من (٢١) طالبا من المدارس العامة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا توصل البحث إلى أن هناك صعوبات عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت النتائج أن الطلاب يستخدمون الإنترنت كمكمل أو مساعد لهم في تعليمهم، كما أنه ينظر إلى استراتيجيات التعلم النشط أو طرق التدريس النشط أنها قائمة على اللعب والمرح، وأن استخدام الطلاب للتقنيات في موضوع الصحة كمساعد في البيئة المدرسية لم يتم بشكل كافٍ.

- **دراسة يوسف وآخرين** Yusof et al (2015)

هدفت إلى الكشف عن آراء ومعتقدات المعلمين حول أبرز العوامل التي تحُول دون ممارستهم للتدريس النشط وأثر ذلك على تحصيل الطلبة في الكليات المتوسطة في ماليزيا، واعتمد البحث منهج دراسة الحالة، واستخدم البحث أداة المقابلة شبه المنظمة على عينة مكونة من (٦) محاضرين في ثلاثة معاهد فنية مختلفة في ماليزيا، وأظهرت النتائج أن هناك أربعة عوامل رئيسة تشكل تحديا لأداء التدريس النشط، وهي: الطلبة، والمعلمون أنفسهم، والخطط الدراسية والمناهج، والوسائل والبيئة التعليمية، كما أظهرت النتائج أن المناخ التعليمي السائد في الكليات المتوسطة يركز على المعلم وهو ما يشكل تحديا كبيرا للمعلمين تجاه ممارستهم للأنشطة التعليمية الفعالة.

- **التعقيب على الدراسات السابقة**:

من خلال عرض الدراسات السابقة تم تحديد جوانب التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات والبحث الحالي، حيث تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف

فقد أشارت كل من دراسة تشيرينج (Tshering (2020، ودراسة صيدم والناصر (٢٠١٩) إلى أثر استخدام المعلم لاستراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية. في حين أشارت دراسات أخرى إلى واقع استخدام استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية مثل: دراسة الثبيتي (٢٠٢٠)، دراسة سمارة (٢٠١٨). كما كشفت دراسة يوسف وآخرين (Yusof et al (2015 عن آراء ومعتقدات المعلمين حول أبرز معوقات التعلم النشط في العلمية التعليمية. في حين أشارت دراسة ويلر (Wheeler (2018 لاعتماد استخدام تقنية فصول التعلم النشط والتغلب على معوقاتها في العملية التعليمية. أما البحث الحالي فتهدف إلى التعرف على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط متفقة مع أهداف كل من الدراسات الآتية: دراسة المستحي (٢٠١٩)، دراسة رمضان (٢٠١٩)، دراسة الجعبري (٢٠١٨)، دراسة اوريو وآخرين (Urio et al (2017.

وتشابه البحث الحالي في الأداة مع عدد من الدراسات مثل: دراسة الثبيتي (٢٠٢٠)، دراسة تشيرينج (Tshering (2020، دراسة المستحي (٢٠١٩)، دراسة رمضان (٢٠١٩)، دراسة سمارة (٢٠١٨)، الجعبري (٢٠١٨)، دراسة ويلر (Wheeler (2018. كما تشابه البحث الحالي مع معظم الدراسات السابقة من حيث العينة وهم المعلمين. إلا أنه اختلف البحث الحالي مع دراسة تشيرينج (Tshering (2020، ودراسة صيدم والناصر (٢٠١٩)، ودراسة اوريو وآخرين (Urio et al (2017 والمكونة عيناتهم من طلاب المدارس. كما اختلف البحث الحالي من حيث الأداة مع دراسة اوريو وآخرين (Urio et a (2017، ويوسف وآخرين (Yusof et al (2015، ودراسة صيدم والناصر (٢٠١٩).

وتميز البحث الحالي في أهميته عن الدراسات السابقة في كونه البحث الأولى - في حدود علم الباحثة - الموجهة لمعلمات الصفوف الأولية، وهو ما يعطي البحث خصوصية أكثر، ويجعل من التوصيات التي تنتج عنها أكثر فاعلية، وتعتبر أول دراسة تتناول معوقات استراتيجيات التعلم النشط في محافظة بقعاء.

كما استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من خلال التنوع في مجال الاطلاع على هذه الدراسات من الناحية النظرية وكيفية إعداد أداة البحث وحجم العينة والمراجع.

• منهجية البحث وإجراءاته

• منهج البحث:

هدف البحث للكشف عن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية في مدارس محافظة بقعاء، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي المسحي؛ لملاءمته لمشكلة البحث وأهدافها، حيث إنه يهتم بدراسة المشكلات والظواهر الإنسانية، والاجتماعية من خلال جمع المعلومات عنها وتقديم وصف تفسيري لها، وتحويلها من بيانات كيفية إلى بيانات كمية ليسهل التعامل معها في الوصف والتحليل.

• **أداة البحث**:

من أجل تحقيق أهداف البحث تم تصميم الاستبانة بشكلها الإلكتروني بما يتلاءم مع متطلبات البحث، وقد أُعِدَّت وفق الخطوات التالية:

- مراجعة التراث التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- إجراء مقابلة مع عدد من معلمات الصفوف الأولية لمعرفة الإشكاليات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- إعداد الاستبانة بصورتها الأولية.
- اختبار الصدق النظري للاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكمين.
- تعديل الاستبانة وفق تعديلات المحكمين.
- توزيع الاستبانة على العينة لجمع البيانات اللازمة للدراسة.

وقد تكونت الاستبانة بصورتها النهائية من قسمين، هما:

- القسم الأول: ويتعلق هذا القسم بالبيانات الوظيفية لمعلمات الصفوف الأولية تمثلت في (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال التعلم النشط).
- القسم الثاني: وهو عبارة عن استبانة اشتملت على (٣٠) عبارة تقيس معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط وانقسمت إلى ثلاثة أبعاد:
  - ✓ البعد الأول: المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية ويضم (١٠) عبارات.
  - ✓ البعد الثاني: المعوقات المتعلقة بالمعلمة ويضم (١٠) عبارات.
  - ✓ البعد الثالث: المعوقات المتعلقة بالتلميذة ويضم (١٠) عبارات.

وكانت العبارات مقرونة بسلم إجابات وفق نموذج (ليكرت) ذي التدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، بحيث يجيب أفراد العينة عن كل فقرة باختيار درجة موافقة واحدة بين هذه البدائل.

• **صدق أداة البحث**:

صدق أداة البحث يعني أنه يقيس ما وُضِعَت لقياسه، وتم التأكد من صدق أداة البحث وذلك من خلال:

• **الصدق الظاهري للأداة**:

تم التحقق من الصدق الظاهر للاستبانة وعرضها بصورتها الأولية (ملحق١) على (١٠) محكمين (ملحق٢) من ذوي الخبرة المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم، ومجال التربية، لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة العبارات لقياس ما وُضِعَت لأجله، من حيث وضوح المعنى وكفاية العبارات وإلمامها بمختلف متغيرات البحث، وتصحيح ما يلزم تصحيحه حتى تزداد أداة البحث وضوحا وملاءمة لقياس ما وُضِعَت لأجله.

وبعد أخذ الآراء، والاطلاع على الملحوظات، تم إجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ومن ثم إخراج الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق٣).

• **صدق الاتساق الداخلي للأداة:**

قامت الباحثة بالتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية بلغ عددها (٣٠) معلمة من معلمات الصفوف الأولية خارج عينة البحث، وقد تم حساب الاتساق الداخلي للاستبانة عن طريق معامل الارتباط بيرسون (Person Correlation) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه العبارة.

ويبين الجدول (١) أن جميع معاملات الارتباط في جميع عبارات الاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة α=٠.٠١ وبذلك تعتبر جميع فقرات الاستبانة صادقة لما وُضِعَت لقياسه، وقد كانت النتائج كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١): معامل الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه الفقرة

رقم الفقرة	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	المعوقات المتعلقة بالمعلمة	المعوقات المتعلقة بالتلميذة
١	٠.٥٢٣**	٠.٧١٣**	٠.٥٥٦**
٢	٠.٤٥٦**	٠.٨٠٦**	٠.٧٠٨**
٣	٠.٤١٦**	٠.٧١٨**	٠.٧٤٠**
٤	٠.٥٨٣**	٠.٧٦٤**	٠.٧٧٠**
٥	٠.٦٦٢**	٠.٧٣٧**	٠.٨٣٦**
٦	٠.٤٩٦**	٠.٦٢٥**	٠.٧٣٥**
٧	٠.٤٥٨**	٠.٧٤٦**	٠.٥٢٧**
٨	٠.٥١٣**	٠.٤٣٧**	٠.٥٠٨**
٩	٠.٦١٣**	٠.٤٠٣**	٠.٤٨٩**
١٠	٠.٥٣٤**	٠.٤١٦**	٠.٥٨٨**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

• **الصدق البنائي:**

يُعد الصدق البنائي أحد مقاييس صدق الأداة الذي يقيس مدى تحقق الأهداف التي تريد الأداة الوصول إليها، ويبين مدي ارتباط كل مجال من مجالات البحث بالدرجة الكلية لفقرات الاستبانة.

يبين الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط في جميع أبعاد الاستبانة دالة إحصائيا عند مستوى معنوية ٠.٠١ =α وبذلك تعتبر جميع مجالات الاستبانة صادقة لما وُضِعَت لقياسه.

جدول (٢) :معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لأبعاد الاستبانة

أبعاد الاستبانة		معامل ارتباط
البعد الأول	المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	٠.٧٤٠**
البعد الثاني	المعوقات المتعلقة بالمعلمة	٠.٨١٤**
البعد الثالث	المعوقات المتعلقة بالتلميذة	٠.٧٩٠**

** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)

يتضح من الجدول أن قيمة معامل الإرتباط عند الفقرات دالة إحصائياً، حيث إن جميع الأبعاد ترتبط ببعضهما بعضاً وبالدرجة الكلية للاستبانة، حيث إن هذا

الارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ فأقل، وهذا يؤكد أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق الداخلي.

- **ثبات أداة البحث**:

لقياس مدى ثبات أداة البحث استخدمت الباحثة معادلة ألفا كرونباخ(Cronbach'aAlpha)، حيث طبقت المعادلة لقياس الصدق البنائي، فجاءت النتائج كالتالي:

جدول (٣): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة

البعد	معامل الفا كرونباخ
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	٠.٧٨٥**
المعوقات المتعلقة بالمعلمة	٠.٨٤٥**
المعوقات المتعلقة بالتلميذة	٠.٨٤٨**
الدرجة الكلية	٠.٨٨٢**

الثبات = الجذر التربيعي الموجب لمعامل ألفا كرونباخ

تبين من المؤشرات الإحصائية الموضحة في جدول (٣) أن قيمة معامل ألفا كرونباخ كانت عالية لكل بعد من أبعاد الاستبانة، كذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (٠.٨٨٢)، وهذا يعنى أن معامل الثبات مرتفعة، وبذلك تكون قد تأكدت من صدق وثبات استبانة البحث، مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي صلاحيتها للتطبيق على عينة البحث، ولتحليل النتائج والإجابة عن أسئلة البحث واختبار فرضياتها.

- **اختبار التوزيع الطبيعي**:

يعتبر شرط التوزيع الطبيعي للبيانات من الشروط المهمة لاستخدام الاختبارات المعملية، وللتحقق من هذا الشرط لمتغيرات البحث تم استخدام اختبار (Kolmogorov-Smirnov)، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤): نتائج اختبار التوزيع الطبيعي

البعد	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية
المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية	.١٠١	٠.١٢٥
المعوقات المتعلقة بالمعلمة	.١٢٧	٠.٠٨٧
المعوقات المتعلقة بالتلميذة	.٣٥٥	٠.٢٥٨
الدرجة الكلية	.١٨٨	٠.٠٨٩

وأشارت النتائج أن بيانات جميع متغيرات البحث تتبع التوزيع الطبيعي، حيث إن مستوى دلالة الاختبار أكبر من ٠.٠٥، وبالتالي فإن البحث يتبع التوزيع الطبيعي.

- **مجتمع البحث**:

يعرف القحطاني وآخرون (٢٠٢٠) مجتمع البحث بأنه كل الأجزاء التي تم التعرف عليها قبل تحديد أفراد العينة المطلوبة، ويمثل المجتمع في هذا البحث جميع معلمات الصفوف الأولية بمحافظة بقعاء في منطقة حائل، وذلك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢١م والبالغ عددهن (١٣٢) معلمة، وفقا للإحصائية الأخيرة لإدارة الإشراف التربوي.

- **عينة البحث**:

تم اختيار عينة ممثلة لأفراد المجتمع، وهي عينة عشوائية بسيطة، وقد بلغ عددها (٩٧) معلمة، بنسبة قدرها (٧٠٪) من معلمات الصفوف الأولية في محافظة بقعاء.

- **خصائص أفراد عينة البحث**:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسة لوصف أفراد عينة البحث، وتشمل: (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط).

جدول (٥): توزيع عينة البحث بناءً على متغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس	٦٦	٦٨.٠
دراسات عليا	٧	٧.٢
معهد المعلمات	٢٤	٢٤.٧
المجموع	٩٧	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول أن (٦٨٪) من العينة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، وأن (٢٤.٧٪) من العينة مؤهلهم العلمي معهد معلمات، بينما (٧.٢٪) من العينة مؤهلهم العلمي دراسات عليا.

جدول (٦): توزيع عينة البحث بناءً على متغير سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١–٥ سنوات	١٦	١٦.٥
٦–١٠سنوات	١٩	١٩.٦
أكثر من ١٠ سنوات	٦٢	٦٣.٩
المجموع	٩٧	١٠٠.٠

يتضح من خلال الجدول (٦) أن (٦٣.٩٪) من العينة كانت سنوات الخبرة لديهم أكثر من ١٠ سنوات، وأن (١٩.٦٪) من العينة سنوات الخبرة لديهم من ٦ – ١٠ سنوات، بينما (١٦.٥٪) من العينة سنوات الخبرة لديهم من ١ –٥ سنوات.

جدول (٧) : توزيع عينة البحث بناءً على متغير عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط

عدد الدورات في التعلم النشط	التكرار	النسبة المئوية
١–٥ دورات	٥٢	٥٣.٦
أكثر من ٥ دورات	٤٥	٤٦.٤
المجموع	٩٧	١٠٠.٠

يتضح من الجدول (٧) أن (٥٣.٦٪) من العينة عدد الدورات التدريبية لديهم في التعلم النشط من ١ –٥ دورات، بينما (٤٦.٤٪) من العينة عدد الدورات التدريبية لديهم في التعلم النشط أكثر من ٥ دورات.

• نتائج البحث ومناقشتها

- **عرض نتائج السؤال الأول ومناقشته: ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة ببيئة التعلم؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة البحث على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة ببيئة التعلم، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (٨) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمعوقات المتعلقة ببيئة التعلم

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
٨	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية التي تكلف بها المعلمة	٤.٤٧	,٧٨	٨٩.٤٠	موافق بشدة
٩	قلة توفر شبكة إلكترونية داخلية وخارجية لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٤.٤٥	,٧٩	٨٩.٠٠	موافق بشدة
٢	قلة توفر الوسائل التعليمية الحديثة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط	٤.٣٦	,٦٥	٨٧.٢٠	موافق بشدة
٥	نقص توفر تقنيات التعليم الحديثة لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٤.٢٢	,٨٣	٨٤.٤٠	موافق بشدة
٤	قلة الدعم المادي لتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٤.١٢	,٩٥	٨٢.٤٠	موافق
١٠	تصميم الصفوف الدراسية لا يُمكن المعلمة من استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٤.٠٣	,٩٤	٨٠.٦٠	موافق
١	كثرة أعداد التلميذات في البيئة الصفية الواحدة	٣.٨٧	١.٣٢	٧٧.٤٠	موافق
٣	قصر وقت الحصة الدراسية	٣.٠٩	١.١٥	٦١.٨٠	محايد
٦	قلة اهتمام الإدارة المدرسية بالتعلم النشط	٣.٠٧	١.١٣	٦١.٤٠	محايد
٧	قلة اهتمام المشرفة التربوية ومتابعتها لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط	٢.٣٤	١.٠٦	٤٦.٨٠	غير موافق
	الدرجة الكلية للبعد الأول	٣.٨٠	,٥٠	٧٦.٠٦	موافق

وكانت النتائج كالتالي:

تبين من خلال النتائج في الجدول (٨) أن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة ببيئة التعلم جاءت بمتوسط حسابي (٣.٨٠ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق، ووزن نسبي قدره (٧٦.٠٦٪) أي أن أفراد عينة البحث موافقون على المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم.

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتًا في درجة موافقة أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البعد بين (٢,٣٤ إلى ٤,٤٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثانية والخامسة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجة (غير موافق، موافق بشدة)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عينة البحث موافقون وبشدة على أربعة معوقات من المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم وهي العبارات رقم (٨ - ٩ - ٢ - ٥)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٤,٢٢ إلى ٤,٤٧) وهذه المتوسطات تقع في الفئة الخامسة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٤,٢١ إلى ٥) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق بشدة). كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث موافقون على ثلاثة معوقات من المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم وهي العبارات رقم (٤ - ١٠ - ١)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارات بين (٣,٨٧ إلى ٤,١٢) وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي

الفئة التي تشير إلى درجة (موافق)، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث محايدون في موافقتهم على عبارتين وهما (٣ - ٦)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارتين بين (٣,٠٧، ٣,٠٩)، وهذان المتوسطان يقعان في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (محايد)، كما يتبين من النتائج أن أفراد عينة البحث غير موافقين على معوق واحد من المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم وهي العبارة رقم (٧)، الذي بلغ متوسطها الحسابي (٢,٣٤)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (١,٨١ إلى ٢,٦٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة (غير موافق)، مما يدل على التفاوت في درجة أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم.

وجاءت العبارة رقم (٨) بالمرتبة الأولى والتي نصها " كثرة الأعباء التدريسية والإدارية التي تكلف بها المعلمة " بمتوسط حسابي قدره (٤,٤٧)، وانحرافا معياريًا مقداره (٠,٧٨)، وتُعْزَى هذه النتيجة إلى أن المعلمات يتحملن واجبات وأعباء دراسية بشكل أكبر من اللازم، مما يقلل من عطاء المعلمة وأدائها، لذلك نجد بعض المعلمات يتجهن إلى استخدام استراتيجيات التدريس التقليدية؛ لاعتقادهن بأنها توفر الوقت والجهد بسبب الانشغال في الأعباء التدريسية وزيادة النصاب التدريسي، وهذا ما يقلل من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، كما أن بعض المعلمات قد تنشغل بأعمال إدارية إلزامية أثناء الحصة كتحضير الطالبات، والمساهمة في إعداد برامج الإذاعة المدرسية، والمشاركة في ضبط النظام المدرسي وتفعيل أنشطة المدرسة، فكثرة المهام الإدارية التي تكلف بها معلمة الصفوف الأولية تجعلها لا تمتلك الوقت الكافي للقيام بواجباتها التدريسية؛ مما يحد من استخدام استراتيجيات التعلم النشط، واتفقت هذه النتيجة مع نتائج دراسة رمضان (٢٠١٩) التي أظهرت أن كثرة أعباء المعلم داخل المدرسة يعيق من إستخدام التعلم النشط واعتبرت أن هذه الفقرة من المعيقات الأساسية التي تحول دون تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، كما اتفقت مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠٢٠) التي أشارت إلى أن أهم أسباب عدم تطبيق استراتيجيات التعلم النشط هو زيادة النصاب التدريسي وكثرة المسؤوليات التدريسية التي يكلف بها المعلم تعيق من استخدام التعلم النشط.

وجاءت بالمرتبة الثانية العبارة رقم (٩) والتي نصها " قلة توفر شبكة إلكترونية داخلية وخارجية لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط" بمتوسط حسابي (٤,٤٥) وانحراف معياري مقداره (٠,٧٩) تلتها العبارة التي تنص على " قلة توفر الوسائل التعليمية الحديثة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط" بمتوسط حسابي (٤,٣٦).

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن تجهيز شبكات إلكترونية داخلية وخارجية والإنفاق لتوفير هذه الشبكات تحتاج إلى مبالغ مالية، وقد تكون هذه المبالغ المالية شحيحة أو غير موجودة لتفعيل شبكات إلكترونية وتسهيل استخدام استراتيجيات

التعلم النشط، وقلة توفر هذه المتطلبات ترجع إلى قلة الدعم المادي لتفعيل التعلم النشط، وقد وافق أفراد العينة على هذا المعوق في العبارة رقم (٤) التي نصها " قلة الدعم المادي لتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط" بمتوسط حسابي (٤,١٢)، الأمر الذي يؤكد على ضرورة زيادة الدعم المادي الكافي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجعبري (٢٠١٨) التي أشارت أن قلة الميزانية المخصصة لتوفير متطلبات استخدام استراتيجيات التعلم النشط بدرجة متوسطة، وأن أكثر المعوقات التي تواجه المعلمين في استخدام استراتيجيات التعلم النشط هي المعوقات التي تتعلق ببيئة التعليم، كما تتفق مع دراسة ويلر Wheeler (2018) التي أشارت إلى أن أهم عوائق تطبيق التعلم النشط في ضوء التكنولوجيا هي صعوبة توافر المعدات ودعم الفصول الدراسية المؤسسية.

وأن العبارة التي نصها " قلة اهتمام المشرفة التربوية ومتابعتها لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط " حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٣٤) وانحراف معياري مقداره (١,٠٦) وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث غير موافقين على قلة اهتمام المشرفة التربوية ومتابعتها لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط، وهذا يدل على أن المشرفة التربوية تتابع سير عملية التعلم النشط وتدعمه وكذلك تتابع المعلمات، أي أن المشرفة التربوية لا تُعتَبر عائقاً لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمات.

وتُشير النتيجة السابقة إلى اتفاق بين وجهات نظَر أفراد عيّنة البحث نحو اهتمام المشرفات التربويات في متابعة سيرَ عملية التعلم النشط، وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع نتائج دراسة الثبيتي (٢٠٢٠) التي حصلت على درجة عالية من حيث أن المشرفة التربوية تشجع المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتعزز جهودهن نحو سير عملية التعلم النشط، واختلفت هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة الجعبري (٢٠١٨).

- **عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشته: ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالمعلمة؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة البحث على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلمة، فكانت النتائج كما بالجدول (٩):

ومن الجدول (٩) جاءت النتائج كالتالي:

تبين من خلال استعراض النتائج في الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالمعلمة جاءت (٣.٢٨ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد، ووزن نسبي قدره (٦٥.٦٩٪) أي أن أفراد عينة البحث محايدون على المعوقات المتعلقة بالمعلمة.

جدول (٩): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمعوقات المتعلقة بالمعلمة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
٨	الحاجة لجهد إضافي في التخطيط والإعداد للدروس عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٨٧	٩٦.	٧٧.٤٠	موافق
٩	عدم وضوح متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط	٣.٦٥	١.٠٣	٧٣.٠٠	موافق
٦	قلة اهتمام البرامج التدريبية للمعلمات أثناء الخدمة بطرق التدريس الحديثة	٣.٤٠	١.٠٨	٦٨.٠٠	محايد
١	اعتياد المعلمة على استخدام طرق التدريس التقليدية	٣.٣٧	١.١٨	٦٧.٤٠	محايد
١٠	قلة الوقت المحدد للحصص الدراسية لأنشطة استراتيجيات التعلم النشط	٣.٣٤	١.٠٠	٦٦.٨٠	محايد
٥	ضعف الإعداد الأكاديمي للمعلمة باستراتيجيات التدريس النشط	٣.٢٩	١.١٦	٦٥.٨٠	محايد
٢	قلة الوعي من المعلمة بجدوى استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٢٣	١.٢٠	٦٤.٦٠	محايد
٣	قلة وعي المعلمة بكيفية استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٢٣	١.٢٠	٦٤.٦٠	محايد
٤	اعتقاد المعلمة أن استراتيجيات التعلم النشط تؤثر سلباً على إدارة الصف	٢.٧٦	١.٢٠	٥٥.٢٠	محايد
٧	شعور المعلمة أن استراتيجيات التعلم إلنشط تهدد مكانتها بحيث تعطي التلميذات مزيدا من الحرية	٢.٧١	١.٢٣	٥٤.٢٠	محايد
	الدرجة الكلية للبعد الثاني	٣.٢٨	٧٣.	٦٥.٦٩	محايد

كما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتاً في درجة موافقة أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالمعلمة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البعد بين (٢.٧١ إلى ٣.٨٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، واللتين تشيران إلى درجة (محايد، موافق)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عينة البحث موافقون على معوقين من المعوقات المتعلقة بالمعلمة وهي العبارتان رقم (٨ -٩)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه العبارتين بين (٣.٦٥ إلى ٣.٨٧)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (موافق)، كما يلاحظ من الجدول أن جميع المعوقات المتبقية وعددها (٨) عبارات جاءت بدرجة محايدة حيث تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢,٧١ إلى ٣,٤٠)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى درجة (محايد)، وهذه النتيجة تدل على التفاوت نوعا ما في درجة موافقة أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالمعلمة.

وجاءت العبارة رقم (٨) بالمرتبة الأولى والتي نصها "الحاجة لجهد إضافي في التخطيط والإعداد للدروس عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط" بمتوسط حسابي قيمته (٣.٨٧) وانحراف معياري مقداره (٠,٩٦)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث موافقون على أن المعلمة بحاجة لجهد إضافي في التخطيط والإعداد للدروس عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط. وتتفق هذه النتيجة

مع نتيجة دراسة يوسف وآخرين Yusof et al (2015) التي أشارت إلى أن أبرز العوامل التي تحول دون استخدام التدريس الفعال الجهد المركز على المعلم، مما يشكل تحديا للمعلمين تجاه ممارستهم للأنشطة التعليمية الفعالة، وتعزو الباحثة أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط لكونه يحتاج إلى جهد إضافي من قبل المعلمات ومزيد من الإعداد والتحضير، بحيث تشكل عائقا من وجهة نظرهن لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وأن العبارة التي نصها "عدم وضوح متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط" جاءت بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي قيمته (٣,٦٥)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث موافقون على عدم وضوح متطلبات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الجعبري (٢٠١٨) والتي توصلت إلى أن من أبرز المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمعلم هي الافتقار إلى الخبرة في توظيف أساليب استراتيجيات التعلم النشط، بحيث جاءت بدرجة مرتفعة، وترى الباحثة أن وجود برامج تدريبية للإلمام باستخدام استراتيجيات التعلم النشط ومتطلباته يساهم في زيادة استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط ويجعله أكثر فاعلية وإيجابية.

وأن العبارة التي نصها "شعور المعلمة أن استراتيجيات التعلم النشط تهدد مكانتها بحيث تعطي التلميذات مزيدا من الحرية" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٢.٧١)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث محايدون في موافقتهم على شعور المعلمة أن استراتيجيات التعلم النشط تهدد مكانتها بحيث تعطي التلميذات مزيدا من الحرية؛ وهذا يدل على أن بعض المعلمات تتفهم أسلوب التعلم النشط ودوره، وأن إعطاء التلميذة المزيد من الحرية لا يؤثر على مكانتها في الفصل الدراسي، ومن المعلمات يشعرن أن استراتيجيات التعلم النشط تهدد من مكانتها بحيث تعطي التلميذات مزيدا من الحرية، وتعزو الباحثة ذلك إلى اختلاف خبرات المعلمات بتطبيق استراتيجيات التعلم النشط وتنويعها.

- **عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشته: ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالتلميذة؟**

للإجابة عن هذا التساؤل تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات أفراد عينة البحث على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالتلميذة، فكانت النتائج كما بالجدول (١٠):

ومن الجدول تبين من خلال النتائج في الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالتلميذة جاءت بمتوسط حسابي (٣.٥٣ من ٥)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠) وهي درجة الفئة التي تشير إلى

درجة موافق، ووزن نسبي قدره (٧٠.٥٢٪) أي أن أفراد عينة البحث موافقون على المعوقات المتعلقة بالتلميذة.

جدول (١٠): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي للمعوقات المتعلقة بالتلميذة

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
١٠	تركيز التلميذات على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط	٣.٩٣	١.٠٠	٧٨.٦٠	موافق
٦	شعور بعض التلميذات بكثرة المهام والأعمال المطلوب إنجازها أثناء تطبيق التعلم النشط	٣.٨١	١.٠٨	٧٦.٢٠	موافق
٧	بعض استراتيجيات التعلم النشط غير مناسبة لخصائص نمو التلميذات	٣.٦٠	١.٠٢	٧٢.٠٠	موافق
١	ضعف استخدام التلميذات للتقنية الحديثة في عملية التعلم	٣.٥١	١.٠٩	٧٠.٢٠	موافق
٩	ضعف قدرات التلميذات على الوصول الجيد لمصادر المعرفة	٣.٥١	.٩٨	٧٠.٢٠	موافق
٥	قلة وعي التلميذات بفائدة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط	٣.٤٦	١.١٢	٦٩.٢٠	موافق
٤	تفضيل التلميذات الاعتماد على المعلمة في العملية التعليمية	٣.٤٣	١.١٦	٦٨.٦٠	موافق
٨	تعيق الفروق الفردية بين التلميذات استخدام استراتيجيات التعلم النشط	٣.٣٩	١.٠٣	٦٧.٨٠	محايد
٢	ضعف قدرة التلميذات على التعامل مع أساليب التقويم المتنوعة التي تتطلبها استراتيجيات التعلم النشط	٣.٣٣	١.١٤	٦٦.٦٠	محايد
٣	شعور بعض التلميذات بالخجل أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط	٣.٢٩	١.١٠	٦٥.٨٠	محايد
الدرجة الكلية للبعد الثالث		٣.٥٣	.٧٠	٧٠.٥٢	موافق

كما يتبين من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن هناك تفاوتا في درجة موافقة أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالتلميذة، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على عبارات هذا البعد بين (٣,٢٩ إلى ٣,٩٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئتين الثالثة والرابعة من المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى درجتي (محايد، موافق)، حيث أوضحت النتائج أن أفراد عينة البحث موافقون على سبعة معوقات من المعوقات المتعلقة بالتلميذة وهي العبارات رقم (١٠ -٦ - ٧ -١ -٩ -٥ -٤)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (٣,٤٣ إلى ٣.٩٣)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح ما بين (٣,٤١ إلى ٤,٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول السابق أن أفراد عينة البحث محايدون في موافقتهم على ثلاثة معوقات من المعوقات المتعلقة بالتلميذة وهي العبارات رقم (٨ - ٢ - ٣)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه الفقرات بين (٣,٢٩ إلى ٣,٣٩)، وهذه المتوسطات تقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (٢,٦١ إلى ٣,٤٠)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة محايد، وهذه النتيجة تدل على التفاوت في درجة موافقة أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالتلميذة.

وجاءت العبارة رقم (١٠) بالمرتبة الأولى والتي نصها "تركيز التلميذات على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط" بمتوسط حسابي قيمته (٣,٩٣)، وانحراف معياري مقداره (١,٠٠)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث موافقون على أن تركيز التلميذات على الاختبارات دون التركيز على اكتساب المهارات من التعلم النشط؛ وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة وعي التلميذات بأهمية التعلم النشط واكتساب المهارات من خلاله، وبذلك يأتي دور المعلمة في توجيه التلميذات نحو أهمية اكتساب المهارات من التعلم النشط وربط تقييم التلميذات باكتساب المهارات من التعلم النشط. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة اوريو وآخرين (Urio et al (2017، بحيث تشير أن الطلبة ينظرون إلى استراتيجيات التعلم النشط أنها قائمة على اللعب والمرح، كما اتفقت نتائج البحث مع نتائج دراسة المستحي (٢٠١٩) التي أظهرت أن تفاعل التلميذات أثناء الدرس بشكل إيجابي جاءت بدرجة متوسطة، وذلك أن التلميذات تقع عليهن ضغوط كبيرة من العلم والحصص التعليمية، وقد تختلف هذه النتائج إلى حد ما عن نتيجة دراسة تشيرينج Tshering (2020) والتي أشارت نتائجها إلى أن التلاميذ حرصوا على تعلم المهارات أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

وأن العبارة رقم (٦) والتي نصها "شعور بعض التلميذات بكثرة المهام والأعمال المطلوب إنجازها أثناء تطبيق التعلم النشط" جاءت بالمرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي قيمته (٣,٨١)، وانحراف معياري مقداره (١,٠٨)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث موافقون على شعور بعض التلميذات بكثرة المهام والأعمال المطلوب إنجازها أثناء تطبيق التعلم النشط؛ وتعزو الباحثة ذلك إلى تعوُّد التلميذات على الأساليب التقليدية في التدريس وتقديم المعلمة للمعلومات بطريقة جاهزة، وبذلك تعتمد التلميذات على المعلمة في عملية التعلم. وتتفق هذه مع نتائج دراسة سمارة (٢٠١٨) التي أوضحت أن أبرز المعوقات المتصلة بالطلبة هي عدم إلمامهم بأدوارهم في استراتيجيات التعلم النشط، كما اتفقت نتيجة هذا البعد مع نتيجة دراسة يوسف وآخرين (Yusof et al (2015، والتي أظهرت أن أبرز العوامل التي تشكل تحدياً لتدريس التعلم النشط هم الطلبة.

وأن العبارة رقم (٣) التي نصها "شعور بعض التلميذات بالخجل أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط" حصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٩)، وانحراف معياري مقداره (١.١٠)، وتشير هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث محايدون على شعور بعض التلميذات بالخجل أثناء ممارسة استراتيجيات التعلم النشط، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الثبيتي (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أن من أقل العوائق هو عدم مشاركة بعض التلميذات في استراتيجيات التعلم النشط كالحوار والمناقشة.

- **عرض نتائج السؤال الرابع ومناقشته: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين إجابات المعلمات حول المعوقات تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة وعدد الدورات التدريبية في التعلم النشط؟**

باستخدام اختبار Independent sample t test تم اختبار الفرضية الصفرية (H0) التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط) مقابل الفرضية البديلة (H1) التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط)، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار (ت) Independent sample t test والجدول (١١) يوضح ذلك :

جدول (١١):نتائج اختبار (ت) Independent sample t test لإيجاد فروق في آراء العينة وفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط

الفئات	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
من ١-٥ دورات	٥٢	٣.٥٨٥٩	.٤٣٥١٣	١.٠٠٨	.٠٣١٦	غير دالة إحصائيا
أكثر من ٥ دورات	٤٥	٣.٤٨٢٢	.٥٧٥٦٢			

أظهرت النتائج الواردة في الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط)، استناداً لقيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (١,٠٠٨)، وبقيمة دلالة (٠,٣١٦).

وتعزو الباحثة ذلك أن الدورات التدريبية التي تلتحق بها معلمة الصفوف الأولية تركز على الجانب النظري، وبالأخص في ظل وجود جائحة كورونا، حيث أصبحت هذه البرامج تُقدَّم إلكترونيا ويتم حضورها عن بعد وبذلك لا تلبي احتياجات المعلمة التدريبية؛ لذلك لا يوجد تأثير نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تُعزَى لمتغير عدد الدورات التدريبية، حيث اتفقت نتيجة البحث مع دراسة الثبيتي (٢٠٢٠) والتي نصت على عدم وجود فروق دالة إحصائيا لمعلمات اللغة العربية عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط تُعزَى لمتغير عدد الدورات التدريبية، كما اتفقت في نفس السياق مع دراسة الجعبري (٢٠١٨).

وباستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA تم اختبار الفرضية الصفرية (H0) التي تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمات حول معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تُعزَى للمتغير(المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، مقابل الفرضية البديلة (H1) التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في

استجابات المعلمات حول معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تُعزَى لمتغير (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وللتحقق من صحة الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA والجدول (١٢) يوضح ذلك:

جدول (١٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لإيجاد فروق بين آراء العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	بين المجموعات	.٧٣٢	٢	.٣٦٦	١.٤٤٧	.٢٤٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٣.٧٦٣	٩٤	.٢٥٣			
	المجموع	٢٤.٤٩٥	٩٦				
سنوات الخبرة	بين المجموعات	.١١٠	٢	.٠٥٥	.٢١١	.٨١٠	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٤.٣٨٥	٩٤	.٢٥٩			
	المجموع	٢٤.٤٩٥	٩٦				

وتبين من الجدول السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي)، استنادا لقيمة (ف) المحسوبة، إذ بلغت (١,٤٤٧)، وبقيمة دلالة (٠,٢٤٠) حيث كانت مستوى الدلالة غير دالة إحصائيا وبالتالي نقبل الفرض العدمي.

وتعزو الباحثة إلى أن المعلمات بجميع مؤهلاتهن العلمية يخضعن لبرامج التدريب أثناء الخدمة، وأن المؤهلات العلمية بشكل عام تعتمد في دراستها على الجانب النظري؛ وبذلك لا يوجد تأثير نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تُعزَى للمؤهل العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة رمضان (٢٠١٩) ودراسة سمارة (٢٠١٨) التي نصت نتائجهم على عدم وجود فروقات ذات دلالات إحصائيةٍ بين استجابات المعلمين في معوقات استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط تبعاً لمتغير المؤهل العلمي.

وتبين من جدول (١٢) السابق أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠.٠٥) بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة)، استنادا لقيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (٠,٢١١)، وبقيمة دلالة (٠,٨١٠) حيث كانت مستوى الدلالة غير دالة إحصائيا وبالتالي نقبل الفرض العدمي.

وتتفق نتيجة البحث مع نتيجة دراسة رمضان (٢٠١٩) والتي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين وجهات نظر المعلمين في معيقاتٍ استخدام استراتيجيات التعلم النشط تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق أيضا مع دراسة سمارة (٢٠١٨)، ودراسة الجعبري (٢٠١٨) في نفس السياق، بينما اختلفت مع دراسة (الثبيتي، ٢٠٢٠) التي نصت على أنه يوجد فروق دالة إحصائية بين استجابات

معلمات اللغة العربية حول استخدام استراتيجيات التعلم النشط تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

حتى تتضح الرؤية تم الكشف عن أكثر المعوقات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية

الرتبة	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الموافقة
١	المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم	٨٠.٣	.٥٠	٠٦.٧٦	موافق
٢	المعوقات المتعلقة بالتلميذة	٥٣.٣	.٧٠	٥٢.٧٠	موافق
٣	المعوقات المتعلقة بالمعلمة	٢٨.٣	.٧٣	٦٩.٦٥	محايد

يلاحظ من جدول (١٣) أن أكثر المعوقات التي تواجه معلمات الصفوف الأولية في استخدام استراتيجيات التعلم النشط هي المعوقات المتعلقة ببيئة التعلم، وأن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة ببيئة التعلم جاءت بمتوسط حسابي (٣.٨٠ من ٥)، وهي درجة الفئة التي تشير إلى درجة موافق، تلتها المعوقات المتعلقة بالتلميذة، وأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالتلميذة جاءت بمتوسط حسابي (٣.٥٣ من ٥)، وهي درجة الفئة التي تشير إلى درجة موافق، ومن ثم المعوقات المتعلقة بالمعلمة، وأن المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد عينة البحث على المعوقات المتعلقة بالمعلمة جاءت (٣.٢٨ من ٥)، وهي درجة الفئة التي تشير إلى درجة محايد.

- **توصيات البحث**:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن البحث يوصي بالأتي:

- تخفيف المهام التدريسية والإدارية للمعلمة من خلال تقليل النصاب التدريسي وإعفاؤها من المهام الإدارية.
- زيادة الدعم المادي لتوفير الوسائل والشبكات الإلكترونية؛ لتسهيل استخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- إعداد دليل إرشادي للمعلمة يتضمن آلية التعلم النشط وتطبيقاته.
- تفعيل الدروس الأنموذجية القائمة على التعلم النشط.
- تدريب معلمات الصفوف الأولية على تخطيط وتنفيذ الدروس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- زيادة دافعية التلميذات من خلال ربط تحصيلهن الدراسي باكتساب المهارات من التعلم النشط.

- **مقترحات البحث**:

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مدن ومحافظات أخرى في المملكة، ومقارنة نتائجها بنتائج البحث الحالي؛ للتغلب على معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية من وجهة نظر مديرات المدارس ومشرفات التعليم.
- إجراء المزيد من الدراسات حول واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التعليم عن بعد.

• المراجع العربية:

- أبو الحاج، سها أحمد، والمصالحة، حسن خليل. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط. أنشطة وتطبيقات (ط١). الأردن. عمان: مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أبو الضبعات، زكريا اسماعيل. (٢٠٠٩). إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية (ط.١). الأردن. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- التدريس طرائق واستراتيجيات (ط.١). (٢٠١١). لبنان. بيروت: جمعية المعارف الإسلامية الثقافية.
- الثبيتي، يسرا رجاء. (٢٠٢٠، ٢، إبريل). واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، مج (١٤)،ع (٢)، ص ص ٢٧٠_٢٨٨.
- الجعبري، محمود إبراهيم. (٢٠١٨). معوقات استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، مج (٧)، ع (٤)، ص ص ٢٧٩_٣١٠.
- الجهني، حنان عطية. (٢٠١٩). مقدمة في التربية الابتدائية (ط.٤). المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الحامد، محمد بن معجب، زياد، مصطفى عبد القادر، العتيبي، بدر بن جويعد، ومتولي، نبيل عبد الخالق. (٢٠٠٧). التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل (ط.٤). السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٤). مهارات التدريس الصفي (ط.٤). الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٦). طرائق التدريس واستراتيجياته (ط.٦). الامارات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠١٧). فصول في تدريس اللغة العربية (ط.٥). المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الخليفة، حسن جعفر، ومطاوع، ضياء الدين محمد. (٢٠١٨). استراتيجيات التدريس الفعال. المملكة العربية السعودية. الدمام: مكتبة المتنبي.
- الريدي، هويدة حنفي. (٢٠١٢). المدخل إلى علم نفس النمو (ط.١). المملكة العربية السعودية. الرياض: دار النشر الدولي.
- الزبيدي، حسين بن سالم. (٢٠١٥). علم نفس النمو (ط.١). الأردن. عمان: مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- الزغول، عماد عبد الرحيم، والهنداوي، علي فالح. (٢٠١٤). مدخل إلى علم النفس (ط.٨). الإمارات العربية المتحدة. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الشافعي، صبحية عبد الحميد، والشريف، دعاء حمدي. (٢٠١٤). مشكلات ومواقف تدريسية (ط.١). المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- الصيفي، عاطف. (٢٠٠٩). المعلم وإستراتيجيات التعليم الحديث. الأردن. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- القحطاني، سالم، العامري، أحمد، آل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (٢٠٢٠). منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على SPSS (ط.٥). الرياض: مكتبة العبيكان للنشر.

- اللجنة العليا لسياسة التعليم. (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.
- المستحي، عائشة شاهر. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية اثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط دراسة وصفية تحليلية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مج (٣)، ع (١٦)، ص ص ١٠١ـ ١٢٩.
- اليحيى، محمد بن عبد الله. (٢٠٠٤). التعليم الإبتدائي في المملكة العربية السعودية نشأته واقعه مشكلاته. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- أمبو سعيدي، عبد االله، والحوسنية، هدى. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الأمثلة التطبيقية. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- بدوي، رمضان. (٢٠١٩). التعلم النشط. الأردن. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- بدير، كريمان محمد. (٢٠٠٧). الأسس النفسية لنمو الطفل. الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رفاعي، عقيل محمود. (٢٠١٢). التعلم النشط المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- رفاعي، ناريمان محمد. (٢٠١٠). علم نفس النمو (ط.١). المملكة العربية السعودية. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- رمضان، محمود، ومفارجه، نفوز. (٢٠١٩). معيقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، مج (٤)، ع (٢)، ص ص ٢١٥ـ ٢٤٦.
- رمضان، منال حسن. (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط. التعلم النشط - ضبط الذات - التفكير الإيجابي - الإبداع والشعور الإبداعي (ط.١). الأردن. عمان: شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام. (٢٠٠٤). علم نفس النمو الطفولة والمراهقة (ط.٦). القاهرة: عالم الكتب.
- سحتوت، إيمان محمد، وجعفر، زينب عباس. (٢٠١٤). استراتيجيات التدريس الحديثة. المملكة العربية السعودية. الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.
- سعادة، جودت، عقل، فواز، زامل، مجدي، أشتيه، جميل، وأبو عرقوب، هدى. (٢٠١٨). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سليمان، علي السيد. (٢٠١٥). سيكولوجية النمو والنمو النفسي للعاديين وذوي الإحتياجات الخاصة (ط.١). جمهورية مصر العربية. القاهرة: دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- سماره، نواف احمد. (٢٠١٨). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي دراسات، الأردن.
- سيد، أسامة محمد، والجمل، عباس حلمي. (٢٠١٢). أساليب التعليم والتعلم النشط (ط.١). مصر. دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.
- صيدم، شادي محمد، والناصر، عبد المجيد. (٢٠١٩). أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتواصل الرياضي لدى طبة الصف الثامن الأساسي بمحافظة غزة. مجلة العلوم النفسية والتربوية، مج (٨)، ع (١)، ص ص ٢٩٤ـ ٣١٢.
- طه، محمود إبراهيم. (٢٠١٠). المدخل إلى التدريس رؤية القرن الجديد (ط.١). المملكة العربية السعودية. حائل: دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- عاشور، راتب قاسم، ومقدادي، محمد فخري. (٢٠١٣). المهارات القرائية والكتابية. طرائق تدريسها واستراتيجياتها (ط.٣). الأردن. عمان: دار المسيرة.

- عبد العظيم، عبد العظيم صبري. (٢٠١٥). إستراتيجيات طرق التدريس العامة والإلكترونية (ط.١). مصر. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- عدس، محمد عبد الرحيم. (٢٠٠٠). المعلم الفاعل والتدريس الفعّال (ط.١). الأردن. عمان: دار الفكر.
- عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال(ط١). الأردن. عمان: دار صفاء.
- عطية، محسن علي. (٢٠١٨). التعلم النشط إستراتيجيات وأساليب حديثة في التدريس (ط.١). الأردن. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عطية، محسن علي، والهاشمي، عبد الرحمن. (٢٠٠٨). التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد معلم المستقبل (ط.١). الأردن. عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- علي، محمد السيد. (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس (ط.١). الأردن. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عواد، يوسف ذياب، وزامل، مجدي علي. (٢٠١٠). التعلم النشط نحو فلسفة تربوية تعليمية فاعلة. الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- غباري، ثائر أحمد، وأبو شعيرة، خالد محمد. (٢٠١٥). سيكولوجيا النمو الإنساني بين الطفولة والمراهقة (ط.١). الأردن. عمان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
- غراب، هشام أحمد. (٢٠١٥). علم نفس النمو من الطفولة إلى المراهقة (ط.١). لبنان. بيروت: دار الكتب العلمية.
- قصيبات، سعاد هشام. (٢٠٠٧). علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة) (ط.٤). ليبيا. مصراته: دار مصراته للكتاب.
- قنديل، يس عبد الرحمن. (٢٠٠٠). التدريس وإعداد المعلم (ط.٢). المملكة العربية السعودية. الرياض: دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (ط.٤). مكتبة الشروق الدولية.
- نور، عصام. (٢٠١٥). الأسس النفسية للنمو. مصر. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة.
- مرتضى، حسنين عدنان. (٢٠١٩). إتجاهات مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية نحو تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. العميد مجلة فصلية محكمة، مج (٨)، ع (٣١)، ص ص ٣٠٩-٣٤٧.
- وزارة التعليم. (٢٠١٥). تنظيم حوافز معلمي ومعلمات الصفوف الأولية. وكالة التعليم، الادارة العامة للاتصالات الإدارية.

• ثانياً: المراجع الأجنبية

- Harasim, Linda. (2000). Shift happens Online education as a new paradigm in learning. Internet and Higher Education, Canada, (3), pp, 41-61.
- Urio, A., Fabiana, Angelica, Z., Claudio, F., Vanilla, E., & Jeane, S. (2017). Challenges in the use of active learning strategies with students in a public school. English/ Portuguese, 11(12), pp, 4866-4874.
- Yusof, Y., Roddin, R., Awang, H., &Mukhtar, M. (2015). Teachers and Their Teaching: Challenges and Desires in Promoting Active

Learning Climates, paper presented in the 14th International Conference on Education and Educational Technology, Kuala Lumpur, Malaysia, pp, 23-25.

- Lorenzen, M. (2006). Active learning and library Instruction, Illionois Libraries, 38 (2), pp, 19-24.
- Wheeler, B. (2018). "Adopting Active Learning Classroom (ALC) Technology and Overcoming Barriers: A Faculty Development Intervention Model for Technology-Enhanced Learning Spaces". Doctoral Dissertation. Retrieved from.
- Tshering. (2020). The effects of active learning approach in teaching and learning science: A case of one of the primary schools in Bhutan. International Research Journal for Quality in Education, 7 (1), pp 1-6.

*****