المجلد 15 العدد 1 مارس 2014

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض

د. أمل سعيد القحطاني
قسم المناهج - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن
dr-amal1395@hotmail.com

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض

د. أمل سعيد القحطاني
قسم المناهج - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

الملخص

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض بالمملكة العربية السعودية. وتكونت عينة البحث من (٢٣) معلمة تمثلت أداة البحث في مقياس اعتقادات من إعداد الباحثة. وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات(أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي المقترح كان له تأثير فعال في المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات بشكل إيجابي نحو التعلم النشط. وأوصى البحث بضرورة تدريب معلمات الجغرافيا في المراحل المختلفة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط مع طالباتهن.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي، التعلم النشط واستراتيجياته، تعديل الاعتقادات.

* تاريخ تسلم البحث: ٢٠١٢/٩/٦م * تاريخ قبوله للنشر: ٢٠١٣/٢/١٤م

The Effectiveness of a Proposed Training Program Based on Active Learning and its Strategies in Changing the Beliefs about it for Teachers of Geography of the Sixth Primary Grade in Riyadh

Dr. Amal S. Qahtani
College of Education
University of Princess Noura bint Abdul Rahman

Abstract

The study aims at identifying the effectiveness of a proposed training program based on active learning and its strategies in changing the beliefs about it for teachers of Geography of the sixth primary grade in Riyadh, Kingdom of Saudi Arabia. The study's sample consisted of 33 teachers. The study tool was represented in a measure of beliefs prepared by the researcher. The study reached statistically significant differences between the average of the marks of the experimental group individuals before and after applying the training program. This indicates that the proposed training program has had an effective influence on the experimental group in changing beliefs positively about active learning. The researcher recommended the necessity for training teachers of Geography in the different stages on using active learning strategies with their students.

Key words: training program, active learning and its strategies, changing the beliefs.

فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض

د. أمل سعيد القحطاني
قسم المناهج - كلية التربية
جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن

المقدمة

مع استمرار التدفق المعرفي في المجالات العلمية المختلفة، وما يصاحبها من تطور تكنولوجي، شهد القرن الماضي ويشهد القرن الحالي حركة علمية نشطة في تطوير المناهج الدراسية المختلفة، وتطلب ذلك أن يضاعف التربويون من جهودهم في البحث عن استراتيجيات وأساليب تدريس تُساعد المتعلمين على اكتساب محتويات تلك المناهج والربط بين مجالات المعرفة المختلفة (نصر، ٢٠٠٩).

وقد كان التركيز على أهمية الاستراتيجيات التي تجعل المتعلم محوراً للعملية التعلمية، بحيث يتحول دور المعلم من تلقين المعلومات إلى تيسير عملية التعلم، ويتحول دور المتعلم من تلقي المعلومات واستظهارها إلى دور نشط يبني المتعلم من خلاله معرفته، ويمارس الاستكشاف والتحليل والتعميم، ويناقش الأفكار وصولاً إلى رؤية جديدة للمقررات التي يدرسها. (المليجي، ٢٠٠٩).

وقد يأتي التعلم النشط كنهج تربوي يهدف إلى إشراك المتعلم في العملية التعليمية التعلمية، إضافة إلى تفعيله لعمليتي التعليم والتعلم، ولعل ما يميزه عن غيره من أساليب التدريس هو الأثر الذي يتركه في جميع عناصر العملية التربوية والمتمثلة بالمتعلم، والمعلم، والمنهاج، وبيئة التعلم، بحيث يكون تفعيل الأطراف جميعها سبباً في تحقيق نتائج شاملة ومتكاملة. (جبران، ٢٠٠٢).

كما تؤكد البنائية الإنسانية لنوفاك Human Constructivism على أن استراتجيات التدريس ينبغي أن تعمل على تشجيع المشاركة النشطة والتفاعل الفعال بين المعلمين والمتعلمين، وبالتالي تركز البنائية الإنسانية على الأنشطة التي تتطلب المشاركة النشطة Active Participation، والتفاعل المركز Intensive Interaction، والمناظرات Debates، والتخاطب فرد الفرد Conversation one to one، والمعامل Laboratories، والأنشطة

الصفية Class Activities وغيرها من الأنشطة التي تشجع بناء المعرفة (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣).

ويرى ماثيو (Mathews, 2006) أن التعلم النشط عبارة عن طريقة ينهمك 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 العديد من الأسئلة المتنوعة والاشتراك في اكتشاف المفاهيم والتدريبات القائمة على حل المشكلات، مما يفسح لهم المجال لاستخدام مهارات التفكير المتعددة، وأن التحليل العميق من جانب الطلبة للأعمال والمشاركة في الأنشطة يؤدي إلى اكتسابهم المفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي والاستقصاء وحل المشكلات، ويشجعهم على صنع القرار، وتتمثل أهم أهداف التعلم النشط في حل المشكلات واكتساب المتعلم المهارات التي تساعده على التفكير بأسلوب علمي، والتفكير الناقد، واستخدام القراءة السابرة والناقدة ومساعدة المتعلم على كيفية اكتشاف القضايا من خلال تدعيم ثقته بنفسه، وإشراكه بشكل نشط في مختلف الأنشطة والقضايا، وتمكين المتعلمين من العمل بشكل إبداعي واكتساب المتعلمين مهارات التفاعل والتواصل والتعاون مع الآخرين (عويس، ١٩٩٨؛ زامل، ٢٠٠٦م).

وقد ركز المهتمون بالتعلم النشط على ضرورة التدريب الجيد على هذا النوع من التعلم، إذا ما أردنا تحقيق الأهداف المرغوب فيها بنجاح، مما جعل البعض يطرح مجموعة من الأسس، أو المبادئ لتدريب المعلمين عليها، تتمثل في أن التدريب الجيد يشجع على زيادة التواصل بين المعلم والمتعلم، وعلى التعاون الوثيق بين التلاميذ أنفسهم وعلى إثارة التفكير، وإمكانية الوصول إلى توقعات مرتفعة، وتغذية راجعة فورية، وأداء الواجبات ضمن أوقات محددة، وبدرجة عالية من الدقة، وتطبيق أساليب وتقنيات تدريسية فعالة. (سعادة، زيادة وزامل، ٢٠٠٣).

وفي ضوء ذلك؛ اهتمت دول العالم جميعها بإعداد المعلم وتأهيله وتدريبه، بحيث يكون المعلم غير ملقن للمعرفة، بل مهيئًا لجو تعليمي، يكون فيه المتعلم فاعلاً في اكتشاف المعرفة النظرية وتنظيمها وتحويلها إلى ممارسات يمكن توظيفها في الحياة العملية. (خضر، ٢٠٠٦).

ويشير (أبو حلو وآخرون، ٢٠٠٤) إلى أن أية جهود أو محاولات تبذل في التطوير التربوي لن تحقق أهدافها، وسيكون مصيرها الفشل، إذا لم تأخذ باعتبارها في المقام الأول تطوير المعلم

وتدريبه.

ومن هنا فقد تزايد الاهتمام بتصميم برامج لإعداد وتدريب المعلم بحيث تمكنه من تطوير مهاراته، وتساعده على التخلي عن ممارسة الأساليب التقليدية وتبني أساليب تقوم على ما استجد من توجهات، ولعل من بين هذه التوجهات التحول من التعلم القائم على مجرد الإنصات للمعلم فردياً إلى التعلم النشط Active Learning. (هندي، ٢٠٠٢).

وقد قام سعادة وآخرون (٢٠٠٣) بدراسة 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، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) معلمة، وقد أعد القائمون على الدراسة أداتين تمثلت الأولى في مادة تدريبية، بينما شملت الأخرى اختباراً تحصيلياً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً لصالح التدريب على التعلم النشط مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات الفلسطينيات عينة الدراسة في التدريب على أسلوب التعلم النشط، تبعاً لمتغيرات التخصص الأكاديمي الدقيق، والمؤهل العملي، وعدد الدورات التدريبية التي تم حضورها من جانب المعلمات.

كما قام ويكي (Wike, 2003) بدراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل والتحفيز وفاعلية الذات لدى طلاب الجامعة في مقرر علم الوظائف البشرية لغير المتخصصين، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤١) طالباً في جامعة تكساس الغربية، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار شامل لمحتوى علم الوظائف واستبانة الاستراتيجيات المحفزة للتعلم، ومقياس اتجاهات وتوصلت الدراسة إلى أن المجموعات التجريبية اكتسبت معرفة أكثر بالمحتوى فتحسنت فاعلية الذات لديها أكثر من طلاب المجموعات التجريبية في حين لم يكن هناك فرق في التحفيز للتعلم، وقد أوضح مقياس الاتجاهات أن الطلاب في كلتا المجموعتين قد عرضوا اتجاهات إيجابية نحو التعلم النشط، ويعتقدون بأنه يساعدهم على تعلم المادة وأنهم سوف يختارون مقررات التعلم النشط في المستقبل.

وفي دراسة أجراها التودري (٢٠٠٣) هدفت إلى معرفة أثر إستراتيجية مقترحة لتدريس الرياضيات (إستراتيجية التعلم والتعلم النشط) على تحصيل طلاب الصف الثالث الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) واعتمدت أدوات الدراسة على ثلاثة اختبارات، الأول: اختبار تحصيلي والثاني: اختبار في ترجمة التمارين اللفظية، والثالث: اختبار في التفكير الرياضي،

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار ترجمة التمارين اللفظية واختبار التفكير لصالح المجموعة التجريبية ، كما هدفت دراسة (أبو الحمد، ٢٠٠٤م) إلى التعرف على فعالية استخدام إستراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) طالباً، واعتمدت أدوات الدراسة على اختبار تحصيلي، ومقياس الميل نحو الرياضيات، وأوراق عمل. وتوصلت الدراسة إلى ما يلي :

- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الأولى على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والميل.
- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة الضابطة في التحصيل والميل.
- تفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية على طلاب المجموعة التجريبية الأولى في الميل دون التحصيل.

كما أن زامل (٢٠٠٦) قام بدراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (٧٥) معلمًا ومعلمة، واعتمدت أداة الدراسة على استبانة مكونة من ٣٠ عبارة وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيًا ($a \geq$ ٠,٠٥) في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين المعلمين في عينة الدراسة نحو ممارستهم التعلم النشط، تبعًا لمتغيرات المؤهل العلمي، والمحافظة، وعدد سنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه المعلم.

وتعد اعتقادات المعلمين (Teachers Beliefs) من المتغيرات المهمة والتي حظيت باهتمام البحوث والدراسات الأمريقية الحديثة لأنها تشكل جزءًا من عملية فهم الكيفية التي يدرك بها المعلمون عملهم بالإضافة إلى أنها تتنبأ إلى مدى بعيد بسلوكهم التدريسي وتؤثر في تحديد مداخلهم التدريسية، كما تعكس إلى حد بعيد فلسفة التدريس الجيد لديهم، وتؤثر على ملاحظاتهم وأحكامهم والتي بدورها تؤثر على سلوكهم داخل الفصل وتعكس مفاهيمهم حول الكيفية التي يتعلم بها الطلاب (Goodman, 1988; Richareds, etal., 1999; Chingshe, 2000).

فقد قام نسبور وآخرين (Nespor etal, 1984) بدراسة هدفت إلى دراسة معتقدات

معلم المرحلة الثانوية، ومدى تأثيرها على إدراك المعلم لمهام وعمليات التدريس، وكيفية تشكيل المعلم لمعتقداته وسلوكياته والمؤثرات الخارجية على عملية التدريس وأدوار كل من المعلمين والطلاب والمدرسة كمحيط تعليمي.

وتكونت عينة الدراسة من (٨) معلمين في ثلاث مدارس، واعتمدت أدوات الدراسة على مقابلة شخصية وبطاقة ملاحظة، وتوصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين ما يقوم به المعلم داخل الصف والمشكلات العملية وبين نظريات التدريس، وإن المشكلات التي تحدث داخل الصف يجب فهمها بشكل جيد عند تنفيذ برامج تطوير أداء الموظفين بفاعلية.

كما قام آجن وأخرين (Agne, etal,1994) بدراسة هدفت إلى معرفة بعض معتقدات المعلمين التي ترتبط بكفاءتهم وفاعليتهم وعلاقة ذلك بإنجاز الطلاب، ومناقشة طبيعة العلاقة بين المعلمين القدامى وبين المعلمين الحاصلين على الجائزة السنوية لتميزهم، والعلاقة بين جنس المعلم وخبرته التدريسية والدرجة العلمية وتأثيرها على أيدلوجية التحكم من الطلاب وكفاءة المعلم، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢) معلمًا من القدامى، و(٨٨) معلماً من ذوي الخبرة المتميزة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا كبيرًا لمتغيرين وهما أيدلوجية التحكم من الطلاب والدرجة التعليمية على معتقدات المعلمين، وأن هناك ارتباطا بين ثلاثة عناصر أساسية هي: أيدلوجية التحكم في الطلاب، وكيفية التحكم في الطلاب، وكفاءة المعلّم.

كما أن دراسة الجاسر (١٩٩٩) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية كفايات إدارة الصف وتعديل الاعتقادات بشأنها وخفض حالة قلق التدريس لدى معلمات اللغة الانجليزية حديثات الخبرة في المرحلة المتوسطة بالرياض في السعودية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين إحداهما تجريبية وعددها (٢٢) معلمة والأخرى ضابطة وعددها (٢٦) معلمة، واعتمدت أدوات الدراسة على بطارية تقوم لقياس كفايات إدارة الصف تتألف من: بطاقة ملاحظة واختبار مواقف صفية واختبار تحصيلي ومقياس الاعتقادات ومقياس قلق التدريس وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي المستخدم في تنمية كفايات إدارة الصف وتعديل الاعتقادات بشأنها وخفض حالة قلق التدريس لدى عينة الدراسة.

أما برنول (Brownlee, 1998) فقد قام بدراسة هدفت إلى التعرف على طبيعة الاعتقادات المعرفية لدى الطلاب المعلمين قبل الخدمة، واستقصاء العلاقة بين اعتقادات الطلاب عن المعرفة واعتقاداتهم عن التعلم بالنسبة لمجموعة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) طالباً من جامعة كوينزلاند للتكنولوجيا باستراليا، واعتمدت أداة الدراسة على أسلوب

المقابلة مع الطلاب حيث كانت الأسئلة مرتبطة بالاعتقادات حول المعرفة والعلم، وتوصلت الدراسة إلى أن اعتقادات الطلاب حول المعرفة يمكن تقسيمها إلى خمس مجموعات رئيسة، في حين قسمت اعتقادات الطلاب حول التعلم إلى ثلاثة مجموعات رئيسة، وأن الاعتقادات حول المعرفة تبدو كسلسلة متصلة من الاعتقادات متعددة الأبعاد، في حين تبدو الاعتقادات حول التعلم متغيرة بطبيعتها.

كما هدفت دراسة شان (Chan, 2003) إلى تحديد الاعتقادات المعرفية التي يحملها الطلاب المعلمون في جامعة "هونج كونج"، وكيفية اختلاف هذه الاعتقادات عن اعتقادات طلاب الجامعة في المجتمعات الغربية لأمريكا الشمالية، وكيف يمكن تفسير هذه الاختلافات، وهل هناك أي اختلاف في الاعتقادات تعزى لعوامل الجنس ومجال التخصص، وتكونت عينة الدراسة من (٣٨٥) طالباً معلماً في جامعة هونج كونج واعتمدت أداة الدراسة على استبانه مدرجة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، وتوصلت الدراسة إلى تحديد عدد من الاعتقادات الشائعة حول قدرة الفرد على التعلم، وحول مصادر اكتساب المعرفة، وحول طبيعة المعرفة، وحول حاجة الفرد إلى بذل الجهد والعمل لاكتساب المعرفة ووجود بعض الاختلافات بين اعتقادات طلاب جامعة هونج كونج وطلاب جامعة أمريكا الشمالية فيما يتعلق بطبيعة الاعتقادات وعددها.

وفي دراسة أجراها ميربي وآخرون (Marphy,etal,2004) هدفت إلى اكتشاف اعتقادات طلاب الصف الثاني الابتدائي واعتقادات المعلمين قبل الخدمة والمعلمين أثناء الخدمة حول خصائص المعلم الجيد والتدريس الجيد، وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات، الأولى مكونة من ٦٠ طالباً، والثانية مكونة من ٦١ معلماً قبل الخدمة، والثالثة مكونة من ١٢ معلمًا أثناء الخدمة وتوصلت الدراسة إلى أن الاعتقادات حول التدريس الجيد تبدو وكأنها تكونت في مرحلة عمرية مبكرة مع وجود فرق واضح بين اعتقادات طلاب الصف الثاني والمعلمين أثناء الخدمة، ومن خلال مقارنة الاعتقادات وجد أن المعلمين قبل الخدمة يملكون اعتقادات شبيهة باعتقادات طلاب الصف الثاني وأخرى شبيهة باعتقادات المعلمين أثناء الخدمة.

وفي ضوء الدراسات السابقة فمن الضروري للمعلمين معرفة طبيعة الاعتقادات التي يحملونها، فالتفاعل بين الاعتقادات واستراتيجيات التدريس حاسم لنجاح أي برنامج تدريبي موجه للمعلمين لأن تحديد اعتقادات المعلمين يساعد في تصميم هذه البرامج على نحو يتلاءم مع احتياجاتهم (Pajares,1992; Spanneberg, 2001; yero,2002).

الحاجة للبحث

إن الطلبة كثيرًا ما يمتلكون المعرفة ولكنهم لا يستخدمونها عندما تلزم، حيث تبقى هذه المعرفة خاملة (Inter Knowledge) وأن ما يدرسه الطلبة في سياق المدرسة لا يطبق أو ينقل إلى سياقات أخرى، أي لا يستخدم في الحياة اليومية (الحشوة، ١٩٩٩).

وتعود بعض الأسباب في ذلك إلى التعلم ضمن منظور النموذج التربوي التقليدي المتمركز حول المعلم مصدر المعرفة وناقلها إلى المتعلمين الذين يتلقونها بشكل سلبي كما لو كانوا أوعية أو سجلات فارغة يصب فيها المعلم المعرفة. فنظامنا التعليمي ما زال معتمدًا على أفكار مضى عليها الزمن، ونتيجة لذلك فشل في إعداد مواطنين يمكنهم مواكبة التطور الحادث في الحياة من حولهم، والاستمرار في التعلم مدى الحياة. (جبران، ٢٠٠٢).

لذلك تضاعف الاهتمام بالتعلم النشط كنهج يضم العديد من أساليب التعلم التي تقوم على بيئة تعلمية تعليمية غنية بالخبرات، وتتيح للمتعلم الانخراط والانشغال النشط في التعلم والمشاركة في تحمل مسؤولية تعلمه.

كما يؤكد (بدير، ٢٠٠٨) أن استراتيجيات التعلم النشط تجعل الطلاب مستمتعين بالتعلم، وتتكون لديهم القدرة على اكتساب المهارات والمعارف، مما يحول العملية التعليمية إلى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم. كما تشير العديد من الدراسات (هندي، ٢٠٠٢؛ سعادة وآخرون، ٢٠٠٣؛ عبد الوهاب،٢٠٠٥؛ زامل، ٢٠٠٦) إلى ضرورة استخدام استراتيجيات تعليم تدور حول التلميذ أي يكون التلميذ نشطاً أثناء عملية التعلم، أي يقوم بدور الملخص، الشارح، وإجراء الملاحظة، والاستنتاج، والقياس، والتصنيف، وغيرها، كما أنه على الرغم من أن فكرة التعلم النشط قد ظهرت بوادرها بشكل أولي في الثمانينات من القرن العشرين، وركز عليها المربون بدرجة أكبر خلال التسعينات منه، فإن تطبيقه في ميادين التربية العربية بقي محدودًا إن لم يكن نادرًا. (سعادة وآخرون، ٢٠٠٣).

كما تؤكد دراسة كل من (غمري، ٢٠٠٣؛ الرؤساء، ١٤٢٨) إلى أن الطابع التقليدي يغلب على التدريس في معظم مدارس المملكة العربية السعودية، حيث يقوم هذا الطابع على الحفظ والتذكر للمعلومات والحقائق التي تقدم للمتعلم دون أن يبذل المتعلم أي مجهود، وعليه يكون موقف المتعلم سلبياً في عملية التعليم.

وهذا ما لاحظته الباحثة أيضاً خلال خروجها للمشاهدات الميدانية، وما أكده عدد من المعلمات اللاتي يقمن بالإشراف على المعلمات الطالبات في فترة المشاهدات الميدانية حيث قامت الباحثة باستطلاع آراء (٢٠) معلمة حول مدى توظيف المعلمات لبعض استراتيجيات

التعلم النشط في التدريس، وقد تبين من نتائج الاستطلاع أن المعلمات لا يوظفن استراتيجيات التعلم النشط بالدرجة الكافية لعدم اطلاعهن على الأساليب والاستراتيجيات الحديثة ، وإدراكًا لأهمية وقيمة اعتقادات المعلمات نحو التعلم النشط باعتبارها تؤثر على سلوكهن التدريسي، فقد أحست الباحثة بأهمية تضمينه أيضاً ضمن متغيرات البحث، وخاصة إنه لم تتناول أي دراسة عربية – في حدود علم الباحثة – هذا المتغير في مجال تدريس الجغرافيا.

مشكلة البحث

حددت الباحثة مشكلة البحث في التساؤل الآتي: "ما فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض".

ويتفرع من هذا السؤال السؤالان الآتيان:

١. ما النموذج المقترح لتصميم برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط واستراتيجياته لتعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض؟

٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض؟

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث في الآتي:-

١. تقديم مخطط إجرائي واضح لكيفية استخدام استراتيجيات التعلم النشط الأمر الذي قد يفيد معلمات الجغرافيا في استخدام هذه الاستراتيجيات.

٢. تقديم المقترحات المناسبة التي تفيد المعنيين بتطوير المناهج بما يسهم في تحسين مناهج الجغرافيا والسماح باستخدام التعلم النشط وتشجيعه.

٣. تقديم خلفية نظرية عن استراتيجيات التعلم النشط، واعتقادات المعلمين، الأمر الذي يقدم للمهتمين والقائمين على برامج إعداد وتدريب المعلمين إطاراً نظرياً قد يساعدهم في تطوير برامج تحقيق التنمية المهنية للمعلمين قبل وأثناء الخدمة.

فروض البحث

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات

الجغرافيا "عينة البحث " قبل البرنامج التدريبي وبعده في مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط.

ويندرج تحت هذا الفرض الرئيس الفروض الفرعية التالية:

١-١ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس.

١-٢ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف.

١-٣ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في تعلم محتوى الدرس.

١-٤ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بتعاون الطالبات داخل الصف.

١-٥ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في الحوار والمناقشة في الصف.

١-٦ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بتقويم الطالبات.

١-٧ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بمصادر التعلم.

حدود البحث

اقتصر البحث على ما يلي:-

١. تطبيق هذه الدراسة على عينة من معلمات الجغرافيا بالصف السادس الابتدائي بالرياض في المملكة العربية السعودية.

٢. بناء برنامج تدريبي حول التعلم النشط واستراتيجياته لمعلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي.

٣. اقتصار تدريب المعلمات على بعض استراتيجيات التعلم النشط وهي (التفكير بصوت مرتفع، المقابلة الثلاثية الخطوات، الفرق المستمعة، فكر – زاوج – شارك، خلية التعلم، لعب الأدوار، خرائط المفاهيم، الاتفاق على الدرس، العمل الفوري، الدعوة لتبادل شيء جديد، مراجعة الأداء المفضل، والأداء الذي يحتاج إلى تحسين، داخل وخارج الدائرة، اختبار المراجعة)

٤. تطبيق هذه البرنامج التدريبي في الفصل الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢هـ/١٤٣٣هـ

مصطلحات البحث

١. فاعلية (Effectiveness): تعرف الفاعلية بمدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيرًا مستقلاً في المتغيرات التابعة (علي، ١٩٩٧).

وتعرف إجرائيًّا بأنها:مدى الأثر الذي يمكن أن يحدثه البرنامج التدريبي المقترح القائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي، ويتم تحديد هذا الأثر إحصائياً عن طريق مربع إيتا (n2). (أبو حطب وصادق، ١٩٩٦).

٢. البرنامج التدريبي (Training Program): يعرف البرنامج التدريبي بأنه " نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندربها تتناول معلوماتهم وأداءهم وسلوكهم واتجاهاتهم بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية "(السامرائي، ١٩٩٢).

ويعرف إجرائيًا بأنه: خطة تعليمية وتعلمية منظمة ومخططة ومقترحة تم تطويرها لأغراض هذه البحث الحالي، وهو جميع الخبرات التربوية والتعليمية التي تقدم لمعلمات الجغرافيا في التعليم العام بغرض إكسابهن بعض استراتيجيات التعلم النشط، وتعديل الاعتقادات نحوه على أن يشتمل على العناصر الأساسية التالية : الأهداف والمحتوى وأساليب التدريس والوسائل التعليمية ووسائل تقويم المتدربين.

٣. التعلم النشط (Active Learning): يعرف التعلم النشط بأنه: "التعلم الذي يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة في بعض الأنشطة التي تشجعهم على التفكير والتعليق على المعلومات المعروضة للنقاش، بحيث لا يكون المتعلمون فيها مجرد مستمعين فقط، بل يعملون على تطوير مهاراتهم للتعامل مع المفاهيم المختلفة والمتعددة، فهم يطبقون،

ويركبون، ويحللون، ويقومون من خلال المناقشة مع الآخرين، وطرح الأسئلة المتنوعة، أو القيام بالأعمال الكتابية، حيث ينهمك المتعلمون مشتركين في أنشطة تدفعهم على الاستجابة للأفكار المطروحة، وتجعلهم يفكرون كثيرًا في المعلومات المقدمة وفي كيفية استخدامها في مواقف تعليمية جديدة". (Bonwell & Eison, 1991).

ويعرف إجرائيًا بأنه: "مشاركة المعلمات بشكل مباشر ومؤثر في عملية التعلم نفسها خلال تنفيذ البرنامج التدريبي بالإضافة إلى الاستماع والقراءة وكتابة الملاحظات أو حل المشكلات، والمشاركة النشطة في المهارات التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

٤. استراتيجيات التعلم النشط". (Active Learning Strategies).

تعرف استراتجيات التعلم النشط بأنها: "جميع الأساليب التي تتطلب من المتعلم القيام بممارسة بعض أنواع المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم، كالتحدث والقراءة والكتابة وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره" (Mckimey & Cartier and Passmore, 2004).

وتعرف إجرائياً بأنها: الإجراءات والخطوات المخطط لها مسبقًا التي تتبعها المعلمة كمتدربة والتي تتطلب منها (في أثناء تنفيذ البرنامج التدريبي) المشاركة النشطة في التفكير والقراءة والكتابة والاستماع والتحدث والمناقشة واستكمال أوراق العمل المعدة في كل لقاء تدريبي حول التعلم النشط.

٥. الاعتقادات نحو التعلم النشط (Beliefs Towards Active Learning).

تعرف الاعتقادات بأنها : "استجابات نوعية تعبر عن استعداد وجداني يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوع معين، ويتضمن حكماً عليه بالقبول أو الرفض" (زيتون، ١٩٨٨).

ويعرف الاعتقاد نحو التعلم النشط إجرائياً بأنه: "مجموعة من الافتراضات التي تحملها معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي نحو التعلم النشط واستراتيجياته وينظرن إليها كحقيقة تعمل على تحديد سلوكهن وتفكيرهن وشعورهن وتقاس من خلال مقياس الاعتقادات المعد من قبل الباحثة".

الإطار النظري للبحث

برامج التدريب أثناء الخدمة

مفهوم برامج التدريب في أثناء الخدمة

يعرف بوقس (١٩٩٨) البرنامج التدريبي بأنه "مخطط مصمم لغرض التعليم أو التدريب

بطريقة مترابطة وذلك لتطوير أداء المعلم بما يناسب مجاله ودوره في التدريس وتتكون عناصر البرنامج من الأهداف، والمحتوى، والأنشطة التعليمية والتعلمية، والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة، والتقويم بصورة منظمة".

وتعرف (سليمان، ٢٠٠٥) برامج التدريب بأنها خطط تعليمية منظمة توضع بهدف إحداث تغييرات مرغوبة في المتدرب في النواحي الفنية، والمهنية، والشخصية، والثقافية. وتتخذ برامج التدريب أحد شكلين أساسين هما: برامج التدريب قبل الخدمة (Pre-service) مثل برامج إعداد المعلم وتأهيله بكليات التربية، وبرامج التدريب في أثناء الخدمة (In-service)، وتشمل البرامج التدريبية للمعلمين في أثناء ممارستهم المهنية، بهدف تحسين كفاءتهم المهنية وفق المتطلبات والاحتياجات المهنية لهم، وعادة ما يقدم هذه البرامج مؤسسات أو مراكز معتمدة خاصة أو حكومية لوزارة التربية والتعليم أو كليات التربية الجامعية.

أهداف برامج التدريب في أثناء الخدمة

تتعدد أهداف التدريب في أثناء الخدمة نلخصها فيما يلي: (العبري،٢٠٠٩؛ جلة وعلي، ٢٠١١):

١. رفع مستوى أداء المعلم للمحافظة على الأداء المهني الإيجابي الفعال.

٢. تحسين أداء المعلم وتطوير قدراته المعرفية والأدائية والانفعالية.

٣. تنمية الاتجاهات الإيجابية في العمل التربوي والتركيز على العلاقات الإنسانية في المواقف التعليمية المتعددة.

٤. تزويد المعلم بالمعارف التربوية والمهارات والمستحدثات العلمية والتكنولوجية والتربوية التي تجعله أكثر كفاءة في مواكبة هذه المستحدثات.

٥. تدريب المعلم على كيفية تطبيق أحدث النظريات التربوية والنفسية باتباع أسلوب اكتساب المهارة الأدائية من خلال المواقف التعليمية بما يؤدي إلى تغطية الفجوة بين النظرية والتطبيق.

٦. تعميق الأصول المهنية عن رفع الكفاءة المهنية للمعلم إلى أقصى حد تمكنه من قدراته وإمكاناته وتلافي أوجه القصور والنقص في برامج إعداده قبل الخدمة.

٧. زيادة قدرة المعلم على التفكير الإبداعي وأساليب التعلم الذاتي، والتعامل مع مصادر التعلم المتعددة، وإجراء البحوث الإجرائية الكمية والكيفية، وأساليب تقويم الأداء بشكل مستمر، بما يمكنه من التكييف مع عمله.

٨. رفع كفاءة القائمين بمهام التدريب التربوي لتحقيق الجودة والفعالية في تصميم البرامج

التدريبية الهادفة بالتركيز على جودة نوعيتها.

تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية

تتضمن أسس تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية (الجاسر، ١٩٩٩) والتي تبدأ بالتخطيط على المراحل الأساسية التالية :-

١. مرحلة دراسة وتحليل الوضع الراهن.

٢. مرحلة دراسة وتحليل الإمكانات المادية والطبيعية والبشرية، وتحديد حجم الاحتياجات التدريبية، والجدول الزمني للتنفيذ.

٣. مرحلة تعيين واختيار الجهاز التدريبي وفق معايير تحددها الدراسات الأولية للوصف الوظيفي أو المهني.

٤. مرحلة تصميم المحتوى التدريبي، ويمر بمرحلتين: الأول إدراك أهم الأسس التي ينبغي أن تراعى عند صياغته وهي:

١. تحديد الأهداف التدريبية

هذا التحديد يساعد على تحديد حجم المادة المكتوبة، وطريقة صياغتها وتوزيعها المنهجي الذي يسهم في إيصال المعلومة بشكل جيد، وفي وقت أقصر، كما يساعد على فحص وتحليل المواقف وإدراك العلاقات بين الخبرات المتصلة بالموقف التدريبي.

٢. وضوح الفكرة : تتضح قدرة المصمم على هندسة المنهج وتوظيف الأفكار التربوية، والتعليمية، والنفسية في السرد الموضوعي للمقرر؛ فيسهم ذلك في تفسير المفاهيم وفي فتح قنوات الإدراك لدى المتدرب، فيصبح قادراً على تعميم المفاهيم، والمهارات، وتطبيقها في الحياة.

٣. توظيف أدوات التعليم : الاعتماد على الأدوات التعليمية المتمثلة في الجداول، والمصورات، والرسوم البيانية والتوضيحية، والأمثلة تساعد على ربط الحقائق العلمية بالواقع الفعلي.

أما المرحلة التالية لتصميم المحتوى، فهي مرحلة اختيار استراتيجيات التدريب وهذه الاستراتيجيات يمكن تبنيها وفق المفهوم العام للبرنامج التدريبي، الذي يهدف إلى تنمية مهارات مجموعة من الأفراد وإكسابهم مهارات جديدة، ويمكن تصنيف هذه الاستراتيجيات إلى:

١. استراتيجيات تتعلق بالمتدربين أنفسهم : تتحدد بناء على قدرة المتدربين على الاستيعاب.

٢. استراتيجيات تتعلق بطبيعة البرنامج التدريبي: إن الأهداف الفرعية والرئيسة، تساعد مصمم البرنامج على تحديد حجم الأفكار والمعارف والمهارات المراد إيصالها للمتدربين. وقد

يتم تنفيذ هذه البرامج داخل قاعات الصف أو قاعات الاجتماعات أو الورش أو المعامل.

مفهوم التعلم النشط

إن مفهوم التعلم النشط يشير إلى إشراك التلاميذ في عمل أشياء والتفكير فيما يقومون بعمله. وذلك لمساعدتهم على الوصول إلى الاستقلالية في التعلم وتنمية قدرتهم على حل مشكلاتهم الحياتية واتخاذ القرارات وتحمل مسؤوليتها. وقد ظهرت الحاجة إلى تفعيل التعلم النشط نتيجة عوامل عدة لعل أبرزها حالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها التلاميذ عقب انتهاء المعلم من شرح مادته العلمية بالشكل التقليدي. ويمكن تفسير ذلك نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية توظيفية في عقول التلاميذ. أما في التعلم النشط فيحدث اندماج حقيقي في عقل التلميذ مما يكسبه الثقة بذاته. (Borrwellm,1995)

ويمكن الإشارة إلى بعض تعريفات التعلم النشط باختصار كما يلي :

يعرفه (اللقاني والجمل، ١٩٩٩) بأنه "ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والإطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشدًا لعملية التعلم".

كما يعرفه (Sharon&Martha,2001) بأنه عملية الاحتواء الديناميكي للمتعلم في الموقف التعليمي، والتي تتطلب منه الحركة والمشاركة الفعالة تحت توجيه وإشراف المعلم.

ويعرفه (يحيى وآخرون، ٢٠١٢) بأنه : "شكل من أشكال التعلم القائم على مشاركة المتعلم في العملية التعليمية والتي تدفعه إلى العمل والتفكير والحوار والمناقشة فيما يتعلمه، واستخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم أو القيام بعمليات القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات".

وتعرفه الباحثة في هذا البحث بأنه : مشاركة المعلمات بشكل مباشر ومؤثر في عملية التعلم نفسها خلال تنفيذ البرنامج التدريبي بالإضافة إلى الاستماع والقراءة وكتابة الملاحظات أو حل المشكلات، والمشاركة النشطة في المهمات التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

التعلم النشط من منظور البنائية

تعتمد فلسفة التعلم النشط على النظرية البنائية، والبنائية في أبسط توصيفاتها كما يشير إليها (عبيد، ٢٠٠٢) هي أن يبني المتعلم معرفته من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بمفهومات سابقة وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما

يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة، على أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات مع المعلمين والقرناء.

ومن خلال مراجعة الباحثة للأدب التربوي ودراسة وتحليل العديد من الأدبيات، توصلت إلى عدد من الافتراضات تعكس أهم مبادئ – البنائية –التي تعتبر الأساس للتعلم النشط، كما وردت في: رينولدز (Reynolds,1995)؛ بكير وبيبوم (Baker & Pibum, 1999)؛ بلوم وبوريل (Bloom & Burrel, 1999)؛ (عبادة، ٢٠٠٢)؛ (داوود، ٢٠٠٣م)؛ (زيتون، ٢٠٠٣)؛ (إبراهيم، ٢٠٠٤م)؛ (عبد القادر، ٢٠٠٦)؛ (مداح، ٢٠٠٩).

١. التعلم النشط عملية بنائية 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، إذا يتغير البناء المعرفي السابق للمتعلم، ويتخذ بناءً معرفياً جديداً يستوعب معطيات الخبرة الحسية الجديدة.

٢. التعلم عملية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه وذات معنى : بمعنى أنها عملية ابتكار مستمرة يعيد خلالها المتعلم تنظيم تراكيبه المعرفية بشكل جديد، حيث تنظم وتفسر خبراته مع معطيات العالم الخارجي حيث يسعى المتعلم لفهم أوسع وأشمل لعالمه، للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

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

٤. المفاهيم والأفكار وغيرها من البنى المعرفية لا تنتقل من فرد إلى آخر بنفس معناها، بل تثير معانٍ مختلفة لدى كل فرد، وذلك حسب ما يوجد في بنيته المعرفية من معارف ومفاهيم وكيفية تنظيمها لديه.

٥. النمو المفاهيمي ينتج من خلال التفاوض الاجتماعي التشاركي حول المعنى أي أن المتعلم لا يبني معرفته عن معطيات العالم الخارجي من خلال أنشطته الذاتية معها فقط، ولكن يتم بناء المعرفة أيضاً من خلال التفاوض الاجتماعي مع الآخرين في بيئة تعاونية، وبالتالي قد تتعدل هذه المعاني لدى الفرد من خلال تفاوضه مع الآخرين تبعاً للمنظومة المعرفية الموجودة لديه، حيث يقوم المتعلم بدور نشط في اكتساب المفاهيم من خلال تفاعله مع الوسطين المادي والاجتماعي المحيطين به.

٦. المعرفة القبلية شرط أساسي لبناء التعلم ذو المعنى لدى المتعلم، تهتم الفلسفة البنائية

بالمعرفة القبلية للمتعلم وتعتبرها شرطاً أساسياً لبناء المعنى، حيث إن التفاعل بين المعرفة الجديدة والمعرفة القبلية لدى المتعلم يعد من أهم مكونات التعلم ذي المعنى.

٧. ينبغي أن يحدث التعلم من خلال مهام حقيقية : يؤكد هذا الافتراض على أهمية التعلم القائم على حل المشكلات، فمواجهة المتعلم بمشكلات أو مهام حقيقية تهيئ له أفضل ظروف للتعلم، وتساعده على بناء معنى لما تعلمه وكما ينمي ثقته في قدرته على حل المشكلات.

أهمية التعلم النشط

تبرز أهمية التعلم النشط فيما يلي: (عويس، ٢٠٠٠؛ جبران، ٢٠٠٢؛ مداح، ٢٠٠٩).

١- زيادة نسبة استبقاء الطلبة للمعرفة وزيادة التفاعل داخل الصف.

٢- تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو المادة التعليمية، ونحو أنفسهم وأقرانهم ومعلميهم.

٣- تنمية مهارات التفكير المختلفة وزيادة اهتمام الطلبة وانتباههم وتحصيلهم.

٤- اكتساب مهارات التعلم النشط كمهارات حياتية وتدعيم الثقة بين المعلم والمتعلمين.

٥- إعطاء صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها التلاميذ في الصف كالاستماع والفهم وتحليل المعلومات، وتفسيرها وتكامل الأفكار.

٦- يتعلم الطلاب باشتراكهم في العملية التعليمية، من خلال نوعية الجهد الذهني والحركي والنفسي الذي يكرسونه أثناء تعلمهم النشط.

٧- يتحدث الطلاب في التعلم النشط عن ماهية ما يتعلمونه، يكتبون عنه، ويربطونه بتجاربهم الخاصة ويطبقونه في حياتهم اليومية، ويجعلون ما يتعلمونه جزءًا من أنفسهم وكينونتهم.

٨- يتعلم الطلاب المفاهيم والمعلومات التي تثير اهتماماتهم، ويتذكرون المعلومات التي يفهمونها.

٩- يتعلم الطلاب في التعلم النشط عن طريق العمل، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه.

استراتيجيات التعلم النشط وأهميتها

عرّف بونويل وآيسون استراتيجيات التعلم النشط بانها عبارة عن مشاركة التلاميذ في

أنشطة تحثهم على التفكير فيها والتعليق عليها، بحيث لا يكونون فيها مجرد مستمعين فحسب، بل يعملون على تطوير مهاراتهم في التعامل مع المعارف المختلفة، فهم يطبقون المعرفة ويحللونها ويقيمون المعلومات المقدمة لهم عن طريق مناقشاتها مع زملائهم، ويطرحون أسئلة معينة، ويكتبون حولها، بحيث يكون التلاميذ مشتركين في أنشطة تجعلهم يفكرون كثيراً في المعلومات المقدمة لهم، وفي كيفية استخدامها في مواقف تعليمية جديدة (Bonwell & Eison, 1991).

وتشير دراسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٥) إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تقوم على المرتكزات التالية:

١. نشاط التلميذ وإيجابيته أثناء العملية التعليمية.

٢. تفاعل التلميذ مع المادة العلمية بشكل إيجابي، مخطط له، وهادف

٣. بذل المتعلم للجهد العقلي واليدوي لبناء المعرفة في ذهنه، وإعمال عقله في فهم المادة العلمية والأشياء والظواهر وحل المشكلات.

وتتلخص أهمية استراتيجيات التعلم النشط فيما يلي : (عبد الوهاب، ٢٠٠٥).

١. تساهم في تحقيق العديد من أهداف التدريس مثل اكتساب المعرفة العلمية بشكل وظيفي.

٢. تساهم في اكتساب العديد من المهارات اليدوية، ومهارات التفكير العلمي، والمهارات الاجتماعية، وبعض مهارات العلم مثل القياس والاستنتاج.

٣. تساعد في زيادة التفاعلات والمناقشات البناءة بين التلاميذ.

٤. تساعد في تحقيق بعض الأهداف الوجدانية مثل تنمية الاتجاه الإيجابي نحو المادة والاتجاه نحو الاعتماد المتبادل، زيادة الدافعية.

تعريف الاعتقادات

تضمنت الأدبيات التربوية العديد من التعريفات لمفهوم الاعتقادات نلخصها فيما يلي:

يعرف (زيتون، ١٩٨٨م) الاعتقادات بأنها : " استجابات نوعية تعبر عن استعداد وجداني يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوع معين، ويتضمن حكماً عليه بالقبول أو الرفض".

كما يعرفه (مطاوع، ١٩٩٨) بأنه : "تنظيم للمدركات والمعارف حول جانب معين، وهذا التنظيم له طابع الثبات والاستقرار".

أما التعريف الإجرائي لمفهوم الاعتقادات في هذا البحث هو : مجموعة من الافتراضات

التي تحملها معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي نحو التعلم النشط واستراتيجياته وينظرن إليها كحقيقة تعمل على تحديد سلوكهن وتفكيرهن وشعورهن وتقاس من خلال مقياس الاعتقادات المعد من قبل الباحثة.

خصائص الاعتقادات

يمكن تلخيص أهم خصائص الاعتقادات فيما يلي:

(Pajares, 1992; Bandura,1986، المطلس، ٢٠٠٤؛ الروساء، ١٤٢٨هـ).

تتعدد خصائص الاعتقادات تتلخص في التالي:

١. تعتبر الاعتقادات من أفضل المؤشرات على القرارات التي سوف يتخذها الفرد خلال حياته.

٢. تعتمد الاعتقادات وبشدة على العناصر الانفعالية والتقويمية أكثر من اعتمادها على النظم المعرفية.

٣. تتألف الاعتقادات بدرجة رئيسية من مادة مخزونة عرضيًا، تم اشتقاقها من الخبرة الشخصية والأحداث العرضية ويستمر تأثيرها في فهم الأحداث اللاحقة فيما بعد.

٤. أن الاعتقادات يتم تكوينها مبكراً وتميل إلى أن تكون دائمة ذاتيًّا، حيث تميل إلى المحافظة على طبيعتها عبر الزمن والخبرة والتفكير والتعليم.

٥. يطور الناس نظم الاعتقادات التي تحتضن كل الاعتقادات المكتسبة خلال عملية النقل الثقافي.

٦. ترتب أوليات الاعتقادات طبقًا لروابطها أو علاقتها بالاعتقادات الأخرى.

٧. الاعتقادات المبكرة تدمج في بنية الاعتقادات وتكون أكثر مقاومة للتغيير.

٨. تتدعم الاعتقادات حول التدريس بشكل جيد بعد التحاق الطالب بالتعليم الجامعي.

٩. تؤثر الاعتقادات التي يملكها الأفراد بقوة في سلوكهم.

١٠. تؤثر الاعتقادات بقوة في التصورات.

١١. تبديل الاعتقادات يكون نادراً في أثناء مرحلة الرشد.

١٢. تلعب الاعتقادات دورًا رئيسًا في تحديد المهام واختيار الأدوات المعرفية لتفسير وتخطيط واتخاذ القرارات المتعلقة بتلك المهام.

١٣. تؤدي الاعتقادات دوراً حاسماً في تحديد السلوك وتنظيم المعرفة والمعلومات.

مكونات الاعتقادات

يرى (Rokeach,1970) أن الاعتقادات لها ثلاثة مكونات وهي (زيتون، ١٩٨٨):

أ- مكون معرفي يمثل معلومات الفرد عن موضوع الاعتقاد.
ب-مكون انفعالي يمثل انفعالات أو مشاعر الفرد السلبية أو الإيجابية (مع أو ضد هذا الموضوع)
ج-مكون سلوكي يمثل استعداد الفرد للقيام أو الموافقة على سلوكيات متعلقة بهذا الموضوع.

خصائص اعتقادات المعلمين

تتمثل خصائص اعتقادات المعلمين فيما يلي:
Goodman, 1988 Pajares ,1992 ; Handal, Handal ,2004 ; Yero ; 1990) (; ,2002

١. اعتقادات المعلمين تتنبأ إلى مدى بعيد بسلوكهم التدريسي كما أنها أكثر تأثيراً من المعرفة في تحديد مداخلهم التدريسية في المستقبل.
٢. اعتقادات المعلمين تؤثر في ممارساتهم التدريسية وفي ملاحظاتهم وأحكامهم بالإضافة إلى تأثيرها الشديد في نمو التلاميذ.
٣. معظم اعتقادات المعلمين الجوهرية تشكلت على أساس ثقافتهم المدرسية كطلاب صغار عند ملاحظتهم للمعلمين الذين يدرسونهم والإعداد اللاحق للمعلم لا يظهر لإعاقة هذه الاعتقادات المبكرة على الإطلاق لأنه نادراً ما يكون موجهًا لها.
٤. عندما يجرب المعلمون فعليًا طريقة جديدة لا تتفق مع اعتقاداتهم ومبادئهم القبلية وتثبت هذه الطريقة نجاحها فإن هناك احتمالاً كبيرًا لحدوث تكييف للاعتقادات والمبادئ البديلة.
٥. للمعلمين المبتدئين، فإن التجربة الصفية والتفاعل الميسر مع الزملاء يؤثر بقوة في العلاقات بين الاعتقادات والمبادئ وبمرور الوقت يعزز قدرة الأفراد على تغييرها.
٦. التطوير المهني الذي يشجع المعلمين على المشاركة في اكتشاف مبكر لاعتقاداتهم ومبادئهم قد يوفر لهم فرصة لوعي أكبر بأنفسهم من خلال التأمل والتساؤل الناقد الذي يمثل نقطة بداية لتكيف لاحق.
٧. تصورات المعلمين، على سبيل المثال حول اللغة والتعلم والتدريس، تستقر داخل نظام اعتقادات أعرض للفرد يهتم بقضايا مثل الطبيعة البشرية، الثقافة، المجتمع، التربية وغيرها.

٨. وجود علاقة بين شعور المعلم بالكفاءة، وبين معتقداته حول الأساليب الواجب استخدامها في ضبط الصف وإثارة دافعية الطلاب.

منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث

يتبع البحث الحالي المنهج الوصفي في تقديم وصف للدراسات والبحوث والأدبيات السابقة التي تناولت استخدام استراتيجيات التعلم النشط واعتقادات المعلمين قبل وفي أثناء الخدمة، كما يتبع البحث المنهج التجريبي نظام المجموعة الوحدة؛ والذي يعتمد على القياس القبلي البعدي عند تنفيذ تجربة البحث. وقد استخدمت الباحثة اختبار "ت" للعينات المرتبطة (الواحدة) لقياس الفروق بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا في (التطبيق القبلي والبعدي) لمقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من جميع معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي ١٤٣٢هـ/١٤٣٣هـ وعددهن (١٠٣) معلمة.

وتكونت عينة البحث من (٢٣) معلمة من معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض تم اختيارهن بطريقة عشوائية من بين أفراد المجتمع الأصلي.

إجراءات البحث

بناء البرنامج التدريبي المقترح

لإعداد البرنامج التدريبي المقترح، تم مراجعة المصادر التالية :

٠ الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بما يلي:

(التعلم النشط-واستراتيجيات التعلم النشط-وبرامج تدريب معلمات الدراسات الاجتماعية في أثناء الخدمة - ومجموعة من المصادر المعينة ببرامج تدريب المعلم في أثناء الخدمة).

وفي ضوء ما سبق تم تحديد ما يلي:-

أ- عنوان البرنامج التدريبي المقترح: برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط واستراتيجياته في تعديل الاعتقادات نحوه لدى معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض.

ب- الهدف العام للبرنامج التدريبي المقترح: يتمثل الهدف العام للبرنامج التدريبي في

تعديل اعتقادات معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي بالرياض نحو التعلم النشط واستراتيجياته بشكل إيجابي.

ج-اختيار استراتيجيات التعلم النشط: لتحديد استراتيجيات التعلم النشط التي سيتم تدريب المعلمات عليها في البرنامج التدريبي اطلعت الباحثة على الأدبيات التي تناولت التعلم النشط بصفة عامة واستراتيجيات التعلم النشط بصفة خاصة وتم اختيار مجموعة من الاستراتيجيات التي أثبتت الدراسات فاعليتها وأوصت بعض الأدبيات باستخدامها في التدريس، ثم أعدت الباحثة قائمة مبدئية بالاستراتيجيات المختارة بحيث تتضمن كل إستراتيجية(وصفها - الهدف منها - إجراءات تطبيقها) ثم تم عرض هذه القائمة المبدئية على بعض المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس ومعلمات الدراسات الاجتماعية وفي ضوء آراء المحكمين تم تحديد استراتيجيات التعلم النشط التي سيتم تدريب المعلمات عليها في البرنامج التدريبي.

د- تحديد الأهداف التفصيلية: وهي الأهداف التي يتوقع من المعلمة تحقيقها في نهاية تطبيق البرنامج التدريبي، حيث يتوقع أن تكون قادرة على أن :

- توضح متى ظهر مصطلح التعلم النشط.
- تعرف مفهوم التعلم النشط.
- تعرف استراتجيات التعلم النشط.
- تقارن بين التعلم التقليدي والتعلم النشط.
- توضح خصائص التعلم النشط.
- تحدد افتراضات التعلم النشط.
- تستنتج دور المعلم والطالب في التعلم النشط.
- تبين أهداف التعلم النشط.
- تذكر مبادئ التعلم النشط.
- تتعرف على الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط.
- توضح إستراتيجية الاتفاق على الدرس المستخدمة في مقدمة الدرس.
- تصف إستراتيجية العمل الفوري المستخدمة في مقدمة الدرس.
- تبين إستراتيجية الدعوة لتبادل شيء جديد أو حسن المستخدمة في مقدمة الدرس.
- تذكر مسميات استراتيجيات التعلم النشط التي تستخدم أثناء عرض الدرس.
- توضح إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع المستخدمة في أثناء عرض الدرس.

- تتعرف على إستراتيجية فكر - زاوج - شارك المستخدمة في أثناء عرض الدرس.
- تصف إستراتيجية لعب الأدوار المستخدمة في أثناء عرض الدرس.
- توضح إستراتيجية خرائط المفاهيم المستخدمة في أثناء العرض.
- تتعرف على إستراتيجية خلية التعلم المستخدمة في أثناء العرض.
- توضح إستراتيجية مراجعة الأداء المفضل والأداء الذي يحتاج إلى التي تستخدم لغلق الدرس.
- تبين إستراتيجية داخل وخارج الدائرة التي تستخدم لغلق الدرس.
- توضح معوقات التعلم النشط.
- تستنتج مقترحات للتغلب على معوقات التعلم النشط.
- تصغي باهتمام للمدربة وهي توضح خصائص التعلم النشط.
- تدرك دور التخطيط المنظم في التغلب على معوقات التعلم النشط.
- تظهر وعياً بأهمية تعلم استراتيجيات التعلم النشط.
- تشارك في الأنشطة المرتبطة باستراتيجيات التعلم النشط.

هـ- تصميم المحتوى: لإعداد المحتوى تم الاستعانة بعدد من الكتب والدراسات العربية والأجنبية التي تناولت التعلم النشط واستراتيجياته وفي ضوء أهداف البرنامج التدريبي ثم تنظيم محتواه في خمس لقاءات تدريبية وفيما يلي بيانها:

اللقاء الأول، يتضمن ما يلي: الجزء الأول (افتتاحي للبرنامج) -الجزء الثاني يتضمن الآتي :
(بداية ظهور مصطلح التعلم النشط -مفهوم التعلم النشط -مفهوم استراتيجيات التعلم النشط -مقارنة بين التعلم النشط والتعلم التقليدي)

اللقاء الثاني، ويتضمن ما يلي:
(خصائص التعلم النشط -افتراضات التعلم النشط -دور المعلم في التعلم النشط -دور الطالب في التعلم النشط).

اللقاء الثالث، ويتضمن ما يلي:
(أهداف التعلم النشط -مبادئ التعلم النشط - الشروط الأساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط -استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة للتهيئة للدرس من حيث وصفها والهدف منها وإجراءاتها وهي -الاتفاق على الدرس -العمل الفوري -الدعوة لتبادل شيء جديد أو حسن).

اللقاء الرابع، ويتضمن ما يلي :

(عرضاً لاستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في عرض الدرس من حيث وصفها والهدف منها وإجراءاتها وهي : التفكير بصوت مرتفع -الفرق المستمعة -فكر - زاوج - شارك -لعب الأدوار -خرائط المفاهيم -خلية التعلم).

اللقاء الخامس، ويتضمن ما يلي:

- عرضاً لاستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في ختم الدرس من حيث وصفها والهدف منها وإجراءاتها وهي:مراجعة الأداء المفضل والأداء الذي يحتاج إلى تحسين -داخل وخارج الدائرة -اختبار المراجعة (معوقات التعلم النشط -مقترحات التغلب على التعلم النشط).

و - اختيار استراتيجيات التدريب: يتوقف قرار استراتيجيات التدريب على عوامل تتمثل في الهدف من التدريب في البرنامج وطبيعة المحتوى وطبيعة المتدربين ومكان التدريب والإمكانات والأجهزة والمواد -الوقت المتاح للقاءات البرنامج التدريبي ومراعاة هذه العوامل فقد تضمن البرنامج التدريبي عدداً من استراتيجيات التدريب.

ز- اختيار وتصميم مصادر التعلم: اشتملت مصادر التعلم على مجموعة من الكتب التي تتناول الموضوعات الرئيسة للبرنامج التدريبي كما تضمنت موزعات مطبوعة على أكثر من ورقة تتضمن أهم النقاط الرئيسة المراد لفت وتركيز انتباه المتدربات عليها وقد أعدت الباحثة مادتها العلمية بالرجوع إلى الدراسات العربية والأجنبية المتعلقة بالتعلم النشط واستراتيجياته وبما يتناسب مع أهداف البرنامج التدريبي والجدول رقم (١) يوضح موضوعات الموزعات.

الجدول رقم (١)
الموزعات التابعة للبرنامج التدريبي

رقم الموزع	الموضوع
١	افتتاحي للبرنامج
٢	مفهوم التعلم النشط واستراتيجياته
٣	خصائص ومبادئ وأدوار المعلم والطالب في التعلم النشط
٤	أهداف ومبادئ وشروط واستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة للتهيئة للدرس
٥	استراتيجيات تعلم نشط تستخدم أثناء عرض الدرس
٦	استراتيجيات غلق الدرس ومعوقات التعلم النشط ومقترحات التغلب عليها

ح- تصميم المواد والأدوات والوسائل: أعدت الباحثة في ضوء مجموعة من العوامل (الأهداف العامة والخاصة - طبيعة المحتوى - خصائص المتدربات - الإمكانات المادية المتاحة) مجموعة متنوعة من المواد والأدوات والوسائل تشمل أوراق العمل، وشفافيات، وجهاز عرض فوق الرأس، وجهاز حاسب آلي، وجهاز عرض بيانات، وسبورة، ولوحات ورقية.

ط- اختيار أساليب التقويم: تضمن البرنامج التدريبي أسلوبين من أساليب التقويم :- التقويم التكويني : وهو عبارة عن الأسئلة أو المناقشة أثناء كل لقاء من لقاءات البرنامج التدريبي -التقويم النهائي : الذي يقيس مدى تحقيق البرنامج التدريبي لهدفه العام واستخدمت فيه مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط.

ي- الخطة الزمنية لتنفيذ البرنامج التدريبي: تطلب تطبيق البرنامج التدريبي المقترح (١٥) ساعة تدريبية، بواقع (٣) ساعات يومياً، موزعة على خمسة لقاءات خلال أسبوع واحد.

ك- ضبط البرنامج التدريبي والتأكد من صلاحيته: بعد بناء البرنامج التدريبي المقترح تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وبرامج تدريب المعلم، للتحقق من صدقه وصلاحيته، وبعد عمل التعديلات اللازمة في ضوء أراء المحكمين المتمثلة (حذف بعض الأهداف، اختصار بعض موضوعات المحتوى، إضافة بعض الأسئلة من أساليب التقويم، واختصار بعض الشفافيات) أصبح البرنامج التدريبي في صورته النهائية.

ل- تنفيذ البرنامج التدريبي: تم تنفيذ البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية (عينة البحث).

م- تقويم البرنامج التدريبي: تم تقويم البرنامج التدريبي من قبل المجموعة التجريبية (عينة البحث) التي طبقت عليها تجربة البحث بالاستعانة بنموذج تقويم برنامج تدريبي عام.

أداة الدراسة

مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط

تم إعداد مقياس الاعتقادات وفقاً للخطوات التالية :

أ- تحديد الهدف من المقياس: تم تصميم هذا المقياس بغرض استخدامه في دراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تعديل اعتقادات معلمات الجغرافيا للصف السادس الابتدائي نحو التعلم النشط واستراتيجياته.

ب- مكونات المقياس: تكون المقياس من (٣٤) عبارة، منها (١٧) عبارة سلبية، و(١٧)عبارة إيجابية، وقد تم صياغة عباراته بالرجوع إلى الدراسات التي أجريت في مجال التعلم النشط ومجال اعتقادات المعلمين.

ج- صياغة عبارات المقياس: تم صياغة عبارات المقياس وفقاً لطريقة ليكرت في صورة مقياس خماسي (موافقة بشدة - موافقة - محايدة - غير موافقة - غير موافقة بشدة)، وروعي في عبارات المقياس أن تكون لغة عبارات المقياس سهلة وبسيطة وواضحة المعنى، ويتم تحويل

استجابة المفحوص على كل عبارة من عبارات المقياس وفقاً لطريقة ليكرت إلى أوزان تقديرية تتراوح من (١ : ٥) وفقاً لنوع العبارة كما هو موضح في الجدول رقم (٢)الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة للعبارات الموجبة والسالبة في المقياس.

الجدول رقم (٢)
الأوزان التقديرية لبدائل الاستجابة للعبارات الموجبة والسالبة في المقياس

نوع العبارة	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافق	غير موافقة بشدة
عبارة موجبة	٥	٤	٣	٢	١
عبارة سلبية	١	١	٣	٤	٥

د- صياغة تعليمات المقياس: تم إعداد صفحة تعليمات المقياس وروعي فيها الدقة والوضوح، وتضمنت الهدف من المقياس. وعدد عبارات المقياس ثم مجموعة من التعليمات تبين للمعلمة كيفية الإجابة عن المقياس، وتشتمل على قراءة العبارات بعناية ودقة، ووضع علامة (√) في الخانة التي تتفق مع اعتقادها، مع الأخذ في الاعتبار أنه لا توجد إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، وأن كل إجابة تعبر عن اعتقادك، وعدم ترك عبارة دون إجابة.

و- صدق المقياس: للتحقق من صدق المقياس تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، وذلك لإبداء رأيهم حول مدى:

- ارتباط العبارة بالغرض من المقياس.
- سلامة الصياغة اللغوية للعبارة.

وقد قامت الباحثة بتعديل بعض عبارات المقياس في ضوء آراء المحكمين.

ل- ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية (٣٠) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية بالرياض، وباستخدام معادلة "ألفا كرونباخ" (مراد وسليمان، ٢٠٠٢) تم حساب معامل ثبات المقياس، وقد وجد أنه يساوي (٠,٩٠) ويدل ذلك على صلاحية المقياس للتطبيق وبناء على ذلك أصبح المقياس في صورته النهائية.

إجراءات تطبيق تجربة البحث:

تم التنسيق مع إدارة التدريب التربوي بالرياض، ليتم تنفيذ البرنامج التدريبي بها، وبالاتفاق مع مسؤولة وحدة التدريب، وقع الاختيار على مركز تدريب النهضة ليكون مكاناً لتنفيذ البرنامج التدريبي المقترح، نظراً لمناسبته من حيث التجهيزات لأغراض التدريب، وقد نسقت مسؤولة وحدة التدريب مع مشرفات مراكز التدريب بالرياض ، لحضور معلمات الجغرافيا

للصف السادس الابتدائي فعاليات هذا البرنامج التدريبي، وقد استغرق تنفيذ البرنامج (٥) أيام، بدأت من يوم السبت ١٥/ ٦/ ١٤٣٣هـ إلى الأربعاء ١٩/ ٦/ ١٤٣٣هـ وقد تم تنفيذ البرنامج التدريبي بواسطة الباحثة، وقد بلغ عدد عينة هذا البحث (٢٣) معلمة، وتم تطبيق أداة البحث عليهن قبلياً، ثم تم تنفيذ أنشطة ولقاءات البرنامج التدريبي المقترح، ثم تم تطبيق أداة البحث بعدياً كما يوضح الجدول التالي:

الجدول رقم (٣)
يوضح إجراءات الأيام الخمسة للتدريب

اليوم	اللقاء	موضوع اللقاء	الزمن	تطبيق المقياس
السبت ١٤٣٣/٦/١٥هـ	الأول	افتتاحي للبرنامج مفهوم التعلم النشط واستراتيجياته ومقارنة بين التعلم التقليدي والنشط	٣ساعات	طبق المقياس قبل اللقاء الأول
الأحد ١٤٣٣/٦/١٦هـ	الثاني	خصائص ومبادئ وأدوار المعلم والطالب في التعلم النشط	٣ساعات	
الاثنين ١٤٣٣/٦/١٧هـ	الثالث	أهداف ومبادئ وشروط واستراتيجيات التعلم النشط المستخدمة للتهيئة للدرس)	٣ساعات	
الثلاثاء ١٤٣٣/٦/١٨هـ	الرابع	استراتيجيات تعلم نشط تستخدم أثناء عرض الدرس	٣ساعات	
الأربعاء ١٤٣٣/٦/١٩هـ	الخامس	استراتيجيات غلق الدرس ومعوقات التعلم النشط ومقترحات التغلب عليها	٣ساعات	طبق المقياس بعد اللقاء الخامس

مناقشة النتائج وتفسيرها

أسفرت معالجة بيانات البحث عن نتائج عديدة ثم تصنيفها في فئات بحسب الفرض الرئيسي والفروض الفرعية للبحث نوضحها فيما يلي:

نتائج الفرضية الرئيسة للبحث ومناقشتها

١- الفرض الرئيسي للبحث ونصه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط)) والمتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء أختبار "ت" للعينات المرتبطة paired samples t- test للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات نحو التعلم النشط قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بحساب الدرجات الكلية لعينة البحث على هذا المقياس والجدول رقم (٤) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إضافة لقيمة اختبار (ت) للفرق بين المتوسطين، مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (٤)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات نحو التعلم النشط قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,٠٩	٠,٢١	٣,١٨٢	**٠,٠٠٣
بعد	٢٣	٣,٣٤	٠,٣١		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في مقياس الاعتقاد نحو التعلم النشط حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح(أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٣٤) مقابل (٣,٠٩) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي المقترح كان له تأثير عن المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات نحو التعلم النشط وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الأول للبحث.

نتائج الفرضية الفرعية الأولى ومناقشتها

١-١ الفرض الفرعي الأول ونصه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≥ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ((عينة البحث)) قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس . وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired samples t- test للتحقق ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بحساب الدرجات الكلية لعينة الدراسة على هذا البعد.

وللتحقق من صحة هذا الفرض حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) الجدول رقم (٥) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس.

الجدول رقم (٥)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,٢٨	٠,٨١	٢,٠٠٣	*٠,٠٥١
بعد	٢٣	٣,٧٦	٠,٨١		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

ويتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٧٦) مقابل (٣,٢٨) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة بالتخطيط للدرس.

نتائج الفرضية الفرعية الثانية ومناقشتها

١-٢ الفرض الفرعي الثاني ونصه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ≥ ٠,٠٥ بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا "عينة البحث" قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired samples t- test للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف أ- والجدول رقم (٦) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إضافة لقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين ، مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (٦)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,٠٩	٠,٢١	٤,٧٣٤	**٠,٠٠٠
بعد	٢٣	٣,٣٤	٠,٣١		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح أفراد (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٣٤) مقابل (٣,٠٩) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة ببيئة الصف وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الفرعي الثاني.

نتائج الفرضية الفرعية الثالثة ومناقشتها

ب- الفرض الفرعي الثالث ونصه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا " عينة البحث" قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في تعلم محتوى الدرس " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة بحساب الدرجات الكلية لعينة البحث على هذا البعد ، والجدول رقم (٧) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إضافة لقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (٧)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في تعلم محتوى الدرس

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,١٤	٠,٢٢	٢,٥٧٥	*٠,٠١٣
بعد	٢٣	٣,٤٩	٠,٦٣		

* دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد مشاركة الطالبات في تعلم محتوى الدرس حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة اقل من (٠,٠٥). لصالح أفراد (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٤٩) مقابل (٣,١٤) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج. مما يشير الى ان البرنامج التدريبي كان له تأثير على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في تعلم محتوى الدرس في ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الفرعي الثالث.

نتائج الفرضية الفرعية الرابعة ومناقشتها

١-٤ الفرض الفرعي الرابع ونصه : "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا "عينة البحث" قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بتعاون الطالبات داخل الصف" وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة بتعاون الطالبات داخل الصف قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي

بحساب الدرجات الكلية لعينة البحث على هذا البعد ، والجدول (٨) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إضافة لقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين ، مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (٨)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بتعاون الطالبات داخل الصف

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,١٤	٠,٥٠	٣,٢٠١	**٠,٠٠٣
بعد	٢٣	٣,٥٦	٠,٣٨		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

يتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد تعاون الطالبات داخل الصف حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥). لصالح (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٥٦) مقابل (٣,١٤) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج. مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة بتعاون الطالبات داخل الصف وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الفرعي الرابع.

نتائج الفرضية الفرعية الخامسة ومناقشتها

١-٥ الفرض الفرعي الخامس ونصه : " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا "عينة البحث " قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في الحوار والمناقشة في الصف " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة للتحقق ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في الحوار والمناقشة في الصف قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بحساب الدرجات الكلية لعينة البحث على هذا البعد، والجدول رقم (٩) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إضافة لقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين، مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (٩)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في الحوار والمناقشة في الصف

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٢,٨٥	٠,٤٧	٣,٠٥٢	**٠,٠٠٤
بعد	٢٣	٣,١٨	٠,٢٢		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد مشاركة الطالبات في الحوار والمناقشة في الصف حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥). لصالح (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,١٨) مقابل (٢,٨٥) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج.مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة بمشاركة الطالبات في الحوار والمناقشة في الصف في ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الفرعي الخامس.

نتائج الفرضية الفرعية السادسة ومناقشتها

١-٦ الفرض الفرعي السادس ونصه : "لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية(عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا "عينة البحث" قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بتقويم الطالبات " وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة Paired samples t- test للتحقق ما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة بتقويم الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بحساب الدرجات الكلية لعينة البحث على هذا البعد والجدول رقم (١٠) بين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات افراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الرنامج التدريبي إضافة لقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (١٠)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بتقويم الطالبات

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,٠١	٠,٣٧	٧,٠٩٠	**٠,٠٠٠
بعد	٢٣	٣,٧٨	٠,٣٧		

** دالة عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد تقوم الطالبات حيث جاءات قيمة "ت" بمستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) لصالح (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٧٨) مقابل (٣,٠١) للمجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج مما يشير أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال على المجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة بتقوم الطالبات وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الفرعي السادس.

نتائج الفرضية الفرعية السابعة ومناقشتها

١-٧ الفرض الفرعي السابع ونصه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية(عند مستوى ≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمات الجغرافيا ـ عينة البحث ـ قبل البرنامج التدريبي وبعده في الاعتقادات المتعلقة بمصادر التعلم ـ

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم إجراء اختبار "ت" للعينات المرتبطة ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في الاعتقادات المتعلقة بمصادر التعلم قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي بحساب الدرجات الكلية لعينة البحث في هذا البعد والجدول رقم(١١) يبين المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات أفراد المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي إضافة لقيمة "ت" للفرق بين المتوسطين ، مع بيان مستوى الدلالة.

الجدول رقم (١١)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدرجات معلمات المجموعة التجريبية في مقياس الاعتقادات المتعلقة بمصادر التعلم

المجموعة التجريبية	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	اتجاه الفروق
قبل	٢٣	٣,٠٧	٠,٤١	٢,٦٣٦	*٠,٠١٢
بعد	٢٣	٣,٣٣	٠,٢٤		

* دالة عند مستوى ٠,٥١

ويتبين من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات (أفراد المجموعة التجريبية) قبل وبعد تطبيق البرنامج التدريبي في بعد مصادر التعلم حيث جاءت قيمة "ت" بمستوى دلالة اقل من (٠,٠٥). لصالح (أفراد المجموعة التجريبية) بعد تطبيق البرنامج التدريبي حيث بلغ متوسطهم (٣,٣٣) مقابل (٣,٠٧) على المجموعة التجريبية قبل تطبيق البرنامج. مما يشير إلى أن البرنامج التدريبي كان له تأثير فعال لمجموعة التجريبية في تعديل الاعتقادات المتعلقة بمصادر التعلم وفي ضوء هذه النتيجة يرفض الفرض الفرعي السابع.

وفي ضوء ما سبق أظهرت نتائج البحث فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تعديل اعتقادات معلمات الجغرافيا نحو التعلم النشط بشكل إيجابي ويمكن تفسير هذه النتائج في ضوء العوامل التالية :-

١- احتواء البرنامج التدريبي على خلفية نظرية وضحت للمعلمات تعريف التعلم النشط وأهدافه ومبادئه واستراتيجياته والغرض من كل إستراتيجية وخطوات تنفيذها ومعوقات التعلم النشط وكيفية التغلب عليها مما زاد من حرص المعلمات على تنفيذ هذه الاستراتيجيات في مجال التدريس مما كان له الأثر في تعديل اعتقاداتهن نحوه فالتعلم النشط يمثل تحدياً للمعلمة من حيث قدرتها على اختيار الأنشطة والاستراتيجيات الملائمة وتنفيذها في الوقت المناسب والجميع أكدن حرصهن على خوض هذا التحدي.

٢- احتواء البرنامج التدريبي الذي تم إعداده باستخدام استراتيجيات التعلم النشط على العديد من الأنشطة وأوراق العمل التي تتطلب من المعلمات العمل بشكل فعال ونشط طوال فترة التدريب.. وساعد هذا على تحمل المعلمات لمسؤولية التعلم ، ودقة تنظيم المعرفة ومحاولة الربط بين المعرفة القديمة والمعرفة الجديدة مما جعل التعلم قائمًا على الفهم.

٣- تطبيق المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط أثناء فترة التدريب ساعد على تبادل الافكار والمعلومات والتوصل بين المعلمات بعضهن البعض ، وبينهن وبين المدربة مما ساعد على تنظيم المعارف وتصنفيها والتوصل إلى أفكار جديدة وكتابتها والتعبير عنها مما أنعكس إيجابياً على اعتقاداتهن نحو التعلم النشط.

٤- حسن توظيف المعلمات للفترة الزمنية المخصصة للبرنامج التدريبي للاستفادة القصوى والمتابعة المستمرة من قبل المدربة للمتدربات أثناء تنفيذ الأنشطة وأوراق العمل الخاصة بالبرنامج.

٥- إعداد البرنامج التدريبي بشكل يساعد على انغماس واندماج المعلمات بأنفسهن في عملية التعلم مما أضفى على العملية التدريبية التشويق والجاذبية.

كما تتفق نتائج البحث مع دراسة (سالم ، ٢٠٠١) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات لصالح التطبيق ألبعدي وذلك بعد استخدام استراتيجيات التعلم النشط إلا أنها تختلف عن البحث الحالي في نوعية المتغيرات وكما تتفق نتائج هذا البحث مع (دراسة الجاسر ، ١٩٩٩) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تعديل الاعتقادات لدى المعلمات ، إلا أنها تختلف عنها في أنها قاست متغيرات تابعة أخرى إلى جانب الاعتقادات.

توصيات البحث

في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج ، يمكن تقديم التوصيات التالية :-

١. تدريب معلمات الدراسات الاجتماعية في المراحل المختلفة على استخدام استراتيجيات التعلم النشط مع طالباتهن.

٢. قيام المشرفات التربويات خلال زيارتهن الإشرافية للمعلمات بتعزيز التعلم النشط لديهن ، وذلك من خلال تزويدهن بالإرشادات التربوية التي تعزز استخدام التعلم النشط بمختلف جوانبه.

٣. تزويد المعلمات بمواد إرشادية كالنشرات والكتيبات الهادفة إلى تعزيز استخدام التعلم النشط في عمليتي التعلم والتعليم.

مقترحات البحث

إجراء مزيد من البحوث تتعلق بكل من:

١. فعالية استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في البحث الحالي على تنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة الجغرافيا لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

٢. استخدام استراتيجيات تعلم نشط أخرى غير التي تم تجربتها في هذا البحث وتحديد أثرها على تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلميذات المرحلة الابتدائية

المراجع

إبراهيم، مجدي (٢٠٠٤). **موسوعة التدريب**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أبو الحمد، زينب طاهر (٢٠٠٤). **فعالية استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الابتدائي في الرياضيات وميلهم نحو دراستها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنيا، جمهورية مصر العربية.

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال (١٩٩٦). **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو حلو، يعقوب ومرعي، توفيق والطيطي، صالح ونجم، سليمان وأبو شيخة، عيسى (٢٠٠٤). **مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية**. القدس: جامعة القدس المفتوحة.

بدير، كريمان (٢٠٠٨). **التعلم النشط**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

بوقس، نجاة عبد الله (١٩٩٨). **فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العملية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بجدة**. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الملك عبدالعزيز، جدة، المملكة العربية السعودية.

التودري، عوض حسين (٢٠٠٣). استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي وترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم. **مجلة كلية التربية**، جامعة أسيوط، ١٩(٢)، ٣٢-٧٥.

الجاسر، عفاف محمد (١٩٩٩). **فاعلية برنامج في تنمية كفايات إدارة الصف وتعديل الاعتقادات المتوسطة بمدينة الرياض**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية.

جبران، وحيد (٢٠٠٢م). **التعلم النشط الصف كمركز تعلم حقيقي**. رام الله : مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

خضر، فخري (٢٠٠٦). **طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان: دار الميسرة.

داود، وديع (٢٠٠٣) . **البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات**. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم، جامعة عين شمس، القاهرة، ٥-٦ أبريل، ٢٠٠٣.

الروساء، تهاني محمد (١٤٢٨). **فاعلية برنامج مقترح في تنمية ممارسات التعلم النشط وتعديل الاعتقادات نحوه لدى المعلمات الطالبات بكلية التربية بالرياض**. رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة الرياض، الرياض، المملكة العربية السعودية.

زامل، مجدي علي (٢٠٠٦). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في مجال محافظتي رام الله ونابلس. **مجلة المعلم والطالب**، ١(٢) ٤٩-٦٤.

زيتون، حسن وزيتون، كمال (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.

زيتون، كمال عبدالحميد (١٩٩٨). فعالية استراتيجية التحليل البنائي في تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسي الفيزياء ذوي أساليب التعلم المختلفة. **مجلة التربية العلمية**، ١(٤)،٤٥-٧٣.

زيتون، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣). تصميم التعليم من منظور النظرية البنائية. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، (٩١)، ٢٦-٢٩.

سالم، المهدي محمود (٢٠٠١). تأثير استراتيجية التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **مجلة التربية العلمية الجمعة المصرية للتربية العلمية**، ٤(٤)، ١٢٣-١٥٧.

سعادة، جودت أحمد وزيادة، إسماعيل جابر وزامل، مجدي علي (٢٠٠٣). أثر تدريب المعلمات الفلسطينيات على أسلوب التعلم النشط في التحصيل الآتي والمؤجل لديهن في ضوء عدد من المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، ٤(٢)، ١٠٥-١٤٠ .

سليمان، ماجدة حبشي (٢٠٠٥) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية على إعداد واستخدام بعض أساليب التقسيم الأصيل. المؤتمر العلمي التاسع، معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول، فايد بالإسماعيلية، جمهورية مصر العربية، في الفترة من ٣٠/٧-٨/٢، **الجمعية المصرية للتربية العلمية**، (١)، ٣-٣١.

عبادة، أحمد عبادة (٢٠٠٢) . أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس التأثير الحراري والكيميائي للتيار الكهربائي على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الصناعي. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، ١(١٩) ،١٤٠-١٩٩.

عبد القادر، عبد القادر محمد (٢٠٠٦). أثر استخدام التعلم البنائي في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة تربويات الرياضيات**، جامعة بنها، (٩)، ١٢٥-٢١٥.

عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة التربية العلمية، جامعة الزقازيق**، ٢(٨) ، ١٢٧-١٨٠.

العبري، عبد العزيز سليمان (٢٠٠٩) . **فاعلية برنامج مقترح لتنمية الأداء المهني لمعلمي الكيمياء بمرحلة ما بعد الأساسي بسلطنة عمان في ضوء احتياجاتهم التدريبية**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عصر، رضا سعد (٢٠٠١). فاعلية التعلم النشط القائم على المواد البدوية في تدريس المعادلات والمتراجحات الجبرية. **مجلة تربويات الرياضيات الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات**، ١(٤)،٤٠-٧٠.

علي، السعيد جمال (١٩٩٧). **فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية**. رسالة دكتوارة غير منشورة، جامعة الأزهر، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

عويس، سالم (١٩٩٨م). **تجارب تربوية عالمية في التعلم النشط**. رام الله : منشورات مشروع الإعلام والتنسيق التربوي.

عويس، سالم (٢٠٠٠). **تجارب عالمية في التعلم النشط**. رام الله : مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

غمري، عزيزة حسين (٢٠٠٣) . **فعالية استخدام الأنشطة التعليمية المصاحبة لاكتساب المفاهيم الجغرافية لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بمحافظة جدة**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك عبد العزيز ، جدة، المملكة العربية السعودية.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (١٩٩٩). **معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة : عالم الكتب.

مداح، سامية صدقة (٢٠٠٩). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. **مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي**، ١(١)، ١٩-١٠٧.

مراد، صلاح وسليمان، أمين (٢٠٠٢). **الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية خطوات إعدادها وخصائصها**. القاهرة: دار الكتاب الحديث.

مطاوع، ضياء الدين (١٩٩٨). **المعتقدات والتفسيرات الخرافية لدى الطلبة المعلمين بشعبة التعليم الابتدائي حول الظواهر الطبيعية التشخيص والعلاج**. المؤتمر العلمي الثاني، بالمنعقد بالإسماعيلية (بالما) في الفترة من ٢-٥ أغسطس،(٥)، ١٢٨٢-١٣٢١.

المطلس، عبده (٢٠٠٤). الاعتقادات التربوية لدى أعضاء هيئة التدريس وطلابهم في قسم الدراسات الاجتماعية بكلية التربية جامعة صنعاء. **دراسات في المناهج وطرق التدريس جامعة صنعاء**، ١(٩٧)، ١٤٩-١٧١.

مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٩٢) . **تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي دراسة تحليلية مقارنة**. الرياض: المملكة العربية السعودية.

المليجي ، رفعت محمد (٢٠٠٩م). **دور ثراء بيئة التعلم في إثراء تعلم الرياضيات المدرسية**. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة ، بدار الضيافة جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٨-٢٩يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، (٤)، ١٤٥٩-١٥٠٤.

نصر، محمود وأحمد، محمد (٢٠٠٩م). **فاعلية الكتابة للتعلم من خلال فرق التفكير في تصميم خرائط المفاهيم برياضيات المرحلة الإعدادية وأثر ذلك على تنمية التواصل الرياضي لدى طلاب الفرقة الرابعة رياضيات بكلية التربية**. المؤتمر العلمي الحادي والعشرون ، تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة، بدار الضيافة جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٨-٢٩يوليو، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،(٤)، ١٣٧١ - ١٤٤٣.

هندي، محمد (٢٠٠٢). أثر تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تعليم وحدة بمقرر الأحياء على اكتساب بعض المفاهيم البيولوجية وتقدير الذات والاتجاه نحو الاعتماد الإيجابي المتبادل لدى طلاب الصف الأول الثانوي الزراعي. **مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**، جامعة عين شمس، (٧٩)، ١٨٥-٢٣٧.

يحيى، حسن والشربيني، فوزي والأهدل، أسماء وبارعيده، إيمان والشربيني، داليا (٢٠١٢). **رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية**. الرياض: خوارزم العلمية.

Agne, K. J. (1994). Relationships between teachers' beliefs systems and teacher effectiveness. *The Journal Of Research and Development In Education,53*(3), 141-152.

Bakek, D. R, & Pibum, M. R. (1999). *Constructing science in middle and secondary school classroom*. London: Alley and Bacon.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action : a social cognitive theory*. Englewood Cliffs. NJ: Prentice – Hall

Bloom, L. A, Perlmutter, G & Burrell, L. (1999). The general educator: applying constructivism to inclusive classrooms, *Intervention In School and Clinic,34*(3), 132-136.

Bonwell, C. C. & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement In The Classroom*. Weshington, D.C.Geoorge: Washington Uni. Pres.

Borrwellm, C. C. (1995). *Active learning excitement in the classroom,* ST.Louis: College Center For Teaching and Learning.

Brownlee, J. (1998). An investment of core beliefs about knowing and peripheral beliefs about learning in pre-service graduate: Diploma teacher education students. *The Educational Resources in Formation Center, 62*(5),133-157.

Chan, K. (2003). *Teachers Education Students*. Epistemological Beliefs a Cultural Perspective on Learning and Teaching . Retrieved May 13,2010, from:http:// www.aare.edu.au/oopap/chan00343.html.

Chingshe, H. (2000). The interplay of biology teachers' beliefs, teaching practices and gender-based students–teacher. *The Journal of Research and Development in Education, 73*(4),122-145.

Goodman, J. (1988).Constructing a practical philosophy of teaching : a study of pre-service teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education, 10*(4), 121-137

Handal, B. (2004). Teachers' instructional beliefs about integrating educational technology. *Educational Journal of Instructional Science and Technology,33*(7), 104-137.

Mathews, L. k. (2006). Elements of active learning. Retrieved September 16, 2010 from: *http ://www .lana. edu/ geograghy/active/elements.htm*.

Murphy, K. Delli, L. & Edwards, M. (2004). The good teacher and good teaching: comparing beliefs of second . Grade student pre-service teachers in service teacher. *The Journal Of Experimental Education, 24*(3),163-182.

Nespor, J. (1984). The teacher beliefs study: an interim report. Texas University, Austin, research and development center for teacher education. *The Educational Resources Information Center (ERIC),47*(2), 251-435.

Pajares, M. (1992). Teachers beliefs and educational research. *Review of Educational Research, 62*(3), 307-332.

Reynolds, T. (1995). *Addressing gender and cognitive issues in the mathematics classroom: a constructivist approach*. Columbia University, New York, An ERIC Database Abstract, No. ED:404184.

Richards, J.,Gallo, P. & Renandya, W. (1999). Exploring teachers beliefs and the processes of change. *The Educational Resources Information Center, 13*(2),149-178.

Spanneberg, R. (2001). Teachers' beliefs and practices related to a professional development programme in south African rural schools. *The Journal of Experimental Education,43*(2),135-156.

Wike, R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a hunan physiology course for non majors. *Advance Physiology Education, 16*(3), 207-223.

Woolflok, E. (1990). *Educational Psychology.* London: Prentice – Hall International.

Yero, J. (2002). *Teaching in mind: how teacher thinking shapes education min flight publishing*. London: Alley and Bacon.