

البحث الخامس

مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما.

د. عبد الله يوسف فلاح الجعافرة*

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما، والوقوف كذلك على أثر متغيرات جنس المعلم، وخبرته التعليمية، والمنطقة التعليمية. تكونت عينة الدراسة العشوائية من (٢٢٨) معلماً ومعلمة، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. تم تصميم استبانة لهذا الغرض اشتملت على (٣٣) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة: أن درجة ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط جاءت متوسطة في المجالات الثلاثة: التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس حسب المعيار المتبع في الدراسة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$)، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على مجال التعلم الإلكتروني، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير المنطقة التعليمية لصالح مديرية تربية الرصيفة على مجال التعلم الإلكتروني، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغير الخبرة على كل مجال من المجالات الثلاثة وعلى المقياس الكلي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0,05$) تعزى لمتغيري الجنس والمنطقة على المقياس الكلي، وفي ضوء النتائج، خلصت الدراسة إلى عدد من التوصيات.

*كلية التربية، جامعة الزرقاء، الأردن.

١- المقدمة:

تواجه النظم التربوية على مستوى العالم تحديات كثيرة، ومتسارعة؛ نتيجة التغيرات الاجتماعية والثقافية والحضارية التي يشهدها العالم، والتي جاءت استجابة حتمية للتقدم العلمي والمعرفي، والانفجار السكاني، والتطور الهائل في مجال التكنولوجيا والاتصالات. وهذه بدورها أدت إلى مراجعة شاملة لمنظومة التعليم في دول العالم المتقدمة، والنامية على حد سواء، لقناعتها بأن التعليم التقليدي في صورته الحالية لن يستطيع أن يحقق حاجات المتعلم، ورغباته؛ وقد أدى ذلك إلى إيجاد مداخل، واتجاهات حديثة لتطوير التعليم، وتحديثه مؤكدة دور المتعلم، وجعله محور العملية التعليمية التعلمية، مع إيمانها المطلق بإمكانية تعلمه، والوصول به إلى مستوى الإتقان إذا توافرت له أساليب التعلم التي تتناسب مع قدراته، وذكاءاته، وحاجاته. ولقد دفعت هذه التحديات القائمين على النظم التربوية إلى استخدام أساليب، ومداخل، واستراتيجيات تعليمية تعلمية تتناسب مع طبيعة العصر كالتعلم النشط الذي جاء نتيجة لحالة الحيرة والارتباك التي يشكو منها المتعلمون بعد كل موقف تعليمي، والتي يمكن أن تفسر بأنها نتيجة عدم اندماج المعلومات الجديدة بصورة حقيقية في أذهانهم بعد كل نشاط تعليمي تقليدي (السيد، ٢٠٠٠، ٩٤) وتعتمد فلسفة التعلم النشط على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي من خلال الممارسات التربوية، والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه إذ يتم التعلم عن طريق العمل، والبحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات، واكتساب المهارات، وتكوين القيم، والاتجاهات (سعيد ورجا، ٢٠٠٦، ٣٥).

وترجع أهمية استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية، إلى الأثر الذي يتركه على جميع عناصرها من متعلم، ومعلم، وبيئة صفية، ومنهاج (Yoder&Hocharar, 2005, 91)، فهو لا يركز على الحفظ والتلقين لدى المتعلم وإنما على تنمية التفكير، والقدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والتعلم التعاوني، وعلى الطريقة، والأسلوب اللذين يكتسب بهما المتعلم المعلومات، والمهارات التي تمكنه من الاستقلالية في التعلم (Taraban, 2007, 960) ويعرّف التعلم النشط على أنه الطريقة التي من خلالها ينهمك الطالب في الأنشطة الصفية، بدلاً من

أن يكون فرداً يتلقى المعلومات من غيره (Paulson&Faust, 2006, 211)، ويرى المري لورنزن فيه (Lorenzen, 2006, 19) طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي إلى متعلم يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه في أثناء العملية التعليمية داخل غرفة الصف، ويرى بون ول وآيسن (Bonwell& Eison, 1991, 34) أن المتعلم هنا يجب أن ينخرط بالعمل، والتفكير بما يعمل أكثر مما يستمع، ويضيف كوك وهالزود (Cook& Hazelwood, 297) ، ضرورة شمول فعاليات التعلم النشط لمعطيات التقنية الحديثة بأنواعها المختلفة، وأساليب،

وإستراتيجيات تدريس متنوعة؛ بحيث يتمثل الهدف الأول، والأساس من كل هذه الإجراءات، والأنشطة في تشجيع الطلبة على تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت إشراف معلمهم. ونظراً للأهمية الكبيرة التي يحظى بها التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية جاء العمل على استخدام أساليبه، وإستراتيجياته المختلفة، كالحوار، والمناقشة، والعصف الذهني، وحل المشكلات، والاكتشاف، والتعلم التعاوني، وتعلم الأقران، والتعلم الذاتي، ولعب الأدوار، والخرائط المفاهيمية، والتعلم الإلكتروني؛ لقدرتها على إعطاء صورة واضحة عن الأنماط التي يستخدمها التلاميذ في الفصل، وقدرته على إشراك التلاميذ في العملية التعليمية من خلال نوعية الجهد الذهني الذي يوظفونه، وربط ما يتعلمونه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه في حياتهم، وتعلمهم للمفاهيم، والمعلومات التي تثير اهتمامهم، وتوظيف المعرفة عن طريق ممارسة ما تعلموه، وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية نحو المادة التي يدرسونها Henson & Elber (1999,87-89, Appleton, 1997,57).

وتُعد قدرة المعلم على توظيف تكنولوجيا التعليم في المواقف الصفية من الكفايات التي يجب أن يمتلكها للوصول إلى تعلم نشط، يُمكن المتعلم من مواجهة تحديات العصر(بني الدومي، ٢٠١٠: 440)، لأن توظيف تقنيات التعلم الإلكتروني في المواقف التعليمية سيؤدي بالمعلم إلى ابتكار مواقف تعليمية جديدة، تؤدي إلى تعلم نشط يعزز المشاركة، والمناقشة، والتعاون بين الطلبة (المشاعلة وآخرون، ٢٠١٠: ٤٠٧)، ويُعد التعليم باستخدام التعلم الإلكتروني من إستراتيجيات التعليم الفعالة، وهو طريقة للتعلم باستخدام آليات الاتصال الحديثة من حاسوب، وشبكاته، ووسائطه المتعددة في المواقف الصفية المختلفة، وقد أحدث استخدامه ثورة في تكنولوجيا التربية والتعليم مما أدى إلى تطوير العملية التربوية، وتحسينها (49, Guckel & Ziemer, 2002).

ومما يؤكد أثر استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصال في تحصيل الطلبة، وزيادة دافعتهم للتعلم، وتنمية قدرات التفكير الابتكاري، والقدرة على حل المشكلات، وتعزيز مبدأ التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي، وتقليل زمن التعلم، وتثبيت المفاهيم وتقريبها، نتائج بعض الدراسات السابقة مثل (Albejadi, 2000, 42 وأبو سنيينة، وعشا، وقطاوي، ٢٠٠٩، ٥١، والناعي، ٢٠١٠، ٤١، والنجدي، ٢٠١٠، ٢٣٤).

ويرى علماء التربية، والنفس أن فلسفة التعلم النشط تقوم على النظرية البنائية، التي تبني معرفة المتعلم من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم، وربطها بمفاهيم سابقة، من مواقف، ومهام حقيقية يمر فيها المتعلم، لأن النمو المفاهيمي لدى المتعلم لا يتحقق إلا من خلال التفاوض الاجتماعي في بيئة تعاونية؛ ولهذا ينبغي أن يهيئ المعلمون فرصاً مناسبة من النشاط، ليمارسها المتعلمون في أي مرحلة، لتطوير أبنيتهم المعرفية(الزايدي، ٢٠٠٩، ٢٤).

ومع من الأهمية الكبيرة التي تحظى بها مدخلات العملية التربوية المختلفة، إلا أن فنك (Fink,1999:312) يرى أن أهم عناصر النظام التعليمي هو المعلم الذي يعتمد عليه بشكل أساسي،

في الحصول على نوعية ذات جودة عالية من الطلاب، وفي القرن الحادي والعشرين تُعد المعرفة، والمهارات مفتاح النجاح، والمعلم المتميز الذي يستخدم أساليب فعالة في التدريس هو مفتاح الوصول إلى معايير عالية الجودة، ويؤكد فولان (Fullan, 1991, 126) أن التغيير التربوي معتمد إلى حد كبير على ما يعتقد به المعلم ويعمله، فالتعليم ذو الجودة العالية مرتبط بالمعلم الكفي الذي يمتلك الكفايات الشخصية، والفنية، والمهنية التي تجعله قادراً على تقديم تعليم نوعي متميز.

ويرى التربويون أن أية جهود أو محاولات تبذل في التطوير التربوي لن تحقق أهدافها، وسيكون مصيرها الإخفاق، إذا لم تأخذ باعتبارها في تطوير المعلم وتنميته في المقام الأول؛ ولهذا لا بد من إعداد المعلمين وتنميتهم لكي يكونوا قادرين على القيام بالمهام الكبيرة المطلوبة منهم في ظل الانفجار المعرفي، وسرعة الاتصالات التي يشهدها عالم اليوم (السكاف، ٢٠١٠، ٢٣٧).

ولمواجهة تحديات العصر، ومتطلباته سعى النظام التربوي في الأردن خلال مراحلها الطويلة إلى تنفيذ بعض الإجراءات العملية، وتمثل ذلك بخطة التطوير التربوي التي بدأت منذ عام (١٩٨٧)، والتي تناولت جميع مدخلات العملية التربوية الرئيسة كالمعلم، والمنهاج وغيرها، حيث تم تدريب المعلمين على كيفية توظيف التعلم الإلكتروني، وكفايات إدارة الصف، وتفعيل الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تقود إلى التعلم النشط (درّة، ١٩٩١، ٣٦)، ومع هذا لا يزال هناك جدل كبير بين مختلف الأوساط حول مدى انتقال أثر التدريب إلى الواقع الفعلي في غرفة الصف، ومدى قناعة المعلمين وممارستهم الفعلية لإستراتيجياته.

٢- مشكلة الدراسة:

تواجه النظم التربوية في الدول النامية، ومنها الأردن تحديات كبيرة في العصر الحالي؛ نتيجة للانفجار المعرفي، وسرعة الاتصالات وسهولة نقل المعلومة، وتزايد السكان بشكل يفوق التوقعات، إضافة إلى الإقبال الكبير على التعليم كل هذا يرافقه شح الإمكانيات المالية في الأردن تحديداً مع علمنا بأن الأردن ينظر إلى التعليم على أنه استثمار. ويُعد العنصر البشري المؤهل من أهم مصادر البلد الاقتصادية؛ ولهذا يسعى الأردن جاهداً إلى مواكبة معطيات العصر من خلال التعليم، ومع هذا ما يزال هناك تباين واضح بين التربويين في الأردن حول مدى فاعلية الخطط، والاستراتيجيات التربوية المستخدمة في الواقع الفعلي داخل الغرفة الصفية، إذ نجد أن الشكوى من تراجع التعليم وصلت إلى مرحلة تُشكل تهديداً لمخرجاته، وهذه الشكوى من أعلى القيادات التربوية، ومن المعلمين، والمشرفين التربويين، وأولياء الأمور، الذين يرون أن العملية التعليمية تنفذ من المعلمين بطرائق، واستراتيجيات تدريسية تقليدية، لا ترقى إلى مستوى التحديات التي تشهدها الألفية الثالثة. ولمواجهة ذلك قامت وزارة التربية والتعليم بتدريب المعلمين على مبادئ التعلم النشط في العملية التدريسية، وفي كافة المباحث الدراسية، وفي مجالات مختلفة كالتعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، وتوظيف استراتيجيات التدريس الحديثة المختلفة في ضوء خطة التطوير التربوي التي بُدئ بتنفيذها منذ عام (١٩٨٧)، إلا أن الشكوى ما تزال قائمة، أي أن التغيير المنشود بقي نظرياً ولم

يصل إلى الغرفة الصفية، ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التربوي الأردني، يرى أن هذه الشكاوى مسوغة؛ لأن ممارسات المعلمين الصفية الفعلية في غالبيتها، لا زالت تقوم على التلقين وحفظ المعلومات، مع أن نتائج الدراسات السابقة- التي استطاع الباحث الوصول إليها- أظهرت أهمية وفاعلية التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية الفاعلة، واستراتيجيات التدريس الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وفي مواجهة التحديات التربوية (الهاشمي والإبراهيم، ٢٠١٠، ٣٩، Almaghzome & 1991:201 Hall, 2010 27, Awahd, 2002 :108, Guckel& Ziemer).

وترى أولبرايت ووجكويكيز (Albright&Wojcikiewicz,2001,644) أن تديني نسبة إقبال الطلبة على تعلم مهارات اللغة، يرجع إلى عدم تنوع إستراتيجيات التدريس. وقد أصبح الضعف في اللغة العربية لدى الطلبة، من القضايا التي تستدعي الوقوف عندها، والبحث عن الحلول العملية لمعالجتها، ونظراً لندرة الدراسات- في حدود علم الباحث- التي تناولت مدى ممارسة معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمبادئ التعلم النشط في الواقع العملي برزت مشكلة الدراسة التي جاءت لتكشف عن مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية الفعلية لمبادئ التعلم النشط في الغرفة الصفية في مجالات التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، وتوظيف استراتيجيات التدريس المختلفة. وبهذا تتحدد مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة، وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميهما تبعاً لبعض المتغيرات؟

٣- أهداف الدراسة:

تتمحور أهداف هذه الدراسة حول معرفة مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط في أثناء تعليمهم لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية الرصيفة، وقصبة الكرك، من وجهة نظرهم في ثلاثة مجالات: التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، وإستراتيجيات التدريس للوقوف على جوانب القوة، وجوانب الضعف لديهم في كل مجال من مجالات الدراسة بعد مرورهم بالتدريب في أثناء الخدمة ولاستقصاء أثر الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية على مدى الممارسة الفعلية لمبادئ التعلم النشط في الواقع الفعلي.

وفي ضوء نتائج الدراسة، سيتم تقديم التوصيات التي من شأنها مساعدة القائمين على إعداد المعلمين وتأهيلهم .

٤- أسئلة الدراسة:

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

٤-١- ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميهما في مجالات التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس؟

٤-٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلمها على مجالات الدراسة، وعلى المقياس الكلي؟

٥- أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الآتية:

٥-١- إمكانية تزويد متخذي القرار، والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم في الأردن بمعلومات واقعية عن مستوى ممارسات معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية.

٥-٢- تزويد المعلمين والمعلمات، والمشرفين التربويين، والمهتمين بقائمة تشتمل على مبادئ التعلم النشط واستراتيجياته المختلفة، التي أصبحت من متطلبات نجاح العملية التعليمية التعلمية في العصر الحاضر.

٥-٣- تناولها موضوعاً مهماً في المجال التعليمي في الوقت الذي يواجه فيه العالم تحدياً كبيراً نتيجة الانفجار المعرفي، والتزايد السكاني، وثورة الاتصالات المختلفة.

٥-٤- أهمية اللغة العربية التي تعد المفتاح الرئيس لعمليتي التعليم والتعلم في الباحث الأخرى.

٥-٥- التحديات الكبيرة التي تواجه اللغة العربية، والمتمثلة بالضعف الواضح لدى الخريجين، وعلى مختلف المستويات التعليمية، وكيفية مواجهة ذلك.

٥-٦- ثُدرة الدراسات السابقة التي بحثت في مستوى ممارسات معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية.

٦- محددات البحث:

تقتصر الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

٦-١- الحدود الزمنية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (٢٠١٠/٢٠١١).

٦-٢- الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مديرتي تربية قصبه الكرك في إقليم الجنوب، ومديرية تربية لواء الرصيفة في إقليم الوسط في الأردن.

٦-٣- الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي اللغة العربية ممن يدرسون المرحلة الأساسية العليا، وبلغ عددهم (٢٢٨) معلماً ومعلمة.

٦-٤- يفترض الباحث أن الأداة المصممة لقياس مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط لدى معلمي، ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا صادقة ومناسبة للدراسة الحالية، وتقيس ما وضعت لقياسه.

٧- التعريفات الإجرائية:

٧-١- مستوى الممارسة: درجة استجابة معلم، ومعلمة اللغة العربية عن فقرات الاستبانة الخاصة

بتقويم مدى ممارسته لمبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا.

٧-٢- التعلم النشط: طريقة تعليمية تعليمية توظف الاستراتيجيات التعليمية التعلمية التي تسمح للطلاب المتعلم بالمشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة، والتمارين، والمشاريع، والحوار البناء الإيجابي، والمناقشة، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق، والتعلم الذاتي من خلال ثلاثة مجالات: التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس، وهي مجملها تشكل مبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية.

٧-٣- المرحلة الأساسية العليا: هي الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وتمتد من الصف الثامن الأساسي حتى العاشر الأساسي.

٧-٤- المنطقة التعليمية: الإقليم الذي تتبع له مديرية التربية والتعليم، والأردن مقسم إدارياً إلى ثلاثة أقاليم: الجنوب، والوسط، والشمال، وقصبة الكرك تقع في الجنوب، ولواء الرصيفة يقع في الوسط ضمن محافظة الزرقاء.

٧-٥- إدارة الصف: توجيه سلوك المتعلمين في أثناء درس اللغة العربية من المعلم، بما يساعد على تحقيق أهداف الدرس على النحو الذي يساعد على ترشيد جهود معلم اللغة العربية، داخل الحصة، واستثمار وقت الحصة، والاستخدام الأمثل لوسائل التدريس وأدواته.

٨- الدراسات السابقة:

٨-١- الدراسات العربية:

استطاع الباحث الوصول إلى عدد من الدراسات، والبحوث التربوية ذات العلاقة بموضوع مبادئ التعلم النشط في التعليم، ولا بد من عرض أهم هذه الدراسات للوقوف على نقاط الشبه، وجوانب الاختلاف بينها، وبين الدراسة الحالية.

- وكان بين هذه الدراسات دراسة النويصر (١٩٩٩) التي هدفت إلى تقصي كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين في مدينة الرياض. وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم، و(٦٠) مديراً، و(٦٥) موجهاً تربوياً. وأظهرت النتائج ارتفاع تقديرات أفراد عينة الدراسة لأهمية كفايات الإدارة الصفية في العملية التعليمية التعلمية، إلا أنّ غالبية كفاياتها تمارس بدرجة متوسطة.

- وأجرى زامل (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى معرفة وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله، ونابلس وتألّفت عينة الدراسة من (٧٥) معلماً ومعلمة. وطور الباحث استبانة مكونة من (٣٠) فقرة وأظهرت نتائج دراسته وجود فروق دالة إحصائية في وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها نحو ممارسة مبادئ التعلم النشط، لصالح الإناث مع عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين نحو ممارسة التعلم النشط تبعاً لمتغيرات الدراسة: المؤهل العلمي، والمحافظ، وسنوات الخبرة، والصف الذي يدرسه المعلم.

- وفي مجال التواصل الصفّي وإدارة الصف، أجرى سلوم والغافري (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى تقييم الاتجاهات نحو كفايتي؛ التواصل، وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات الظاهرة جنوب سلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة طوّر الباحثان استبانة موزعة على مجالين هما: التواصل الصفّي، وإدارة الصف. وتألّفت عينة الدراسة من (١٥٤) طالبة معلمة من سنة التخرج -الرابعة- ومن (٦٠) معلمة من مدارس التعليم الأساسي. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتفاع ملموس في تقديرات الاتجاهات على المقياس الكلي وأجزائه، وجاءت في المرتبة الأولى إدارة الصف. كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين اتجاهات الطالبات والمعلمات في الميدان.

- وفي مجال الدراسات الاجتماعية أجرى أبو سنينة، وعشا، وقطاوي (٢٠٠٩)، دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلماً ومعلمة، ولتحقيق أهداف الدراسة صمم الباحثون أداة مكونة من (٣٦) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة أن متوسط تقدير معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم لمبادئ التعلم النشط على الأداة الكلية كان بدرجة عالية، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، في حين كشفت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات معلمي مادة

- وأما في مبحث التربية الإسلامية، فقد أجرى المشاعلة والطوالبة والخزاعلة (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا للتعلم الإلكتروني. تكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلماً ومعلمة يدرسون مباحث التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا. أظهرت النتائج أن أكثر توظيف للتعليم الإلكتروني كانت البرامج الحاسوبية، ثم مواقع الانترنت الإسلامية، ثم مصادر المعلومات، ثم الاتصال غير المباشر، ثم الاتصال المباشر، وأخيراً مجموعات المناقشة، وجاء متوسط تطبيقات المعلمين جميعها للتعليم الإلكتروني ساعة واحدة في الأسبوع، وهذه النتيجة متواضعة جداً قياساً بغيرها من الدول المتقدمة، وهذا يشير إلى عدم استخدامه بفعالية كإستراتيجية تدريسية للوصول إلى التعلم النشط في المواقف الصفية بشكل مرض من قبل المعلمين.

- وأجرى بني الدومي والشناق (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في تدريس العلوم. تكونت عينة الدراسة من (٢٨) معلماً ومعلمة ممن درّسوا مادة الفيزياء للصف الأول الثانوي في مدارس محافظة الكرك و (١١٨) طالباً. وأظهرت النتائج وجود اتجاهات إيجابية عالية- بواقع (٣.٧٦ من أصل ٥.٠٠) - لدى المعلمين نحو التعلم الإلكتروني في التدريس.

- وأما الناعي (٢٠١٠) فقد أجرى دراسة هدفت إلى معرفة مدى امتلاك معلمي ومعلمات التعليم العام الأساسي في المنطقة الداخلية بسلطنة عُمان الوسائل، والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات

والاتصال، ومدى استخدامهم لها في عملية التدريس، والعوائق التي تحد من استخدامهم لها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات، وبلغت عينة الدراسة (١٧٩) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج أن أفراد العينة لا يمتلكون الوسائل، والمهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات، والاتصال بصورة كافية. وكان استخدامهم لها متدنياً لأغراض التدريس، وكذلك كشفت الدراسة عن عدم وجود عوائق في استخدامها، ولم تظهر أيضاً وجود أثر لمتغيرات الجنس، والتخصص، والخبرة، والمؤهل في استخدام تكنولوجيا المعلومات، والاتصال.

٨-٢- الدراسات الأجنبية:

- وأجرى بيكر وريبل (2000) Becker& Riel دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين ممارسة المعلمين التعليمية في ولاية أريزونا وتوظيفهم للحاسوب في التدريس في الغرف الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢١٤) معلماً ومعلمة قسمت إلى أربع مجموعات حسب مدى توظيفهم للحاسوب في التعليم. وأظهرت النتائج أن معلمي ومعلمات الفئتين الأولى والثانية - وهم المعلمون القياديون والخبراء- وظفوا الحاسوب بنسبة تقرب من (٤٠٪) أي خمسة أضعاف الفئتين الثالثة والرابعة- وهم المعلمون العاديون والتفاعليون- التي بلغت نسبة توظيفهم للحاسوب بين (٤٪- ١٤٪). وتشير هذه النتيجة إلى تدني استخدام الحاسوب في التعليم لدى المعلمين الذين يمتلكون كفايات متدنية في التدريس، وعكس ذلك أصحاب الكفايات العالية، أي إن هناك علاقة طردية بين مستوى امتلاك الكفايات التعليمية، واستخدام الحاسوب في التدريس.

- أما دراسة البجادي (2000) Albejadi فهذه هدفت إلى معرفة مدى استخدام معلمي المدارس في ولاية أوهايو للإنترنت في النشاطات الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (١٤٤) معلماً اختبروا بطريقة عشوائية. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو استخدام الإنترنت في التدريس.

- وأجرى شن شقن (2001) Chin-chung دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات معلمي العلوم في تايوان نحو تطوير الأنشطة التعليمية من خلال الإنترنت. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً ومعلمة، اختبروا من (١٣) مدرسة ممن تراوح خبراتهم في التدريس بين (٢-١٨) سنة، وجمعت البيانات باستخدام المقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أن (٨٠٪) من العينة يشجعون على استخدام الإنترنت في الحجرة الصفية، ويؤكدون أهمية الإنترنت في التعليم المدرسي، في حين كتبت ٢٠٪ منهم لا تعتقد بأهمية الإنترنت في التدريس.

- وأورد قرا وسوتر (2004) Gray&Souter أن قسم التربية التنفيذي الاسكوتلاندي أجرى دراسة هدفت إلى معرفة مدى استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم والاتصال في التدريس. وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام المعلمين الفعلي لها في التدريس كان منخفضاً، وأنهم في حاجة إلى المزيد من التدريب حتى يتمكنوا من استخدامها داخل غرفة الصف بشكل يسهم في إيجاد تعلم فعال ونشط.

- وفي مجال استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم بشكل عام في التدريس، أظهرت نتائج الدراسة التي قام بها لو وبلمب (2008) Law&Plomp أنه مع توافر الحواسيب لأغراض التدريس في مدارس الدول التي شملتها الدراسة، إلا أن استخدام المعلمين لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في التعليم والتعلم، مازال منخفضاً بصفة عامة مع بعض التباين في الاستخدام بين دولة وأخرى. الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم مبادئ التعلم النشط، تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

٨-٣- تعقيب على الدراسات السابقة:

- تناولت بعض الدراسات العلاقة بين امتلاك المعلم لكفايات التعليم، واستخدامه للحاسوب في التدريس، كما جاء في دراستي (Becker&Riel, 2000 و Albejadi, 2000)، وهناك من بحث في اتجاهات المعلمين نحو استخدام الإنترنت في التدريس (Albejadi, 2000) وبني الدومي، والشناق، ٢٠١٠ والمشاعلة وآخرون، ٢٠١٠، (hin-chung, 2001)، في حين هناك دراسات تناولت استخدام المعلمين لتكنولوجيا التعليم في التدريس، كما جاء في دراسات (Gray&Souter, 2004) وLaw&Plomp, 2008 والناعي، ٢٠١٠)، وهناك دراستان بحثتا في مدى استخدام المعلمين لمبادئ التعلم النشط كدراسة (أبو سنيبة وآخرون، ٢٠٠٩ وزامل، ٢٠٠٦). وأما الدراسة الحالية فهي تختلف بكونها بحثت في ثلاثة مجالات للتعلم النشط: التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، وتوظيف استراتيجيات التدريس في ضوء متغيرات الجنس، والخبرة، والمنطقة التعليمية.

وأظهرت نتائج دراستي (أبو سنيبة وآخرون، ٢٠٠٩ وزامل، ٢٠٠٦) أن هناك أثراً لمتغير الجنس لصالح الإناث، في حين أظهرت نتائج دراسة الناعي (٢٠١٠) عدم وجود أثر دال إحصائياً لمتغيري الجنس والخبرة، وأما دراستا (زامل، ٢٠٠٦ وأبو سنيبة وآخرون، ٢٠٠٩)، فأظهرت نتائجهما عدم وجود أثر لمتغير الخبرة، وأما نتائج دراسة زامل (٢٠٠٦) فقد أظهرت عدم وجود أثر للمنطقة التعليمية. وكشفت نتائج بعض الدراسات الأجنبية عن وجود اتجاهات إيجابية لدى المعلمين نحو توظيف التعلم الإلكتروني في التدريس (Chin-chung, 2001، Albejadi, 2000)، في حين كشفت نتائج دراستي (Law &Plomp, 2008 و Gray&Souter, 2004) عن تديني اتجاهاتهم.

تناولت الدراسات الأجنبية الاتجاهات، ودرجة ممارسة المعلمين لمبادئ التعلم النشط بشكل عام، دون النظر إلى دراسة متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التعليم، والمنطقة التعليمية، بينما الدراسة الحالية درست متغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية.

تباينت نتائج الدراسات العربية حول مدى تفعيل التعلم النشط في التدريس، إذ أظهرت نتائج دراستي (أبو سنيبة وآخرون، ٢٠٠٩ وبني الدومي والشناق، ٢٠١٠) ارتفاعاً في مستوى التفعيل في الموقف الصفّي، في حين أظهرت نتائج دراسات (المشاعلة وآخرون، ٢٠١٠ وزامل، ٢٠٠٦ والناعي، ٢٠١٠) تديناً ملحوظاً.

بعض الدراسات العربية بحثت في مدى ممارسة التعلم النشط لدى المعلمين بشكل عام(بني الدومي والشناق، ٢٠١٠، والمشاعلة وآخرون، ٢٠١٠) وهي تتفق مع الدراسات الأجنبية ، وهناك دراستان تناولتا متغيرات أخرى كالجنس، والخبرة، والتخصص(الناعي، ٢٠١٠ وأبو سنينة وآخرون، ٢٠٠٩) وانفردت دراسة زامل(٢٠٠٦) بدراسة المنطقة التعليمية، إضافة إلى متغيرات أخرى. في حين تناولت الدراسة الحالية ثلاثة متغيرات معاً.

تنفرد الدراسة الحالية بالمبحث الذي درسته، وهو اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا، وفي مقارنتها بين منطقتين تعليميتين في الأردن، إضافة إلى دراستها لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية معاً، ولما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

تناولت الدراسة الحالية التعلم النشط على أنه طريقة تعليمية تعلمية توظف الاستراتيجيات التعليمية التعليمية التي تسمح للطلاب المتعلم بالمشاركة الإيجابية الفاعلة في الأنشطة، والتمرينات، والمشاريع، والحوار البناء الإيجابي، والمناقشة، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق، والتعلم الذاتي من خلال ثلاثة مجالات: التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، واستراتيجيات التدريس، وهي بمجملها تشكل مبادئ التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية، مما لم تتطرق إليه الدراسات السابقة.

الدراسة الحالية تنفرد نتائجها بتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لدى المعلمين في كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة، وعلى المجالات الثلاثة معاً، وعلى المقياس الكلي في ضوء متغيراتها الثلاثة. أظهرت نتائج الدراسات السابقة التي تناولت متغير الجنس أنه جاء لصالح الإناث.

٩- منهجية الدراسة وإجراءاتها:

٩-١- منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الميداني عن طريق توزيع أداة الدراسة المتمثلة في استبانة مصممة لهذا الغرض، واستخرجت النتائج في ضوء أسئلة الدراسة.

٩-٢- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا - من الصف الثامن الأساسي حتى الصف العاشر الأساسي- في مديرتي تربية لواء الرصيفة في محافظة الزرقاء، وقصبة الكرك في محافظة الكرك، ، وبلغ عددهم (٦٥٠) معلماً ومعلمة؛ بواقع (٣٠٠ معلم، و٣٥٠ معلمة).

٩-٣- عينة الدراسة:

أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٢٨) معلماً ومعلمة، اختيرت بالطريقة العشوائية الطبقية، من مجتمع الدراسة الأصلي، وذلك بنسبة (٣٥٪) من مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم (٦٥٠) معلماً ومعلمة. ويبين الجدول (١) توزيع العينة بحسب متغيرات الدراسة.

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة تبعاً لمتغيراتها: (الجنس، سنوات الخبرة، المنطقة التعليمية)

النسبة المئوية	العدد	المنطقة التعليمية	النسبة المئوية	العدد	سنوات الخبرة	النسبة المئوية	العدد	الجنس
٪٥٥,٥	٦٠	لواء الرصيفة	٪٣٧,٠٧	٤٠	١- أقل من ٥	٪٤٧,٤	١٠٨	ذكور
٪٤٤,٥	٤٨	قصبية الكرك	٪٣٣,٣	٣٦	٥- أقل من ١٠			
٪١٠٠	١٠٨	المجموع	٪٢٩,٦	٣٢	١٠ فأكثر			
٪٥٨,٤	٧٠	لواء الرصيفة	٪٣٥	٤٢	١- أقل من ٥	٪٥٢,٦	١٢٠	إناث
٪٤١,٦	٥٠	قصبية الكرك	٪٣١,٦	٣٨	٥- أقل من ١٠			
٪١٠٠	١٢٠	المجموع	٪٣٣,٤	٤٠	١٠ فأكثر			
٪١٠٠	٢٢٨	المجموع الكلي	-	٢٢٨		٪١٠٠	٢٢٨	المجموع الكلي

٩-٤- أداة الدراسة:

طوّر الباحث أداة الدراسة الحالية الخاصة بمستوى ممارسة معلمي اللغة العربية لمبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميها من خلال الأدب التربوي، والدراسات السابقة ذات العلاقة (بني الدومي، ٢٠١٠ والمشاعلة وآخرون، ٢٠١٠ والناعي، ٢٠١٠ والنويصر، ١٩٩٩ وسعيد ورجا، ٢٠٠٦ والمالكي، ٢٠٠٩)، ومن خلال خبرة الباحث نفسه في الميدان التربوي. وقد تضمنت الاستبانة رسالة موجهة إلى معلمي، ومعلمات اللغة العربية، وتكونت الاستبانة بصورتها النهائية من (٣٣) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: التعلم الإلكتروني (١٢) فقرة، والإدارة الصفية (١١) فقرة، واستراتيجيات التدريس (١٠) فقرات، وتمشت الفقرات مع مقياس ليكرت الخماسي، لقياس مستوى الممارسة، وقُسمت على النحو الآتي:

عالية جداً (٥) درجات، عالية (٤) درجات، متوسطة (٣) درجات، متدنية (درجتان)، ومتدنية جداً (درجة واحدة). واعتمد الباحث على معايير التقويم الآتية:

- كل فقرة متوسطها الحسابي (٤,٥) فأكثر تكون بدرجة عالية جداً.
- كل فقرة متوسطها الحسابي (٣,٥ - ٤,٤٩) تكون بدرجة عالية.
- كل فقرة متوسطها الحسابي (٢,٥ - ٣,٤٩) تكون بدرجة متوسطة.
- كل فقرة متوسطها الحسابي أقل من (٢,٥) تكون بدرجة متدنية.

٩-٥- صدق الأداة:

للتحقق من صدق الأداة عرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء الهيئة التدريسية في قسم المناهج والأساليب، والقياس والتقويم، وتكنولوجيا التعليم في جامعتي الزرقاء ومؤتة، وعلى ثلاثة مشرفين تربويين وثلاثة معلمين ممن يشرفون، أو يدرسون مادة اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا، وطلب إليهم إبداء الرأي حول مدى ملاءمة عناصر التقويم في الاستبانة من حذف، أو إضافة، أو تعديل.

وفي ضوء ملاحظاتهم، وآرائهم، واقتراحاتهم أجري التعديل بالحذف، أو الدمج أو الإضافة للفقرات التي أجمع عليها (٨٥٪) فما فوق من المحكمين.

٦-٩- ثبات الأداة:

للتحقق من ثبات الأداة طبقت الأداة على عينة استطلاعية من معلمي، ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا من خارج عينة الدراسة البالغ عددهم (٣٠) معلماً ومعلمة، وحسب معامل الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach - Alpha)، وبصورة أكثر تحديداً يوضح الجدول (٢) ثبات الأداة وفق مجالاتها، وللأداة ككل.

الجدول (٢)

معاملات الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة، وللأداة ككل

الرقم	المجال	معامل الثبات	عدد فقرات المجال
١	التعلم الإلكتروني	٪ ٧٩	١٢
٢	الإدارة الصفية	٪ ٨١	١١
٣	استراتيجيات التدريس	٪ ٨٥	١٠
-	الكلية	٪ ٨٣	٣٣

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات لمجالات الاستبانة جيد، إذ بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٨٣٪)، وهو معامل ثبات مرتفع، ومناسب لأغراض الدراسة.

٧-٩- متغيرات الدراسة:

١-٧-٩- المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان: ذكر، وأُنثى
- سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات (من ١- أقل من ٥، من ٥- أقل من ١٠، من ١٠ فأكثر).
- المنطقة التعليمية ولها مستويان: لواء الرصيفة، وقصبة الكرك.

٢-٧-٩- المتغير التابع:

يتمثل في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديرتي تربية لواء الرصيفة، وقصبة الكرك في كل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة، وعلى الأداة ككل. وللإجابة عن سؤالي الدراسة استخدم الباحث المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الثلاثي المتعدد (Manova).

١٠- عرض النتائج ومناقشتها:

- السؤال الأول: ما مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميها في مجالات التعلم الإلكتروني، والإدارة الصفية، وإستراتيجيات

التدريس؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الدراسة الثلاثة، والكلبي، كما في الجدول (٣)

الجدول (٣)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل مجال من مجالات الدراسة، والكلبي

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة	الرتبة
١	التعلم الإلكتروني	٢,٦٢	٠,٣٥	متوسط	٢
٢	إدارة الصف	٣,٤٨	٠,٣٥	متوسط	١
٣	استراتيجيات التدريس	٣,٤٨	٠,٢٩	متوسط	١
-	الكلبي	٣,٢٠	٠,١٩	متوسط	-

يوضح الجدول (٣) أن أعلى درجات التقدير جاءت لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مجالي استراتيجيات التدريس، وإدارة الصف، وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٤٨)، وجاء ضمن مستوى الممارسة المتوسط، في حين جاء مجال التعلم الإلكتروني في المرتبة الثانية والأخيرة، وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٢)، ويقع في المستوى المتوسط، وبلغ الفرق بين متوسطه الحسابي مقارناً مع مجالي استراتيجيات التدريس، وإدارة الصف (٠,٨٦).

وتدل هذه النتيجة على أن المخرجات في المجالات الثلاثة لا ترقى إلى مستوى الممارسة المأمول في ضوء النفقات المالية الكبيرة، والجهود التي بُذلت. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة المتواضعة إلى عوامل كثيرة منها عدم رغبة المعلمين بالتغيير الذي يحتاج إلى جهد كبير، وإلى ضعف متابعة المعلمين بشكل جاد داخل الغرفة الصفية، وإلى غياب التعزيز المادي، والمعنوي للمعلم الذي يُعد الحلقة الأهم في مجال نقل أثر التدريب إلى الواقع العملي. وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع دراسات كل من (النويصر، ١٩٩٩ وBecker&Riel, 2000 وGray& Souter, 2004 وزامل، ٢٠٠٦ وLaw &Plomp, 2008 والكخن والفيومي، ٢٠١٠ والمشاعلة وآخرون، ٢٠١٠ والناعي، ٢٠١٠)، فيما اختلفت نتائجها مع نتائج(Albejadi, 2000 وسلوم والغافري، ٢٠٠٧ وأبو سنينه وآخرون، ٢٠٠٩ وبيبي الدومي والشناق، ٢٠١٠). وللإجابة عن مجال التعلم الإلكتروني استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقراته، كما هو في الجدول (٤)

الجدول (٤)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات مجال التعلم الإلكتروني:

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	استخدم برامج العروض التقديمية في تنفيذ بعض دروس اللغة العربية PowerPoint	٢,٧٥	١,٠٠	٢
٢	أرشد الطلبة إلى المواقع ذات العلاقة بمبحث اللغة العربية على شبكة الإنترنت.	٢,٥٠	١,٠٢	٧.٥

٣	أكلف الطلبة بالرجوع إلى بعض الدروس المحوسبة.	٢,٥٧	١,٠٣	٥.٥
٤	أوجه الطلبة إلى التواصل مع بعض المتخصصين في اللغة العربية من خلال الإنترنت.	٢,٣٠	٠,٩٠	١٢
٥	استخدم الإنترنت لتحميل برامج تعليمية في المادة.	٢,٦٠	١,١٠	٣.٥
٦	أستخدم الإنترنت في إعداد خطط الدروس اليومية لمبحث اللغة العربية.	٢,٤٠	١,١٢	١٠
٧	أساعد طلبي في استخدام الإنترنت للقيام بأعمال تعاونية مع طلاب آخرين.	٢,٤٧	١,٠٠	٩
٨	أشارك في بعض المتدييات المتعلقة بمبحث اللغة العربية المتوفرة على الانترنت.	٢,٣٥	١,٠٠	١١
٩	أستخدم الإنترنت للتواصل مع زملائي معلمي التخصص.	٢,٦٠	٠,٩٧	٣.٥
١٠	أتواصل مع طلبي بوساطة البريد الإلكتروني.	٢,٥٠	١,٠٨	٧.٥
١١	أستخدم برامج الوسائط المتعددة Multimedia لإعداد أنشطة وتمارين لطلابي.	٢,٥٧	١,١٢	٥.٥
١٢	أكلف الطلبة تنفيذ بعض الأنشطة المدرسية ذات العلاقة بمبحث اللغة العربية من خلال الإنترنت.	٣,٥٣	١,٠٠	١
-	الكلية	٢,٦٢	٠,٣٥	-

يُظهر الجدول (٤) أن تقديرات معلمي اللغة العربية لمستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط، تراوحت متوسطاتها بين (٢,٣٠-٣,٥٣)، إذ جاءت فقرة (واحدة) في المستوى العالي، وبمتوسط حسابي مقداره (٣,٥٣) ذات الرقم (١٢) "أكلف الطلبة تنفيذ بعض الأنشطة المدرسية ذات العلاقة بمبحث اللغة العربية من خلال الإنترنت"، في حين جاءت (٧) فقرات في المستوى المتوسط (١,٠٠، ٢,٠٠، ٣,٠٠، ٤,٠٠، ٥,٠٠، ٦,٠٠، ٧,٠٠، ٨,٠٠، ٩,٠٠، ١٠,٠٠)، وتراوحت متوسطاتها بين (٢,٥٠-٢,٧٥)، أدنى مستوى بينها، هي الفقرة (١٠) "أتواصل مع طلبي بوساطة البريد الإلكتروني" وأعلى فقرة (١) "أستخدم برامج العروض التقديمية في تنفيذ بعض دروس اللغة العربية Power Point". وجاء في مستوى متدن (٤) فقرات، أرقامها (٤,٠٠، ٦,٠٠، ٧,٠٠، ٨,٠٠)، حصلت على أدنى مستوى ممارسة بين فقرات المجال، الفقرة (٤) "أوجه الطلبة إلى التواصل مع بعض المتخصصين في اللغة العربية من خلال الإنترنت". وتتفق نتائج هذا المجال مع دراسات (2008 Becker&Riel, 2008 و Law&Plomp، والمشاعلة وآخرون، ٢٠١٠ و

Albejadi, 2004 وGray&Souter، والناعبي، ٢٠١٠)، فيما اختلفت نتائجها مع دراسات Chin-chung, 2001 و2000 وبنبي الدومي والشناق، ٢٠١٠).

ويعزو الباحث هذه النتيجة المتواضعة، في حصول هذا المجال على أدنى مستوى ممارسة لدى المعلمين، إلى تمسك المعلمين بالتعليم التقليدي، وعدم تغيير قناعاتهم نحو أهمية، وفاعلية التعلم الإلكتروني في التدريس، ونظرة بعضهم إليه بوصفه مضيعة للوقت، وإلى عدم توافر مستلزمات التعلم الإلكتروني الحقيقية في المدارس، إضافة إلى أن هذا النوع من التعلم يتطلب من المعلم الإعداد الجيد، والمسبق للموقف الصفّي. وللإجابة عن مجال الإدارة الصفية استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقراته، كما في الجدول (٥)

الجدول (٥)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال الإدارة الصفية

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٣	أعمل على ربط الخبرات السابقة لدى لطلبة المواقف التعليمية الجديدة.	٣,٦٠	٠,٩٤	٥
١٤	أطرح الأسئلة الصفية المختلفة في أثناء التدريس.	٣,٤٠	٠,٩٠	٩
١٥	أعزز مهارات العمل التعاوني لدى الطلبة .	٣,٥٠	١,٠٠	٧.٥
١٦	أتمني مهارات الاتصال والتواصل بين الطلبة.	٣,٧٠	٠,٩٠	٤
١٧	أعطي التطبيقات العملية اهتماما أكثر من النظرية في أثناء التدريس.	٣,٢٨	١,٢٠	١١
١٨	أبتعد عن منبهات التعلم كالتحيز والاستخفاف.	٤,٣٠	١,٠٠	١
١٩	أراعي حاجات المتعلمين ورغباتهم.	٣,٣٠	٠,٩٠	١٠
٢٠	أوجه الطلبة إلى توظيف ما تعلموه في الحياة.	٣,٥١	١,٢٠	٦
٢١	أنوع في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية.	٢,٩٦	١,٠٠	٢
٢٢	أسعى إلى إيجاد جو صفّي ممتع ومتفاعل .	٣,٩٥	٠,٩١	٣
٢٣	أعمل على تنمية شخصية المتعلم من جميع جوانبها.	٣,٥٠	١,٠٣	٧.٥
	الكلي	٣,٤٨	٠,٣٥	-

يُظهر الجدول (٥) أن تقديرات معلمي اللغة العربية لممارسة مبادئ التعلم النشط، على فقرات هذا المجال، تراوحت متوسطاتها بين (٣,٢٨-٤,٣٠)، أي في المستويين العالي والمتوسط، إذ جاءت (٦) فقرات بمستوى تقديرات عالية، وهي ذوات الأرقام (٥، ١٣، ١٨، ١٦، ٢٠، ٢٢، ٢٣)، وحصلت على

أعلى تقدير بين فقرات المجال الفقرة رقم(١٨) " أبتعد عن مشبطات التعلم كالتحيز والاستخفاف"، وجاءت(٣) فقرات بمستوى تقدير متوسط، وهي ذوات الأرقام (١٤، ١٧، ٢١)، إذ حصلت على أدنى تقدير بين فقرات المجال الفقرة رقم(٢١) "أنوع في الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية". وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي(النويصر، ٩٩٩، والمالكي، ٢٠٠٩) اللتين أظهرت نتائجهما أن مستوى ممارسة المعلمين، جاء بدرجة متوسطة، فيما تختلف مع نتائج دراسة سلوم والغافري (٢٠٠٧)، التي أظهرت نتائجها درجة ممارسة عالية لدى المعلمين في هذا المجال.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم امتلاك بعض المعلمين لكفايات إدارة الصف بطريقة علمية تطبيقية، فمعظمهم يتحدث بها نظرياً، ولكن لا يطبقها عملياً، وهم ما يزالون يطبقون آلية إدارة الصف التي تعلموا من خلالها في المدارس، إضافة إلى عدم قدرة غالبية المعلمين على إقامة علاقات ودية حميمة مع الطلبة، تمكنهم من النظر إلى طلبتهم نظرة تربوية، وهذا يؤثر بشكل كبير على فاعلية البيئة المدرسية وإيجابيتها، بحيث تصبح بيئة غير جاذبة للطلاب نحو التعلم والمشاركة الإيجابية في المواقف الصفية.

وللإجابة عن مجال استراتيجيات التدريس استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكل فقرة من فقراته، كما هو في الجدول (٦)

الجدول(٦)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لفقرات مجال استراتيجيات التدريس

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٤	أستخدم أشكال التعلم الذاتي المختلفة في أثناء التدريس.	٣,٨٥	٠,٨٠	٣
٢٥	أستخدم أسلوب العصف الذهني في أثناء التدريس.	٢,٧٧	٠,٩٠	١٠
٢٦	أستخدم إستراتيجية الحوار والمناقشة أثناء التدريس .	٣,٩٠	٠,٨٥	١,٥
٢٧	أبتعد عن التركيز على الحفظ والتلقين في أثناء التدريس.	٣,٩٠	٠,٨٥	١,٥
٢٨	أوظف استراتيجيات حل المشكلات في أثناء التدريس.	٣,٠٠	١,٠٠	٩
٢٩	أعتمد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في أثناء التدريس.	٣,٠٩	٠,٩٠	٨
٣٠	أوظف طريقة الاكتشاف في أثناء التدريس.	٣,٣٦	١,٠٠	٧
٣١	أوظف إستراتيجية تمثيل الأدوار في أثناء التدريس.	٣,٦٢	٠,٩٤	٥
٣٢	استخدم إستراتيجية العمل في المجموعات في أثناء التدريس.	٣,٥٠	١,٠٠	٦
٣٣	أنوع في توظيف استراتيجيات التقويم المختلفة في أثناء التدريس.	٣,٧٠	٠,٨٠	٤
	الكلي	٣.٤٨	٠,٢٩	-

يُظهر الجدول (٦) أن تقديرات معلمي اللغة العربية لمستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط على فقرات هذا المجال، تراوحت متوسطاتها بين (٢,٧٧-٣,٩٠)، أي في المستويين العالي والمتوسط، إذ جاءت (٥) فقرات في المستوى العالي، وهي ذوات الأرقام (٢٦، ٢٧، ٣٣، ٣٢، ٣١)، إذ حصلت الفقرتان (٢٦، ٢٧)

على أعلى تقدير بين فقرات المجال ومتوسط حسابي (٣,٩٠)، ونصهما على التوالي: " أستخدم إستراتيجية الحوار، والمناقشة في أثناء التدريس"، "أبتعد عن التركيز على الحفظ والتلقين في أثناء التدريس." في حين جاءت الفقرة رقم(٥) في المستوى المتوسط، وحصلت على أدنى متوسط حسابي (٢,٧٧) الفقرة(٢٥) " أستخدم أسلوب العصف الذهني في أثناء التدريس". وتليها الفقرة رقم (٢٨) " أوظف استراتيجيات حل المشكلات في أثناء التدريس" ومتوسطها الحسابي (٣.٠٠).

ويرى الباحث أنه مع أن مستوى تقدير هذا المجال جاء في المستوى الأول، إلا أنه لم يصل إلى المستوى المأمول.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة التدريب الذي تلقاه المعلمون في أثناء الدورات التدريبية، التي ركزت على بعض الاستراتيجيات التدريسية دون غيرها، وكذلك إلى طبيعة المناهج المقررة التي تركز على الكم المعرفي أكثر من النوعي، علماً أن النوعي هو الذي يجب أن يُعطى الأولوية لمواجهة تحديات الحياة المعاصرة.

ويضاف إلى ذلك أن المعلم لا يزال يمارس دوره بوصفه محوراً للعملية التعليمية التعلمية بدلاً من المتعلم، ولهذا لم يُنفذ دوره بوصفه موجهاً ومرشداً لقد بقي محاضراً، وملقناً في أغلب الأوقات. ولكي يفعل المعلم، وينوع في استراتيجيات التدريس في الموقف الصفّي، لابد من أن يعرف التحديات التربوية التي تواجه طلبته حاضراً ومستقبلاً.

ومع أن هذا المجال حاز حيزاً كبيراً في عملية التطوير التربوي في الأردن، إلا أن آلية المتابعة والتنفيذ داخل الغرفة الصفية لم تحظ بالاهتمام الذي يتناسب مع أهميتها، فنجد أن تفعيل معظم استراتيجيات التدريس لدى المعلمين يقتصر على مواقف محددة، كالزيارات الإشرافية، أو تصوير بعض المواقف الصفية. وعند المقارنة بين هذا المجال، ومجال التعلم الإلكتروني، نجد أن المعلمين يمارسونه بمستوى أفضل من التعلم الإلكتروني لأنه لا يحتاج إلى التجهيزات، والمستلزمات التي يتطلبها التعلم الإلكتروني في المواقف الصفية.

وأظهرت النتائج تدني استخدام إستراتيجية العصف الذهني لدى المعلمين بشكل واضح، وكذلك إستراتيجية حل المشكلات، علماً بأن هاتين الإستراتيجيتين لهما دورهما الكبير في إعداد الإنسان، لمواجهة متطلبات الحياة المعاصرة بكل معطياتها وتعقيداتهما.

- السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$) في مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا من وجهة نظر معلميهما على كل مجال من مجالات الدراسة، وعلى المقياس الكلي؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية على المقياس الكلي

الجدول (٧)

المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمتغيرات الثلاثة- الجنس، وسنوات الخبرة، والمنطقة التعليمية- على المقياس الكلي.

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المتغيرات	
٠,٢٢	٣,١٩	ذكور	الجنس
٠,١٧	٣,٢٠	إناث	
٠,٢٦	٣,٢٢	١- أقل من ٥	الخبرة
٠,١٦	٣,١٦	٥- أقل من ١٠	
٠,١٦	٣,٢١	١٠ فأكثر	
٠,١٦	٣,٢٢	الرصيفة	المنطقة
٠,٢١	٣,١٨	قصة الكرك	

يُظهر الجدول (٧) بالنسبة لمتغير الجنس أن المتوسط الحسابي للإناث جاء أعلى من المتوسط الحسابي للذكور، أما متغير الخبرة فقد حصل أصحاب الخبرة من (١- أقل من ٥) على أعلى متوسط حسابي، ويليه

أصحاب الخبرة (١٠ فأكثر)، وفي المرتبة الأخيرة جاء أصحاب الخبرة من (٥- أقل من ١٠)، أما بالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية فقد حصلت مديرية تربية الرصيفة على متوسط حسابي أعلى من مديرية تربية الكرك.

ولمعرفة وجود الفروق الدالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لأفراد العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة، تم استخدام تحليل التباين الثلاثي المتعدد (Manova)، كما في الجدول (٨).

الجدول (٨)

نتائج تحليل التباين المتعدد (Manova) لاستخراج دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة، وفقاً للمتغيرات المستقلة المتعلقة بالمعلم على المقياس الكلي ولكل مجال من مجالات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى دلالة
الجنس	التعلم الإلكتروني	١٠٨,٠٠٠	١	١٠٨,٠٠٠	٥,٩٧٤	٠١٥
	الإدارة الصفية	٠٢١	١	٠٢١	٠٢١	3٩٧
	استراتيجيات التدريس	٣,٧٩٧	١	٣,٧٩٧	٠٠١	٥٣٥
	الكلي	١٤٨,٧٥٥	١	١٤٨,٧٥٥	٣,٥٨٨	٠٥٩
الخبرة	التعلم الإلكتروني	٧٨,٣٥٤	٢	٣٩,١٧٧	٢,١٦٧	١١٧
	الإدارة الصفية	٧٠٠	٢	٣٥٠	٠٢٠	٩٨٠
	استراتيجيات التدريس	٦٥٣	٢	٣٢٦	٠٣٣	٩٦٧
	الكلي	٩٩,٨٦٨	٢	٤٩,٩٣٤	١,٢٠٤	٣٠٢
المنطقة	التعلم الإلكتروني	٢٣٢,٤٥٠	١	٢٣٢,٤٥٠	١٢,٨٥٩	٠٠٠

٧٢٦	١٢٣	٢,١٨٩	١	٢,١٨٩	الإدارة الصفية
٣٣٧	٩٢٥	٩,١٠٤	١	٩,١٠٤	استراتيجيات التدريس
٠٠٢	٩,٤٠٣	٣٨٩,٧٩٨	١	٣٨٩,٧٩٨	الكلي

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث على مجال التعلم الإلكتروني، وكذلك أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، تعزى لمتغير المنطقة لصالح مديرية تربية الرصيفة على مجال التعلم الإلكتروني، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، تعزى لمتغير الخبرة على كل مجال من المجالات الثلاثة وعلى المقياس الكلي في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، تعزى لمتغيري الجنس، والمنطقة على المقياس الكلي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة الإناث في المجتمع الأردني، إذ ينظرون إلى مهنة التدريس على أنها المهنة المفضلة، التي تحظى بتنافس شديد في ضوء شح التعيينات نظراً لزيادة أعداد الخريجات. وبالمقابل فمهنة التدريس ليست المهنة المفضلة لدى الذكور؛ لانخفاض المردود المالي فيها قياساً مع غيرها من المهن، إضافة إلى الجهد الكبير الذي تتطلبه، وكذلك النظرة الاجتماعية الدونية لهذه المهنة، وغالباً هي مهنة من لا مهنة له من الذكور، لكنها ليست كذلك لدى الإناث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (أبو سينية وآخرون، ٢٠٠٩ وزامل، ٢٠٠٦)، فيما جاءت نتائجها مختلفة مع نتائج دراستي (سلم والغافري، ٢٠٠٧ والناعي، ٢٠١٠). وبالنسبة لمتغير المنطقة التعليمية أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، لصالح مديرية تربية الرصيفة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى استقرار الهيئات التدريسية في مديرية تربية الرصيفة، فهي تقع في منطقة جاذبة، وليست كمديرية تربية قصب الكرك التي تُعد منطقة طاردة للكفايات، وتكثر فيها التعيينات الحديثة باستمرار لكنها تكون غير مدربة غالباً، وكذلك تُرب منطقة الرصيفة من المدن الرئيسة المكتظة بالكفاءات التعليمية، وكذلك قربها من مركز الوزارة، فالمعلمون دائماً في حالة متابعة من المديرية والوزارة، وهنا مجال أكبر لتبادل الخبرات، والمنافسة بين المعلمين، ولا ننسى أن ممارسة المسؤول لصلاحياته الوظيفية، فيها نوع من الحرية في اتخاذ القرار؛ لأن المجتمع كبير وخليط أكثر من منطقة الكرك التي يغلب عليها طابع الأقارب، والمعارف التي تضغط على سلامة القرار، وتؤثر في الإنجاز بشكل أو آخر. وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراستي (أبو سينية، ٢٠٠٩ وزامل، ٢٠٠٦)، اللتين أظهرت نتائجهما عدم وجود أثر للمنطقة التعليمية؛ لأن عينة الدراسة من مدارس وكالة الغوث الموجودة في المدن الرئيسة عمان والزرقاء، وكذلك طبيعة المتابعة، فهي متابعة من جهات أجنبية، ولا يوجد أية عوائق تؤثر من سلامة القرارات ومصداقيتها. أما بالنسبة لمتغير الخبرة فأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0,05$)، على كل من المجالات الثلاثة، وعلى المقياس الكلي.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الخبرة التعليمية لاتقاس بعدد السنوات، أو قلتها؛ لأن هناك سنوات خبرة مكررة فقط، وكذلك الخبرة الحقيقية مرتبطة بمدى الجدية، والاهتمام، وقابلية المعلم للتغيير، والتطوير، والتفاعل مع المعطيات الحديثة المتجددة، والمتغيرة باستمرار في مجال العملية التعليمية التعلمية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (أبوسنينة، ٢٠٠٩ وزامل، ٢٠٠٦)، في حين لم يعثر الباحث على دراسات جاءت نتائجها غير متوافقة مع ما توصلت إليه هذه الدراسة.

١١-التوصيات:

- في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج؛ يوصي الباحث بالآتي:
- ١-١١- ضرورة العمل على تغيير قناعات المعلمين تجاه مهنتهم، بشكل يتناسب مع أدوارهم الجديدة في العملية التعليمية التعلمية.
 - ١١-٢- تأكيد أهمية على توظيف التقنيات الحديثة في الغرفة الصفية، وخاصة معطيات التعلم الإلكتروني، لما لها من فوائد جمة على المتعلم والمعلم معاً.
 - ١١-٣- ضرورة العمل على الاستمرار في تدريب المعلمين، والمشرفين التربويين، ومديري المدارس في أثناء الخدمة، بشكل يتناسب مع تحقيق الأهداف المنصوص عليها.
 - ١١-٤- إعادة النظر في أسس من يقومون على تدريب المعلمين وغيرهم؛ لأن فاقدهم لا يعطيه.
 - ١١-٥- إجراء دراسات مماثلة في مناطق تعليمية أخرى للوقوف على حقيقة الواقع التعليمي بشكل أدق وأشمل في ضوء متغيرات أخرى.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو سنينة، عودة عبد الجواد وعشا، انتصار خليل وقطاوي، محمد إبراهيم (٢٠٠٩). درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية*، ٩ (٢): ٥١ - ٦٩.
- بني الدومي، حسن علي أحمد. (٢٠١٠). درجة تقدير معلمي العلوم لأهمية الكفايات التكنولوجية التعليمية في تحسين أدائهم. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣): ٤٣٩ - ٤٨١.
- بني الدومي، حسن علي أحمد والشناق، قسيم محمد. (٢٠١٠). اتجاهات المعلمين والطلبة نحو استخدام التعلم الإلكتروني في المدارس الثانوية الأردنية. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٢٣٥ - ٢٧١.
- درة، عبدا لباري. (١٩٩١). الأساليب التدريسية، تصنيفها، ونموذج مقارن لها، والعوامل التي تحكم اختيارها. *رسالة المعلم*، عدد خاص بتدريب المعلمين. ٣٢ (١،٢)، ٣٦.
- الهاشمي، عبد الرحمن والابراهيم، افتكار. (٢٠١٠). أثر إستراتيجية الحوار في التحصيل النحوي وتنمية عمليات العلم لدى طالبات المرحلة الثانوية في الأردن. *إربد للبحوث والدراسات*، ١٣ (٢)، ٣٩ - ٦٧.
- الزايدي، فاطمة. (٢٠٠٩). أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة مكة المكرمة. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات*، ١ (١٠)، ٢٤.
- زامل، مجدي علي. (٢٠٠٦). وجهات نظر معلمي المرحلة الأساسية الدنيا ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية نحو ممارستهم التعلم النشط في محافظتي رام الله ونابلس. *مجلة المعلم الطالب*، معهد التربية التابع للأونروا/ اليونسكو - عمان - الأردن (٢٠١)، ٤٩ - ٦٤.
- المالكي، عبد الرحمن بن عبدا لله. (٢٠٠٩). تقنيات إدارة الصف لدى معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية - جامعة البحرين*. ١٠ (٣)، ٢٤٤ - ٢٧٠.
- المشاعلة، مجدي سليمان والطوالة، محمد عبدا الرحمن والخزاعلة، تيسير محمد. (٢٠١٠). مدى توظيف معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا للتعلم الإلكتروني. *مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية*، ٢٦ (٣)، ٤٠٥ - ٤٣٨.
- الناعمي، سالم بن عبدا لله. (٢٠١٠). واقع استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال وعوائق الاستخدام لدى عينة من معلمي ومعلمات مدارس المنطقة الداخلية بسلطنة عُمان. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١١ (٣)، ٤١ - ٧٤.

- النجدي، عادل رسمي.(٢٠١٠). الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ١١ (٣)، ٢٣٤-٢٦٢.
- النويصر، منصور صالح.(١٩٩٩). كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين بالمدارس المتوسطة الحكومية للبنين بمدينة الرياض. *رسالة الخليج العربي*، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ٢٠ (٧٢)، ١١٧-١٣٠.
- السيد، يسري مصطفى.(٢٠٠٠). فعالية إستراتيجية بناء خرائط المفاهيم تعاونياً في تعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة التربية العلمية*، ٣ (٤)، ٩٧.
- سعيد، عاطف ورجاء، أحمد.(٢٠٠٦). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١١١ (٦)، ٣٥.
- السكاف، سوسن عبد الصمد.(٢٠١٠). نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل في العالم العربي في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين بين الواقع والرؤى. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ١٨ (٣)، ٢٣٧.
- سلوم، طاهر والغافري، هاشل.(٢٠٠٧). تقويم الاتجاهات نحو كفايتي التواصل الصفّي وإدارة الصف لدى طالبات كلية التربية بعبري ومعلمات الظاهرة جنوب سلطنة عُمان. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، ٥ (١)، ١١-٤.

المراجع الاجنبية:

- Appleton, K .(1997). "Analysis and description of students learning during science classes using constructivist – based model", Search in Science Teaching, 3(34).57.
- Albright, J&Nicholson, M.& Wojcikiewicz, S.(2001). The Logic of our Failures in Literacy practices and Teaching. Journal of Adolescent and Adult literacy, 44(7), 644.
- Albejadi, A.(2000).Factors related to internet adopting by Ohio public-school teacher.D.AI-A,61(11), 42-67.
- ALmaghzone, T. &Awadh, K.(2010).The Effect of Collaborative Strategy on Improving Students Potential In Learning Active Voice and passive in English. An-Najah University Journal of Research (Humanities), 24 (2), 27.
- Bonwell, C.&Eison, J.(1991). George Washington DC university, Washington. ERIC Identifier: ED340272.p34.
- Becker, H& Riel, M.(2000).Teacher Professional and Constructivist-Compatible Use . Center for Research on Information Technology and Organization, University of California , Retrieved March 25,2007 from : <http://www.crito.uci.edu/tlc/findings/report7,erec>
- Cook, E. & Hazelwood, A. (2002). An active learning strategic for the classroom- "Who wants to win some mini chips ahoy?" Journal of Accounting Education, 20(4), 297.
- Chin-Chung, T.(2001).Collaboratively developing instructional activities of conceptual change through the internet: Science teachers perspectives. British Journal of Educational Technology, 32 (5), 619-622.
- Fink, L..(1999). Active learning. University of Oklahoma Instructional Developmental Program, 25(9),312-328.
- Fullan, M. (1991). The New Meaning of Educational Change. Cassell, in London.126.
- Gray, D. & Souter, N. (2004). Secondary science teachers use of, and attitude towards ICT in Scotland. Unpublished report, University of Strathclyde, Glasgow, UK, 153-165..
- Guckel, K. & Ziemer, Z. (2002).E-Learning. Seminar: The training of cross - Cultural Competence and skills. University hildesheim.49. <http://wwwUniv-hildesheim.de/bene;e/wsol-02/meth/>
- Hall, A.(1991).Interactive Television Instruction Effects of mini module Instructional Design on Reaction and Achievement. British Journal of Educational Technolo, 52(12), 201.
- Henson, K. & E Iber, B (1999) Educational psychology for effective teaching word worth publishing comp, U.S.A: A division of International Thomson Pub, Inc.87-88.
- Law, N.& Plomp, T.(2008). IEA second information technology in education study (STTES, 2006): the use of ICT in teaching and learning. Hong Kong SAR: the CERC- Springer. Retrieved July 27,2008.from://www.hku./cerc/publications/CERC-23.htm.

-Lorenzen, M., (2006). Active Learning and Library Instruction. Illinois Libraries.83(2), 19.

-Paulson.,D. & Faust. (2006).Active Learning for the College Classroom . Retrieved 12 may 2009 from: <http://chemistry.calstatela.edu/chem.&Biochem./active/main.html> .211.

-Taraban,R.(2007). Effects of Atitudes and Behaviors in High School Biologu. Journal of Research in Sience Teaching,44(7),960.

-Yoder,J. & Hocharar,C.(2005). Encouraging Active Learning Improve Students Performance on Examination. Teaching of Psychology. 32(2),91.

<< وصل هذا البحث إلى المجلة بتاريخ ١٨/٤/٢٠١١ ، وصدرت الموافقة على نشره بتاريخ ١٢/٥/٢٠١١ >>