أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء

د. سلمان بن حديد الشمري

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - جامعة شقراء

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية في شقراء بجامعة شقراء في المملكة العربية السعودية؛ حيث تم استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، العصف الذهني)، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع طلاب كلية التربية بشقراء للفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ، بينما تكونت عينة الدراسة من (38) طالباً؛ يمثلون الطلاب المسجلين في شعبتين من شُعب مقرر المدخل إلى التدريس، وموزعين بشكل متكافئ إحداهما تجريبية؛ درست موضوع كفايات التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط والأخرى ضابطة درست من خلال الطريقة المعتادة في التدريس.

وجمعت بيانات الدراسة باستخدام اختبار تحصيلي صمم خصيصاً لأغراض الدراسة، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود أثر لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على التحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية بشقراء ولصالح المجموعة التجريبية.

وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الطلاب بديلاً للطرق التقليدية، أما على المستوى البحثي فقد أوصى الباحث بتوجيه البحث المستقبلي إلى دراسة أثر استخدام الاستراتيجيات الأخرى للتعلم النشط على تحصيل الطلاب.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعلم النشط، التعلم النشط، طلاب كلية التربية.

The Impact of Using Active Learning Strategies in teaching "An Introduction for Teaching" on the achievement of Education Faculty students at Shaqra University

Dr. Salman Hadaid AlShammari

Associate Professor of Curriculum and Teaching Methods, Shaqra University

Abstract

This study aimed for investigating the impact of using active learning strategies in teaching "An Introduction for Teaching" on the achievement of Education Faculty students at Shaqra University in Saudi Arabia. Whereas cooperative learning and brainstorming strategies were used, and the study society was consisted of all students of Education College in Shaqra for the first semester of the academic year 1437-1438 H. The study sample was also consisted of 38 students who were registered into two groups of An Introduction for Teaching course, and were divided equally. One group was experimental and studied Teaching Competencies subject using two strategies from active learning strategies, and the other one studied the usual method of teaching.

The study data were collected by using an achievement test which was specially designed for the purposes of the study, and the study showed the following results:

Finding out an effect of using cooperative learning strategies and brainstorming on academic achievement with the students of Education Faculty in Shaqra and for the good of the experimental group by teaching them "An Introduction for Teaching" course.

The researcher has recommended the exigency of taking care of using active learning strategies in teaching students instead of the traditional methods. As for the research level, the researcher also recommends of directing future research for studying the impact of using the other strategies of active learning on the students' achievement.

Keywords: Active learning, Active learning strategies, College of Education Students.

المقدمة:

يعدّ تدني مستوى التحصيل الدراسي مشكلة كبيرة لا بد لها من حل؛ فهي مشكلة ذات ارتباطات نفسية، وتربوية، واجتماعية، وهي محط عناية علماء النفس بالدرجة الأولى، ومن ثم المربون والأخصائيون الاجتماعيون والآباء.

ويقترن التطور الحضاري للأمم بمدى نموها علمياً، مما يحتم على الباحثين القيام بواجباتهم نحو الكشف عن الواقع الفعلي للعملية التعليمية التعلمية، وفي المقابل على المؤسسات التعليمية أن تنهض بواجباتها نحو التخطيط الهادف والتنفيذ الشامل والتقويم الواقعي.

ونظراً للتقدم المعرفي الذي واكب هذا العصر، وما رافقه من نمو مُتسارع للمعارف والعلوم في جميع المجالات، لذلك تعددت المحاولات الجادة لتحديث الأنظمة التعليمية وتطويرها، وإجراء تغييرات أساسية في مكوناتها وأساليب ممارستها وتطبيقها، والحث على ابتكار الوسائل والأساليب الملائمة للمواقف التعليمية، ووضع الاستراتيجيات الكفيلة بحل جميع المشكلات التي قد تعيق التنفيذ على الوجه الصحيح، وقد رافق ذلك إحداث تغير في دور المعلم والمتعلم، وانطلاقاً من مبدأ أن المعلم لم يعد مصدر المعلومة الوحيد، كان التركيز على تعليم المتعلم كيف يفكر، وكيف يتعلم وكيف يضطلع بدوره في التعلم على أساس من الدافعية الذاتية التي تحفزه ليتعلم بشكل ذاتي، وبهذا يصبح المتعلم نشطاً فعّالاً، لا متلقياً سلبياً للمعلومات، وقد أكدت شتات (2010، 480)، أن المعلم في المنظومة التربوية أضحى ميسراً للمعرفة، ولم يعد دوره مقتصراً على التلقين ونقل المعلومات.

إلا أن الأدب التربوي يشير إلى أن بعض المعلمين يفضلون القيام بالدور الرئيس من حيث تخطيط وتنظيم المواقف التعليمية، والقيام بعملية الشرح ونقل المعلومات للمتعلمين، الأمر الذي يجعلهم يفضلون استخدام استراتيجيات التدريس التقليدية، وتحديداً الإلقاء والمحاضرة، ولا يهتمون بالاستراتيجيات الحديثة في التدريس؛ التي تحث الطالب على التعلم، وتؤدي دوراً كبيراً جداً في تحقيق الأهداف التي يسعى النظام التعليمي إلى تحقيقها، ومن هذه الاستراتيجيات الحديثة ما يسمى باستراتيجيات التعلم النشط، التي تدعو إلى مبدأ التشاركية، بل إنها تلقي الجزء الأكبر من مسؤولية تعلم الطالب وتقدمه على عاتقه، وقد ذكر بدوي (2010، 334)، أن استراتيجيات التعلم النشط تتيح الفرصة أمام الطلبة لتوليد المعرفة بدلاً من تلقيها، وتسهيل تعلمهم بدلاً من فرضه عليهم، واكتسابهم لمهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

وحيث أن استراتيجيات التعلم النشط تشمل جميع الممارسات التربوية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم، واعتماده على ذاته في الوصول إلى المعلومة؛ مما يؤدي إلى أن يكون شخصاً فاعلاً في المجتمع، تأتي الدراسة الحالية لاستقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على تحصيل الطلاب.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

انطلاقاً من قناعة الباحث بأن التحصيل الدراسي الجيد ما هو إلا إتقان للمهارات والمعارف التي يمكن أن يمتلكها المتعلم بعد تعرضه لخبرات تربوية في مقرر دراسي معين أو مجموعة من المقررات.

ومن خلال اطلاع الباحث على نتائج بعض الدراسات التي أثبتت وجود علاقة بين التحصيل الجيد والاتجاهات الموجبة نحو التعليم، وأن استراتيجيات التعلم النشط تجعل من المتعلم ايجابياً، وتعمل على تعزيز الثقة بالنفس، وتنمية التفكير الابداعي، في حين أن طرق التدريس التقليدية لا تؤدي إلى تعلم حقيقي.

ونظراً لما لمسه الباحث من ضعف واضح في تحصيل بعض الطلاب من خلال تدريس الباحث لمقرر المدخل إلى التدريس على مدى فصلين دراسيين سابقين، لذا رأى الباحث ضرورة استثارة نشاط الطلاب في تعلمهم من خلال استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة في التدريس مثل استراتيجيات التعلم النشط، وتتحدد مشكلة الدراسة في الإجابة عن السؤال الآتي:

ما أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى:

الكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء بالمملكة العربية السعودية، ومن ثم إبداء التوصيات التي قد تعالج ضعف التحصيل لدى الطلاب.

أهمية الدراسة

تأتي هذه الدراسة تمشياً مع الاتجاهات الحديثة التي اهتمت بطرق التدريس الحديثة، وما تؤكده من أن التعلم يُعد عملية نشطة تؤدي إلى بناء المعرفة وليس نقلها، وقد تُسهم نتائج هذه الدراسة في:

- مساعدة أعضاء هيئة التدريس على استخدام طرق تدريس تناسب المرحلة الجامعية.

- إثراء الأدب التربوي، وبخاصةً أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على تحصيل الطلاب.

حدود الدراسة

حدود موضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، والعصف الذهني) في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس وتحديداً في موضوع كفايات التدريس، وذلك لمناسبتهما لعينة الدراسة.

حدود زمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1438/1437هـ.

مصطلحات الدراسة

التعلم النشط:

ورد في الأدب التربوي عدد من مفاهيم التعلم النشط، وفيما يلي استعراض لبعض تلك المفاهيم:

- هو التعلم الذي يعتمد اعتمادًا كليًّا على الأنشطة التي تسمح للمتعلم بالمشاركة بفاعلية في عملية التعلم، مع وجود بعض التوجيهات والإرشادات من المعلم، ويعتمد في تنفيذه على مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تركز على المتعلم (رضوان، 2015، 258).

- هو التعلم الذي يتم بمشاركة المتعلم في مختلف الأنشطة والقضايا التعليمية، واندماجه بطريقة إيجابية، حيث يتعدى دوره من متلقٍ للمعرفة إلى مستثمر ومحلل لها، يتفاعل مع الخبرة من مهارات ومعارف وقيم واتجاهات، ويكتسبها من خلال ممارسة أكبر قدر ممكن من الحواس والعمل (الخزرجي، 2016، 11).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نوع من أنواع التعلم القائم على الأنشطة، يكون فيه المتعلم مشاركاً إيجابياً أكثر من كونه متلقياً للمعرفة، حيث يتم التعلم من خلال العمل في مجموعة كالتعلم التعاوني، أو الاعتماد على الذات كالعصف الذهني.

مقرر المدخل إلى التدريس:

هو مقرر تربوي يتم تدريسه لطلاب المستوى الرابع في كلية التربية بشقراء، ويتناول عدداً من المواضيع؛ ومنها كفايات التدريس (كفايات تخطيط التدريس، وكفايات تنفيذ التدريس، وكفايات تقويم التدريس).

التحصيل:

يعرفه الباحث إجرائياً بأنه: درجة امتلاك المتعلم للمهارات والمعارف التي اكتسبها نتيجة دراسته لموضوع كفايات التدريس، ويقاس بالدرجة التي حصل عليها في الاختبار الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

الإطار النظري

التعلم النشط:

هو عملية تعتمد على نشاط المتعلم، حيث يشارك المتعلم زملاءه بطريقة إيجابية أكثر من تلقيه المعلومات بشكل سلبي، ولا يعني ذلك إلغاء دور المعلم بل إن للمعلم دوراً بارزاً يتمثل في التوجيه والإرشاد. وقد ذكر خير الله (2010، 116)، أن العديد من نتائج الدراسات أشارت إلى أن طريقة التدريس التقليدية التي تتسم بالإلقاء من جانب المعلم والتلقي السلبي من جانب المتعلم لا تؤدي إلى تعلم حقيقي؛ الأمر الذي أدى إلى ضرورة تفعيل الطرق التي تجعل المتعلم إيجابياً في الموقف التعليمي، وهذا يتوافق مع ما أكداه

(Williams & Chinn, 2012, 168) من أن التعلم النشط يُسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب مما يؤدي إلى زيادة تفاعلهم، وزيادة تحصيلهم الأكاديمي.

وفيما يلي نتناول التعلم النشط من خلال:

مفهوم التعلم النشط: تم تعريف التعلم النشط بأنه: طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشارك فيها الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع من خلال بيئة تعليمية غنية تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتحليل السليم لكل ما تمت قراءته أو كتابته أو طرحه من آراء وقضايا وموضوعات (عشا وآخريات، 2012، 526).

أهداف التعلم النشط: لقد تباين الأدب التربوي في ذكر أهداف التعلم النشط، ومن أهداف التعلم النشط كما ذكرها جبران (2002، 21)، ما يلي:

اكتساب المتعلمين مهارات التفكير العليا ومهارات حل المشكلات التي قد تعترضهم في حياتهم.

زيادة قدرة المتعلمين على بناء المعرفة وفهمها.

تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو التعلم.

تحفيز المتعلمين على التعلم بإثارة دافعيتهم.

تشجيع المتعلمين على تحمل مسؤولية تعلمهم.

تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التعاون مع الآخرين.

فيما ذكر سعادة وآخرون (2011، 33)، أهدافاً عدة منها:

تشجيع المتعلمين على اكتساب مهارات التفكير الناقد، والقراءة الناقدة.

مراعاة حاجات المتعلمين من خلال تنويع الأنشطة التعليمية التي تلائم وتناسب قدراتهم واستعداداتهم.

تشجيع المتعلمين على طرح الأمثلة المتنوعة، وحل المشكلات التي تواجههم.

تنمية مهارات المتعلمين الإبداعية، وتشجيعهم على اكتساب مهارات التفكير العليا.

إبراز دور المتعلم في العملية التعليمية، وتغيير صورة المعلم السائدة التي توحي بأنه المصدر الوحيد للمعرفة.

أهمية التعلم النشط: للتعلم النشط أهمية كبيرة في عملية التعلم، فقد ذكر رضوان (2015، 262)، وفرحات (2015، 206)، بعض النقاط التي من خلالها تتجلى أهمية التعلم النشط، ومنها:

يزيد دافعية المتعلم ويعمل على تكوين اتجاهات إيجابية لديه نحو مادة الدراسة.

يعمل التعلم النشط على تغير صورة المعلم من أنه المصدر الوحيد للمعرفة، إلى موجه ومرشد وميسر للعملية التعليمية.

يسهم في تحسين أساليب ووسائل التعلم، والاستراتيجيات التي تؤكد الدور الإيجابي للمتعلم.

يعمل على تنمية المهارات المعرفية والعملية والتحصيلية لدى الطلاب.

يؤدي إلى إشباع الميول والاهتمامات والحاجات، ويراعي الاستعدادات والقدرات.

يُعزز التعلم الذاتي لدى المتعلم وينمي الثقة بقدرته على التعلم.

يجعل التعليم متعة وبهجة.

يُحقق اندماج المتعلمين في العمل.

يُنمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين بعضهم بعضاً وبين المتعلمين والمعلم.

يُعزز التنافس الإيجابي بين المتعلمين.

يُعالج الفروق الفردية بين المتعلمين.

أسس التعلم النشط: من خلال استعراض فلسفة التعلم النشط يتضح أنها تدور حول المتعلم، ودوره في المشاركة الإيجابية ونفي السلبية؛ وهو ما يؤكد ضرورة إعادة النظر في أدوار كل من المعلم؛ كونه ناقلاً للمعرفة إلى موجه ومشرف؛ والمتعلم كونه متلقياً سلبياً للمعرفة إلى مشارك إيجابي ومنتج للمعرفة، وقد أوردت سليمان (2011، 217)، مجموعة من الأسس والمبادئ التي يعتمد عليها التعلم النشط كما حددتها اليونيسيف؛ ومنها ما يلي:

إشراك المتعلمين في اختيار نظام العمل وقواعده.

إشراك المتعلمين في تحديد أهدافهم التعليمية.

استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول المتعلم.

إشاعة جو من الطمأنينة والمرح والمتعة أثناء التعلم.

السماح للمتعلمين بتوجيه الأسئلة لبعضهم ولمعلمهم.

تفعيل تقويم المتعلمين أنفسهم وتقويم الأقران.

إتاحة التواصل في جميع الاتجاهات.

استراتيجيات التعلم النشط: تعمل استراتيجيات التعلم النشط على تحويل التعلم من حدث خاص غير ظاهر إلى عملية عامة ومشتركة داخل الفصل الدراسي (Bowers, 2011, 40)

ويعرفها (Janice, 2007) المُشار إليه في فرحات (2015، 203)، بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات المخطط لها التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل غرفة الفصل أو خارجه من أجل استيعاب محتوى التعلم المقدم له خلال الموقف التعليمي، وتتطلب من المتعلم التعامل مع عناصر الموقف التعليمي وإصدار ردود الفعل المناسبة في الموقف التعليمي".

كما تعرفها التركي (2013، 282)، بأنها "جميع الأساليب التي تتطلب من التلميذ القيام بممارسة بعض أنواع المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع للمعلم، وتدور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للتحدث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليمي بجميع عناصره".

ومن خلال الاطلاع على بعض الدراسات التي تطرقت إلى استراتيجيات التعلم النشط، ومنها: دراسة (الشمري، 2016)، ودراسة (الأكوع وآخرون، 2016)، ودراسة (رضوان، 2015)، تبين أن التعلم النشط يتضمن الكثير من الاستراتيجيات الجيدة التي تعطي نتائج إيجابية في حال استخدامها، ولكن بشرط التعاون بين المعلم والمتعلم، ومن بين هذه الاستراتيجيات: المحاكاة، وحل المشكلات، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، والتعلم باللعب، والعصف الذهني، والخرائط المعرفية، وطرح الأسئلة، والتعلم الذاتي، واستخدام الصور والرسومات والبطاقات، و(فكر – زاوج – شارك)، وتعلم الأقران، والاكتشاف.

وفيما يلي توضيح للاستراتيجيتين اللتين تم استخدامهما في هذه الدراسة، وهما: (التعلم التعاوني، والعصف الذهني).

أولاً: استراتيجية التعلم التعاوني

مفهوم التعلم التعاوني: اختلف كثير من التربويين حول تسمية التعلم التعاوني؛ فمنهم من أشار إلى أنه أسلوب، ومنهم من يراه استراتيجية، وآخرون يرونه طريقة من طرق التعلم الحديثة، وبالرغم من كل ذلك الاختلاف في وجهات النظر إلا أنهم متفقون جميعاً على وجود نشاط جماعي يحقق أهدافاً معينة، وفيما يلي استعراض لبعض المفاهيم التي وردت في الأدب التربوي:

وقد أوضح عبيدات وأبو السميد (2013، 121)، أن المقصود بالتعلم التعاوني هو أن يعمل الطلبة في مجموعات أو أزواج لتحقيق أهداف التعلم، مستندين إلى بعض الأسس، مثل: التعاون والاعتماد المتبادل بدلاً من التنافس، والعمل في فريق مع إقامة علاقات

اجتماعية قوية، وتحقيق الالتزام بالعمل مع الآخرين، وضرورة المساواة الفردية لكل عضو في الفريق، والعمل مع الفريق لحل مشكلات يصعب حلها بشكل فردي.

كما أوضح زيتون (2003، 246)، أن التعلم التعاوني هو أحد أنواع التعلم الصفي الذي يتم فيه تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات غير متجانسة في القدرات الأكاديمية، والهدف من ذلك تنمية التحصيل الأكاديمي والمهارات الاجتماعية جنباً إلى جنب، وتُسند لكل مجموعة مهمة تعليمية تتطلب مشاركة جميع أعضاء المجموعة من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم، مع أهمية أن يلاحظ أعضاء المجموعة سلوك بعضهم البعض؛ حيث سيتم تقويم الطالب على أساس أدائه الفردي وأداء مجموعته.

فيما ذهب الخزرجي (2016، 13)، إلى أن التعلم التعاوني أكبر من كونه ترتيباً للطلبة في مجموعات، أو الاقتصار على إنجاز مهمات محددة فقط، ولكنه بناء علاقات اجتماعية هادفة والعمل بروح الفريق؛ مما يؤدي إلى الاستمتاع عند إنجاز العمل المطلوب من خلال تبادل الأدوار فيما بين الطلبة.

أما الخليفة ومطاوع (2015، ص 132) فقد عرفا التعلم التعاوني على أنه صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد، وفق استراتيجيات محددة واضحة المعالم، تقوم في أساسها على تقسيم الطلاب في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة، يتسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم العمل معاً، والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يُعلّم بعضهم بعضاً من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسؤولية التعلم داخل المجموعة، وصولاً إلى تحقيق الأهداف المرجوة تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

خصائص التعلم التعاوني: ذكر الخليفة ومطاوع (2015، 132)، خصائص التعلم التعاوني، ومنها:

تنظيم الفصل في صورة مجموعات صغيرة.

التفاعل بين طلاب المجموعة الواحدة من أهم ما يميز التعلم التعاوني.

يتسم بالاجتماعية في أداء أدوار التعلم.

يعتمد التعلم التعاوني على جهد كُلٍ من المعلم والمتعلم.

يعمل على تكامل خبرات المتعلمين، حيث إن التعاون سمة من سمات التعلم التعاوني.

مميزات التعلم التعاوني: أورد صقر (2004، 163)، مميزات للتعلم التعاوني، ومنها:

تنمية الاتجاهات المرغوبة.

اكتساب المهارات والقيم.

الانفتاح الاقتصادي بالإمكانات المتاحة.

تفاعل الطلاب مع المواد والأجهزة التعليمية.

يساعد على تخفيف مسؤولية المعلم في إدارة الصف.

يساعد المعلم على تشخيص التعلم عند الطلاب.

يحقق الاتصال الفعال بين أفراد المجموعة.

ينمي القدرة على حل المشكلات.

يزيد من حب الطلاب للمادة الدراسية والمعلم.

يؤدي إلى تقبّل الطالب لوجهات النظر.

يولد لدى الطالب الثقة بالنفس والاعتزاز بالذات.

يمكن الطلاب من إتقان المادة الدراسية بصورة أفضل.

عناصر التعلم التعاوني: ورد في الأدب التربوي مجموعة من العناصر المهمة التي يجب توافرها عند ممارسة استراتيجية التعلم التعاوني، وقد حددا (Johnson & Johnson, 1987) المشار إليهما في الخليفة ومطاوع (2015، 133)، عدداً من هذه العناصر كما يلي:

الاعتماد الإيجابي المتبادل: ويقصد بهذا العنصر ضرورة شعور جميع أعضاء المجموعة بارتباطهم وشراكتهم في النجاح والفشل.

التفاعل المعزز وجهاً لوجه: ويقصد بهذا العنصر أن يشجع كل عضو زملاءه ويتبادل معهم المعلومات اللازمة لنجاح المجموعة.

المسؤولية الفردية تجاه المجموعة: ويقصد بهذا العنصر أن يُقدّر المتعلم مسؤولية تعلمه؛ وهو ما يؤدي إلى تعاون المجموعة لإنجاز المهمة الموكلة لها.

توافر المهارات الاجتماعية: ويقصد بهذا العنصر تشجيع بعض المتعلمين غير الماهرين اجتماعياً على اكتساب المهارات الاجتماعية من خلال حوار زملائهم والتعاون معهم.

معالجة عمل المجموعة: ويقصد بهذا العنصر التقويم، أي تقويم أداء أفراد المجموعة.

دور المعلم والمتعلم في التعلم التعاوني: لكلٍ من المعلم والمتعلم دورٌ يقوم به في إطار التعلم التعاوني، وقد ذكر الوكيل والمفتي (2011، 146)، تلك الأدوار كما يلي:

دور المعلم: المعلم هو المسؤول عن إدارة مجموعات التعلم وتوزيع العمل وتنظيمه داخل كل مجموعة وتحديد أدوار الأفراد، وتشجيعهم، وتوجيههم، وحفزهم على العمل، وتقويم أدائهم، ومكافأة المجموعة التي تنجز عملها على أتم وجه.

دور المتعلم: المتعلم ينبغي أن يكون إيجابياً ونشطاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم؛ فهو مسؤول عن إنجاز ما يسند إليه من عمل باعتباره فرداً في مجموعة، فيبحث عن المعلومات، ويقوم بتجميعها وتصنيفها، وتوجيه زملائه أثناء العمل، وتوظيف خبراته السابقة وربطها بالحالية.

عند الإعداد للدرس التعاوني وتنفيذه:

هناك قضايا مهمة ينبغي مراعاتها عند إعداد الدرس التعاوني وتنفيذه، وقد ذكرت الكنعان (1438ه، 16) تلك القضايا، ومنها:

حجم المجموعة: يمكن تكوين المجموعة من طالبين أو أكثر إلى ستة أو سبعة طلاب، والمجموعة الملائمة حسب رأي التربويين من 4 - 6 طلاب.

تشكيل المجموعة: يتم تنسيق المجموعة بشكل عشوائي، ويراعى في تنسيقها أن تضم طلاباً من مستويات مختلفة؛ فالمجموعات المتجانسة ليست ضرورية.

إعطاء التعليمات وتوزيع المهام: يفضل إعطاء التعليمات مكتوبة ومن ثم توزيع المهام على الطلاب قبل أن يبدأ الطلاب بالعمل في مجموعاتهم.

يقوم المعلم أثناء عمل المجموعات بالمهام الآتية:

التجول بين المجموعات ومساعدة المجموعة التي تحتاج للمساعدة.

المحافظة على الجو الإيجابي، المثير للعمل، بعيداً عن الصخب والفوضى.

تحفيز الأفراد على المشاركة.

تنظيم المجموعات: يمكن للمعلم أن يغير من تشكيل المجموعة لإتاحة الفرصة أمام الطلاب للالتقاء والتفاعل مع أعداد كبيرة، كما يمكن للمعلم أن يبقي تشكيل المجموعة ثابتاً ليعمل أفرادها معاً لفترة طويلة مما يسمح بإقامة علاقات وثيقة بين أفراد المجموعة.

ثانياً: استراتيجية العصف الذهني

تسمى التفاكر أو استمطار الأفكار أو عصف الدماغ أو عصف الفكر أو عصف العقل أو القدح الذهني، وهي استراتيجية يتم فيها توليد أكبر عدد من الأفكار حول مشكلة معينة للوصول إلى حل إبداعي لهذه المشكلة. وتُساعد استراتيجية العصف الذهني على توليد

الأفكار، وابتكار المعلومات، وقد ورد في الأدب التربوي تأكيد لأهميتها؛ بل إن بعض التربويين صنفها من أهم استراتيجيات التعلم النشط، فقد ذكر الخليفة ومطاوع (2015، 78)، أن أول من ابتكر استراتيجية العصف الذهني هو أُسبورن Osborn الذي بدأ باستخدامها عام 1938م على الأفراد والجماعات من أجل التوصل إلى حلول جديدة ومبتكرة للمشكلات.

مفهوم العصف الذهني: تعددت مفاهيم العصف الذهني، وفيما يلي استعراض لبعض المفاهيم التي وردت في الأدب التربوي:

عرفه البكر (2002، 18)، بأنه أسلوب من أساليب التعليم المستخدمة مع الطلاب، وبه يتم إطلاق العنان للتفكير بحرية تامة في المشكلة المراد إيجاد الحلول لها، ويتم التشجيع على تدفق أفكار الطلاب دون كبح، يلي ذلك البحث عن أفضل فكرة من بين الأفكار التي تم توليدها؛ دون نقد أو تخطئة بقية الأفكار.

وعرفه زيتون (2006، 575)، بأنه أحد أساليب المناقشة الجماعية التي يشجع بمقتضاه أفراد مجموعة (12-5) فرداً بإشراف رئيس لها على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوعة المبتكرة بشكل عفوي، تلقائي حر وفي مناخ مفتوح غير نقدي لا يحد من إطلاق هذه الأفكار التي تخص حلولاً لمشكلة معينة مختارة سلفاً، ومن ثم غربلة هذه الأفكار واختيار المناسب منها، ويتم ذلك عادة خلال جلسة / عدة جلسات تستغرق الواحدة منها من 15-20 دقيقة.

وعرفه الصالح والصريمي (2015، 184)، بأنه أسلوب حوار جماعي الهدف منه الحصول على أكبر قدر ممكن من الأفكار والمقترحات ذات العلاقة بموضوع العصف الذهني.

كما عرفه العامري (2009، 165) على أنه أسلوب يستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع معين في جو تسوده الحرية والأمان في طرح الأفكار بعيداً عن المصادرة والتقييم

شروط نجاح استراتيجية العصف الذهني: ذكر أبو النصر (2017، 156)، أن نجاح استراتيجية العصف الذهني يعتمد على أربعة شروط، هي:

تأجيل تقييم الأفكار.

عدم وضع قيود على الأفكار.

كمية الأفكار هي المهمة وليس نوع الأفكار.

البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

في حين ذكر الصالح والصريمي (2015، 187)، مجموعة من القواعد الأساسية لتحقيق عصف ذهني ناجح، وهي:

المشاركة دون نقد أو تقويم من أي نوع كان.

مراعاة الإبداع والموضوعية في طرح الأفكار.

الحيادية وعدم التحيز في التفكير وطرح الأفكار.

محاولة إعطاء أكبر قدر ممكن من الأفكار في وقت قصير.

مراعاة الاستفادة والبناء على أفكار الآخرين.

مميزات استراتيجية العصف الذهني:

من مزايا استراتيجية العصف الذهني كما ذكرتها بدير (2008، 105)، ما يلي:

سهولة التطبيق.

تنمي التفكير الإبداعي.

تنمي الثقة بالنفس.

اقتصادية.

مسلية ومبهجة.

تنمي القدرة على التعبير بحرية.

تؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية.

تفعل دور المتعلم.

تُعوّد الطلاب على احترام وتقدير أفكار الأخرين.

علاجية.

تدريبية.

مراحل استراتيجية العصف الذهني: ذكر أبو سنينة (2008، 1450)، خمس مراحل للعصف الذهني، وهي:

صياغة المشكلة ومناقشتها: وفي هذه المرحلة يجب على المشاركين معرفة تفاصيل المشكلة المراد مناقشتها؛ وذلك من خلال الإعداد المُسبق أو عن طريق المعلم.

إعادة صياغة المشكلة: وفي هذه المرحلة لا يُطلب من المشاركين اقتراح الحلول بل إعادة صياغة المشكلة؛ وذلك من خلال تحديد أبعاد المشكلة من جديد وطرح الأسئلة المتعلقة بها.

تسخين الجلسة: وفي هذه المرحلة يتم طرح الأفكار العامة من قِبل المشاركين، وتستغرق بحدود خمس دقائق.

العصف الذهني: وفي هذه المرحلة يشجع المعلم على طرح أكثر عدد ممكن من الأفكار، ويستحسن أن يكون تدفق الأفكار بشكل سريع، مع ضرورة تدوين جميع الأفكار.

تحديد أغرب فكرة: وفي هذه المرحلة تتم غربلة جميع الأفكار وتحديد أغرب فكرة، مع التشجيع على كيفية تحويل هذه الفكرة إلى فكرة عملية مفيدة.

الدراسات السابقة

أجرى (Scheyvens & et, 2008)، دراسة هدفت إلى مناقشة عدد من استراتيجيات التعلم النشط التي يجري تطبيقها في تدريس مادة الجغرافيا، وأهمية هذه الاستراتيجيات في زيادة فاعلية المتعلمين في الموقف التعليمي، مقارنةً بطرق التعليم التقليدية، وقد أظهرت الدراسة أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الجغرافيا، وما له من فوائد كبيرة تعود على الطلاب؛ كتنمية التفكير الناقد، واكتساب مهارات عامة كالتعاون، والعمل الجماعي، إضافة إلى أن استراتيجيات التعلم النشط تعد محفزة للعديد من الطلاب، وتعزز إلى حدٍ كبير القدرة على استيعاب المعلومات، بدلاً من محاولة حفظ الحقائق والنظريات المختلفة، التي تتمثل في طرق التعليم التقليدية، وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أبرزها: الاهتمام بأنشطة التقويم المناسبة لما لها من دور بارز في تعزيز التعلم النشط.

كما أجرى (Ravishankar & et, 2009)، دراسة هدفت إلى مقارنة تأثير التعلم النشط في مدرسة ثانوية مع التدريس في كلية الطب في المملكة المتحدة، وبلغت عينة الدراسة (10) طلاب من مدرسة أربروث الثانوية، و(8) طلاب من كلية الطب في جامعة سانت أندروز، وقد استخدم الباحثون استبانة بالإضافة إلى اختبار، وأظهرت النتائج أثراً كبيراً لاستخدام أساليب التعلم النشط، في اكتساب طلاب المدارس وطلاب كلية الطب أيضاً للمهارات اللازمة، بالإضافة إلى فهم أعمق للموضوع الأساس، وفي الوقت نفسه تطوير مجموعة من المهارات الأساسية ذات الصلة لمهنتهم في المستقبل، وأسفرت الدراسة عن عدد من المقترحات، ومن أبرزها أهمية استخدام اساليب التعلم النشط.

وأجرى أبو هدروس والفرا (2011)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في دافعية الإنجاز، والثقة بالنفس، والتحصيل الدراسي، لدى التلاميذ بطيئي التعلم، وبلغت عينة الدراسة (80) تلميذاً موزعين بالتساوي على

مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد تم استخدام ثلاث أدوات، وهي: مقياس دافعية الإنجاز، ومقياس الثقة بالنفس، ودليل المعلم في استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت الدراسة عدداً من النتائج، ومن أبرزها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياسي دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أهمها: ضرورة مساعدة التلاميذ بطيئي التعلم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في حياتهم العملية.

وقد أجرت عشا وأخريات (2012)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وبلغت عينة الدراسة (95) طالباً وطالبة موزعين على شعبتين من طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية، التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، وقد تم استخدام مقياس الفاعلية الذاتية مكوناً من (30) فقرة، واختباراً تحصيلياً في مادة الإرشاد التربوي، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في الفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

كما أجرى مسعد (2012)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (حل المشكلات – التعلم التعاوني – العصف الذهني)، في تنمية التفكير الناقد في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، وقد تكونت عينة الدراسة من (96) تلميذة، تم اختيارهن بالطريقة العشوائية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وانتهجت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وأظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من التوصيات، ومن أبرزها: ضرورة الاهتمام باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

وأجرى (Soltanzadeh & et, 2013)، دراسة هدفت إلى معرفة تأثير التعلم النشط في ارتفاع دافعية الإنجاز الأكاديمي في المدارس الثانوية في إيران، وقد تكون أفراد الدراسة من (561) طالباً و(462) طالبة، واستخدم الباحثون اختبار (AMST) والاستبيان السكاني، وأظهرت نتائج الدراسة أن استخدام أسلوب التعلم النشط في الفصول الدراسية أمر حيوي وله تأثير إيجابي في دافعية الإنجاز والتعلم.

كما أجرت التركي (2013)، دراسة هدفت إلى تشخيص التلاميذ ذوي صعوبات التعلم لدولة الكويت، والتعرف إلى فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني ولعب الأدوار)، على تنمية التفكير الإبداعي والدافعية الداخلية لدى التلاميذ، وقد استخدمت الباحثة اختباري المسح النيورولوجي السريع، والتفكير الإبداعي، بالإضافة إلى مقياس الدافعية الداخلية، وقد تم تطبيق الدراسة على مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وأظهرت مجموعة من النتائج من أبرزها: فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية الداخلية لدى التلاميذ، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أهمها: أهمية تدريب معلمي المرحلة الابتدائية بدولة الكويت على توظيف استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية.

وأجرى (Koksal & et, 2013)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التعلم النشط في تحصيل الطلبة في الموسيقى بمدرسة فتيحة الثانوية في قونية التركية، وقد تكونت عينة الدراسة من (52) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة وتجريبية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، حيث تم استخدام الأنشطة القائمة على التعلم النشط في تدريس المجموعة التجريبية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية القائمة على سيطرة المعلم، وأظهرت نتائج الدراسة أن أساليب التعلم النشط عززت لدى المتعلمين في الإبقاء على ما تم تعلمه، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات والمقترحات، ومن أبرزها إجراء دراسات حول أثر التعلم النشط في تحصيل الطلبة في مجالات أخرى غير الموسيقى، وتقديم دورات تدريبية للمعلمين حول أهمية التعلم النشط وأساليبه.

وقد أجرى الحافظ وعبد الله (2014)، دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية الاستطلاع الفيزيائي لطلاب الصف الثاني متوسط، وبلغت عينة الدراسة (96) طالباً في مدينة الموصل، وقد تم استخدام أداة لقياس الاستطلاع الفيزيائي مكونة من (37) فقرة، وأظهرت الدراسة وجود أثر لاستراتيجيات التعلم النشط في تنمية الاستطلاع الفيزيائي لدى الطلبة، وأسفرت عن عدد من الاقتراحات، من أبرزها: ضرورة اعتماد استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الفيزياء، إضافة إلى إجراء بحوث مستقبلية لدراسة أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة.

كما أجرت البصير وأبو هدرة (2015)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام استراتيجيتي تعلم نشط، في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم مفرطات النشاط في المدرسة، وبلغت عينة الدراسة (6) تلميذات من المدرسة الابتدائية الرابعة والعشرين بالدمام ثم اختيارهن بالطريقة العمدية، وقد استخدمت الباحثتان المنهج التجريبي، واعتمدتا على خمسة أدوات (الاختبار التشخيصي في الرياضيات، والاختبار التشخيصي في اللغة العربية، وقائمة

أعراض اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، واختبار بينيه، وبرنامج تدريسي قائم على استراتيجيات التعلم النشط)، وأظهرت الدراسة فاعلية التعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسن مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من التلميذات ذوات صعوبات التعلم مفرطات النشاط، وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أهمها: ضرورة اهتمام مخططي المناهج للمرحلة الابتدائية بأن يكون تخطيط المنهج قائماً على تحويل الدور التقليدي للمعلم إلى الدور النشط، وإجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الاستراتيجيات التي يمكن تطبيقها مع الأطفال ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط.

وأجرى الفرهود (2015)، دراسة هدفت إلى التعرف إلى فاعلية استخدام أسلوب العصف الذهني في تدريس الرياضيات ودورة في تنمية مهارات التفكير الناقد، وبلغت عينة الدراسة (54) طالباً في الصف الأول الإعدادي من طلاب مدرسة الزلاق الابتدائية والإعدادية في مملكة البحرين موزعين بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد اعتمد الباحث اختباراً لمهارات التفكير الناقد مكوناً من خمسة اختبارات منفصلة (اختبار معرفة الافتراضيات، واختبار التفسير، واختبار تقويم المناقشات، واختبار الاستنباط، واختبار الاستنتاج)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، وقد أسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف أسلوب العصف الذهني أثناء التدريس.

وأخيراً أجرى الأكوع وآخرون (2016)، دراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على تحصيل الطلبة، وبلغت عينة الدراسة (40) طالباً في المستوى الرابع من طلاب قسم الهندسة الطبية الحيوية في جامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية موزعين بالتساوي على مجموعتين ضابطة وتجريبية، وقد استخدم الباحثون اختباراً تحصيلياً مكوناً من (30) فقرة تمت صياغته على هيئة اختيار من متعدد وملء الفراغات، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، وأسفرت الدراسة عن عدد من التوصيات، ومن أهمها: إعادة تطوير مناهج قسم الهندسة الطبية الحيوية بحيث يتضمن استراتيجيات التعلم النشط.

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات السابقة حول استراتيجيات التعلم النشط، فقد تناول بعضها الأثر في حين تناول بعضها الآخر الفاعلية، وبالنظر إلى نتائج بعض تلك الدراسات نجد أنها اتفقت على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهمية استخدام استراتيجيات التعلم النشط، إلا أنها اختلفت عن سابقاتها في مجتمع الدراسة، والاستراتيجيات التي تناولتها مقارنةً بالاستراتيجيات التي تناولتها الدراسات السابقة، كما أن المُلاحَظ قلة الدراسات التي تناولت أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل في الجامعات السعودية؛ وبالذات في كليات التربية، وأتت الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، والعصف الذهني)، على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء.

الطريقة والإجراءات

تتضمن وصفاً لإجراءات الدراسة التي تم اتباعها، بالإضافة إلى وصف مجتمع الدراسة وعينتها والأدوات المستخدمة في الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها، كما تتناول المعالجة الإحصائية التي أُستخدمت في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وقد تم بشكل قصدي اختيار شعبتين من شُعب مقرر المدخل إلى التدريس؛ كعينة للدراسة، وتلى ذلك اختيار بشكل عشوائي لأحد الشعبتين لتصبح تجريبية، والأخرى ضابطة، وتم تطبيق اختبار قبلي على كلٍ منهما، وقد درست المجموعة التجريبية موضوع كفايات التدريس (كفايات تخطيط التدريس، وكفايات تنفيذ التدريس، وكفايات تقويم التدريس)، باستخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، والعصف الذهني)، أما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها بالطريقة المعتادة، وبعد انتهاء التجربة تم تطبيق اختبار بعدي على المجموعتين لقياس أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء.

مجتمع الدراسة وعينتها

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلبة كلية التربية بشقراء للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1437/ 1438هـ (فترة إجراء الدراسة)، والبالغ عددهم (1451) طالب وطالبة، حسب احصائية شؤون الطلاب في الكلية.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة قصدياً من طلاب كلية التربية بشقراء، وتحديداً شعبتين من شُعب مقرر المدخل إلى التدريس، ومجموعهم (38) طالباً، وتتوزع عينة الدراسة على مجموعتين، الأولى تجريبية (19) طالب من طلاب الشعبة رقم (2)، والثانية ضابطة (19) طالب من طلاب الشعبة رقم (54).

التجانس: المجموعة الضابطة وتمثلها شعبة رقم (2)؛ وتم تدريسها بالطريقة العادية، والمجموعة التجريبية وتمثلها شعبة رقم (54)؛ وتم تدريسها باستخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، والعصف الذهني)، كما تم إجراء التجربة الاستطلاعية على الشعبة رقم (91)، في الفصل الدراسي السابق للفصل الذي تم اجراء الدراسة فيه، وجميعهم طلاب المستوى الرابع من طلاب كلية التربية بشقراء (بنين)، لذلك فالعمر الزمني لأفراد الدراسة متجانس تقريباً، كما أن المستوى الاقتصادي والاجتماعي متجانس إلى حدٍ ما كونهم في نفس الكلية.

أداتا الدراسة:

اعتمد الباحث أداتين لهذه الدراسة؛ كما يلي:

أولاً: اداة تعليمية: وتتمثل في دليل عضو هيئة التدريس الخاص بتدريس موضوع كفايات التدريس باستخدام التعلم النشط من مقرر المدخل إلى التدريس، وقد تم اعداده وفق الآتي:

المرجع الرئيس: وفق توصيف المقرر تم اعتماد كتاب مدخل إلى التدريس المشار اليه في المراجع (الخليفة ومطاوع، 2015).

تحديد المادة التعليمية: موضوع كفايات التدريس (كفايات تخطيط التدريس، وكفايات تنفيذ التدريس، وكفايات تقويم التدريس)؛ المتمثل في الفصل السادس من المرجع الرئيس.

ت- الأهداف المتعلقة بموضوع كفايات التدريس.

ث- المحاضرات اللازمة لتغطية موضوع كفايات التدريس.

ج- عرض محتوى كل محاضرة موضحاً فيه الاستراتيجية المناسبة (التعلم التعاوني، والعصف الذهني).

ح- تحديد الأنشطة في صورة أوراق عمل توزع على الطلاب في كل محاضرة.

ثانياً: أداة قياسية: وتتمثل باختبار تحصيلي، وقد تم إعداده وفقاً للخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاختبار: قياس تحصيل طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية من أجل معرفة أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء.

إعداد جدول الوزن النسبي للمحتوى.

إعداد جدول الوزن النسبي للأهداف.

إعداد جدول المواصفات المبني على الجدولين السابقين.

صيغة الاختبار وطريقة تصحيحه: تم إعداد فقرات الاختبار وفق جدول المواصفات، وقد ضم الاختبار بصورته النهائية عشرين فقرة من نوع الاختيار من متعدد بواقع ثلاثة بدائل لكل فقرة تتضمن إجابة واحدة صحيحة؛ وخصص لها علامة واحدة فقط، في حين خصص للإجابة الخاطئة صفر، لذلك تراوحت علامات الاختبار بين (صفر إلى 20) علامة.

صدق أداتي الدراسة:

الصدق الظاهري للأداتين:

تم عرض أداتي الدراسة (التعليمية، والقياسية) بصورتهما الأولية على مجموعة محكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس من أساتذة الجامعات، للتأكد من سلامتهما وشموليتهما وموضوعيتهما، ومدى قدرتهما على قياس السمات المطلوبة، كما تمت مراجعة وقت وتعليمات الاختبار، وفي ضوء آرائهم تم إعداد أداتي هذه الدراسة بصورتهما النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة القياسية:

تم إيجاد معاملات الارتباط بين معدل كل عبارة والمعدل الكلي للأداة القياسية (الاختبار)، وكانت جميع المعاملات مناسبة لإجراء الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تم إجراء الاختبار على عينة استطلاعية من خارج المجموعتين (التجريبية والضابطة)، تمثل الشعبة رقم (91)، وتضم (23) طالب، وكان ذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1436/ 1437هـ (الفصل الدراسي السابق لإجراء الدراسة)، وقد أُعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى بعد أسبوعين، ثم بعد ذلك تم حساب معامل الارتباط بين الاختبارين حيث كان (0.78) والذي يدل على أن هناك ثباتاً لأداة الاختبار.

مرحلة التنفيذ:

تدريس المجموعتين (الضابطة والتجريبية) موضوع كفايات التدريس (كفايات تخطيط التدريس، وكفايات تنفيذ التدريس، وكفايات تقويم التدريس) من مقرر المدخل إلى التدريس.

استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلم النشط (العصف الذهني، والتعلم التعاوني) في تدريس المجموعة التجريبية.

تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

تدريس المجموعتين لمدة ستة أسابيع، بواقع (12) ساعة؛ ساعتين في الأسبوع.

مراعاة الزمن في تنفيذ التجربة، بحيث تم البدء في تدريس المجموعتين معاً، كما تم الانتهاء من تدريسهما معاً.

قام الباحث (أستاذ المقرر) بإجراء الاختبار التحصيلي للمجموعتين (الضابطة والتجريبية).

قام الباحث (أستاذ المقرر) برصد درجات الطلاب وتفريغ البيانات تمهيداً لمعالجتها إحصائياً.

متغيرات الدراسة:

المتغيرات المستقلة: أسلوب التدريس، ويتكون من:

استراتيجيتا التعلم التعاوني والعصف الذهني.

الطريقة المعتادة في التدريس.

المتغيرات التابعة: التحصيل في مقرر المدخل إلى التدريس.

ضبط المتغيرات الدخيلة:

للتأكد من درجة تجانس وتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة استخدم الباحث اختبار "ت" (T-test) لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" (T-test) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	19	8.32	3.90	0.224	0.417	0.001

الضابطة	19	8.05	3.32			

يتضح من خلال الجدول (1) أن المتوسطات الحسابية لدرجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي متقاربة؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي القبلي لطلاب المجموعة التجريبية (8.32) والانحراف المعياري (3.90)، في حين بلغ المتوسط الحسابي القبلي لطلاب المجموعة الضابطة (8.05) والانحراف المعياري (3.32)، كما يتضح أن قيمة "ت" (0.224)؛ وحجم الأثر (0.001) وهو صغير جداً؛ مما يؤكد عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس التحصيل؛ ما يشير إلى تكافؤ المجموعتين تقريباً قبل إجراء التجربة.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي (SPSS) في تنفيذ المعالجات الإحصائية الآتية: المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، إضافة إلى اختبار "ت" (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات في تحصيل مجموعات الدراسة.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما أثر استخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني والعصف الذهني لتدريس مقرر المدخل إلى التدريس في تحصيل طلاب كلية التربية بشقراء في جامعة شقراء؟

للإجابة عن سؤال الدراسة ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في التطبيق البعدي، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، والجدول رقم (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيم "ت" (T-test) للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريبية	19	15.58	2.73	5.77	0.043	0.480
الضابطة	19	11.32	1.70			

يتضح من خلال الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (15.58) والانحراف المعياري (2.73)، في حين بلغ المتوسط الحسابي البعدي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة (11.32) والانحراف المعياري (1.70)، وكانت قيمة "ت" (5.77)، وحجم الأثر (0.480) وهذا يعني أنه كبير وفق تصنيف مستويات تقدير الأثر، وعليه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

وبملاحظة الجدولين (1)، (2)، يمكن القول إن متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة ازداد بشكل عام في الاختبار البعدي عن الاختبار القبلي، إلا أن مقدار الزيادة في متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية كان أكبر من مقدار الزيادة في متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة، وهذا يعني وجود أثر لاستخدام استراتيجيتي التعلم التعاوني، والعصف الذهني، في التحصيل الدراسي في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس لدى طلاب كلية التربية بشقراء، ولصالح المجموعة التجريبية، وقد يعزى ذلك إلى أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، والعصف الذهني) في تدريس المجموعة التجريبية ساعد في الرفع من قدرة الطلاب على استذكار المعلومات، وربطها مع بعضها البعض ضمن شبكة مفاهيمية، مما أدى إلى تعبير الطلاب عن أفكارهم، وربط تعلمهم الجديد بما يمتلكونه من تعلم سابق، بالإضافة إلى تنمية اتجاهاتهم نحو حل المشكلات بمواجهتها وتحليلها، الأمر الذي استثار رغبة الطلاب في المعرفة وتوظيفها بصورة أكثر فاعلية؛ من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، إضافة إلى تنمية مهارات التفكير الإبداعي؛ من خلال استخدام استراتيجية العصف الذهني، وهذا بدوره ساعد على رفع مستوى التحصيل الدراسي

لديهم، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو هدروس والفرا، 2011)؛ التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في مقياسي دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، التي تم تدريسها بواسطة استراتيجيات التعلم النشط، ودراسة (عشا وأخريات، 2012)؛ التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في الفاعلية الذاتية، والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبية التي تم تدريسها بواسطة استراتيجيات التعلم النشط، ودراسة (Koksal & et, 2013)؛ التي أظهرت أن أساليب التعلم النشط عززت احتفاظ المتعلمين بما تعلموه، من خلال الأنشطة القائمة على التعلم النشط، ودراسة (الأكوع وآخرون، 2016)؛ التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة لصالح المجموعة التجريبية، التي تم تدريسها بواسطة استراتيجيات التعلم النشط.

التوصيات والمقترحات

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس طلاب التعليم الجامعي بديلاً للطرق التقليدية.

عقد دورات تدريبية لأساتذة الجامعات حول توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس.

إجراء دراسات أخرى حول أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط الأخرى.

المراجع

أ- المراجع العربية:

أبو النصر، مدحت، (2017)، استراتيجية كايزن اليابانية، ط (2)، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

أبو سنينة، عودة، (2008)، "أثر استخدام طريقة العصف الذهني في تنمية التحصيل والتفكير الناقد في مادة الجغرافية لدى طلبة كلية العلوم التربوية الأونرا في الأردن"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد (22)، العدد (5)، 1447 – 1480.

أبو هدروس، ياسرة والفرا، معمر، (2011)، "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الانجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم"، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، مجلد (13)، العدد (1)، 89 - 130.

الأكوع، فضل والرميمة، محمود والجبوبي، زياد، (2016)، "أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على تحصيل طلبة المستوى الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية"، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد (9)، العدد (24)، 3 – 16.

بدير، كريمان، (2008)، التعلم النشط، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بدوي، رمضان، (2010)، التعلم النشط، عمان، دار الفكر.

البصير، نشوة وأبو هدرة، سوزان، (2015)، "أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية"، مجلة التربية الخاصة والتأهيل، مجلد (2)، العدد (6)، 26 - 74.

البكر، رشيد، (2002)، "أسلوب العصف الذهني"، مجلة التواصل اللساني – مؤسسة العرفان للاستشارات التربوية والتطوير المهني، مجلد (11)، العدد (2-1)، 15 – 34.

التركي، نازك، (2013)، "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التفكير الابداعي ودافعية التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بدولة الكويت"، مجلة الارشاد النفسي، العدد (34)، 251 – 314.

جبران، وحيد، (2002)، التعلم النشط: الصف كمركز تعلم حقيقي، رام الله، مركز الإعلام والتنسيق التربوي.

الحافظ، محمود وعبد الله، حسين، (2014)، "أثر استراتيجيتين للتعلم النشط في تنمية الاستطلاع الفيزيائي لدى طلاب الصف الثاني متوسط"، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد (105)، 141 - 183.

الخزرجي، سلام، (2016)، دور استراتيجية (فكر – زاوج – شارك) في تنمية مهارات التعلم النشط من وجهة نظر مشرفي ومعلمي الدراسات الاجتماعية في الأردن، (رسالة ماجستير)، الأردن، قسم المناهج والتدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك.

الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء الدين، (2015)، استراتيجيات التدريس الفعال، الدمام، مكتبة المتنبي.

الخليفة، حسن ومطاوع، ضياء الدين، (2015)، مدخل إلى التدريس، ط (3)، الرياض، مكتبة الرشد.

خير الله، أسامة، (2010)، فاعلية استراتيجيات التعلم النشط لتنمية الأداء التدريسي لمهارات التعبير الكتابي لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية، (رسالة ماجستير)، مصر، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

رضوان، عبد الرحيم، (2015)، "فاعلية تدريس وحدة تعليمية مقترحة في الرياضيات باستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على تنمية مهارات التواصل الرياضي لدى طلاب المدارس الفنية"، المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات (تعليم وتعلم الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين)، 250 - 296.

زيتون، حسن، (2003)، استراتيجيات التدريس: رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، القاهرة، عالم الكتب.

زيتون، حسن، (2006)، مهارات التدريس: رؤية في تنفيذ التدريس، ط (3)، القاهرة، عالم الكتب.

سعادة، جودت وعقل، فواز وزامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى واشتيه، جميل، (2011)، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

سليمان، سميحة، (2011)، "فعالية بعض استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر أسس المناهج وتنظيماتها لدى طالبات قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف"، المجلة العلمية لكلية التربية في جامعة أسيوط، مجلد (27)، العدد (1)، 211 - 247.

شتات، رباب، (2010)، "تقويم برنامج إعداد معلمي الرياضيات بكلية التربية في ضوء معايير الجودة (معايير المعلم)"، مؤتمر كلية التربية ببور سعيد معايير (معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي)، مجلد (2)، 474 - 521.

الشمري، حمد، (2016)، "فعالية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي والكفاءة الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعلم في مدارس التربية الفكرية بدولة الكويت"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد (160)، 217 - 271.

الصالح، شاكر والصريمي، خالد، (2015)، الجودة الشاملة: نشأتها – تطورها - أساليبها، عمان، دار الفكر.

صقر، محمد، (2004)، طرق التدريس العامة، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.

العامري، عبد الله، (2009)، المعلم الناجح، عمان، دار أسامة للنشر والتوزيع.

عبيدات، ذوقان وأبو السميد، سهيلة، (2013)، استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، ط (3)، عمان، مركز ديبونو لتعليم التفكير.

عشا، انتصار وأبو عواد، فريال والشلبي، الهام وعبد، ايمان، (2012)، "أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية"، مجلة جامعة دمشق، مجلد (28)، العدد (1)، 519 – 542.

فرحات، هبة، (2015)، "برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط لتنمية المهارات العلمية والاتجاه نحو العلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة التربية العلمية، مجلد (18)، العدد (6)، 199 – 233.

الفرهود، صالح، (2015)، "فاعلية استخدام أسلوب العصف الذهني في تعلم الرياضيات في تنمية مهارات التفكير الناقد لطلاب الصف الأول الاعدادي بمملكة البحرين"، رسالة الخليج العربي، العدد (135)، 79 - 94.

الكنعان، نوال، (1438)، استراتيجيات حديثة في التدريس، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.

مسعد، شكري، (2012)، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الاعدادية في تنمية التفكير الناقد لديهم، (اطروحة دكتوراه)، مصر، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الوكيل، حلمي والمفتي، محمد، (2011)، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، ط (4)، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

ب- المراجع الأجنبية:

Bowers, C. k. (2011). Active learning strategies: The top 10. The Science Teacher. Vol 78. n(4). PP 38 – 42.

Koksal, Onur; Yagisan, Nihan; Aksoy, Yakup. (2013). "The impact of active learning activities on attainment, attitudes and retention in secondary school students in music lessons". Journal of .Education and Sociology. Vol 4. PP 89-98

Ravishankar, A; Pritchard, A; Gates, E; Wong, V; Gilmour, A; and Ritchie, R. (2009). "Comparing the impact of active learning in secondary school with research-led teaching in a medical school". .Proceedings of the Nutrition Society (Scottish Section of the Nutrition Society). Vol 68. PP 823-845

Scheyvens, R; Griffin, A; Jocoy, C; Liu, Y; and Bradford, M. (2008). "Experimenting with Active Learning in Geography Dispelling the Myths that Perpetuate Resistance". Journal of Geography in .Higher Education. Vol 32. PP 51-69

Soltanzadeh, Liele; Reza, Seyed; Hashemi, Nazari; and Shahi, Sakineh. (2013). "The effect of active learning on academic achievement motivation in high school's students". Scholars Research Library, Archives of Applied Science Research.Vol 5. (Issue 6). PP 127-131.

Williams, J; Chinn, S. (2012) Using Web 2.0 to Support the Active Learning Experience. School of Business, University of Southern Maine, Journal of Information Systems Education, Vol 20 (2). PP 165 – 174.