An
INTERNATIONAL
REFEREED
RESEARCH
JOURNAL

دراسات
DIRASAT

مجلة علمية محكمة

تصدر عن عمادة البحث العلمي - الجامعة الاردنية

Published by The Deanship of Academic Research, University of Jordan

العلوم التربوية

Educational Sciences

المجلد ٤٤، العلوم التربوية، العدد ٤، ملحق ٧، ٢٠١٧م، ١٤٣٩هـ

Volume 44, Educational Sciences, No 4, Supplement 7, 2017, 1439

44

ISSN 1026-3713

صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية من وجهة نظر المعلمين في محافظة مأدبا

*جودت احمد سعادة، راكان حيدر صالح العوايدة**

ملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، في ضوء متغيرات الخبرة التعليمية، والسلطة المشرفة، والجنس. ولتحقيق هذا الهدف، قام الباحثان بتطوير استبانة حول صعوبات تطبيق التعلم النشط مؤلفة من (30) فقرة، تمّ التأكد من صدقها الظاهري بعرضها على مجموعة من المحكمين، كما تمّ حساب ثباتها باستخدام معادلة كرونباخ ألفا حيث بلغ (0.92) ومعامل ارتباط بيرسون، الذي بلغ (0.82). وقد تم توزيع هذه الاستبانة على عينة الدراسة المؤلفة من (210) من معلمي ومعلمات المدارس الثانوية في محافظة مأدبا الأردنية.

واستخدم الباحثان المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتحديد مستوى الصعوبة، كما استخدما تحليل التباين الأحادي ANOVA والإحصائي "ت" لعينتين مستقلتين. وتمثلت أهم النتائج في أن مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين كان متوسطاً، مع عدم وجود فرق دالٍ إحصائياً في مستوى الصعوبة يُعزى إلى متغير الخبرة التعليمية، ووجود فرق دالٍ إحصائياً في مستواها يُعزى إلى متغير السلطة المشرفة ولصالح المدارس الخاصة، ووجود فرق دالٍ إحصائياً في مستواها، يُعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. ومن بين أهم التوصيات إجراء دراسة عن التعلم النشط مع متغيرات المؤهل العلمي للمعلم وعدد الدورات التدريبية التي حضرها.

الكلمات الدالة: صعوبات التطبيق، التعلم النشط.

المقدمة

نظراً لأن مفهوم التعلم النشط قد ظهر حديثاً إذا ما قورن بغيره من المفاهيم التربوية الكثيرة، فقد كانت الدراسات والبحوث التربوية والنفسية التي تناولته قليلة نسبياً، لاسيما أن الاهتمام الحقيقي بهذا الموضوع قد تبلور جيداً في التسعينيات من القرن العشرين وأخذ الاهتمام يزداد به منذ مطلع القرن الحادي والعشرين. فقد ظهر بشكل جدي في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتقل بعد ذلك إلى أوروبا وبقية دول العالم، ودخل المنطقة العربية بعد مطلع الألفية الثالثة الحالية.

لهذا السبب ولغيره من الأسباب كانت الدراسات السابقة الميدانية أو التجريبية ذات الصلة بمفهوم التعلم النشط قليلة حتى في الدول التي ظهر فيها، ونادرة بالنسبة لصعوبات تطبيقه في المنطقة العربية، حيث لم يحصل الباحثان على دراسة ميدانية واحدة حول صعوبات تطبيق التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين.

وكان نجاح المعلم قديماً يقاس بمقدار اتقانه تطبيق طريقة الإلقاء أو المحاضرة بشكل دقيق على الطلبة. أما الآن فإن المربين يعرفون جيداً كيف يتعلم الطلبة بطريقة فضلى، كما تؤكد نتائج البحث التربوي أن الطلبة يتعلمون بشكل أكثر نشاطاً عندما يتجنبون تلقي المعلومات من الآخرين والاستمتاع مباشرة بالمحاضرات التي يقدمونها، وعندما يشاركون بفاعلية عالية في العملية التعليمية التعلمية لأن التركيز قد ازداد هذه الأيام على التعلم أكثر من تركيزه على التعليم (جبران، 2002).

وقد أكد سيلبرمان (Silberman, 1996) بأنه إذا ما تمّ تطبيق التعلم النشط في الواقع، فسوف يقوم الطلبة بغالبية الأنشطة الأكاديمية، لأنهم يعملون على تنشيط عقولهم، ودراسة الأفكار بعمق، ومحاولة التصدي للمشكلات المتنوعة، وممارسة ما تعلموه، وذلك أن التعلم النشط يستند إلى قدرات الطلبة والسرعة في الإلمام بالأمور. إنه يمثل عملية مسلية تدعم بقوة معلوماتهم ومهاراتهم، وتشجعهم على المشاركة الذاتية من جانب كل طالب، بحيث يمكن أن يفكروا بصوتٍ مرتفع وهم خارج مقاعدهم الدراسية، وهذا يتطلب من المعلم داخل الحجرة

* قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة الشرق الاوسط؛ وزارة التربية والتعليم، الأردن. تاريخ استلام البحث 2014/5/8، وتاريخ قبوله 2015/3/1.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

الدراسية إعطاء معلومات أقل، مع تزويدهم بإرشادات ومواد تعلميمية تشجعهم على البحث والتعمق.

وكان مايرز وجونز، (Meyers & Jones, 1993) قد حددا أربعة عناصر ضرورية للبيئة التعليمية الملائمة لتطبيق التعلم النشط داخل الصفوف المدرسية، وضرورة التأقلم الجيد مع المكان الذي تتم فيه عملية التدريس. ويتلخص أول شيء يجب القيام به من جانب المعلم الذي يلتزم بتطبيق التعلم النشط مع الطلبة، العمل على تحديد أهدافه وتوضيحها للطلبة مع سؤال نفسه عدداً من الأسئلة مثل: ما الذي أريده من الطلبة أن يعرفوه قبيل انتهاء الفصل الدراسي؟ وما الذي أريد منهم القيام به قبل انتهاء الحصة؟ وما أهم الصعوبات التي نتوقع معاً أن نواجهها خلال عملية تنفيذ أنشطة التعلم النشط؟.

وقام المربي لورنزن (Lorenzen, 2000) بتعريف التعلم النشط على أنه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة النشطة في الفعاليات التي تتم داخل الحجرة الدراسية، بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الطالب المستمع السلبي الذي يقوم بكتابة الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الطالب الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية داخل الحجرة الدراسية على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر.

أما ماثيوز (Mathews, 2006) فترى أن التعلم النشط هو عبارة عن طريقة يشارك الطالب من خلالها في الأنشطة الصفية المتنوعة بدلاً من أن يكون فرداً سلبياً يتلقى المعلومات من غيره، حيث يشجع التعلم النشط على مساهمة الطلبة في التفاعل من خلال العمل ضمن المجموعات، وطرح العديد من الأسئلة المتنوعة، والاشتراك في المشاريع الجماعية والتدريبات القائمة على حل المشكلات.

وطرح سعادة وعقل والزامل واشتية وأبو عرقوب (2011) تعريفاً لمفهوم التعلم النشط على انه عبارة عن طريقة تعلم وطريقة تعليم في وقتٍ واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفاعلية كبيرة، من خلال بيئة تعليمية غنية متنوعة، تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي، والحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي والتحليل السليم، والتأمل العميق لكل ما تتم قراءته أو كتابته أو طرحه من مادة دراسية، أو أمور أو قضايا، أو آراء بين بعضهم بعضاً، مع وجود معلم يشجعهم على تحمل مسؤولية تعليم أنفسهم بأنفسهم تحت أشرافه الدقيق، ويدفعهم إلى تحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي، والتي تركز على بناء الشخصية المتكاملة والإبداعية لطالب اليوم ورجل الغد.

وتوجد مجموعة من الأهداف للتعلم النشط يأتي في مقدمتها تشجيع الطلبة على تنمية مهارات التفكير الناقد والقراءة الناقدة، والتنوع في الخبرات التعلمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها، ودعم الثقة بالنفس لدى الطلبة نحو ميادين المعرفة المتنوعة، ومساعدة الطلبة في اكتشاف القضايا المهمة من حولهم، وتشجيعهم على طرح الأسئلة المتعددة حل المشكلات المتنوعة، وقياس قدرة الطلبة على استيعاب الأفكار الجديدة وتنظيمها، وتمكينهم من تنمية مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين، واكتسابهم للمعارف والمهارات والاتجاهات المنشودة، وتشجيعهم على تنمية مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم (سعادة ورفاقه، 2011).

وتتعدد خصائص التعلم النشط بحيث تشمل التركيز على مسؤولية الطالب للحصول على المعرفة واكتساب المهارات المختلفة، والاهتمام باستراتيجيات وأساليب التعلم المختلفة، والتأمل بخطوات التعلم وبالمهارات فوق المعرفية Metacognitive Skills، والاهتمام بالأنشطة والتمارين والمشاريع المفيدة ولا سيما ما يركز منها على حل المشكلات والأخرى التي تحقق أهدافاً قيمة، واعتبار المعلم كمسهلٍ ودليل للمعارف والمعلومات وليس مصدراً لها، مما يتطلب إجراء مناقشات عديدة بين المعلمين والطلبة، والتركيز على التعلم الذي يعتمد على محتوى تعلمي صحيح وله علاقة قوية بمشكلات العالم الحقيقية، واختيار استراتيجيات تقييم صحيحة للحكم على مهارات حقيقية وواقعية، والاهتمام بالتعلم التعاوني الذي يمتاز بمجموعة من الصفات مثل التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة، وتحمل كل فرد في المجموعة للمسؤولية المنوطة به، وتشجيع الطلبة على تنمية مهارات الثقة بالنفس، وتولي القيادة، وصنع القرارات، وإدارة الاتصال بين الأفراد وقت حدوث الاختلافات في الآراء. كل هذا يتم بشكل أفضل لو كان أفراد المجموعة مختلفين في اهتماماتهم وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم، لأن الفائدة سوف تكون أكثر في حال وجود عدم تجانس بين الطلبة في المجموعة الواحدة (Abi Samra, 2003) (عبد الواحد والخطيب، 2001).

وتطرق المربون الى مجموعةٍ من الصعوبات التي تواجه عملية تطبيق التعلم النشط، والتي يتلخص أهمها في قصر الوقت المخصص للحصة التقليدية لتنفيذ فعاليات التعلم النشط، وخوف المعلمين والطلبة من تجريب أي أسلوب تعليمي جديد، وزيادة عدد الطلبة في الصفوف مما يتعارض مع فعاليات التعلم النشط، ونقص الأدوات والأجهزة والمواد والمصادر التعليمية اللازمة لنجاح فعاليات التعلم النشط، وخوف المعلمين

والمديرين من سيطرة الفوضى داخل الحجرة الدراسية، وضعف الخلفية المعرفية والتطبيقية لدى المعلمين بمهارات التعلم النشط، والحاجة إلى الوقت الطويل لتحضير دروس التعلم النشط من جانب المعلمين، ووقت آخر طويل لتطبيق فعاليات التعلم النشط من جانب المعلمين، ووقت آخر طويل لتطبيق فعاليات التعلم النشط المختلفة، وضعف مشاركة الطلبة في فعاليات التعلم النشط، وضعف رغبة المعلمين في التغيير من الأساليب التي تعودوا عليها، وعدم ملاءمة حجم الصف الكبير لعملية تطبيق استراتيجيات التعلم النشط المتنوعة (McKinnon, 2006), (Bonwell & Eison, 1991).

ونظراً لأن تجربة التعلم النشط في الأردن بعامة وفي محافظة مأدبا بخاصة جديدة للغاية، فقد أرتأى الباحثان أن يتم التحقق من الصعوبات التي يواجهها المعلمون خلال تطبيقهم له، من أجل إنارة الدرب لباحثين ومربين آخرين لوضع الحلول الملائمة لهذه الصعوبات.

مشكلة الدراسة

أراد الباحثان التأكد من وجود صعوبات لتطبيق التعلم النشط في البيئة التربوية الأردنية، فعملا على تطوير دراسة استطلاعية قصيرة مؤلفة من ست فقرات، وتوزيعها على عينة مؤلفة من (30) معلماً ومعلمة بالمدارس الثانوية في مأدبا. وبعد الإجابة عن هذه الأسئلة، جاءت النتائج كما في الجدول (1) الآتي:

الجدول (1)
دراسة استطلاعية عن بعض الصعوبات لتطبيق التعلم النشط في البيئة التربوية الأردنية

الفقرات	درجة الاستجابة							
	نعم بدرجة كبيرة		نعم بدرجة متوسطة		نعم بدرجة قليلة		لا	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
مقاومة المعلمين لفكرة التعلم النشط وتطبيقه	14	%46	9	%30	5	%17	2	%7
تعود الطلبة على التدريس بطريقة المحاضرة أو الإلقاء.	15	%50	12	%40	2	%7	1	%3
عدد الطلبة في الصفوف يعيق التعلم النشط	15	%50	11	%37	2	%7	2	%7
حاجة التعلم النشط إلى تكاليف مادية كثيرة للتنفيذ	14	%46	10	%33	5	%17	1	%3
البيئة المدرسية غير الملائمة لتطبيق التعلم النشط.	12	%40	10	%33	6	%20	2	%7
ضعف رغبة الطلبة في المشاركة بأنشطة وتمارين التعلم النشط.	10	%33	11	%37	5	%17	4	%13

(ت) تكرار (%) النسبة المئوية

ويتضح من الجدول (1) السابق أن غالبية المعلمين يقاومون فكرة التعلم النشط بدرجة كبيرة ومتوسطة، وأنهم قد تعودوا على التدريس بطريقة المحاضرة بدرجة كبيرة أو متوسطة، وأن كثرة عدد الطلبة في الصفوف تعيق التعلم النشط، في حين أن حاجة التعلم النشط إلى تكاليف مادية كثيرة تمثل صعوبة لدى معظم العينة، وأن البنية المدرسية غير ملائمة لتطبيق التعلم النشط، مع وجود ضعف في الرغبة لدى الطلبة في المشاركة بأنشطة وتمارين التعلم النشط. وجميع هذه الاستجابات تؤكد على وجود صعوبات لتطبيق التعلم النشط في محافظة مأدبا من حيث المبدأ، مما يستدعي التقصي من أجل التعرف إلى المزيد من هذه الصعوبات.

أهداف الدراسة

سعت الدراسة الحالية إلى تحديد صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات السلطة المشرفة، وخبرة المعلمين، وجنسهم.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، 5 سنوات وأقل من 10 سنوات، 10 سنوات فأكثر)؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى السلطة المشرفة (مدارس حكومية، ومدارس خاصة)؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى الجنس (ذكر، أنثى)؟

أهمية الدراسة

ويمكن تلخيصها في الآتي:

1. سيتم عن طريق هذه الدراسة، الاطلاع على خلفيةٍ نظريةٍ تدور حول تعريفات التعلم النشط، وأهدافهِ، وخصائصه، وأهم آراء المربين في صعوبات تطبيقه.
2. يؤمل أن يستفاد من هذه الدراسة في الدورات التدريبية للمعلمين والمديرين عن أسلوب التعلم النشط وصعوبات تطبيقه .
3. يأمل الباحثان أن تستفيد من هذه الدراسة الفئات الآتية:

أ. الطلبة في مختلف المراحل الدراسية: لأنها ستؤدي إلى إلقاء الضوء على صعوبات تطبيق التعلم النشط في البيئة التربوية الأردنية.

ب. المعلمون في المراحل الدراسية المختلفة: حيث سيطلع هؤلاء على أهم الصعوبات التي تواجه نجاح عملية التعلم النشط في مدارسهم، تمهيداً للتعاون من أجل حلها أو التخفيف من حدتها على الأقل.

ج. مخططو المناهج في وزارة التربية والتعليم، الذين سيهتمون بصعوبات التعلم النشط، كي يتعاملوا معها في كلٍ من المناهج المدرسية المختلفة ولاسيما في الأنشطة، وكذلك في دليل المعلم.

حدود الدراسة

تتمثل حدود هذه الدراسة في الآتي:

1. الحد المكاني: طبقت هذه الدارسة على المدارس الحكومية والخاصة في محافظة مأدبا الأردنية.
2. الحد الزماني: الفصل الثاني من العام الدراسي 2014/2013.
3. الحد البشري: معلمو المرحلة الثانوية في مدارس محافظة مأدبا الأردنية.

محددات الدراسة

وتتلخص في الآتي:

1. اعتمدت الدراسة الحالية في جمع بياناتها على منهجية البحث المطبقة والاستبانة كأداة بحث لتنفيذها، التي قام الباحثان بتطويرها والتأكد من صدقها وثباتها.
2. تعميم نتائج هذه الدراسة على المجتمع الذي ستسحب منه عينة الدراسة والمجتمعات المماثلة لها.

مصطلحات الدراسة

تتمثل أهم مصطلحات الدراسة في الآتي:

1. التعلم النشط: عملية تعلم وتعليم في وقتٍ واحد، يشارك من خلالها الطلبة بفاعلية واضحة في الأنشطة المختلفة ضمن بيئة تربوية متنوعة تشجع على الحوار والمناقشة والتحليل والتفكير العميق والتأمل الدقيق لكل ما يكتب أو يقرأ أو يطرح، وذلك تحت إشراف معلم يحفزهم على تحمل المسؤولية لكي يقوموا بتعليم أنفسهم وتحقيق الأهداف الطموحة للمنهج المدرسي (سعادة ورفاقه، 2011 ص33).
2. الصعوبات: يعرفها الباحثان بأنها العقبات أو العوائق التي تحول دون التطبيق السليم للتعلم النشط في البيئة التعليمية بمدارس محافظة مأدبا الأردنية، وتقاس بالأداة التي طورها الباحثان لتحديد شدة هذه الصعوبات خلال تطبيق التعلم النشط.
3. معلم المرحلة الثانوية: هو المعلم الذي يقوم بتدريس طلبة الصف الحادي عشر أو طلبة الصف الثاني عشر أو كليهما في مدارس لواء ذيبان التابع لمحافظة مأدبا الأردنية خلال العام الدراسي 2014/2013م.

الدراسات السابقة

اطلع الباحثان على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بدراستهما وكان من أهمها ما قامت به مادين (Madden, 1995) من دراسة تناولت عملية تصميمٍ تدريسي عن طريق أشرطة فيديو دارت حول قصة ركزت على الحكم بالموت للأشخاص بحيث يبين الشريط، فهم تاريخ التعديلات الثمانية لهذه القضية، وفحص الجدل الدائر حول عقوبة الأعدام، والمقارنة بين وجهات النظر بالنسبة للعقوبة القصوى، وتطوير آراء نموذجية حول عقوبة الأعدام. ويثير شريط الفيديو ودليل المعلم أسئلة مثل: هل سيقوم المجتمع بتحريم عقوبة الإعدام بجميع أشكالها؟ أو هل عقوبة الأعدام ضرورية للعدالة؟ وهل تدين المحاكم المواطنين ظلماً؟ أو أنها تسمح للمجرمين باستئناف الدعوى مرات عديدة؟ ويحتوى الدليل على أربعة أنماط للتعلم النشط تتضمن مناقشات داخل حجرة الدراسة، والعمل في

مجموعات صغيرة، وتوفير بيانات توزع على الطلبة، في الوقت الذي يشجع فيه التعلم النشط الطلبة على المضي إلى ما هو أبعد من الحقائق الإدراكية والمعرفية للبدء بتحليلها وتركيبها، وتقييم القضايا والمفاهيم التي تتم دراستها. وقد أظهرت نتائج الدراسة عدد من الصعوبات التي تحول دون نجاح فعاليات التعلم النشط تمثل أهمها في ضعف إيمان بعض المعلمين في أهمية التعلم النشط، وحاجة هذا النمط من التعلم إلى خبرة من جانب المعلمين، ومقاومة بعض الطلبة لهذا النمط من أنماط التعلم.

وطبق ساس (Sass, 1996) دراسة من أجل مساعدة الطلبة على فهم أفضل لمسألة الفعل الإيجابي المثير للجدل، مع استعانة المعلم بشريط فيديو تعليمي يستمر لثلاثين دقيقة ويوضح تاريخ العمل الإيجابي في الولايات المتحدة، بحيث يساعد مع دليل المعلم الطلبة على تعقب تاريخ حركة الحقوق المدنية وتطوير العمل الإيجابي، وفهم أهداف العمل الإيجابي وتطبيقات البرامج بالنسبة للأمريكيين، ومقارنة ومقابلة وجهات نظر أمريكيين حول العمل الإيجابي، وتطوير آراء تثقيفية حول العمل الإيجابي.

ويحتوى الدليل على ثلاثة أنشطة تتضمن المناقشة في الصف، وعمل المجموعات الصغيرة، وتوفير بيانات للطلبة. ويشجع منهج التعلم النشط المستخدم الطلبة على فهم الوقائع أو معرفتها من أجل البدء بالتحليل والتأليف، وتقييم المسائل والمفاهيم التي يتم دراستها مع ظهور بعض الصعوبات مثل عدم قناعة بعض الطلبة بفاعليات التعلم النشط واعتقاد بعض المعلمين والطلبة بأنها مضيعة للوقت.

وأجرت فوكس (Fox, 1998) دراسة عن التعلم النشط أوضحت فيها أن المستوى المنخفض لنجاح طلاب الرياضيات، قد شجعت الباحثة على اختيار دراستها، حيث طبقت التصميم شبه التجريبي الذي اشتمل على ستة صفوف دراسية من مقرر الجبر لطلبة الكلية خلال الأسابيع السبعة الأولى من الفصل الدراسي، تم بعدها توزيع آلة حاسبة للرسم البياني على طلبة المجموعة التجريبية طيلة مدة الدراسة، وخلال الاختبارات المترتبة على ذلك، ثم تدريبهم عليها، في الوقت الذي استخدم فيه الطلبة في المجموعة الضابطة الآلات الحاسبة العادية، دون القيام بعمليات الرسم البياني. وقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعتين في اختبار التحصيل والاتجاهات نحو الرياضيات. وعند مقارنة الباحثة الطلبة الذين لم يشتركوا في الدراسة والملتحقين بمادة الجبر، لم ينجح منهم حسب نمط التعلم النشط سوى 15% فقط، وذلك نظراً لوجود صعوبات عديدة في عملية تطبيق التعلم النشط.

وقارنت دراسة كريستيانسون وفيشر (Christianason & Fisher, 1999) بين مجموعتين إحداهما طُبق عليها عناصر التعلم النشط باستخدام مجموعات المناقشة الصغيرة والأخرى اعتمدت الطريقة الاعتيادية في التدريس. واستخدمت استبانة لتحقيق أهداف الدراسة من تطوير الباحثة، وكشفت النتائج عن فعالية مجموعة التعلم النشط في علاج صعوبة الفهم الصحيح والدقيق للمفاهيم المتضمنة في موضوعات الانتشار والامتصاص المتضمنة بإحدى الوحدات الدراسية في مقرر الفيزياء. وقد أوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات حول التعلم النشط وعناصره المختلفة بالمراحل التعليمية المختلفة.

وأظهرت دراسة ليندو (Lindow, 2000) فعالية عناصر التعلم النشط لإحدى المقررات العلمية العامة حول دورة الكربون لدى مجموعات التعلم النشط تم تخزينها على أشرطة فيديو، تبعتها إجراء مقابلات مع الطلبة المشتركين في الدراسة، وقد استخدم الباحث جميع المعلومات التي حصل عليها في حصص التعلم النشط كبداية للمناقشات حول المفاهيم العلمية، حيث اشترك الطلاب بثقة عالية في الدفاع عن أفكارهم، فاتضح مدى إلمامهم بهذه المفاهيم والأمثلة. وقد أكدت الدراسة على وجود تحسن واضح في علاج صعوبة إلمام الطلبة بالمفاهيم العلمية، وان التفاعلات اللفظية بين المجموعات قد أدت إلى تسهيل عملية التعلم، وأن تطبيق التعلم النشط والتدريب عليها قد أدى إلى تطورات إيجابية متقدمة للإلمام بالمفاهيم العلمية.

وأجرت كارول وليندر (Carroll & Leander, 2001) دراسة هدفت إلى زيادة دافعية طلبة الصف الخامس الأساسي للتعلم في مادة التربية الاجتماعية من خلال توظيف استراتيجيات التعلم النشط، إذ استخدمت الباحثتان الشبكات المفاهيمية وأساليب الأسئلة المتنوعة واستبانة مطورة من جانبهما كأدوات بحثية، وذلك بهدف تحسين مهارات التفكير العليا لدى الطلبة، وزيادة قدرتهم على تنظيم وفهم البيانات والمعلومات، والتعلم التعاوني، بهدف زيادة دافعية الطلبة وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لديهم. كما أظهرت الزيارات الصفية التي قامت بها الباحثتان عدة صعوبات من أهمها أن اتجاهات الطلبة نحو التعلم كانت سلبية، وأن الطلبة لا يبدون اهتماماً نحو الأنشطة التعليمية.

وأجرى بيشوب (Bishop, 2002) دراسة طبقت على إثنين من المعلمين و(34) طالباً وطالبة من ثلاث مدارس ثانوية في سلوفاكيا: إثنتان منهما حكوميتان، والثالثة مدرسة خاصة، تم تطبيق فقرات الاستبانة التي طورها الباحث لقياس الاتجاهات نحو التعلم النشط والصعوبات التي تحول دون تنفيذه على

الوجه الأكمل، وأظهرت النتائج إتجاهات سلبية من جانب (20) فرداً، ومحايدة من جانب (14) فرداً، وإيجابية من جانب فردين فقط نحو هذا النوع من التعلم. كما تبين أن المعلمين السلوفاك قد تعودوا على أسلوب المحاضرة في المدارس الحكومية، مما يحول دون نجاح تنفيذ الفعاليات المختلفة للتعلم النشط بطريقة سليمة، كما هو الحال في المدرسة الخاصة التي يلتحق بها الطلبة السلوفاك.

وطبق ستيل (Steel, 2002) دراسة على مجموعة من المعلمين من الجنسين، الذين يكافحون من أجل تنفيذ الدروس الإبداعية لربط الطلبة بديناميكية العلوم من جهة، وللمساعدة على دمج البرامج العلمية مع فلسفة التعلم من جهةٍ ثانية، وذلك عن طريق العمل والنشاط، مما أدى إلى اقتراح الهيئة العاملة في المدارس الثانوية إلى تطبيق مشروع للإنضباط الداخلي، وقام ذلك المشروع على التعلم المجازي وتم تعديله فيما بعد ليوسع من مهارات الطالب الإبداعية ومهارات التفكير الناقد. وتم تحديد قدرات الطلبة على استخدام الاستدلال وتطوير وتنقيح الآراء الهادفة، واستخدام أسس بحثية لعلاقات السبب والنتيجة كميادين مرغوبة للتطور، مما يمثل نجاحاً للتعلم النشط. ومع ذلك، وفي ضوء توزيع استبانةٍ للتأكد من وجود عقبات، فقد أظهرت النتائج وجود بعض العقبات التي تمثلت في ضعف ثقة بعض المعلمين بفوائد التعلم النشط، ومقاومتهم للتغيير وخاصة من جانب الذكور على حساب الإناث اللواتي تفوقن عليهم في أنشطة التعلم النشط، وقلة التجانس بين الطلبة من حيث الأصول في فعاليات ذلك النوع من التعلم.

كذلك أثبتت دراسة ديفيد وويلد (David & Wilder ,2003) أن استخدام عناصر التعلم النشط في تدريس الرياضيات يسمح بالتخلص من صعوبات تنمية المفاهيم وقلة مساعدة المتعلمين على استيعاب المجردات وضعف تكوين صور ذهنية تساعدهم على التفكير فيما يقومون به. وهذا يمكنهم من استيعاب المفاهيم وفهم كل جزئيات الموضوع فهماً واعياً دقيقاً، مما يساعدهم على القيام بعملية التخمين والإقناع والتقدير والملاحظة وفهم الخصوصيات والعموميات، وبناء المعرفة بأنفسهم.

وهدفت دراسة ماهر أوجلو (Mahiroglu, 2007) إلى تحديد آراء المعلمين نحو مهارات التفكير عالية المستوى بالنسبة للمدارس الابتدائية والضواحي والمناطق الريفية النامية والمتطورة، وتحديد المسائل التي غطاها هذا البحث فيما يتعلق بمهارات التفكير عالية المستوى لدى الطلبة: مثل مشروع قائم على مهارات التعلم النشط، ومهارات حل المشكلات، ونقل مهارات المعرفة الاقتصادية ومهارات التفكير الناقد، مع استخدام نموذج لمخطط عام. وتم اختيار مقاطعة من كل منطقة مناخية كعينة، وتم تطوير الاستبانات. وأرسلت أعداد كافية من المطبوعات إلى المدارس ليتم تعبئتها من قبل المدرسين وأرجع حوالي (645) واحداً منها. وقد أظهرت النتائج تشابه مهارات التفكير ذات المستوى العالي لطلاب المراحل الأولى والثانية في الدراسة من حيث المناطق، وتقع في مستوى "المتوسط". وكانت القدرة على معرفة القراءة والكتابة النشطة هي الأعلى، في حين أن قدرات اللغة الأجنبية هي الأدني. وفسر الباحث كل ذلك بوجود صعوبات تحول دون التطبيق الحقيقي للتعلم النشط تتمثل في ميل المعلمين إلى المحاضرة، وضعف الطلبة في أساليب البحث العلمي، وقلة الصفوف الملائمة للتعلم النشط.

وأجرى كلٌ من (Scheyvens, Griffin, Jocoy and Bradford, 2008) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الجغرافيا وأهمية هذه الاستراتيجيات في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي، مقارنة بطرائق التدريس الاعتيادية التي يهيمن فيها المعلم على العملية التعليمية ولا يتيح الفرصة للمتعلمين للمشاركة الفاعلة فيها. وقد أكدت الدراسة على أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة الجغرافيا، ورفض كل الاعتقادات التي ترى في أن توظيف استراتيجيات التعلم النشط يصعب تنفيذها في الكثير من المواقف التعليمية، وذلك لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة مسبقة بمحتوى الموقف التعليمي، وأن تطبيق غالبية استراتيجيات التعلم النشط تتطلب جهداً كبيراً من قبل المدرسين والطلبة على حد السواء بصرف النظر عن جنسهم.

وركزت دراسة الزايدي (1428هـ- 2009م) على تقصي أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في مكة المكرمة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، حيث طبقت الدراسة على عينة بلغ حجمها (65) من الطالبات، وزعت على مجموعتين: التجريبية وتألفت من (92) طالبة، والضابطة وتكونت من (72) طالبة. وقامت الباحثة بتطبيق التعلم النشط في وحدة "الشغل والطاقة" للمجموعة التجريبية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية. وتمّ إخضاع المجموعتين لاختبار التحصيل الدراسي الذي تم إعداده من قبل الباحثة؛ بعد التأكد من صدقه وثباته، بالإضافة إلى تطبيق اختبار التفكير الابتكاري لتورانس الفئة (ب) وتم تطبيقهما قبلياً وبعدياً. وتم استخدام اختبار (t- test) وتحليل التباين المصاحب (ANCOVA). وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α =0.05) بين متوسط

درجات المجموعة التجريبية، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الابتكاري فيما يتعلق بمهارات الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والقدرة الكلية للتفكير الابتكاري، وكذلك بالنسبة للتحصيل، ولصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت النتيجة العامة للدراسة وجود أثر إيجابي لاستخدام التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل مع وجود بعض العقبات التي تقلل من فائدة التعلم النشط.

تعقيب على الدراسات السابقة: من مراجعة الدراسات السابقة، يلاحظ الباحثان ما يأتي:

1. التركيز في هذه الدراسات كافة على عناصر وفعاليات التعلم النشط، ذلك التوجه الجديد في ميدان التربية والتعليم.
2. استفادة القائمين على هذه الدراسة من الدراسات السابقة من حيث تطوير الاستبانة بالنسبة للعقبات التي تواجه تطبيق التعلم النشط، وربط نتائج دراسته بنتائج تلك الدراسات.
3. وجود دراسة واحدة فقط تمّ تطبيقها على البيئة التربوية العربية هي دراسة (الزايدي، 2009) فيها تلميحات بسيطة عن معوقات التطبيق للتعلم النشط، في حين توجد دراسات أجنبية عديدة. وقد يعود السبب في ذلك إلى حداثة الاهتمام بموضوع التعلم النشط من جانب الباحثين العرب ولا سيما في موضوع صعوبات تطبيقه.
4. تركيز بعض الدراسات السابقة على تطبيق التعلم النشط في التربية الوطنية والحقوق المدنية والديمقراطية مع التلميح لبعض الصعوبات مثل دراسة (Bishop, 2002) وهو ما لم تتناوله الدراسة الحالية إلا قليلاً.
5. اهتمام بعض الدراسات السابقة بعناصر التعلم النشط مع التلميح لبعض الصعوبات مثل دراسة (Christianason & Fisherm, 1999) مع الإشارة قليلاً إلى بعض الصعوبات، وهو ما لم تتناوله الدراسة الحالية بالنسبة للعناصر إلا بشكل مبسط، في الوقت الذي ركزت فيه على صعوبات التطبيق لهذا النوع من التعلم.
6. تناول بعض الدراسات السابقة استراتيجيات التعلم النشط مع ذكر عدد بسيط من الصعوبات أو العقبات مثل دراسة (Carrol & Leander, 2001) ودراسة (Scheyvens et.al., 2008) وهو ما تتطرق إليه الدراسة الحالية إلا قليلاً.
7. تتميز الدراسة الحالية بأنها الدراسة الوحيدة في الأردن (على حد علم الباحث) التي تناولت صعوبات تطبيق التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين في ضوء متغيرات الخبرة والسلطة المشرفة والجنس، بل ولم يجد القائمون على هذه الدراسة خلال تصفحهما للشبكة العنكبوتية أي دراسة مماثلة في البيئة التربوية العربية.

الطريقة والإجراءات

تناول الباحثان في هذا الجزء من الدراسة المنهج المستخدم فيها، ومجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة. وفيما يأتي توضيح لكل ذلك:

منهج الدراسة: استخدم الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ممثلاً في توزيع استبانة عن صعوبات تطبيق التعلم النشط في البيئة التربوية الأردنية.

مجتمع الدراسة: يتألف مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الثانوية الحكومية والخاصة في محافظة مأدبا الأردنية، والذين بلغ عددهم (699) معلماً ومعلمة خلال العام الدراسي 2013- 2014، منهم (421) معلماً ومعلمةٍ في (48) مدرسة حكومية و(278) معلماً ومعلمة في (29) مدرسة خاصة.

عينة الدراسة: اختار الباحثان عينة الدراسة طبقية عشوائية مولفة من (210) من معلمي مجتمع الدراسة والذين بلغ عددهم (699) معلماً ومعلمة وبنسبة (30%) من ذلك المجتمع. وقد تمّ تقسيمهم حسب متغيرات الخبرة والسلطة المشرفة والجنس كما يوضحه الجدول (2) الآتي:

الجدول (2)
عينة الدراسة حسب متغيرات الخبرة والسلطة المشرفة والجنس

حسب الخبرة	اقل من 5 سنوات	معلماً 77	معلماً 210
	من 5 الى اقل من 10 سنوات	معلماً 27	
	10 سنوات واكثر	معلماً 106	
حسب السلطة المشرفة	مدارس حكومية	معلماً 150	معلماً 210
	مدارس خاصة	معلماً 60	
حسب الجنس	ذكر	معلماً 90	معلماً 210
	إنثى	معلماً 120	

أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في استبانة قام الباحثان بتطويرها حول صعوبات تطبيق معلمي المرحلة الثانوية للتعلم النشط، بالاستفادة من الأدب النظري المتصل وبعض الدراسات السابقة مثل دراسة الأسطل (2010) ودراسة بصل (2010) ودراسة سعادة وأشكناني (2013). وقد وضعت الأداة في صورتها الأولية في (36) فقرة تناولت صعوبات التطبيق المحتملة للتعلم النشط، وفي ضوء آراء المحكمين انخفضت الى (30) فقرة بعد إلغاء ست فقرات منها. أما عن التدريج للاستجابات نحو صعوبات تطبيق التعلم النشط في الأداة، فكان ضمن خمسة مستويات هي: نعم بدرجة كبيرة جداً، ونعم بدرجة كبيرة، ونعم بدرجة متوسطة، ونعم بدرجة قليلة، ونعم بدرجة نادرة.

صدق أداة الدراسة: قام الباحثان بتوزيع الاستبانة التي طورها على (17) من المحكمين من كليات التربية في بعض الجامعات الأردنية ومن مجموعة من المعلمين والمشرفين التربويين ذوي الخبرة الطويلة، وذلك من أجل التأكد من صدقها الظاهري، حيث تمّ اعتماد نسبة 80% من موافقة المحكمين على أي فقرة من فقرات الاستبانة للحكم على صلاحية بقائها. وقد طالب المحكمون بحذف (6) فقرات رأوا أن علاقتها ضعيفة، مع إجراء تعديلات على غيرها. وقد استقر العدد النهائي للإستبانة على (30) فقرة .

ثبات أداة الدراسة: لقد تم استخدام طريقة إعادة الاختبار Tests – Retest على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (30) معلماً ومعلمة بفاصل زمني مقداره أسبوعان، وحساب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين التطبيقين الأول والثاني، حيث بلغ الـ (0.82). كما تمّ حساب معامل الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا Cronbach Alpha الذي بلغ (0.92).

المعالجة الإحصائية: وتشمل الآتي:

1. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ومستوى الصعوبة للإجابة عن السؤال الأول.
2. تحليل التباين الأحادي One-Way ANOVA للإجابة عن السؤال الثاني.
3. الأحصائي "ت"t"-test " لعينتين مستقلتين للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع.

وقد تمّ قياس مستويات شدة الصعوبات حسب المستويات الآتية:

- مستوى منخفض: ما بين 1.33– 1.
- مستوى متوسط: ما بين 3.67– 134.
- مستوى مرتفع: ما بين 5.00– 3.68.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتضمن هذا الجزء من الدراسة، عرضاً للنتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها ثم القيام بتفسير تلك النتائج، وذلك على النحو الآتي:

السؤال الأول: ما صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لصعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، والجدول (3) الآتي يبين ذلك:

ويلاحظ من الجدول (3) أن صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، إذ بلغ متوسطه الحسابي (3.00) وانحرافه المعياري (0.68)، وجاءت فقرات هذا المجال في المستويين المرتفع والمتوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.85– 2.49)، وجاءت في الرتبة الأولى الفقرة التي تنص على "حاجة التعلم النشط إلى مهارة عالية من جانب المعلمين، ما قد لا يتوفر لدى الكثيرين منهم"، بمتوسط حسابي (3.85) وانحراف معياري (1.32)، وبمستوى مرتفع، وفي الرتبة الثانية جاءت الفقرة التي تنص على "تعود الطلبة على استخدام المعلمين للمحاضرة في التدريس مما يحد من تطبيق التعلم النشط." بمتوسط حسابي (3.56) وانحراف معياري (1.25) وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة قبل الاخيرة الفقرة التي تنص على أن "ضعف الطلبة في مجالات البحث العلمي التي يتطلبها التعلم النشط تحد من تطبيقه" بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (1.15)، وبمستوى متوسط، وجاءت في الرتبة الاخيرة الفقرة التي تنص على "قلة المرونة في جدول الدروس الإسبوعي لا يسمح بفعاليات التعلم النشط." بمتوسط حسابي (2.49) وانحراف معياري (1.07) وبمستوى متوسط.

وقد تعزى هذه النتيجة الى أن التعلم النشط كفكرة تربوية أو اتجاهٍ تربوي، يبقى موضوعاً حديثاً جداً في المنطقة العربية ومنها الأردن، وأنه لم يطرح للتدريس في الجامعات الأردنية إلا منذ سنوات قليلة، وأن تعامل المعلمين والمعلمات مع هذا الاتجاه ما زال في بداياته، مما يجعل من إلمامهم بطبيعته وتطبيقاته على الوجه الأكمل ليس ضمن المستوى المطلوب. وقد يرجع السبب في هذه النتيجة كذلك إلى أن برامج الدورات التدريبية للمعلمين والمعلمات ما زالت تركز على طرائق التعليم والتعلم المختلفة ومن بينها التعلم النشط دون تفصيلات أو تدريبات كافية، مما يجعل مستوى شدة الصعوبات للتطبيق متوسطاً.

الجدول (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية في محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبات
حاجة التعلم النشط إلى مهارة عالية من جانب المعلمين، مما قد لا يتوفر لدى الكثيرين منهم.	3.85	1.32	1	مرتفع
تعود الطلبة على استخدام المعلمين للمحاضرة فى التدريس مما يحد من تطبيق التعلم النشط.	3.56	1.25	2	متوسط
اعتقاد العديد من المعلمين بأن الأنشطة الكثيرة التي يتطلبها التعلم النشط تمثل مضيعة للوقت.	3.53	1.34	3	متوسط
ضعف إلمام المعلمين بالتعلم النشط.	3.41	1.15	4	متوسط
كثرة أعداد الطلبة فى الحجرة الدراسية، مما يقلل من فرص تطبيق التعلم النشط.	3.34	1.30	5	متوسط
ضعف الإمكانيات المدرسية مما يحول دون تطبيق التعلم النشط.	3.29	1.39	6	متوسط
مقاومة بعض المعلمين لفكرة التغيير فى أساليب التدريس مما يحد من استخدام التعلم النشط.	3.24	1.17	7	متوسط
اعتقاد بعض المعلمين أن تطبيق التعلم النشط يقلل من قطع المادة الدراسية.	3.20	1.14	8	متوسط
نقص المعدات والأدوات والأجهزة والمراجع التى تحتاجها أنشطة التعلم النشط.	3.17	1.28	9	متوسط
طبيعة المادة التعليمية لا تتطلب أنشطة تعليمية كثيرة.	3.13	1.20	10	متوسط
مقاومة العديد من المعلمين لمتطلبات التعلم النشط.	3.09	1.15	11	متوسط
تعود المعلمين على أسلوب التحضير التقليدي الذي يتطلب أنشطة محددة.	3.08	1.24	12	متوسط
العزلة التى يعانى منها بعض الطلبة، مما يحول دون نجاح التعلم النشط.	3.06	1.21	13	متوسط
شكل الغرف الصفية والمقاعد الدراسية يعيق تطبيق التعلم النشط.	3.01	1.25	14	متوسط
مقاومة الطلبة لكثرة الأنشطة التي يتطلبها التعلم النشط.	2.95	0.97	15	متوسط
العلاقة غير الحسنة بين المعلمين والطلبة مما يقلل من نجاح أنشطة التعلم النشط.	2.94	1.33	16	متوسط
معارضة العديد من المعلمين لقيام الطلبة بالدور الأساسى فى العملية العلمية التعلمية التى يتطلبها التعلم النشط.	2.93	1.21	17	متوسط
الأوضاع المادية الصعبة للكثير من عائلات الطلبة، مما يحد من القيام بأنشطة التعلم النشط التي تتطلب نفقات مالية.	2.90	1.42	18	متوسط
الدورات التدريبية الخاصة بالمعلمين لا تتعرض لموضوع التعلم النشط.	2.84	1.27	19	متوسط
تعارض فكرة التعلم النشط مع بعض القيم الاجتماعية التى ترى بان المعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية.	2.83	1.26	20	متوسط

الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الصعوبات
مقاومة الإدارة المدرسية لمتطلبات التعلم النشط لحاجتها إلى تكاليف إضافية.	2.73	1.12	21	متوسط
ضعف الروح المعنوية لدى المعلمين تجعلهم يعزفون عن القيام بأنشطة متعبة لهم.	2.72	1.13	22	متوسط
ضعف علاقة بعض الموضوعات المدرسية بتطبيقات التعلم النشط.	2.72	1.31	22	متوسط
ضعف الحماسة لدى المشرفين التربويين لتطبيق عناصر التعلم النشط عند إشرافهم على المعلمين.	2.70	1.15	24	متوسط
حاجة التعلم النشط من المعلم القيام بعمليات تخطيط دقيقة يومياً.	2.68	1.08	25	متوسط
وجود نظام الصفوف المجمعة لدى بعض المدارس مما يحول دون تطبيق التعلم النشط.	2.68	1.33	25	متوسط
ضعف الإدارة الصفية لدى المعلمين مما يقلل من فرص نجاح التعلم.	2.65	1.22	27	متوسط
اعتقاد العديد من المعلمين بأن الأنشطة الكثيرة التى يتطلبها التعلم النشط تولد لديهم مشكلات عديدة.	2.59	1.09	28	متوسط
ضعف الطلبة فى مجالات البحث العلمى التى يتطلبها التعلم النشط تحد من تطبيقه.	2.58	1.15	29	متوسط
قلة المرونة فى جدول الدروس الأسبوعى لا يسمح بفعاليات التعلم النشط.	2.49	1.07	30	متوسط
الدرجة الكلية	3.00	0.68		متوسط

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج عدد من الدراسات السابقة مثل نتيجة دراسة (Steel, 2002) ونتيجة دراسة (Mahiroglu, 2007)، التي أشارت الى وجود بعض الصعوبات التي تواجه عمليات تطبيق التعلم النشط، والتي تتمثل في ضعف إلمام المعلمين في تنفيذ استراتيجيات التعلم النشط، ونظرتهم إلى هذا النوع من التعلم نظرة سلبية، وأنه بالنسبة لهم يمثل مضيعة للوقت، وكذلك اعتقادهم بأن تطبيق التعلم النشط يؤدي في الغالب الى حدوث ضعف لدى الطلبة في مجالات البحث العلمي.

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات، و5 سنوات وأقل من 10، و10 سنوات وأكثر)؟. وللاجابة عن هذا السؤال، تمَ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى متغير الخبرة، ويظهر الجدول (4) ذلك:

الجدول (4)
المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى متغير الخبرة

الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
اقل من 5 سنوات	77	3.10	0.74
من 5 الى اقل من 10 سنوات	27	2.85	0.54
10 سنوات واكثر	106	2.96	0.66
الكلي	210	3.00	0.68

ويلاحظ من الجدول (4) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى متغير الخبرة. ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (5):

الجدول (5)

تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق في مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى متغير الخبرة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	1.562	2	0.781	1.710	0.183
داخل المجموعات	94.585	207	0.457		
المجموع	96.147	209			

وتشير النتائج في الجدول (5) السابق إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى متغير الخبرة، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (1.710)، وبمستوى دلالة (0.183).

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الدورات التي تعقد للمعلمين من وقتٍ لآخر تتجنب الخوض في التعلم النشط، وذلك نظراً لقلة الخبراء والمتخصصين فيه ولا سيما في وزارة التربية والتعليم أو في المدارس الحكومية والخاصة، مما يجعل الخبرة فيه بالذات قليلة، سواء لدى المعلمين أصحاب الخبرة التعليمية الطويلة أو أقرانهم من المعلمين من ذوي الخبرة التعليمية القليلة.

وتتفق هذه النتيجة مع بعض نتائج دراسة (Sass, 1996) والتي أكدت على وجود عوائق تواجه المعلمين وتحول دون نجاح التعلم النشط سواء من لدية خبرة تعليمية طويلة أو خبرة تعليمية قصيرة.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α =0.05) في صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى السلطة المشرفة (مدارس حكومية، ومدارس خاصة)؟

للاجابة عن هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى السلطة المشرفة (مدارس حكومية، ومدارس خاصة)، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويظهر الجدول (6) ذلك:

الجدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، واختبار (t-test)، تعزى لمتغير السلطة المشرفة (مدارس حكومية، ومدارس خاصة)

السلطة المشرفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
مدارس حكومية	150	2.90	0.72	3.365	*0.001
مدارس خاصة	60	3.24	0.49		

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة(α =0.05)

وتشير النتائج في الجدول (6) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير السلطة المشرفة (مدارس حكومية، ومدارس خاصة)، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (3.365)، وبمستوى دلالة (0.001)، حيث كان الفرق لصالح المدارس الخاصة بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية حيث بلغ (3.24) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمدارس الحكومية (2.90).

وقد تعزى هذه النتيجة، إلى أن المعلمين في المدارس الخاصة، قد طبقوا التعلم النشط مرات عديدة أكثر من معلمي المدارس الحكومية، وذلك بفعل الدورات التدريبية المتنوعة، ولا سيما تلك التي تدور حول الجديد في استراتيجيات التعلم والتعليم التي يحضرونها سنوياً، حيث ينشط القطاع الخاص التربوي في هذا الصدد، بل وتتنافس المدارس الخاصة فرادى أو جماعات، في عقد اللقاءات أو المؤتمرات أو الندوات أو البرامج التدريبية التربوية التي تسهم كثيراً في دعم النمو المهني للمعلمين . لكل هذا، فإن من يطبق التعلم النشط من المعلمين في المدارس الخاصة، يكون أكثر تقديراً لصعوبات تنفيذ هذا النوع من التعلم من معلمي المدارس الحكومية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة (Bishop, 2002) التي أظهرت أن المدارس الخاصة قد تفوقت على المدارس الحكومية في فعاليات التعلم النشط المختلفة.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =0.05) في صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى جنس المعلم (ذكر، أنثى)؟

للاجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، تعزى إلى الجنس، كما تم تطبيق اختبار (t-test) ويوضح الجدول (7) ذلك:

الجدول (7)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين، واختبار (t-test)، تعزى لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
ذكر	90	2.87	0.82	2.456	*0.015
إنثى	120	3.09	0.53		

*دالة احصائيا عند مستوى الدلالة (α =0.05).

وتوضح النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α =0.05) في مستوى صعوبات تطبيق التعلم النشط في مدارس محافظة مأدبا من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (2.456)، وبمستوى دلالة (α =0.15)، حيث كان الفرق لصالح (الاناث) بدليل ارتفاع متوسطاتهن الحسابية اذ بلغ (3.09)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للذكور (2.87).

وقد تعزى هذه النتيجة، إلى أن معظم الاناث يحاولن التنويع بدرجةٍ أقل من الذكور في طرائق التعلم والتعليم داخل الغرف الصفية، نظراً لما يترتب على المعلمة من واجبات كبيرة وانشغالات كثيرة أخرى خارج المدرسة، كونها ربة منزل وترعى أسرة وأطفال، مما يجعل الأعباء الجسدية والنفسية عليها أثقل من المعلم. كل ذلك، جعل الصعوبات في تناول استراتيجيات وطرائق التدريس بالتعلم النشط لدى المعلمات، أكثر صعوبة من تناول المعلمين الذكور لهذا الموضوع.

وقد تعارضت هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت اليها دراسة (Steel, 2002) التي أكدت على تفوق المعلمات على المعلمين في أنشطة التعلم النشط المختلفة .

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الدراسة، يوصي الباحثان بالآتي:

- ضرورة قيام المسؤولين في وزارة التربية والتعليم والمختصين بتطوير آلية برامج التدريب على استراتيجيات التعلم النشط المختلفة، بحيث يُقبل عليها المعلم بدافع ذاتي من خلال تقديم الحوافز المادية والمعنوية له، وتوفير الاجهزة والمعدات اللازمة لمثل هذه الطرق في التدريس.
- ضرورة التركيز على حضور المعلمات لدورات أو ندوات متخصصة في تطبيق التعلم النشط على يد خبراء في التعلم النشط من وزارة التربية والتعليم أو من أساتذة الجامعات الأردنية.
- الاهتمام بالتعلم النشط من جانب مخططي المناهج المدرسية ومطوريها، عن طريق تضمين أدلة المعلم لإرشادات وخطوات عن تطبيقات التعلم النشط، متبوعاً بدورات تدريبية في المدارس الحكومية بالذات على عمليات

التنفيذ لهذا النوع من التعلم.

- إجراء المزيد من الدراسات حول التعلم النشط في محافظات أخرى، وباستخدام متغيرات جديدة مثل: المؤهل العلمي للمعلم، وعدد الدورات التدريبية التي حضرها.

المصادر والمراجع

الأسطل، محمد زياد (2010). "أثر تطبيق استراتيجيتين للتعلم النشط في تحصيل طلاب الصف التاسع في مادة التاريخ وفي تنمية تفكيرهم الناقد". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان– الأردن.

بصل، سيوى حسن محمد (2010). "استراتيجية مقترحة لتدريس الأدب قائمة على التدريس التفاعلي والتعلم النشط وأثرها على تنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية". مجلة جامعة الزقازيق، 15(2)، 18–39.

جبران، وحيدر (2002). التعلم النشط: الصف كمركز تعلم حقيقي. كتيب صغير صادر عن مركز الإعلام والتنسيق التربوي، رام الله/ فلسطين.

الزايدي، فاطمة خلف الله عمير (1428هـ 2009م). "أثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي بمادة العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

سعادة، جودت أحمد، وعقل، فواز، وزامل، مجدي، واشتية، جميل، وأبوعرقوب، هدى (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

سعادة، جودت، وأشكناني، شيماء (2013). "درجة تطبيق معلمات رياض الأطفال لعناصر التعلم النشط في دولة الكويت". مجلة دراسات/ سلسلة العلوم التربوية، 40(4)، 1161– 1177.

عبد الواحد، سمير، والخطيب، علم الدين (2001). نظريات ونماذج التعلم. رام الله، فلسطين، معهد تدريب المدربين.

AbiSamra (2003). "Cooperative learning". Available at : http://nadabs.tripod.com/team/cooplearning.html.

Bishop, Joe (2002). "Marginal roamers sedentarized: Slovak high student views toward Roma (Gysies). ERIC Number: ED470438.

Bonwell, C.C. and Eison, J.A. (1991). "Active learning : Creating Excitement in the Classroom". ERIC: ED340272

Carroll, L. and Leander, S. (2001). Improve Motivation Through the Use of Active Learning Strategies. Unpublished Master Thesis . Saint Xavier University.

Christianson, R., and Fisher, Y. (1999). "Comparison of students learning about diffusion and osmosis in constructivist and traditional classrooms", International Journal of Science Education, 1(6), 687-698.

David, D. and Wilder, S. (2003). "Learning by Doing" . In: David D. et al. (Editors), Learning to teach math in secondary school. London, Rutledge, Available at: http:/www.national review.com/Kopell21900.shtml.

Fox, L. F. (1998). "The effect of graphic calculator used in an active learning environment on attitude". Dissertation Abstracts International, 59 (3), 880 A.

Lindow, L.E. (2000). "Effects of variable interaction within cooperative groups on conceptual change in environmental sciences" .Dissertation Abstracts International, 61(6), 2169-A.

Lorenzen, M. (2000). "Active learning and library instruction". Illinois Libraries, 83(2), 19-24.

Madden, Mary (1995). Sentenced to die: Capital punishment and the eight amendment: Teachers Guide.ERIC Number: ED395878.

Mahiroglu, Ahmet (2007). Teachers opinions on students higher order thinking Skills.ERIC Number: ED500248.

Mathews, L. K. (2006) "Elements of active learning" Available at: http://www.2una.edu/geograghy / active/ elements .htm.

McKinnon, Tom (2006). "Five good reasons for avoiding active learning". Available at: http://www. uark.edu.edu /misc/tfscinfo/news397.html/.

Meyers, G. and Jones, T.B. (1993) Promoting active learning strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey-Bass Inc.

Sass, Charles (1996). "Exploring race and affirmative action. Teachers Guide. ERIC Number: ED395883

Scheyvens, Regina, Griffin, Amy, Jocoy, C. and Bradford, M. (2008) Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the myths that perpetuate resistance. Journal of Geography in Higher Education, 32(1), 51-69.

Silberman, Melvin (1996). Training the active learning way.

Number : EJ789665. New Yourk: Pfeiffer Publishing Company.
Steel, Christopher (2002). " Rolling on the river ". ERIC

The Difficulties of Applying Active Learning in High Schools from teachers' perspectives in Madaba Governorate

Jawdat A. Saadeh, Rakan H. Al Awaida*

ABSTRACT

This study aimed at inquiring the difficulties level of active learning application in the Governorate of Madaba high schools (Jordan) from teachers' perspectives, in light of the variables of educational experience, supervising authority, and gender. The researchers developed a questionnaire around these difficulties which consisted of (30) paragraphs that insured its validity by a group of jury. Its reliability was calculated by using Cronbach Alpha Formula and it was (0.92). The researchers also used Pearson Coefficient to calculate the questionnaire reliability and it was (0.82). The questionnaire has been distributed to a sample which consisted (210) male and female high school teachers.

The Researchers used means, standard deviations, ANOVA and "t" test for independent samples. The results showed that the level of the active learning difficulties application was moderate. There was no statistical significant difference in the active learning difficulties level of application, from the teachers' perspectives, according to the variable of experience. But there was a statistical significant difference in the level of active learning difficulties application from teachers' perspectives, according to the supervised authority variable, in favor of private schools, and according to the gender variable, in favor of female teachers. The most important recommendation was conducting new study with new variables such as the teacher qualification and the number of training programs they attended.

Keywords: Application Difficulties, Active Learning.

* Department of Curriculum and Instruction, Middle East University; The Ministry of Education, Jordan. Received on 8/5/2014 and Accepted for Publication on 1/3/2015.