گـۆڤـاری زانـکـۆی ڕاپـەڕیــن
Journal of University of Raparin.
مجلة جامعة رابرين

E-ISSN: 2522 – 7130P-ISSN: 2410 – 1036
This work is licensed under CC-BY-NC-ND 4.0
DOI:10.26750/Vol(11).No(2).Pape24

تاريخ الاستلام:2022/11/25
تاريخ الــقبول:2023/01/31
تاريخ النـــشر:2024/04/29

درجة استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين

عثمان عبدالله حمه أمين

osman.hamdamin@su.edu.krd

قسم العلوم الاجتماعية، كلية التربية الأساسية، جامعة صلاح الدين، أربيل، إقليم كردستان، العراق.

الملخص:

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم النشط ومعوقاتها خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين (التخصص التربوي) في كلية التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين، ولتحقيق ذلك تم إعداد استبانة مكونة من (24) فقرة اشتملت على مجالين رئيسة: (درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط، معوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط)، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التدريب الميداني في كلية التربية الأساسية، بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة تم تحديد عينة الدراسة، وقد تم اختيار مجتمع الدراسة بأكمه بواقع (42)تدريسي وتدريسية، وقد تم استخدام المتوسطات الحسابية والوزن النسبي، وأظهرت النتائج ما يلي: أولاً: حصل محور درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط ككل على متوسط (1.75) بدرجة (قليلة). ثانياً: محور معوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل على متوسط (3.21) بدرجة (متوسطة). وقدم الباحث عدة توصيات أبرزها: إضافة مساقات إلى خطط كلية التربية الأساسية تتضمن تدريس وتدريب الطلبة على إستراتيجيات التعلم النشط تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعةً وتقويماً.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجيات التعلم النشط، المعوقات، التدريب الميداني، الطلبة المطبقين، المشرف الجامعي.

مقدمة:

يشهد العالم منذ مطلع هذا القرن نقلة حضارية هائلة شملت كلاً وجوه ومجالات الحياة، حيث أنه في كل يوم يظهر على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح، وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، ومن ثم فنحن في حاجة إلى تربية غير تقليدية كالتي عهدناها، وعليه فإن إعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب إعادة النظر في النظم التعليمية مفهوماً ومحتوى وأسلوباً، وذلك على أسس جديدة قائمة على إستراتيجيات علمية فعالة نستوعب الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة. ومن هنا بدأت تتسابق الدول المختلفة على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحياناً وبصورة جزئية أحياناً أخرى.(البوهي واخرون، 2019،ص492) والجامعة تعتبر مؤسسة تعليمية تكون مهمتها الأساسية إكساب الأفراد أسس المعرفة، وتنمية التخصص كرغبة مستقبلية لمواجهة الانفجار المعرفي وهو أحد تحديات القرن الحادي والعشرين. ولذلك فإن المهمة العظمى للتعليم العالي هو إيجاد نوع من التكامل بين المعرفة التخصصية والمعرفة العامة، وتطوير إعداد المعلم أن يتم بين الإعداد الحالي والتدريب المستقبلي وإن إعداد المعلم يجب أن يتم بالتعليم الجامعي، حيث أن عملية إعداد المعلم عملية تحتاج إلى خبرة أكثر وأساليب مختلفة عن التعليم في المراحل السابقة. فالنزعة العالمية في المستقبل أن الجميع المعلمين لابد أن يكونوا حاصلين على التعليم العالي، وهذا ما يتطلبه الإعداد والتأهيل التخصصي للمعلم حيث نحن الآن في حاجة ماسة إليه في ظل التغير الثقافي السريع.(عامر،2005، 12-15)

ويلاحظ تطوراً كبيراً في مؤهلات المعلمين، فبعد كان بإمكان أي شخص يحمل مؤهلاً ثانوياً أو أقل أن يلتحق بالتعليم، صارت الشهادة الجامعية متطلباً أساسياً للعمل ولكن مازال كثيراً من الأشخاص يلتحقون بالتعليم دون أن يعدوا كمعلمين، أو أن يمارسوا في أثناء التدريب وقبل التحاقهم بالعمل. إن أي شخص يحمل شهادة جامعية سواء من كليات التربية أو غيرها أن يمارس التعليم، كما أن فترة التدريب أو التربية التي يلحق بها الطلبة في أثناء دراستهم ليست كافية للتعرف على مشكلات المهنة أو التدريب على مهارتها.(عبيدات، 2013، ص44) وتهدف التدريب الميداني إلى تخدم كجسر بناء يصل حياة وإعداد الكلية أو معهد التحضير بالمسؤوليات الواقعية لغرف الدراسة الصفية. إن مرور معلمي المستقبل عبر هذا الجسر وتطبيقهم لخبراته يؤهلهم تلقائياً للتكيف مع الحياة المدرسية وتقبل متطلباتها وواجباتها بروح وعزيمة وثقة ودون كثير من المفاجأة والتجربة والخطأ، وتهيئ فرصا عملية مباشرة للمتدربين لدمج المبادئ والمفاهيم التربوية والنفسية الصالحة مع الخبرات والمتطلبات الواقعية للتربية الصفية، ثم الاستفادة من ذلك بتطويرهم لأساليب تعليمية أكثر ملاءمة وعطاء من كل من الإعداد النظري والممارسات الصفية.(داود،2014، ص431) وتعتبر التدريب الميداني جزء أساس في إعداد المعلمين من خلال برنامج متكامل مخطط له وهادف، يمر الطالب المطبق بجميع مراحله بشكل منظم ودقيق حيث يتدرب الطالب من خلاله على مهارات عملية محددة لا يمكن إتقانها إلا عن طريق الممارسة العملية، تبدأ بالمشاهدة وتنتهي بالمشاركة الكلية في عملية التعليم وبتلمس الطالب المتدرب مدى صلة المواد النظرية في مرحلة الإعداد بالكيفيات العلمية التدريسية حيث يرى الطالب عن كثب أن كل كفاية أدائية ومهارة تدريسية تستند على أساس نظري من خلال مروره بمراحل التدريب الميداني المختلفة.في ضوء ذلك، ظهرت فكرة تنويع التدريس، والتي حظيت لاحقًا باهتمام التربويين والباحثين، حيث تعد من أهم الطرق التي ستساعد في تحقيق أهداف المنهج وتضمن مشاركة الطالب النشطة والإيجابية في العملية التعليمية التي يأمل التربويون أن تؤدي إلى زيادة دافعية الطالب ورغبته في التعلم. (الكنعاني،2018، ص 290)

الفصل الأول: التعريف بالبحث

أولاً- مشكلة الدراسة:

بحكم عمل الباحث وهو يعمل في مجال طرق التدريس والإشراف على طلبة التدريب الميداني، فقد لاحظ ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط بنسبة قليلة أثناء فترة التطبيق واتضح للباحث أن طلبة التربية العملية يعتمدون في أغلب تدريسهم على الطرائق التقليدية، خاصة طريقة الإلقاء والمحاضرة في ضوء تعدد المعارف وتنوعها، مما يستدعي ضرورة الأخذ بإستراتيجيات تعلم النشط تتناسب مع عصر امتاز بالتغير المعرفي والتكنولوجي، وبما أن طلبة التطبيق الميداني لديهم معرفة حديثة بإستراتيجيات التعلم النشط، إذ يمتلكون قدرات نظرية، تتصل بجوانب العملية التعلمية التعليمية في كافة الجوانب إلا أن المشكلة قد تتصل بعزوف كثير من الطلبة عن توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في الغرف الصفية. الأمر الذي يستدعي عملية تقويم برنامج التربية العملية في كلية التربية الاساسية بجامعة صلاح الدين لمراقبة جودتها، وذلك لاتخاذ الإجراءات التي تكفل الحد من تدني مخرجات العملية التعليمية لطلبة المتطبقين. ويوجد قصور لدور التربية العملية في تعزيز قدرة الطالب المطبق على التكيف مع إستراتيجيات التعلم النشط، والمواقف التعليمية، وأساليب التقييم، ومدى قدرة كلية التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين في تعزيز دافعية الطالب المطبق نحو استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء التدريب الميداني.

ثانيا: أسئلة الدراسة:

بعد عرض مشكلة الدراسة وبشكل أكثر وضوحًا ستحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين؟
2- ما معوقات استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين؟

ثالثاً: أهمية البحث:

في ظل ثورة المعلومات والانفجار المعرفي السريع والمتعاقب الذي يميز عصرنا الحالي، أصبح من الضروري على النظام التعليمي بكل عناصره مواكبة هذا التغيير السريع بضرورة تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي قائم على المعلم وكفاءته فقط، ومن المتعلم السلبي الذي يتلقى فقط ما يقدمه المعلم إلى التعلم النشط الذي يتمحور حول المتعلم..(الهاجري واخرون، 2012، ص5) وقد حضي التعلم النشط باهتمام متزايد في العالم اليوم، حيث انتقل الاهتمام بالعملية التعليمية من المعلم كمصدر لعملية التعلم إلى المتعلم، وتحويل المتعلم من وضع المتلقي السلبي المتفاعل النشط بصورة إيجابية، ومساعدته على الاحتفاظ بالمعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة، وامتلاك أدوات المعلم، وتنمية مهارات التفكير العليا، مما يكسبه العديد من المهارات الشخصية والعقلية والأدائية.(أسعد، 2017 ،ص6)

ومع تطور عملية التعليم تتغير أدوار كل من المعلمين والطلبة في هذه العملية، وحيث أنه في السابق كان المعلم ملقنا، وناقلا للمعرفة بطريقة تقليدية، ويقتصر دور الطالب على الحفظ والتكرار، كان ولا بد من إنتاج أساليب تدريس حديثة تغير من هذه الأدوار لتضفي على التعليم مهمة جديدة في صناعة الأجيال وبناء الأوطان بطريقة أكثر إنتاجا وإبداعا، مما أدى إلى تطور التعليم وطرق نقل المعرفة الأمر الذي أدى إلى تغير دور كل منهما إلى أدوار جديدة..(أبو الحاج والمصالحة، 2016، ص15)

ويستمد التعلم النشط فلسفته من المتغيرات العالمية والمحلية المعاصرة، فالتعلم النشط يعد تلبية لهذه المتغيرات التي تطلب إعادة النظر في أدوار كل من المتعلم والمعلم، والتي نادت بنقل بؤرة الاهتمام من المعلم إلى المتعلم، وجعل المتعلم هو محور العملية التعليمية، وبهذا تعد فلسفة التعلم النشط تطوراً طبيعياً للأهداف التعليمية، ومطلباً أساسياً للتطوير الجذري للعملية التعليمية بما يتلاءم مع حاجات المتعلمين وطليعة هذا العصر بكل ما يشمله من تغيرات وتطورات امتدت لجميع الميادين بما فيها المجال التربوي.(البكري، 2016، ص20)

وأظهرت الكثير من الدراسات التي قام بها الباحثون أهمية التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية، مثل دراسة برساد وبيادي (Persad &Pedea)،(2014 التي أظهرت أن 45 % من الطلبة يعرفون مفهوم التعلم النشط و87 % من الطلبة يجدون أن إستراتيجية التعلم النشط طريقة ممتعة للتعلم. وبينت دراسة ريسانين (Rissanen) ،2014أن مدى واسعا من إنجاز الطلبة ارتبط بإستراتيجيات التعلم النشط. وأثبتت دراسة تارابان وآخرين(Taraban et al، (2007 أن التعلم النشط الذي يتم في مختبرات التعلم النشط والمنهاج الذي يصمم ليدرس خلال توظيف إستراتيجيات التعلم النشط، يزيد من فاعلية مشاركة الطلبة داخل الغرفة الصفية، ويحسن من اتجاهاتهم نحو التعلم، ويعزز التعلم الذاتي لديهم ويزيد من فهمهم لمحتوى المادة الدراسية.

كما أكدت دراسة (Scheyvens et al، (2008 على أهمية توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في الكثير من المواقف النشطة في التدريس، ورفض الاعتقاد الذي ينص بصعوبة تنفيذ إستراتيجيات التعلم النشط في الكثير من المواقف التعليمية، لأنها تتطلب أن يكون لدى الطلبة معرفة سابقة بمحتوى الموقف التعليمي، وأن تطبيق غالبية إستراتيجيات التعلم النشط يتطلب دوراً مهماً وجهداً كبيرا من قبل المدرسين والطلبة على حدٍّ سواء.

كما يؤكد خبراء المناهج وطرق التدريس على أن التعلم النشط هو أحد الاتجاهات الحديثة التي تولى دوراً ايجابياً للمتعلم في التعلم، إذ تتاح فيه الفرصة للمتعلم لحل المشكلات، واتخاذ القرارات، وممارسة التفكير بأشكاله المختلفة، إضافة إلى اكتساب مجموعة من المهارات العقلية والمعرفية والانفعالية المرتبطة بالتنظيم والضبط الذاتي والتفكير الايجابي، إلى جانب المتعة والتشويق والسيطرة بفاعلية والتفاعل مع العناصر التعليمية.(Bonwell، 1996، P: 31) .

وأكدت نتائج التجارب العالمية الناجحة في سياسة إعداد المعلم مهنياً انه يمكن تحقيق أقصى استفادة من برامج التربية العملية باتباع تحقيق الاندماج بين مقرر طرق التدريس والتطبيق الميداني في بنية واحدة متكاملة.(البوهي واخرون، 2019، ص522). والمعلم هو المسؤول عن إدارة العملية التربوية على أسس عملية وفنية، وعلى سبيل المثال استراتجيات التدريس الحديثة والتكنولوجيا التعليمية الحديثة والمناهج المطورة، ولا تستطيع وحدها تحقيق الأهداف التعليمية المرغوب فيها؛ إذ إن ذلك يعتمد على نوع المعلم ومستواه وثقافته ومدى ما يملكه من كفاءات تعليمية وغير تعليمية تساعده على ممارسة مهنة التعليم.(عبدالعظيم وعبدالفتاح،2017، ص9)

ويمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

1- تعتبر تقويماً لبرنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية.

2-يمكن أن يسهم في تطوير برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية نحو الأفضل بما تقدمه من نتائج وتوصيات.

3-لفت أنظار المسؤولين في وزارة التربية لإقليم كوردستان في تطوير البيئة التعليمية في المدارس الأساسية بما يتوافق مع استخدام إستراتيجيات التعلم النشط وتوفير أكثر للإمكانات المتاحة من أجل نجاح التربية العملية.

رابعاً: أهداف الدراسة :-

تهدف الدراسة إلى الآتي:

1-التعرف على درجة استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

2-التعرف على معوقات تطبيق استخدام الطلبة لإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

خامساً: حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

1. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في كلية التربية الأساسية (الدراسة الصباحية)بجامعة صلاح الدين.
2. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في العام الدراسي (2021-2022).
3. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على وجهة نظر مشرفي ومشرفات التدريب الميداني (التخصص التربوي) في كلية التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين/أربيل.

سادساً: تحديد المصطلحات :

-إستراتيجيات التعلم النشط:

عرفها (فرحات، 2014) بأنها: مجموعة من الإجراءات والممارسات المخططة التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل الفصل الدراسي أو خارجه من أجل استيعاب وفهم واكتشاف المحتوى التعليمي المقدم له من خلال الموقف التعليمي، ويتطلب من المتعلم التعامل مع عناصر الموقف التعليمي. (فرحات، 2014، ص 154)

التعريف الإجرائي:

عبارة عن الإستراتيجيات التي يقوم طلبة كلية التربية الاساسية بجامعة صلاح الدين باستخدامها خلال التطبيق الميداني في المدارس المتعاونة من أجل إشراك في عملية التعلم وجعل دورهم فاعل، وتشمل هذه الإستراتيجيات: الحوار والمناقشة، الخرائط الذهنية، فكر-زاوج-شاركTPS التدريس القائمة على حل المشكلات، إستراتيجية التدريس التبادلي، العصف الذهني، لعب الأدوار، تعلم الاقران، وجدول التعلمKWLH.

التدريب الميداني:

عرفه (الخولي، 1990): هي برنامج تقدمه كليات التربية أو أقسام التربية أو معاهد المعلمين لطلابها لتدربهم على التدريس قبل أن يتخرجوا، وتسمى أحياناً التربية الميدانية.(الخولي، 1990، ص10)

التعريف الإجرائي:

مدة التدريب الموجه في برنامج إعداد المعلم في كلية التربية الأساسية في جامعة صلاح الدين للعام الدراسي2021-2022، ومدتها أربعين يوما يقضيها الطالب المطبق في إحدى المدارس المتعاونة التي تحددها له كلية التربية الأساسية للتدريس على مادة تخصصها، ثم يخضع الطالب المطبق لمعايير موضوعية في التقويم، ويعتبر نجاح الطالب المطبق فيها شرطاً لتخرجه كمعلم.

مشرف التدريب الميداني:

عرفه (عبيدات واخرون): هو ممثل التدريب الميداني ويلعب دور الملاحظ، كما يقوم بتقييم الطالب المطبق وتقديم التغذية الراجعة حول أدائه، ويعتبر المشرف الجامعي حلقة الوصل بين الجامعة والمدرسة، وهو مسؤول كذلك عن التحقق من قيام الطالب المطبق بالواجبات المطلوبة منها.(عبيدات واخرون، 2022، ص 21)

التعريف الإجرائي :

بأنها شخص منتدب من كلية التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين، الذي يقوم بعملية الإشراف على الطلبة خلال الفترة المحددة للتدريب الميداني وولديه المؤهلات والخبرات التعليمية التي تمكنه من القيام بعملية التوجيه والإرشاد وتقويم الطالب المطبق، وذلك بهدف تدريبه وتأهيله لأداء دوره التعليمي، بحيث يكون متخصصاً في مادة إشرافه أو متخصص في مجال التربوي إلى جانب امتلاكه الكفايات الإشرافية اللازمة.

الطالب المطبق:

عرفه الخولي (1990) هو طالب الجامعة أو الكلية أو المعهد الذي يتدرب على التدريس أثناء برنامج التربية العملية الذي يقدم للطالب قبل التخرج.(الخولي، 1990، ص 10)

التعريف الإجرائي:

يعرف الباحث الطالب المطبق فى هذه الدراسة بأنه طالب المرحلة الرابعة في كلية التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين، للعام الدراسي2021-2022، المنظم لبرنامج التدريب الميداني، ويتم توجيهها إلى إحدى المدارس الأساسية للتدريس على مادة تخصصها لتلاميذ الفصل تحت إشراف عضوين لهيئة التدريس بكلية التربية الأساسية (أحدهما التخصص العلمي والآخر التخصص التربوي) والمعلم المتعاون بالمدرسة وكذلك مدير المدرسة.

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: المتغيرات المعتمدة في الدراسة:

مفهوم التعلم النشط:

مفهوم التعلم النشط (Active Learning)كمصطلح ظهر في العهد الاخير من القرن الماضي، وزاد الاهتمام به بشكل كبير في القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة في التدريس والتعلم وجودة نواتجه.(البكري،2016، ص16)و التعلم النشط هو عملية مشاركة المتعلم في أنشطة مثل القراءة، والكتابة والمناقشة، أو حل المشكلات التي تعزز التحليل، والتركيب، وتقييم محتوى الصف، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على حل المشكلات.(Moore، 2016، p: 1)

والتعلم النشط هو اتجاه يؤكد استثمار وجود المتعلم بوصفه محور العملية التعليمية والخاصية المستهدفة بالتعلم واستغلال جميع الطاقات الكامنة فيه من خلال الاستغلال الأمثل للأساليب والمهارات التدريسية داخل الغرفة الصفية وخارجها، من هنا يبرز

دور الاهتمام بالنشـاط الذي يؤديه المتعلم فالمتعلم مشـارك نشـط حيث يقوم المتعلمون بأنشـطة عدة تتصـل بالمادة المتعلمة، مثل: الاشتراك في المناقشات، والتجريب، والمقارنات، وغيرها من المهارات التعليمية. (أبو الحاج والمصالحة، 2016، ص15)

كما عرف مايرز وجونز (Myers&Jones)،(1993.p:10 التعلم النشـط على أنه البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة بالتحدث والاستماع والقراءة والكتابة والتفكير بعمق، من خلال استخدام تقنيات وأساليب متعددة مثل حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والمحاكاة ودراسة الحالة ولعب الأدوار والأنشطة الأخرى التي تتطلب الطلاب لتطبيق ما تعلموه في عالم بالفعل.

أما مكيني وكارتيز McKinney& Cartier Passmore) ، (2004يرون أن إسـتراتيجيات التعلم النشـط تشـير إلى جميع الأسـاليب التي تتطلب من المتعلم أداء بعض أنواع المهام في المواقف التعليمية أكثر من مجرد الاسـتماع إلى المعلم، كما تشـير عناصـر التعلم النشـط إلى ممارسـات التدريس التي يتابع المعلم في الفصـل ويعتمد على نشـاط المتعلم وفاعليته وإيجابيته وتحمله مسؤولية تعلمه وقدرته على اتخاذ قرار بشأن عمله وتشجيعه على العمل بشكل تعاوني وحل المشكلات.

ويتبين مما سبق أن التعلم النشـط من الطرق الحديثة التي لها أهمية كبيرة على عملية التعلم وعلى الطالب والمعلم، حيث يؤثر بشـكل إيجابي على الطلبة، ويؤدي إلى جعل التعلم ممتعة وسـرعة وصـول المعلومة بعكس التعلم التقليدي الذي يجعله ممال وزيادة دافعية الطلبة للتعلم والقدرة على حل المشـكلات والتعبير عن الرأي وهذا التعلم يدعم الطالب ويرتقي به ويهتم بجميع جوانب النمو.(عبدالسلام، 2021، ص14)

عناصر التعلم النشط:

للتعلم النشط عدد من العناصر التي تلعب دوراً كبيراً في قيامه، ولها الأهمية الكبيرة في إتمام عملية التعلم بشكلها الأفضل، مع أن لكل من هذه العناصر دوره وأهميته إلا أنها متكاملة وتدعم بعضها البعض.

1-عنصر الكلام والإصغاء: Talking and listening Elementهنا يبرز دور الطالب في مناقشته للمعلومات الواردة والتعبير عن رأيه فيها سواء كان بالاتفاق مع غيريه من الطلبة أو بالاختلاف معهم مع وجوب المحافظة على شروط المناقشة الأساسية من احترام رأي الآخرين والالتزام بالدور أثناء النقاش.(أبو الحاج والمصالحة ،2016،ص19)

2--عنصر الكتابة Writing Element: الكتابة يوضح ما يفكر فيه الفرد، تمامًا مثل عنصر الكلام أو الحديث. تتيح لنا الكتابة اكتشـاف أفكارنا وتوسـيعها. تعتبر الكتابة عاملاً مهماً للتعلم النشـط، عندما يغوص الطالب في أعماق تفكيره ويعمل على تطويره وتقدمه.(الجمل، 2017،ص 13)

3-عنصر القراءة Reading Element:نتطلب القراءة في العادة فهم ما يفكر به الآخرون، وهي تمثل في الواقع أيضاً أساس العملية التعليمية التعلمية. ومع ذلك، فإنه من الصـعب الافتراض بأن الطلبة يفهمون جيداً القراءة الناقدة التي تتطلب عملية إمعان النظر بدقة، وتجميع الأفكار، وتلخيص المعلومات، وفهم الأمور والمجريات من القراءة، وربط النقاط ببعضـها، وتحديد الأخطاء المنطقية والرسائل المخفية، وتحديد الاوليات، وغير ذلك من الأمور.(سعادة، 2006، ص60)

4-عنصـر التأمل والتفكير Reflecting Element :إن توفير وقت للطلبة كي يفكروا أو يتأملوا بأية مادة تعليمية أو موضوع دراسي جديد هو أمر في غاية الأهمية، ففترة التأمل تسمح للطلبة بفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق، مع التفكير السليم

في ربطها جيداً بما لديه من معلومات سابقة، وبناء أو تركيب معارف أو معلومات أو افكار أو أسئلة جديدة أكثر عمقاً، وتمثل المذكرات اليومية طريقة متميزة لتشجيع عملية التأمل والتفكير وإدخالها إلى المنهج المدرسي.(خيري، 2018، ص78-79)

خصائص التعلم النشط:

يتميز التعلم النشط بالخصائص التالية:

1-السماح للطلاب بالتعلم بشكل نشط، فهم يحددون أهدافهم، ويختارون نظام العمل ويحددون قواعده، ويتعلمون أفضل الإستراتيجيات للوصول إلى هذه الهدف.

2-ويقوم الطالب بدور فاعل في التعلم كل حسب سرعته، ومن خلال ربط التعلم بالأنشطة الإثرائية والحياة الواقعية، وطرح الأسئلة.

3- يتحمل الطلاب قدرًا كبيرًا من المسؤولية تجاه تعلمهم، حيث يتعاونون مع أقرانهم ويبحثون عن فرص لتحقيق تعلمهم. .

4-ويشاركون بتقويم أنفسهم وأقرانهم، واكتشاف نقاط القوة والضعف، وكذلك السماح للطلبة بإدارة الذات والاعتماد على النفس والثقة بالقدرات من خلال حرية الاختيار لطرق التعلم وللمصادر المتعددة المتاحة.

4- اعتبار المعلم كميسر وموجه ودليل لكل من المعارف والمعلومات وليس مصدراً لها، مما يتطلب إجراء مناقشات كثيرة بين المعلمين والمتعلمين.

5- الأنشطة التعليمية مصممة لتحفيز مبادرات الطلاب التي تجعلهم متعطشين للمعرفة دائمًا.

6- تعدد مصادر التعلم من الوسائل البصرية والمهام الكتابية التي يقوم بها الطلاب والتي من خلالها يوظفون مهارات مثل تدوين الملاحظات والتلخيص وتوليد الأفكار وخلق المعاني وغيرها من مهارات التفكير النقدي، مما يحفز الطلاب على أن يكونوا أكثر إنتاجية. (رمضان، 2016،ص32)

إستراتيجيات التعلم النشط:

إستراتيجية الحواروالمناقشة: تراعي هذه الإستراتيجية التي يمكن أن تكون أساساً لمعظم طرق التدريس الحديثة الاهتمام بالتفاعل والتواصل اللغوي الذي يتم في غرفة الصف، عن طريق الحديث الموجه من المعلم للطلبة وعن طريق الإجابات التي يؤديها الطلبة في الصف، أو عن طريق الأسئلة والاستفسارات التي يوجهها الطلبة إلى زملائهم أو إلى معلمهم، أو على شكل مجموعات صغيرة (4-7) أفراد يجلسون بشكل دائري أو على شكل حرف (U) للتشاور والمناقشة وعرض النتائج. ومن هنا نلاحظ أن عملية التفاعل اللفظي وتبادل المواقف بين الطلبة ومعلمهم، تسمح بإشاعة جو من الحرية والمشاركة الفاعلة والحوار الدائم، واحترام الرأي والرأي الآخر، مما يجعل عملية التعليم والتعلم أكثر متعة وأبعد أثراً في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة منها.(جابر، 2005، ص167-168)

إستراتيجية العصف الذهني: يعد إستراتيجية العصف الذهني في التعليم من الإستراتيجيات الحديثة التي تشجع على التفكير الإبداعي وتطلق الطاقات الكامنة عند المتعلمين، إذ يسمح بانبثاق كل الأفكار والأراء في جو من الحرية والأمان والمزيد من التفاعل، ويقوم في الوقت نفسه على حرية التفكير، ويستخدم من أجل توليد أكبر كم من الأفكار لمعالجة موضوع من الموضوعات المفتوحة خلال جلسة قصيرة.(تويج والزهراني، 2018، ص40)

إستراتيجية لعب الأدوار: ان إستراتيجية لعب الأدوار تعبر عن محاكات لموقف من المواقف الحياتية أو العلمية الحقيقية، كما تؤكد على أن تصرف المتعلم في الموقف التعليمي يتم وفقاً لحدود دوره المسند إليه، كما أنها إستراتيجية مشوقة وجذابة للمتعلمين. (سيد، 2017، ص279) وبهذا فإن إستراتيجية لعب الأدوار تعتمد على تقديم المعلومات للطلبة، التي تمثل سلوكاً واقعياً في موقف مصطنع، ويتقمص كل فرد من المشاركين في النشاط التعليمي أخذ لأدوار التي توجد في الموقف الواقعي، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم. وهي الاسم الذي يعطي لنمط خاص من المحاكات ويركز على التفاعل بين الناس بعضهم مع البعض الآخر، ويؤكد على الوظائف التي تؤدي بواسطة الناس مختلفين تحت ظروف متنوعة.(العدوان وداود، 2016، ص168)

التعلم التعاوني: أن إستراتيجية للتعليم والتعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة تضم كل منها مختلف المستويات التحصيلية، ويتعاون طلاب المجموعة الواحدة في هدف او أهداف مشتركة. إحدى أهم مسلمات التعلم التعاوني تفترض أنه لكي يحقق الطلاب اعظم عوائد ممكنة في تحصيلهم الدراسي يجب الا يسمح لهم أن يكونوا فقط متلقين سلبيين، ويتوافق هذا الأسلوب مع فرضيات نظرية الحوافز التي تربط بين المكافأة والنتائج الإيجابية.(خضر، 2014، ص248) والتعلم التعاوني أو الجماعي هو الذي يقوم به مجموعة متعاونة، وكل فرد داخل هذه المجموعة عضو فعال يشترك في جميع عناصر أسلوب التدريس، وهو عمل الأفراد كأعضاء في جماعات، وكل عضو في جماعة مرتبط عقليا وانفعاليا بأهداف الجماعة وأنظمتها. (الجبالي، 2016، ص 16)

إستراتيجية جدول التعلم (KWLH) من إستراتيجيات ماوراء المعرفة وهي منبثقة من إستراتيجية نموذج المعرفة السابقة والمكتسبة في التدريس(KWL)الذي استمدت من أفكار بياجية (1964) وقد سميت بإستراتيجية تكوين المعرفة، والذي طورته دونا أوغل (Dona Ogle) ليندرج هذا النموذج التدريسي تحت نماذج التعليم المعرفية.إن هذه الإستراتيجية تتكون من أربع فئات تدريسية هي:

(K) للدلالة على كلمة What I Know? Know، وهي خطوة استطلاعية، وأسلوب يساعد المتعلمين على استدعاء ما يعرفونه من معلومات وبيانات سابقة.

(W) للدلالة على كلمة what we want to find out? Want، وفي هذه الخطوة يزيد المعلم من دافعية المتعلمين للتعلم، وتساعدهم على تقرير ما يرغبون في تعلمه عن موضوع بعينه، بالإضافة إلى تحديد ما يبحثون عنه، ويرغبون في اكتشافه.

(L) للدلالة على كلمة What we learned? Learn، وهي سؤال تقويمي لبيان مدى الإفادة من موضوع الدراسة، ويستهدف مساعدة المتعلمين على تحديد ما تعلموه بالفعل عن هذا الموضوع.

(H) للدلالة على كلمة How can I learn more? How، وتستهدف هذه الخطوة، مساعدة المتعلمين في الحصول على مزيد من التعلم، والاكتشاف والبحث في مصادر أخرى، تنمي معلوماتهم وتعمق خبراتهم عن هذا الموضوع. (رزوقي واخرون،2022، 98)

إستراتيجية حل المشكلات: أنها نشاط تعليمي يواجه الطالب مشكلة (مسألة أو سؤال) فيسعى إلى إيجاد حل أو حلول لها، لذلك فإن عليه أن يقوم بخطوات مرتبه في نسق تماثل خطوات الطريقة العلمية في البحث والتفكير، يصل من خلالها الطالب إلى حل لهذه المشكلة، وتكون على شكل مبدأ أو تعميم. وتمثل هذه الإستراتيجية التطبيق الفعلي للتفكير التأمليReflective Thinking فيعتقد جون ديويJohn Dewey بأنه من أجل القيام بعملية التفكير فإنه لابد للفرد من الشعور بالحيرة أو الارتباك أولاً، والتفكير بالصعوبة

أو الحيرة عن طريق تحديد المشـكلة المراد حلها ثانياً، واختبار الفرضـية تلو الأخرى عن طريق جمع المعلومات أو البيانات من أجل التخلص من الحيرة أو الغموض، ثالثاً، تطوير فكرة تؤدي إلى الحل رابعا، قبول النتيجة التي تمت برهنتها بالمعلومات والأدلة ورفض غيرها من تلك التي لم يتم دعمها بالمعلومات.(مجاهد، 2021، ص150)

إسـتراتيجية تعلم الأقران: وهي نظام للتدريس يسـاعد فيه المتعلمون بعضـهم البعض ويبني على أسـاس أن التعليم موجه ومتمركز حول المتعلم مع الأخذ في الاعتبار بيئة التعلم الفعالة التي تركز على اندماج الطالب بشـكل كامل في عملية التعلم التعاونين وهو يعتمد على قيام المتعلمين بتعليم بعضـهم بعضـاً تحت إشـراف المعلم. وتسـاعد هذه الإسـتراتيجية على تدريب الطلاب على مهارة اتخاذ القرار والنقد والتقييم والاطلاع على طريقة التقييم المستخدمة لتصحيح أوراق الإجابة ليكونوا أكثرحرصاً أو اهتماماً أثناء تقديم أعمالهم في المستقبل.(الأتربي، 2019، ص 156).

إستراتيجية الخرائط الذهنية: الخريطـة الذهنيـة هـي خريطـة إبداعيـة تمثل رؤيـة الطالـب للـمادة الدراسـية والعلاقـات والـروابط التي يقيمهـا بنفسه بين أجـزاء المـادة. وهي عبـارة عـن عمـل ملاحظـات ومذكرات خاصةNotes Making ، وليس مجرد أخذ ملاحظات.Taking Notes وهي خريطـة ناقصـة يمكـن استكمالها بشـكل دائم، تذهب أبعـد مـن المعلومـات. وتحـوي علاقـات جديدة يضعها الطالب بنفسه.(عبيدات وأبو سميد، 2013، ص205)

إسـتراتيجية التدريس التبادلي: عبارة عن أنشـطة تعليمية تأتي على هيئة حوار بين المعلم والطالب، أو بين الطلاب مع بعضـهم بعضـاً، بحيث يتبادلون مجموعة من الانشـطة التعليمية والأدوار طبقاً للإسـتراتيجيات التدريس التبادلي الفرعية، المتضـمنة (التنبؤ، والتوضـيح، والتسـاؤل، والتصـور الذهني، والتلخيص)، من أجل فهم المادة المقروءة، والتحكم في هذا الفهم عن طريق مراقبته وضـبط عملياته. (الهاشمي وطه، 2008، ص133)

إستراتيجية فكر، زاوج، شارك Think-Pair-Share :هناك طريقة تسمى فكر لوحدك، فكر مع زميلك، شارك الجميع (Think-Pair-Share)وضعها فرانك ليمان. وقد تسمى (فكر، زاوج، شارك) أو (فكر، قارن، شارك)وميزتها أنك تستطيع تطبيقها بأي عدد من الطلاب، كما أنها تتميز بسهولتها، حيث توجـه سؤالا إلى الطلاب جميعهم ثم تخبرهم بأن يفكروا من (10ثواني– 5دقائق) عن الإجابة بصمت وبشكل فردي والزمن يعتمد على تقديرات المعلم ودرجة تعقيد السؤال. بعد ذلك تطلب منهم أن يكونوا أقرانا بحيث كل طالبين يتشاركان ويتناقشان معاً في الإجابة عن السـؤال. ثـم وبشـكل عشوائي تطلب من بعض الطلاب الإجابة عن السؤال. والسؤال العشوائي مهم لضمان معرفة أن الطالب قد فكر فرديا ومع زميله. بعد أن تكون راضيا عن أن الطلاب قد استوعبوا المفهوم، تنتقل إلى أسلوب المحاضرة مرة أخرى، بمعنى أن الأسلوب هنا في البداية أسلوب محاضرة تقليدي إلا أنه مطور يتخلله هذا النشاط. (أبو الحاج والمصالحة، 2015، ص 59-60)

مفهوم التدريب الميداني: يقصد التدريب الميداني تلك العملية التربوية المنظمة الهادفة إلى إتاحة الفرص أمام الطلبة المطبقين لتطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً أدائيا، وعلى نحو سـلوكي، في الميدان الحقيقي لهذه المفاهيم والمباديء والنظريات الذي يتمثل في المدرسـة، بشـكل يؤدي إلى اكتسـاب الطالب المتدرب للكفايات التربوية التي تطلبها طبيعة الأدوار المتعددة والمتغيرة للمعلم، ويصبح في النهاية قادرا على ممارسة هذه الكفايات بكفاية وفاعلية.(جرادات واخرون، 2008، 14)

فإعداد المعلم قبل الخدمة هو نظام تعليمي من يتألف من مدخلات وعمليات ومخرجات، ومن مدخلاته: أهداف تسعى إلى تكوين الطالب ليصبح معلماً في المستقبل وخطة درسية تحتوي على مكونات أربعة هي: الثقافة العامة والتخصص الأكاديمي والتخصص المهني والتطبيق الميداني ومن عمليات هذا النظام الطرائق والتقنيات وأساليب التقويم المستخدمة لتحقيق أهداف النظام، أما المخرجات هذا النظام فهي المعلم المتمرن الذي يبدأ الخدمة في أحد المراحل التعليمية حسب ما اعد له. (داود، 2014، ص411). وتتبع مراحل التطبيق الميداني بدأ بمرحلة انتهاء الطالب من المقررات السابقة للتربية الميدانية ومروراً بمرحلة المشاهدة ثم مرحلة النقد ثم مرحلة المشاركة وأخيراً مرحلة التطبيق الفعلي.(الحليبي وسالم، 2004، 104)

أهداف التدريب الميداني

تهدف التدريب الميداني إلى إتاحة الفرصة أمام الطالب المطبق لمواجهة الموقف التعليمي بأكمله وبطبيعته لتنمية القدرة لديه على تحمل مسؤولياته والقيام بمهامه بشكل مناسب، كما تعمل التربية العملية على غرس الاتجاهات السلوكية المرغوب فيها لدى الطالب المطبق نحو مهنة التعليم. ويشير كل من (داود، 2014، ص431)و(الحليبي وسالم، 2004، ص87-88)و(مرعي ومصطفى، 2014، ص9) إلى أن التدريب الميداني مجموعة من الأهداف، نوجزها في البنود الآتية:

1- تهيء فرصاً واقعية وعملية لتطوير قدرة ذاتية لملاحظة طلبة المدرسة والتعرف على رغباتهم وخصائصهم وأمالهم للاستجابة إليها بما يناسب من أساليب تربوية ونفسية.
2- تهيء فرصاً واقعية ومباشرة للمتدربين لمعرفة طلبة المدرسة على حقيقتهم نفسيا وتربويا وسلوكيا، تساعد هذه المعرفة المطبقين على تطوير أساليب سلوكية ملائمة لمعاملة طلبتهم ومعاملة حاجاتهم ومشكلاتهم فيما بعد.
3- التعرف على محتوى التعلم المقرر على طلبة المرحلة التي سيعمل بما فيها بعد، لإلمام بالموضوعات المقررة والتمكن فيها عن طريق الاطلاع والبحث والتنقيب.
4- اكتساب الطلاب المطبقين الجوانب المعرفية لأبعاد عملية التدريس وأوجه الأنشطة الصفية واللاصفية التي يستطيع ممارستها عملياً مع طلابه فيما بعد.
5- التعرف على الوسائل التعليمية والأدوات والأجهزة وغيرها، والمتوفرة بالمدارس ومدى إمكانية إنتاج وسائل في ورشة المدرسة.
6- التعرف على طرق وأساليب التدريس السائدة في المدارس والعمل على تجديدها وتطويرها، ومدى ملاءمتها لقدراته واستعداده لتنفيذها.

والتدريب الميداني هي الجانب التطبيقي من برنامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم على القيام بوظيفة المعلم الذي يتم داخل الصف أو خارجه من قبل الطالب المطبق وبإشراف وتوجيه المعلم المسؤول أو المدرب في الجامعة أو الكلية والمعهد الذي يتعلم فيه الطالب معلم المستقبل، والذي يعمل في المدرسة التي تستقبل الطلاب المطبقين، ويتم التدريب في عدة مراحل: المشاهدة والمشاركة والممارسة.

وهناك من صنف أهداف التدريب الميداني إلى ثلاثة جوانب أساسية هي: المكون المعرفي الإدراكي "Cognitive Domain" وهو عبارة عن جميع المفاهيم والمبادئ التربوية والنفسية والعمليات العقلية المختلفة التي يتناولها برنامج تربية المعلمين وإعدادهم.

والمكون الوجداني الانفعالي "Affective Domain" يضم الاتجاهات والقيم التي لها علاقة مع برنامج إعداد وتربية المعملي مثل: المنهاج، والتعلم، والمجتمع، والإدارة. والمكون الأدائي "Psycho-Motor Domains" ويعني الكفاءات الأدائية الضرورية واللازمة للمعلم لتنظيم التعلم في برنامج إعداد المعلمين وتربيتهم..(نصرالله، 2001، ص21-22)

كما يشير (جرادات واخرون، 2008، ص17-18)إلى أهداف التدريب الميداني على النحو التالي:

1. أن يوظف الطالب المطبق المبادئ والمفاهيم والنظريات التي يدرسها في المساقات المختلفة في برنامج إعداد المعلمين، على نحو تطبيقي وعملي في ميدانها الحقيقي(المدرسة).
2. أن يكتسب الطالب المطبق على عناصر الموقف التعليمي التعلمي بشكل حقيقي ويدرك العلاقة التي بين هذه العناصر.
3. أن يكتسب الطالب المطبق المهارات اللازمة له ليستطيع ممارسة الأدوار المتعددة التي تفرضها طبيعة العمل في مهنة التعليم.
4. أن يكتشف الطالب المطبق قدراته وإمكاناته الذاتية من خلال ممارسة العملية لمهمات العمل في التعليم.
5. أن يتعامل الطالب المطبق مع المعلمين والإدارة المدرسية، ويتعرف على مسؤوليات المدير ومهماته.
6. ان يتدرب الطالب المطبق على ممارسة لبعض المهمات الادارية مثل تفقد الحضور والغياب وأعمال المناوبة والمشاركة غي الاعمال اليومية في المدرسة والانشطة التربوية.

التدريب الميداني ومكانتها في منهاج إعداد المعلمين:

تجمع جميع الدراسات التربوية العلمية التي بحثت مضمون برامج إعداد المعلمين في المعاهد والكليات والجامعات على مدى وجوب وجود العناصر الرئيسية، والأساسية، التي يجب أن تقوم عليها عملية إعداد المعلمين وهي:

1-الإعداد النظري الأكاديمي: الذي يعتبر عنصراً أساسياً، ولا يمكن بدونه أن يستطيع الدارس القيام بإنجاز العمل والمهمة المطلوبة منه بالصورة الصحيحة والأسلوب المناسب؛ لأنه يضم مواد تعليمية عامة، ومواد تخصص، ومواد اختيارية، والتي يتوجب على الطالب المطبق أن يتعلمها جميعها، ويكتسب المعرفة فيها، لكي يستطيع الاستمرار والقدم في تكوين شخصيته وقدراته على الوقوف أمام الطالب والتعامل معهم، ومع تعليمهم وإيصال المادة والمعلومات التعليمية الأساسية إليهم.

2- الإعداد النظري الوظيفي: والذي يعتبر مكمل للإعداد الأكاديمي، وهو يضم تعلم مواد تعليمية نظرية هامة جدا، بالإضافة إلى ممارسة خبرات عملية اساسية وضرورية تعمل جميعها على بناء شخصية الطالب المطبق بصورة عامة وبصورة التي تخص عملية التدريس والوقوف أمام الطلاب داخل غرفة الصف وخارجه.

3-التدريب الميداني: تشكل عنصراً أساسياً، لا يمكن الاستغناء عنه في منهاج إعداد المعلمين، لأن المنهاج بدونها يفقد فاعليته، بالإضافة إلى عدم مقدرة أي طالب مطبق على أداء وظيفته الأداء الصحيح والمطلوب، وإنجاز المهام التعليمية داخل غرفة الصف، إذا لم يحصل على الخبرة العملية الميدانية، وتعتبر عملية إعداد المعلمين ناقصة ولا قيمة لها، وغير بناءة ولا فائدة ترجى منها، إذا لم يكون للتربية العملية مكانة خاصة بها، حتى ولو ضمت جميع الجوانب التربوية والعملية الأخرى وبصورة ناجحة. (نصرالله، 2001، ص 25-28)

ثانياً :الدراسات السابقة:

دراسة الشمري (2011))هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات في جامعة حائل، وقد تكونت عينة الدراسة من (60)طالبة – معلمة، وزعن عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، تكونت كل مجموعة من(30) طالبة، واشتملت الدراسة على بطاقة ملاحظة لقياس المهارات التدريسية، حيث اتضح تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة التي لم تتدرب على إستراتيجيات التعلم النشط بعد ما ثبت التكافؤ قبل التدريب على هذه الإستراتيجيات وهذا يدل على أن الفروق لا ترجع لعامل الصدفة، وإنما ترجع إلى أن إستراتيجيات التعلم النشط التي تدربت عليها المجموعة التجريبية في هذه الدراسة قد أدى إلى اكساب الطالبات المعلمات للمهارات التدريسية اللازمة لمعلمة اللغة العربية، مما يؤكد أن إستراتيجيات التعلم النشط اثرا إيجابياً في تنمية المهارات التدريسية الرئيسية والمهارات الفرعية المندرجة تحتها.

دراسة البطاينة وأبو رحمة(2012) بعنوان: واقع استخدام طالب برنامج التربية العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع استخدام طالب برنامج التربية العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من(38)طالباً من الطلاب المسجلين في برنامج التربية العملية في كلية التربية بجامعة الطائف، وقد اتبعت الدراسة منهجية نوعية، حيث اختيرت العينة قصدياً، واعتمدت الدراسة أدوات شملت: صحيفة ملاحظة لحصص المشاهدة، والمقابلة لعينة من طلاب برنامج التربية العملية والمشرفين الأكاديميين والمديرين والمعلمين المتعاونين، وكذلك تحميلاً للوثائق الخاصة بالطلاب، أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام الطلاب لإستراتيجيات التدريس المعاصرة كانت كبيرة في استخدامهم لإستراتيجية التدريس المباشر، ومتوسطة في استخدامهم لإستراتيجية التعلم القائم على التعلم الجماعي، ومنخفضة في استخدامهم لإستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات والاستقصاء، كما دلت النتائج على افتقارهم للكيفيات البيدوغوجية.

دراسة أبو حلتم(2016) بعنوان: درجة ممارسة طالب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات لمهارات التدريس الفعال وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة.

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة طالب التربية العملية في كليات التربية في الجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال وعلاقة ذلك بمتغير الجامعة، وتكون مجتمع وعينة الدراسة من مشرفي التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية والبالغ عددهم (42))مشرفا من خمسة جامعات فلسطينية، وقام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التدريس الفعال ومن ثم قام بتحويل القائمة إلى استبانة لتطبيقها على عينة الدراسة، وأتضح من النتائج ان درجة ممارسة طالب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال جاءت متوسطة ،كما اشارت النتائج بآنه يوجد فروق ذات دلالة احصائية تعزي إلى متغير الجامعة لصالحة جامعة النجاح الوطنية وجامعة الخليل.

دراسة حمادي(2019)بعنوان: تقويم أداء الطلبة المطبقين في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر المختصين.

هدفت الدراسة إلى تقويم أداء الطلبة المطبقين في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر المختصين، واستخدم الباحث الاستبانة كأداة للدراسة الحالية وتكونت من (30) فقرة موزعة بين خمسة محاور، وبلغت عينة الدراسة (30) تدريسي وتدريسية. ومن اهم استنتاجات الدراسة: كفاءة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بتزويد الطلبة المطبقين بالمهارات الأساسية اللازمة لعملية التعليم. وافتقار الطلبة المطبقين لمبادئ الجودة الشاملة فضلا عن افتقارهم لآليات تطبيق معاييرها. وضعف أداء بعض الطلبة المطبقين في استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة مثل (فكر زاوج شارك – حل المشكلات – التعلم المستند إلى المشكلة) وغيرها.واعتماد غالبية الطلبة المطبقين على أسلوب الالقاء في عملية التدريس.

دراسة عياصرة(2019)بعنوان: درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من الكلية التربية بجامعة حائل.

هدفت الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط (المناقشة والحوار، التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، حل المشكلات، العصف الذهني، الاستقصاء، لعب الأدوار، المشروعات)وإلى معرفة درجة الإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لهذه الإستراتيجيات. ومعرفة معوقاتها خلال فترة التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من الكلية التربية بجامعة حائل. ولتحقيق أهداف الدراسة فقد تم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من(53)طالبة، وتم تصميم استبانة تكون من (53) فقرة. وأظهرت النتائج ما يلي: بلغ المتوسط الحسابي لإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لإستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة، وبلغ المتوسط الحسابي لمعوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل بدرجة متوسطة.

دراسة العنبكي والثلاب (2020) بعنوان: فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير المنطقي لدى طلبة كلية التربية الأساسية وأدائهم التدريسي.

يهدف البحث إلى بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير المنطقي لدى طلبة كلية التربية الأساسية وأدائهم التدريسي. واعتمد الباحثان المنهج الوصفي في بناء البرنامج التدريبي، والمنهج التجريبي لمعرفة مدى فاعلية البرنامج التعليمي. يتكون مجتمع البحث من جميع كليات التربية الأساسية في الجامعات العراقية، وبلغ عدد العينة من (80) طالباً وطالبة. أما أداتا البحث تم: بناء اختبار التفكير المنطقي، بطاقة الأداء التدريسي. ومن اهم استنتاجات الدراسة: ان البرنامج التعليمي معد وفقاً للإستراتيجيات التعلم النشط الحديثة ادى دوراً كبيراً في تلبية الحاجات التدريبية للطلبة -المطبقين، وللبرنامج التدريبي القائم على إستراتيجيات التعلم النشط اثراً ايجابياً على تحسين الاداء التدريسي لدى(الطلبة -المطبقين)، والبرنامج التعليمي المعد له فعالية في تحسين التفكير المنطقي لدى (الطلبة -المطبقين).

التعقيب العام على الدراسات السابقة:

أولاً: استفاد الباحث من اطلاعه على الدارسات السابقة ويمكن تحديد هذه الإفادة في الأمور الآتية:

- بلورة مشكلة البحث وصياغة أهداف الدراسة.
- تأصيل وإثراء الإطار النظري وتحديد محاور الدراسة، وخاصة فيما يتعلق بإستراتيجيات التعلم النشط.
- التعرف على منهجية الدراسات السابقة والإفادة منها في منهجية الدراسة الحالية.

- في اختيار وتحديد حجم عينة الدراسة الحالية.

- تحديد الأساليب الاحصائية المناسبة.

- وفي تفسير وتحليل نتائج الدراسة ومناقشتها.

ثانياً: تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في التالي:

- أكدت معظم الدراسات على أهمية تطوير برامج التدريب الميداني، وتوظيف إستراتيجيات التعلم النشط.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة حلتم (2016) ودراسة حمادي(2019) ودراسة(عياصرة، 2019) باستخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستبانة كأداة لجمع البيانات.

- اتفقت هذه الدراسة من حيث مكان تطبيق الدراسة (العراق) مع كل من دراسة حمادي (2019) ودراسة العنبكي والثلاب (2020).

ثالثاً: اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بما يلي:

- إن هذه الدراسة تميزت عن الدراسات السابقة من حيث اختلافها في الهدف لأنها تبحث في التعرف على درجة استخدام الطلبة المطبقين للإستراتيجيات التعلم النشط أثناء التطبيق في كلية التربية الأساسية/ جامعة صلاح الدين من وجهة نظر المشرفين.

- إلا أنها تختلف مع دراسة البطاينة وأبو رحمة(2012)التي اتبعت المنهج النوعي، ومع دراسة العجرمي (2013) ودراسة العنبكي والثلاب(2020) ودراسة الشمري (2011)التي اتبعت المنهجين الوصفي التحليلي والتجريبي وشبه التجريبي.

- أنها أول دراسة تجري في جامعة صلاح الدين حول درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

الفصل الثالث: منهجية الدراسة وإجراءاته:

يتضمن هذا الفصل منهج الدراسة والإجراءات المتبعة في تحديد مجتمع الدراسة، واختيار العينة، وكيفية إعداد الأداة، ووسائل التأكد من صدقها وثباتها، والوسائل الإحصائية المعتمدة في التعامل مع البيانات، وعلى النحو الآتي:

أولاً: منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي بهدف تعرف درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

ثانياً: مجتمع الدراسة وعينتهُ:

1. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من مشرفي التدريب الميداني في كلية التربية الأساسية (التخصص التربوي) في الأقسام التالية(اللغة الكوردية، اللغة العربية، اللغة الانكليزية، العلوم الاجتماعية، العلوم العامة، الرياضيات، رياض الاطفال)، وقد بلغ عدد افراد المجتمع (42)مشرفا ومشرفة، وقام الباحث باختيار جميع افراد المجتمع كعينة للدراسة، والجدول التالي يوضح توزيع افراد عينة الدراسة على أقسام الكلية :

الجدول(1) يبين إعداد التدريسيين (التخصص التربوي)في كلية التربية الأساسية:

ت	القسم العلمي	عدد التدريسيين	النسبة المئوية
1	اللغة العربية	2	% 4،76
2	اللغة الكوردية	6	%14.28
3	اللغة الانكليزية	10	%23.80
4	العلوم الاجتماعية	5	%11.90
5	العلوم العامة	7	%16.66
6	الرياضيات	4	%9.52
7	رياض الاطفال	8	%19.47

2-عينة الدراسة:

بعد أن تم تحديد مجتمع الدراسة تم تحديد عينة الدراسة، وقد تم اختيار مجتمع الدراسة بأكمه بواقع (42)تدريسي وتدريسية (التخصص التربوي) في كلية التربية الأساسية وحسب ما مبين في جدول (1).

ثالثاً: أداة الدراسة:

بما أن الدراسة الحالية يهدف إلى معرفة درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين، وهذا يتطلب استبانة تكون أداةً للدراسة الحالية، لذا أعيد الباحث استبانة معتمداً الإجراءات التالية:

1- في ضوء العديد من الدراسات التي اجريت في هذا المجال (درجة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء التطبيق الميداني) ومنها دراسة حلتم (2016)، ودارسة رمضان ومفارجة(2017)، ودراسة (عياصرة، 2019)، ودراسة حمادي (2019)،ودراسة المناعسة(2020).

2- التواصل مع عدد من المختصين في المجال التربوي لصياغة بعض الفقرات التي تتطلبها اداة الدراسة الحالية.

3- من خلال إجراء مقابلة مع عدد من التدريسيين في كلية التربية الأساسية لمعرفة الأسباب التي تحول دون استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء التطبيق.

ومن خلال هذا تمكن الباحث من جمع عدد من الفقرات بلغت (24) فقرة ضمن محورين وهما:

المحور الأول: درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين وعدد فقراتها (10).

المحور الثاني: معوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين وعدد فقراتها (14).

وأعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي، حيث تم اعطاء وزن للبدائل: بدرجة كبيرة جداً(5)، بدرجة كبيرة(4)، بدرجة متوسطة(3)، بدرجة صغيرة(2)، بدرجة صغيرة جداً(1). وقد تم استخدام المعيار الإحصائي التالية:-

أقل من 2.33 منخفضة، من 2.34-3.66 متوسطة، من 3.67-5.00 كبيرة.

رابعاً: الصدق الظاهري للأداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الأداة من خلال الصدق الظاهري حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من الخبراء والمتخصصين في مجال طرائق التدريس والقياس والتقويم وعلم النفس التربوي وبلغ عددهم (7) محكمين. وقد أُعد من أجل ذلك استمارة لاستطلاع آراء المحكمين حول مدى وضوح صياغة كل فقرة ومدى ملاءمتها للمحور الذي تنتمي إليه ومدى ملاءمتها لأغراض الدراسة مع إضافة أو إبداء الرأي من حيث الحذف أو الإضافة أو التعديل، وتم الأخذ بجميع ملاحظاتهم ومقترحاتهم وعدلت الأداة ووضعت في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي للأداة :

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقه على عينة استطلاعية قوامها(10) تدريسي وتدريسية (التخصص التربوي) في كلية التربية الأساسية من مجتمع الدراسة من اجل التعرف على مدى الاتساق الداخلي لأداة البحث، وعلى بيانات العينة الاستطلاعية قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient) لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك في الجداول(2-3):

الجدول (2)معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.676	6	**0.585
2	**0.808	7	**0.732
3	**0.738	8	**0.768
4	**0.816	9	**0.656
5	**0.573	10	**0.692

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

الجدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.498	8	**0.644
2	**0.515	9	**0.580
3	**0.386	10	**0.481
4	**0.545	11	**0.621
5	**0.372	12	**0.397
6	**0.541	13	**0.612
7	**0.379	14	**0.535

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجداول(2 – 3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محاورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (0.01) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

خامساً: ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثبات أداة الدراسة، والجدول (4) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

الجدول (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط	10	0.902
معوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط	14	0.771
الثبات الكلي لأداة	24	0.836

يتضح من الجدول (4) أن معامل الثبات العام بلغ (0.8257) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

سادساً: الأساليب الاحصائية المستخدمة:

1- معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation coefficient): للتأكد من صدق مقياس درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين ومعوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

2- طريقة ألفا كرونباخ (Alpha Cronbache): لقد تم ايجاد ثبات مقياس درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين ومعيقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

3- استخدم النسب المئوية والتكرارات والمتوسط الحسابية والوزن النسبي، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة افراد الدراسة للتعرف على درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين ومعوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين.

الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً: الإجابة عن أسئلة الدراسة:

- إجابة السؤال الأول: ينص هذا السؤال على ما يلي: ما درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لدرجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين، والجدول (5) يوضح ذلك.

الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الاستخدام
1	يستخدم إستراتيجية الحوار والمناقشة.	4.45	3.94	1	كبيرة
8	ينفذ إستراتيجية التعلم التعاوني	2.83	2.25	2	متوسطة
3	يطبق إستراتيجية التدريس القائمة على حل المشكلات.	2.21	3.49	3	منخفضة
10	يستخدم إستراتيجية العصف الذهني.	1.52	5.07	4	منخفضة
4	ينفذ إستراتيجية التدريس التبادلي.	1.50	4.78	5	منخفضة
7	يمارس إستراتيجية الخرائط الذهنية.	1.47	4.79	6	منخفضة
2	يمارس إستراتيجية فكر، زاوج، شارك(T P S).	1.33	5.41	7	منخفضة
5	يطبق إستراتيجية لعب الأدوار.	1.16	5.75	8	منخفضة
6	ينفذ إستراتيجية تعلم الاقران.	1.07	6.00	9	منخفضة
9	يمارس إستراتيجية جدول التعلم(KWLH).	0.06	6.55	10	منخفضة
درجة استخدام التعلم النشط		1.75	4.80	-	منخفضة

يبين الجدول (5) أن المتوسطات الحسابي لدرجة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل بلغ (1.75)و حسب الفقرات فقد تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (4.45-0.06) حيث جاءت الفقرة رقم(1) والتي تنص على " يستخدم إستراتيجية الحوار

والمناقشة" في المرتبة الأولى وبمتوسط الحسابي (4.45)، بينما جاءت الفقرة رقم (9) ونصها: يمارس إستراتيجية جدول التعلم (KWLH) بالمرتبة الاخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (0.06).

إن درجة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل بلغ(1.75) بدرجة منخفضة، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم إدراك طلبة كلية التربية الأساسية لأهمية إستراتيجيات التعلم النشط أثناء التطبيق ولاعتمادهم على الطرق التقليدية، وتعزى النتيجة أيضا إلى عدم رغبة الطلبة المطبقين في الانتقال من التعليم التقليدي إلى التعلم النشط، وقد يرجع سبب هذا الضعف إلى اعتمادهم على سرد المادة من خلال طريقة الالقاء اعتقادا منهم ان هذا الطريقة يسمح باستغلال وقت الدرس.، وقد تعزى هذه النتيجة أيضاً إلى عدم التركيز على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في برامج التدريب الميداني في كلية التربية الأساسية، وهذا يدل على عدم كفاءة المتخصصين التربويين في كلية التربية الأساسية بتزويد الطلبة المطبقين بالمهارات الأساسية اللازمة لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط. اتفقت هذه النتيجة مع دراسة حمادي (2019) التي أظهرت وجود معيقات تحول دون الاستخدام الأمثل لإستراتيجيات التعلم النشط. بينما اختلفت مع دراسة عياصرة (2019) ودراسة العنبكي والثلاب (2020) التي أظهرت الإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لإستراتيجيات التعلم النشط بدرجة كبيرة. واختلفت أيضاً مع دراسة حلتم (2016) التي أشارت النتائج أن ممارسة طالب التربية العملية لمهارات التدريس الفعال جاءت بدرجة متوسطة.

- إجابة السؤال الثاني: ينص هذا السؤال على ما يلي: ما معوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمعيقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين، والجدول (6) يوضح ذلك.

الجدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط، مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
6	ضعف معرفة الطلبة بمفهوم التعلُّم النشط بسبب قصور برنامج التربية العملية في كلية التربية الاساسية التي ترشد الطلبة لاستخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط.	4.40	3.51	1	كبيرة
12	عدم أخذ المشرف التربوي الجامعي بالاعتبار إستراتيجيات التعلم النشط من قبل الطلبة أثناء تقييمه لهم.	4.16	3.00	2	كبيرة
4	غياب دورالمشرف التربوي الجامعي في حث الطلبة على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء الزيارات الاشرافية للطلبة.	4.09	2.93	3	كبيرة
7	حاجة الطلبة لجهد كبير في التخطيط والإعداد للدرس باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط.	3.83	2.48	4	كبيرة
5	الصلاحيات الممنوحة للطلبة لإدارة المواقف التعليمية باستخدام إستراتيجيات بالتعلُّم النشط محدودة.	3.59	2.59	5	متوسطة
1	تركيز برامج التربية العملية في كلية التربية الآساسية على المحاضرات النظرية مع قلة عدد الساعات التطبيقية العملية.	3.40	2.03	6	متوسطة
2	ضعف الملم الطلبة بإستراتيجيات التعلم النشط التي يمكن استخدامها في التدريس.	3.16	2.05	7	متوسطة
13	عدم امتلاك بعض الطلبة القدرة على تطبيق ما تعلمه من معارف تربوية ونفسية في فترة إعدادهم الأكاديمي.	3.14	1.97	8	متوسطة
8	كثرة عدد الطلبة في الصف يعوق تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط.	3.11	1.91	9	متوسطة
3	قلة اهتمام إدارات المدارس المتعاونة بضرورة استخدام إستراتيجيات التعلم النشط بسبب التنظيم التقليدي لجدول الحصص.	3.02	1.97	10	متوسطة
9	قلة توفر الوسائل التعليمية والتكنولوجية والأدوات والتجهيزات التي يحتاجها الطلبة لتطبيق أساليب التعلُّم النشط.	2.88	2.02	11	متوسطة
14	مناهج المواد الدراسية في المرحلة الآساسية لا تشجع الطلبة على استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.	2.26	2.88	12	منخفضة
10	الوقت المخصص للمادة العلمية لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط في المدارس المتعاونة قصير وغير كاف.	2.13	2.58	13	منخفضة
11	عدم ملائمة بيئة الصف (المقاعد والطاولات)في المدارس المتعاونة لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط.	1.90	2.97	14	منخفضة
معوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.		3.21	2.70	-	متوسطة

يبين الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية لمعوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل بلغ (3.21)حيث جاءت الفقرة (6) والتي تنص على"ضعف معرفة الطلبة بمفهوم التعلُّم النشط بسبب قصور برنامج التربية العملية في كلية التربية الأساسية التي

ترشد الطلبة لاستخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.40) بينما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها " عدم ملائمة بيئة الصف (المقاعد والطاولات) في المدارس المتعاونة لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط." بالمرتبة الاخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (1.90).

إن معوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل بلغ (3.21) بدرجة متوسطة، يفسر الباحث ذلك أن ضعف المعرفة النظرية والعملية لدى البعض من الطلبة المطبقين في توظيف إستراتيجيات التعلم النشط في التدريس أثناء التطبيق، بسبب قصور برنامج التربية العملية بشأن تخطيط وتنفيذ وتطوير وعلى تكوين نظرة شاملة لأداء الطالب المطبق في كل مرحلة من مراحل تنفيذ الموقف التعليمي ومعرفة الإجراءات المتبعة فيه لتشخيص مواطن القوة والضعف في أدائه لتزويده بالتوجيهات والإرشادات اللازمة، وعدم اهتمام المشرفين المتخصصين التربويين في الكلية بضرورة دراسة الطالب المطبق المساقات المتعلقة بطرق وإستراتيجيات التعلم النشط قبل تسجيله للتربية العملية، ليتمكن من تطبيق ما درسة بشكل عملي في المدرسة المتعاونة، فتأهيل الطالب المتطبق واكسابه المهارات التعليمية اللازمة للقيام باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط هو الشغل الشاغل للمشرف، أي أن المؤهلات الدراسية للمشرفين المختصين التربويين في كلية التربية الأساسية ذات تأثير على مشكلات المتعلقة بالطالب المطبق أثناء فترة التطبيق. اتفقت هذه النتيجة مع دراسةعياصرة(2019) التي أتضح من النتائج ان المتوسط الحسابي لمعوقات استخدام إستراتيجيات التعلم النشط ككل بدرجة متوسطة. واتفقت الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة حمادي(2019)التي أشارت النتائج بوجود معوقات عديدة تواجه الطالب المطبق، وعدم كفاءة معظم طالب برنامج التربية العملية في تنفيذ إستراتيجيات التدريس المعاصرة، وعدم امتلاكهم لمهارات تنفيذ إستراتيجيات التعلم النشط وصعوبة تطبيقها في البيئة المدرسية من مثل: افتقار غالبية مدارس المرحلة الابتدائية للتقنيات والوسائل التعليمية الحديثة مثل :السبورة الذكية – الشاشة الذكية – أجهزة العرض(DATA SHOW) وافتقار الطلبة المطبقين لمبادئ الجودة الشاملة فضلاً عن افتقارهم للآليات تطبيق معاييرها وضعف أداء الطلبة المطبقين في استخدام إستراتيجيات التدريس الحديثة مثل (فكر زاوج شارك – حل المشكلات – التعلم المستند إلى المشكلة)

ثانياً :الاستنتاجات:

في ضوء نتائج الدراسة يمكن استخلاص الاستنتاجات الآتية:

1. إن درجة استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين ككل بلغ(1.75) بدرجة منخفضة.
2. إن معوقات استخدام الطلبة للإستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر المشرفين ككل بلغ(3.21) بدرجة متوسطة.
3. اعتماد غالبية الطلبة المطبقين على طريقة المحاضرة في عملية التدريس وعدم تطبيق إستراتيجيات التعلم النشط عند تنفيذ دروس التربية العملية.
4. عدم كفاءة أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساسية بتزويد الطلبة المطبقين بالمهارات الأساسية اللازمة لاستخدام إستراتيجيات التعلم النشط أثناء التطبيق.

ثالثاً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فإنه يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- تجهيز القاعات الدراسية في جميع مدارس المرحلة الأساسية بالتقنيات التعليمية المعاصرة لتحسين بيئة التعلم.

- مراعاة معالجة مختلف المواد الدراسية في المرحلة الأساسية باستخدام إستراتيجيات التعلم النشط المتنوعة وما يرتبط بها من إدارة بيئة الفصل النشطة.

- إضافة مساقات إلى خطط كلية التربية الأساسية تتضمن تدريس وتدريب الطلبة على إستراتيجيات التعلم النشط تخطيطاً وتنفيذاً ومتابعةً وتقويماً.

رابعاً: المقترحات:

- إجراء دراسة تتناول اتجاه طلبة المطبقين نحو استخدام إستراتيجيات التعلم النشط.
- إجراء دراسة تتناول مقارنة بين اداء الطلبة المطبقين في الأقسام الانسانية والعلمية في كلية التربية الأساسية.
- درجة توظيف التعلم النشط لدى هيئة التدريسية في كلية التربية الأساسية لجامعة صلاح الدين في ضوء بعض المتغيرات.

The degree to which students use active learning strategies and their obstacles during field training from the point of view of supervisors

Othman Abdullah Hama-Ameen

Social Sciences Department, College of Basic Education, Salahaddin University, Erbil, Kurdistan Region, Iraq**.**

Abstract:

The study aimed to know the degree to which students use active learning strategies and their obstacles during field training from the point of view of supervisors (educational specialization) in the College of Basic Education at Salahaddin University. To achieve the goal of the research, a questionnaire was prepared consisting of (24) items, which included two axes: (the degree of students' use of active learning strategies, the obstacles to students' use of active learning strategies), and the descriptive analytical approach was used. The study population consisted of field training supervisors in the College of Basic Education, after the study population was identified, the sample of the study was determined, The study sample consisted of (42) male and female teaching staff, and arithmetic averages and relative weight were used. Arithmetic averages and relative weight were used, and the results showed the following: First: The axis of the students' use of active learning strategies as a whole got an average of (1.75) with a degree (slightly). Second: Obstacles to using active learning strategies as a whole on an average of (3.21) with a degree(medium). The researcher made several recommendations, most notably: Adding courses to the plans of the College of Basic Education that include teaching and training students on active learning strategies in planning, implementation, follow-up and evaluation.

Keywords: Keywords: Active Learning Strategies, Obstacles, Field Training, Applied Students, University Supervisor.

المصادر

أبو الحاج، سها أحمد،و المصالحة، حسن خليل(2016). إستراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية، الطبعة الأولى، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الإمارات العربية المتحدة.

أبو حلتم، شادي جمال(2016). درجة ممارسة طالب التربية العملية في كليات التربية بالجامعات الفلسطينية لمهارات التدريس الفعال من وجهة نظر المشرفين، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد (25).

الأتربي، شريف(2019).التعليم بالتخيل (إستراتيجية التعليم الإلكتروني وأدوات التعلم)، الطبعة الأولى، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

اسعد، فرح أيمن(2017). إستراتيجيات التعلم النشط، المكتبة الوطنية، عمان، الاردن.

البطاينة، زياد احمد سلامة وأبو رحمة، إياد حسين عبدالله(2012). واقع استخدام طالب برنامج التربية العملية بجامعة الطائف لإستراتيجيات التدريس المعاصرة واتجاهاتهم نحوها. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (1)، العدد(4).

البكري، سهام عبدالمنعم(2016). التعلم النشط، الطبعة الأولى، دار الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

البوهي واخرون(2019). أصول التربية المعاصرة، دار العلم والايمان، كفر الشيخ، جمهورية مصر العربية.

تويج، سليمان سليمان،و الزهراني، علي خلف(2018). مدخل إلى التعلم النشط، دار اللؤلؤة، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

جابر، وليد أحمد(2005).طرق التدريس العامة- تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، الطبعة الثانية، دار الفكر، عمانن الاردن.

الجبالي، همزة(2016). أساليب وطرق التدريس الحديثة، دار الثقافة، عمان، الاردن.

جرادات عزت وآخرون(2008).التدريس الفعال، الطبعة الأولى، دار الصفاء، عمان ،الأردن.

الجمل، سمية حلمي محمد(2017).فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

الحليبي، عبدالطيف بن حمد وسالم، مهدي محمود(2004).التربية الميدانية واساسيات التدريس، مكتبة العبيكان، الرياض، مملكة العربية السعودية.

حمادي، حاتم فياض(2019). تقويم أداء الطلبة المطبقين في كلية التربية الأساسية من وجهة نظر المختصين، مجلة الفتح، العدد(79).

خضر، رشيد فخري(2014).طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، الطبعة الثانية، دار المسيرة، عمان، الاردن.

الخولي، محمد علي (1990). دليل الطالب في التربية العملية.، الطبعة الرابعة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

خيري، لمياء محمد أيمن (2018).التعلم النشط، دار نشر يسطرون، الجيزة، جمهورية مصر العربية.

داود، أحمد عيسى(2014).اصول التدريس(النظري والعملي)، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

رزوقي، رعد، إبراهيم، وحيدر، داود، ضمياء(2022).نظرية التلقي والإستراتيجيات المنبثقة منها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

رمضان، محمود؛ ومفارجة، نفوز(2017). معيقات استخدام إستراتيجية التعلم النشط في تدريس مادة العلوم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة نابلس. مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث،المجلد (4) العدد((2).

رمضان، منال حسن(2016).إستراتيجيات التعلم النشط، الطبعة الأولى، شركة دار الأكاديميون، عمان، الاردن.

سالم، مهدي محمود(2004).التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الطبعة الثالثة، مطبعة العبيكان، رياض، مملكة العربية السعودية.

الشمري، زينب (2011). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات، جامعة حائل، مجلة جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (20).

عامر، طارق عبدالرؤوف محمد(2005).إحتياجات المجتمع وتحديات المستقبل: تصور مقترح لتطوير كلية التربية، جامعة الأزهر، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

عبدالعظيم، عبدالعظيم صبري، وعبدالفتاح، رضا توفيق(2017). إعداد المعلم في ضوء بعض تجارب الدول، الطبعة الأولى، المجموعة العربية للتدريب والنشر، قاهرة، جمهورية مصر العربية.

عبيدات وأبو سميد(2013). إستراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين دليل المعلم والمشرف التربوي، مركز ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، دبي، الامارات العربية المتحدة.

عبيدات واخرون(2022). دليل التدريب الميداني في التربية الخاصة، دار اليازوري، عمان، الاردن.

العدوان، زيد سليمان،و داود، احمد عيسى(2016). إستراتيجيات التدريس الحديثة، مركز ديبونو لتعليم التفكير، دبي، الإمارات المتحدة.

العنبكي، وفاء عبدالرزاق عباس، والثلاب، سعيد حسين علي(2020). فاعلية برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم النشط في التفكير المنطقي لدى طلبة كلية التربية الأساسية وأدائهم التدريسي، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد(48).

عياصرة، وفاء محمود(2019). درجة ممارسة إستراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من الكلية التربية بجامعة حائل، المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثالث، العدد(27).

فرحات، هبة سامي(2014).برنامج مقترح في الكيمياء قائم على بعض إستراتيجيات التعلم النشط لتنمية مهارات التفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد (52).

الكنعاني، عبدالواحد محمود محمد(2018). فاعلية برنامج تدريبي قائم على تنويع التدريس للطلبة/ المطبقين في ثقافتهم التدريسية والتحصيل الدراسي والتفكير التحليلي الرياضي لطلبتهم، مجلة أبحاث البصرة للعلوم الانسانية، العدد3 (أ)المجلد (43).

مجاهد، فايزة أحمد الحسيني(2021). مداخل وإستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، الطبعة الأولى، دارالتعليم الجامعي، الاسكندرية، جمهورية مصر العربية.

مرعي، توفيق، ومصطفى، شريف(2014).التربية العملية، الطبعة الرابعة، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن.

المناعسة، حمزة محمد(2020). درجة توظيف التعلم النشط لدى معلمي اللغة العربية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس قصبة عمان في ضوء بعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

نصرالله، عمر عبدالرحيم (2001).أساسيات في التربية العملية، الطبعة الأولى، دار وائل، عمان، الأردن.

الهاجري واخرون (2012). الدليل الإجرائي لإستراتيجيات التعلم النشط، إدارة التربية والتعليم بمحافظة بيشة، إدارة الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه علي حسين(2008). إستراتيجيات حديثة في فن التدريس، الطبعة الأولى، دار الشروق، عمان، الاردن.

CHARLES C. BOWEL (1996).coauthor of Active Learning: Creating Excitement in the Classroom has conducted active learning workshops on more than fifty college and university campuses.

(2004): Engaging Students through Active ، M.، C.، and Passmore،L.، J.، L & Cartier، K.،McKinney Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching. Illinois State University.،Learning

Moore. (2016). Active Learning. Active Learning Definitions and Toolkit of Online Resources Prepared for the UNMC College of Medicine Curriculum Leadership. January (10).

T. (1993). Promoting Active Learning Strategies for the College Classroom. San ، C. & Jones،Myers Jossey-Bass Inc.،Francisco

Journal plus Education. 1 (2).، B. (2014). Active Learning Techniques in Literature Classes،Presada

A.(2014). Active and Peer Learning in STEM Education Strategy. Science Education International. ،Rissanan (1).،25

(2008). Experimenting with active learning in G ، m،Bradford،y،liu،c.،Jocoy،A.،Griffin،R،Scheyvens geography: Dispelling the myths that perpetuate Resistance. journal of Geography in Higher science vol 29 (1).،teaching

(2007). Effects of Attitudes and Behaviors in High ، C، R. and Bowen، C. Myers. pollard، R. Boy،Taraban School

44 (7).،Biology. Journal of Research in Science Teaching