المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية
Arab Journal for Humanities and Social Sciences
العدد العاشر/ الجزء الثاني كانون الأول 2021

مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم

رانية محمد عواد البلوش
مديرية التربية والتعليم / لواء القويسمة.
وزارة التربية والتعليم - الأردن.
rania.bloush@yahoo.com

الملخص.

هدفت الدارسة إلى تقصي مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط وتكَّون مجتمع الدراسة من جميع معلمي مادة اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة في العاصمة عمان، والبالغ عددهم (450) معلمًا ومعلمةً، وتكوّنت عينة الدراسة من (208) معلمٍ ومعلمةٍ، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتها، كما تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ باعتباره المنهج الأكثر ملاءمة لأغراض الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة أن المدى الكلية لممارسةِ معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم، كانت متوسطة، وأن تقديرات عينة الدراسة لجميع مجالات أداة الدراسة كانت متوسطة، باستثناء مجالي الحوار والمناقشة، وحل المشكلات اللذين كانا بمدى تقدير مرتفعة، وكان أقل تقدير لمجال التعلم الإلكتروني وبمدى تقدير متوسطة.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التعليم النشط، معلمو اللغة الإنجليزية.

Abstract.

The study aimed to investigate the extent to which the English language teachers of the basic stage practice active learning strategies. The study population consisted of all the teachers of English for the basic stage in the Directorate of Education of the Qweismeh District in the capital, Amman, who numbered 450 male and female teachers, and the study sample consisted of (208). A male and female teacher, and they were chosen randomly, and to achieve the goal of the study, the questionnaire tool was used after ensuring its validity and reliability, and the descriptive survey method was used; As the most appropriate curriculum for study purposes. The results of the study

showed that the total extent of the English language teachers' practice of the basic stage of active teaching strategies from their point of view was medium, and that the study sample's estimates for all areas of the study tool were medium, with the exception of the areas of dialogue and discussion, and problem solving, which had a high rating range, and the lowest estimate for the field of study. E-learning with a medium estimation range

Key Words: Active Teaching Strategies, English Language Teachers.

المقدمة:

تقع على عاتق الأمم والشعوب مسؤولية مواجهة تضاعف المعرفة وتزايد المعلومات، ويتطلب ذلك زيادة الاهتمام بالعملية التربوية والتعليمية، التي تحدث داخل المؤسسات التربوية؛ لأن الطلبة هم قادة المستقبل وأساس تقدمه، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي لتميزها عن باقي المراحل التعليمية لما تختص به من فلسفة تربوية، وأهداف سلوكية ذات حساسية عالية كي تسهم في العملية النمائية الشاملة، والمتكاملة، والمستمرة للطالب وتمثل المناهج التربوية الحديثة محورًا هامًا في العملية التعلمية التعليمية، لأنها تعكس وتجسد مضمون تلك العملية، فهي بشكلها وتطوراتها المتسارعة في ظل المجتمع التكنولوجي تهدف إلى مواكبة خصائص، واحتياجات الطلبة، وميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم المتجددة، واحتياجات مجتمعاتهم وهي أيضًا الأداة الهامة لإصلاح نظام التربية والتعليم وتحديثه؛ للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، وتحتل المناهج جزءًا كبيرًا من اهتمام القائمين على التربية والتعليم؛ لأنه لا يمكن حل مشكلات التعليم بمعزل عن المناهج، والتي ترتبط بأغلب مشكلات التعليم بشكل، أو بآخر، وتتحمل جزءًا كبيرًا من مسؤولية تدني مستوى التعليم في تحقيق أهداف الشخص والمجتمع (الغياض، 2003).

وتعتمد الطريقة التقليدية في العملية التعليمية عادة على الثقافة التقليدية للمجتمع، والتي من مرتكزاتها عملية إنتاج المعرفة، ودور المعلم فيها هو الأساس لإحداث عملية التعلم، كما لا تحتاج الطريقة التقليدية إلى تكاليف باهضة في البنية التحتية، وتكاليف لتدريب المعلمين، ويكون دور الطالب سلبيًا؛ إذ يتلقى المعرفة من المعلم دون أدنى جهد في عملية البحث، والاستقصاء لاعتماده على أسلوب المحاضرة والتلقين (رسلان، 2009) .

ويعد اختيار استراتيجية التعليم التي تحقق أهداف التعليم ومحتواه من ناحية، وملاءمتها لاحتياجات الطلبة من ناحية أخرى دلالة على جودة التعليم (شاهين، 2011).

فالاستراتيجية التعليمية تهتم بوصول المتعلم إلى أهداف معينة؛ كي تقيه من النواتج السلبية التي قد تحدث مستقبلا مثل: قلة الاهتمام، وإهمال الدقة، أو الفشل، أو فقدان الثقة، كما تعد الاستراتيجية مدخلًا عامًا لتعليم موضوع دراسي محدد، والطريقة التعليمية هي العملية الفعلية لممارسة وتطبيق هذا المدخل ضمن موقف تعليمي معين. وقد تنوعت المعايير الأكاديمية المختصة، لتنظيم أمور التعليم وبرامج تأهيل وإعداد المعلمين في العديد من الدول، التي حثت على توفير حقل خاص لإستراتيجيات التعليم، بوصفه نقطة التواصل بين المعلم والطالب؛ فالطالب ينمو ويستمر ويتطور في سلوكه، وممارساته تجاه حالة معينة تبعًا لتفاعله مع الأحداث المرتبطة بتلك الحالة؛ كون عملية التعلم حية مرتبطة بالطالب وليس المعلم (Harrington & Enochs, 2009).

وتعد اللغة من أهم وسائل التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الإنسان في تفاعله مع غيره فمن خلالها تتم مشاركة الأفكار، والمعلومات والخبرات والثقافات المتباينة، التي يستخدمها الشخص في تفكيره، وتكوين اتجاهاته والتعبير عن حاجاته، وفهم الآخرين، وظهرت عدة لغات عبر العصور والأزمنة منها اللغة الإنجليزية، ففي العقدين الأخيرين من القرن الحالي انتشرت بشكل واسع على المستوى العالمي إذ تستخدم ضمن نطاق واسع، في عملية التواصل وتعد اللسان الدولي المشترك ومن مميزات اللغة الإنجليزية مرونتها وقلة التعقيدات اللغوية في تعلمها؛ إذ يمكن اكتسابها خلال فترة وجيزة (Schlueter, 2018).

وترتبط عملية استخدام وتوظيف استراتيجية التعليم النشط، بقدرات وكفاءة ومهارات المعلم في تفعيل هذه الاستراتيجيات في العملية التعليمية، ومن المهام المطلوبة التي يجب أن يتقنها المعلم والتي تحقق الأهداف التربوية المنشودة منه: التخطيط والتنفيذ، واستخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم والتقويم؛ خاصة في ظل تغير دور المعلم في العصر الحديث، فقد أصبح موجهًا ومرشدًا ومبدعًا ومعززًا ومحفزاً، للطلبة نحو المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية (Fredrickson, 2013).

فمبادئ استراتيجية التعليم النشط تنطلق من تشجيع التفاعل بين المعلم والطالب، سواء داخل الغرف الصفية أم خارجها، وتشكل عاملًا مهمًا في تحفيز الطلبة للمشاركة في العملية التعليمية التعلمية، واستخدام مهارات التفكير في التعرف على قيمهم وخططهم المستقبلية، وتشجيعهم على التعاون، وزيادة نشاطاتهم الصفية؛ فالطلبة يتعلمون عن طريق المشاركة الفاعلة، عن طريق التحدث والكتابة، وربط الخبرات السابقة بالخبرات الجديدة، وإمكانية تطبيق ذلك في الحياة اليومية المعاشة بالإضافة إلى تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة الفورية، والسريعة لإدراك طبيعة معارفهم وتقويمها، وكذلك توفير الفرص لهم للتأمل فيما اكتسبوه من معارف، وفيما يجب عليهم أن يدركوه في تقويم ما تم تحصيله من معارف ومهارات، وتحديد ما لم يتمكنوا من معرفته (بدير، 2012).

مشكلة الدراسة:

تتطلب عملية تعليم مادة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم الأساسي من المعلمين امتلاك الكثير من المعارف والمهارات المتعلقة باللغة واتجاهاتهم نحوها، حتى يتمكنوا من تقديم تعليمًا فعالًا لطلبتهم يستطيعون من خلاله اكتساب هذه اللغة اكتسابًا جيدًا وتعد عملية التعرف إلى مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط بمثابة المؤشر الذي يوجه القائمين على عملية التعليم نحو الاتجاه الصحيح؛ إذ يمكن زيادة قدرات المعلمين، وتحسين ممارساتهم التدريسية في تعليم اللغة الإنجليزية في ضوء المتغيرات الحالية المتسارعة.

لذا جاءت هذه الدراسة للتعرّف على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط في منطقة لواء القويسمة/عمان من خلال الإجابة على التساؤل ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرّف على مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية المرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في زيادة وعي معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية، بالمبادئ والأسس التي تنطلق منها استراتيجيات التعليم النشط، وأهمية تطبيقها في التدريس. و قد تشكل مميزات استراتيجيات التعليم النشط التطبيقية أطرًا منهجية، وإجرائية تساعد القادة التربويين، في مديريات التربية والتعليم، على وضع برامج تدريبية للمعلمين.

التعريفات الإجرائية:

تُعرَّف استراتيجيات التعليم النشط إجرائيًا بأنها: مجموعة الإجراءات التي تمكن الطالب من القيام بالعديد من الأنشطة التعليمية أثناء تعلمه، وتؤكد على مشاركته الفعلية في تلك الأنشطة، بحيث يستخدم مهاراته، وقدراته في التوصل إلى المعرفة بنفسه وفق توجيهات وإشراف المعلم، وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة، على فقرات أداة الدراسة، التي قامت الباحثة بإعدادها.

معلمو اللغة الإنجليزية: هم المعلمون المؤهلون تربويًا وأكاديميًا، ويحملون درجات علمية في اللغة الإنجليزية تؤهلهم، لممارسة مهنة التعليم، من الصف الأول ولغاية الصف العاشر الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء القويسمة/عمان.

مفهوم استراتيجيات التعليم النشط:

تُعرَّف الاستراتيجية أنها: تصرفات المعلم داخل الغرفة الصفية، والتي تكون منتظمة، ومتسلسلة وحتى تكتسب هذه التصرفات صفة الفاعلية؛ فهي تتطلب مهارات التدريس الرئيسة، كالحيوية والنشاط والحركة داخل الغرفة الصفية، وتغيير طبقات الصوت أثناء الحديث، والإيماءات، والإشارات، والتنقل بين المراكز الحسية الأساسية (الكبيسي، 2008).

ويُعرَّف التعليم النشط أنه: عملية تعديل في سلوك الطلبة بفعل مشاركتهم الإيجابية في الأنشطة الفعالة، التي تحثهم على التفكير فيما يتعلموه، إذ لا يكون دورهم الاستماع فقط؛ بل التفكير والتحليل والمناقشة فيما يقدم لهم من معارف، واستخدام هذه المعارف في مواقف حياتية جديدة بإشراف وتوجيه المعلم (ياسين، 2014).

أهمية إستراتيجيات التعليم النشط:

ترتكز استراتيجيات التعليم النشط على النظرية البنائية التي ترى أن الطالب نشط بطبعه، ولديه الاستعداد أن يكتسب المعرفة من خلال ربط المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، مما يجعله إلى أن يكون طالبًا نشطًا ومبدعًا (عبد المريد، 2010).

كما تنبثق أهمية استراتيجيات التعليم النشط من توافقها مع طرق التربية الحديثة التي تركز على جعل الطالب الشريك المهم في العملية التعليمية التعلمية، وليس متلقيًا ومستمعًا لما يقوله المعلم، إذ تساعد استراتيجيات التعليم النشط الطلبة على المشاركة الفعالة والإيجابية مع المعلم، وفيما بينهم مما يجعل العملية التعليمية التعلمية ممتعة (الشريف، 2020).

مميزات استخدام استراتيجيات التعليم النشط:

تتعدد مميزات استخدام استراتيجيات التعليم النشط من خلال أنها تعمل على تنمية الاستعدادات والقدرات والمهارات الشاملة للطلبة، وتقوم بتلبية اهتماماتهم وحاجاتهم من خلال تقديم أنشطة عديدة وجديدة تدعم خبرات المنهج الدراسي كما تعالج العديد من مشكلات الطلبة النفسية، والتحصيلية والسلوكية، وتساعد على دمج المدرسة في البيئة والمجتمع (قاسم، 2014).

الافتراضات التي تقوم عليها استراتيجيات التعليم النشط:

تقوم استراتيجيات التعليم النشط على مجموعة من الافتراضات أهمها أن يتعرض الطالب لعدد من الخبرات المتنوعة، ويعد استخدام استراتيجيات التعليم النشط فرصة ثمينة للطالب للتعلم باستخدام أكثر من طريقة، ويخرج عن النظام التقليدي في الصف، وبما أن المناخ الصفي مجتمع صغير فيمكن لكل من المعلم، والمتعلم توظيفه والعمل على تجديد الطاقة والحيوية ذهنيًا وجسميًا (الشمري، 2010).

استراتيجيات التعليم النشط:

تتعدد استراتيجيات التعليم النشط في العملية التعليمية التعلمية، التي يمكن توظيفها في العملية التدريسية (استراتيجية الحوار والمناقشة، استراتيجية حل المشكلات، استراتيجية الخرائط المفاهيمية استراتيجية التعليم بالأقران، استراتيجية التعليم الإلكتروني، استراتيجية لعب الدور):

أولًا: استراتيجية الحوار والمناقشة:

تُعرَّف استراتيجية الحوار أنها: طريقة تعليم تعتمد على قيام المعلم، باستخدام حوار شفوي خلال الحصة الصفية؛ بهدف الحصول على بيانات، أو معلومات حديثة (الصيفي، 2009).

وتعد استراتيجية المناقشة إحدى وسائل التواصل بين المعلم والطالب؛ إذ تقوم على أساس الحوار الشفوي الذي يتم من خلال عرض المادة من قبل المعلم وطرحه للأسئلة التي تتيح له المجال للمناقشة مع الطلبة (يوسف ويوسف، 2005).

وبيَّن بني عطا (2017) مفهوم استراتيجية الحوار والمناقشة أنها: طريقة تهتم بإثارة التفكير لدى الطلبة بهدف تحفيزهم نحو المشاركة من خلال طرح الأسئلة، والمناقشة في ظل احترام وجهات النظر، والمقترحات والقيام باستقراء المعارف لدى الطلبة حول مفهوم، أو موضوع معين، وتناول عناصره وأبعاده المختلفة وتحليلها، وإجراء المقارنات بينها، والوصول إلى النتائج؛ ليطَّلع عليها جميع الطلبة، من خلال إشراكهم في عملية تنفيذ وتقويم الدرس.

وتُعد استراتيجية الحوار والمناقشة إحدى استراتيجيات التعليم النشط، التي يعتمدها المعلم، من أجل تحقيق هدف تعليمي في درس ما، وهي من أهم الطرق التعليمية، التي تخلق مناخًا من التفاعل التعليمي التعلمي الإيجابي إذا تم اعتمادها بطريقة جاذبة وممتعة من قبل المعلم، من خلال إشراك الطلبة في الحصة الصفية (الحريري، 2011).

ويختلف الحوار عن المناقشة في أن المعرفة التي يحصل عليها الطالب تأتي من داخله بينما المعرفة في المناقشة فتأتي من مصادر خارجية، كما أن المعرفة لا تنتقل من المعلم للطالب بطريقة الحوار؛ لأنها تكمن بداخل المعلم، أمَّا في المناقشة فتنتقل من المعلم إلى الطالب عن طريق

المشاركة ويتميز الحوار كذلك بأنه يمكن الطالب من العمل وحده، والاعتماد على ذاته أكثر من المناقشة ويعمق الحوار الشخصية الإيجابية لدى الطالب أكثر من المناقشة، ويقود الحوار الطالب للتأمل والجدل والتقويم، بالإضافة إلى تقديم الشواهد، والأدلة بهدف الحصول على المعرفة، إلّا أن المناقشة تكون المعرفة ناتجة عن مصادر خارجية (الرشيدي، 2012).و هناك عدة مميزات لاستراتيجية الحوار والمناقشة؛ إذ تدعم وتزيد من فهم واستيعاب الطلبة للمادة الدراسية، كما تزيد من فاعليتهم وإشراكهم فى الموقف التعليمي، ومن ثم زيادة ثقتهم بأنفسهم وتعمل استراتيجية الحوار والمناقشة، على تزويد الطلبة بتغذية راجعة فورية عن آدائهم، وتتيح لهم ممارسة مهارات التفكير والاتصال والتواصل، والتعبير عن آرائهم ووجهات نظرهم بالشرح والتعليق، وكذلك تعمل استراتيجية الحوار والمناقشة على تنمية روح التعاون والتنافس بين الطلبة؛ وتمنع الملل والرتابة بالإضافة إلى أن استراتيجية الحوار والمناقشة تساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وتكسب المعلم العديد من المهارات مثل: بناء الأفكار والشرح والتلخيص، وآداب الحوار واحترام رأي الآخرين، وتخلق نوعًا من التفاعل القوي والإيجابي بين المعلم والطالب (محجوب وعبد اللطيف، 2014).

وتعتمد استراتيجية الحوار والمناقشة على النظرية البنائية النقدية التي تؤكد أن البناء المعرفي يتم وفق البيئة الاجتماعية والثقافية للطالب، إضافة إلى البُعد النقدي الذي يستهدف إصلاح البيئات كما تؤكد البنائية النقدية على أن تنمية الجوانب العقلية تتم عن طريق الحوار والمناقشة، والتقصي والتساؤل، والتأمل الذاتي (زيتون، 2000).

ثانيًا: استراتيجية حل المشكلات:

تُعرَّف استراتيجية حل المشكلات أنَّها: عمليَّة فكريَّة يستخدمُ فيها الطالب ما لديه من معارف ومهارات مكتسبة؛ من أجل مواجهة متطلبات مواقف غير مألوفة لديه، وتكون المواجهة بمباشرة أداء ما يستهدف حل الغموض، أو التَّناقض الذي يتضمنه الموقف (جروان، 2016).

ثالثًا: استراتيجية الخرائط المفاهيمية:

تعود جذور استراتيجية الخرائط المفاهيمية إلى نظرية أوزوبل في التعليم اللفظي؛ التي تدور حول مفهوم التعلم ذي المعنى، الذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي، وإدراك من الطلبة بالمعرفة السابقة الموجودة لديهم، إذ طورها نوفاك (Novak) وجوين (Gowin) في جامعة كورنيل (Cornil) في الولايات المتحدة الأمريكية (الحسيني، 2007).

وتُعرَّف استراتيجية الخرائط المفاهيمية أنها: استراتيجية تعمل على تنظيم الأفكار، والمعلومات التي يتضمنها العنوان، أو الموضوع للمادة الدراسية، وتوضيح العلاقة بين المفاهيم، لمساعدة الطلبة على تنظيم معرفتهم، بهدف ترسيخ، وتسهيل فهمهم، واستيعابهم للمادة الدراسية (عطية، 2008). وتوسَّع مجال استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية؛ لمميزاتها الفريدة في العملية التعليمية التعلمية؛ إذ تُعد من أسهل الاستراتيجيات لوصول المعلومات إلى الدماغ واسترجاعها، وهي استراتيجية فعالة يعتمد رسمها، وتنسيقها أشكالًا تماثل كيفية قراءة الدماغ للمعلومات، إذ يكون المركز(العنوان) هو الموضوع الرئيسي، ثم تتفرع منه الأفكار الثانوية الأخرى (Ruffni, 2008).

وتعمل استراتيجية الخريطة المفاهيمية على تنشيط الذهن، ومراعاة أنماط تعلم الطلبة، وتنمي الذكاءات المتعددة لديهم؛ كالذكاء اللغوي، والذكاء المنطقي، والذكاء الحركي، كما تفيد عملية استخدام استراتيجية الخرائط المفاهيمية في زيادة التركيز لدى الطلبة من خلال تحويل الألفاظ والمفاهيم إلى رموز، ورسوم، وصور، وهذا يجعل الطالب يتفاعل ذهنيًا بصورة أكبر مع المادة الدراسية، وكذلك تُعد هذه الاستراتيجية مُعينة للطالب في تنظيمه للأفكار، والبيانات والمعلومات بصور بصرية تتيح له التفاعل مع المادة الدراسية (Buzanm, 2008).

رابعًا: استراتيجية التعليم بالأقران:

تُعرَّف استراتيجية التعليم بالأقران أنها: استراتيجية ترتكز على قيام الطلبة بتعليم بعضهم البعض كأن يقوم بعض الطلبة بتعليم زملائهم الأقل منهم في العمر، أو الأقل منهم في التحصيل الدراسي (إبراهيم، 2004). و تتميز استراتيجية التعليم بالأقران بدورها في تنمية قدرات الطلبة، واستثمار خبراتهم وقدراتهم الذاتية من خلال تقديم المساعدة للزملاء من الطلبة، وتوجيههم بأساليب تحسن من أدائهم التحصيلي كما تعمل هذه الاستراتيجية بتوجيه الطلبة للعمل التعاوني بطرق إيجابية تزيد من مستوياتهم الذهنية؛ إذ يتم شرح المادة الدراسية للزملاء بشكل مبسط مما يسهّل عملية التذكر، وبقاء المعلومات في ذاكرتهم لفترات طويلة (Blanch &Duran& Valdebenito & Flores,2013).

وترتكز استراتيجية التعليم بالأقران على النظرية البنائية من خلال أن المتعلم يقوم ببناء تعلمه وتفسيره في ضوء الخبرات التي يمر بها في حياته اليومية؛ فالمعرفة تبنى من الخبرة، وأن عملية التعلم تُعد عملية نشطة يتم خلالها بناء المعاني على أساس الخبرات والتعاون والتشارك، لإحداث تغيرات في التمثيلات المعرفية الداخلية من خلال التعليم التعاوني التشاركي (خميس، 2015).

خامسًا: استراتيجية التعليم الإلكتروني:

يُعرَّف كل من الموسى والمبارك (2005) استراتيجية التعليم الإلكتروني أنها: استراتيجية للتعليم تتم بواسطة استخدام تقنيات الاتصال الحديثة من حواسيب، ووسائط متعددة، ومنصات، ومكتبات إلكترونية، بالإضافة إلى بوابات الإنترنت، سواء كان التعلم في الغرفة الصفية، أو عن بُعد بأقصر مدة زمنية، وأقل جهد وأكبر فائدة.

سادسًا: استراتيجة لعب الدور:

تنطلق استراتيجية لعب الدور من مبدأ إشباع حاجات الطالب للتقليد والمحاكاة؛ ولذلك تُستخدم كأحد أهم المصادر في استراتيجيات التعليم والتعلم، وقد عُرّفت طريقة لعب الدور أنها: مجموعة من الأنشطة والسلوكات التي يتوقع قيام الطالب بها، كما أن منشأ لعب الدور هو نفسي؛ مما يُظهر اختلافًا لدى الطلبة في تأدية الأدوار المتشابهة وفق فروقهم الفردية (الخطيب وعيد والنتشة، 2003). ويعد التعليم باستخدام استراتيجية لعب الدور استمرار لما اعتاد الطلبة أن يفعلوه في الحياة اليومية للحصول على المعرفة، كما تشجع استراتيجية لعب الدور على التفكير، والتحليل لدى الطالب إذ يتعلم عن طريقها الحقائق والمفاهيم والعمليات، وتعد استراتيجية لعب الدور كذلك من الاستراتيجيات الجيدة لتعليم الطالب القيم الاجتماعية، وهي أداة فاعلة في بناء نظام قيمي وأخلاقي لدى الطالب وتستخدم استراتيجية لعب الدور أيضًا على زيادة مهارات الاتصال والتواصل فيما بين الطالب وبين أقرانه، ويتعلم منهم بغض النظر عن الاختلافات الثقافية، والاجتماعية فيما بينهم (عفانه واللوح 2007).

دور المعلم في استراتيجيات التعليم النشط:

يعد دور المعلم في تطبيق استراتيجيات التعليم النشط مهمًا ورئيسًا؛ إذ أنه هو الميسر للعملية التعليمية التعلمية، وهو الذي يضع قواعد العمل الأساسية داخل الغرفة الصفية بمشاركة الطلبة أنفسهم، كما يعمد إلى تنويع الأنشطة والأساليب والوسائل وفق الموقف التعليمي، وخصائص الطلبة كما يربط التعليم بالبيئة المعاشة، ويراعي التكامل الأفقي والرأسي بين المواد الدراسية المختلفة، ويعمل باستمرار على تحفيز، وزيادة دافعية الطلبة نحو التعلم (بدير، 2008).

دور الطالب في استراتيجيات التعليم النشط:

يتمثل دور الطالب في التعليم النشط أنه الطرف الآخر المشارك في تصميم بيئة التعلم؛ إذ يمكنه العمل بشكل مستقل، أو ضمن مجموعات متعاونة، بحيث يتفاعل ويتواصل مع المعلم وزملاءه الطلبة، ويمارس التفكير والتحليل والإبداع في حل المشكلات التي يمكن أن تواجهه؛ ليتمكن من تقديم الحلول الذكية، ويتوجه لاستخدام التفكير التأملي الإيجابي في طرق تعلمه، وزيادة جودة هذا التعلم ونوعيته، ويكون قادرًا على البحث عن مصادر المعلومات، ويستطيع الوصول إليها بكل فعالية وكفاءة، ويكتسب روح المبادرة والمناقشة، وطرح الأسئلة الذكية الناقدة؛ لتحسين وتطوير مستويات التعلم لديه (العرسان، 2017).

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة القحطاني (2020) إلى تعرّف مدى استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، والكشف عن الصعوبات التي تواجههن أثناء استخدامهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات، ومشرفات التربية الإسلامية بمحافظة الرين، وتكونت عينة البحث من (50) معلمة للتربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية و(10) مشرفات تربويات للتربية الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من نفس مجتمع الدراسة وتمثلت أداة الدراسة باستبانة تكونت من محورين: المحور الأول يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط والمحور الثاني يتعلق بالصعوبات التي تواجههن أثناء استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأظهرت نتائج الدراسة أن مدى استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلّم النشط في المرحلة الابتدائية جاءت بمدى عالية، ومن أبرز تلك الصعوبات في عملية تطبيق التعلم النشط: نقص التجهيزات والتقنيات الحديثة داخل الفصول الدراسية، وكذلك نقص الحوافز المعنوية والمادية التي تشجع المعلمات على استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

واهتمت دراسة بركات (2019) بالتحقق من مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم لمهارات التعلم النشط أثناء التدريس، وتكون مجتمع الدراسة من (772) معلمٍ ومعلمةٍ، وتكونت عينة الدراسة من (232) معلمٍ ومعلمةٍ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقدير المعلمين الكلي لاستخدامهم التعلم النشط كان مرتفعًا.

وتقصت دراسة الحربي والديحان (2019) مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط في محافظة حفر الباطن لأهدافه والمعوقات التي تواجه المتدربين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وتمثلت أداة الدراسة باستبانة، وتكون مجتمع الدراسة من (417) معلمٍ و(52) مشرف تربوي،

أمَّا عينة الدراسة فقد تكونت من (322) معلم، و(47) مشرف تربوي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط كان بمستوى مرتفع جدًا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، واستعراضها تبين أن الدراسة الحالية قد اتفقت مع بعض الدراسات السابقة في أهدافها؛ إذ تناولت مدى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعليم النشط: كدراسة القحطاني (2020)، ودراسة بركات (2019)، ودراسة الحربي والديحان (2019)، وقد استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إعداد مقدمة الدراسة، والإطار النظري واختيار وإعداد أداة الدراسة، ومناقشة النتائج وتميزت الدراسة الحالية أنها هدفت إلى تعرف مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظرهم.

وفي جانب أداة الدراسة تباينت الدراسات السابقة في الأدوات المستخدمة؛ لقياس مدى ممارسة استراتيجيات التعليم النشط إذ تشابهت الدراسة الحالية في استخدام الاستبانة مع دراسة كل من: دراسة القحطاني (2020)، ودراسة بركات (2019)، ودراسة الحربي والديحان (2019)

منهجية ومجتمع وعينة الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ لأنه المنهج الأنسب لموضوع هذه الدراسة. حيث تَكّون مجتمع الدراسة وعينتها من جميع معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم لمنطقة لواء القويسمة/ عمان، والبالغ عددهم (450) معلمًا ومعلمةً، بحسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2021/2020)، وتم أخذ عينة عشوائية طبقية بلغت (208) معلمًا ومعلمةً، حيث تمت الاستجابة على الاستبانة من قبل (208) معلمًا ومعلمةً، وبنسبة (100%) من حجم عينة الدراسة، ويبين الجدول رقم (1) وصفًا لخصائص عينة الدراسة.

أداة الدراسة:

قامت الباحثة بتطوير أداة الدراسة من خلال الاطلاع على الأدب النظري، ومراجعة الدراسات السابقة، وتكونت من (48) فقرة موزعة على ستة مجالات هي: استراتيجية الحوار والمناقشة

واستراتيجية حل المشكلات، واستراتيجية الخرائط المفاهيمية، واستراتيجية التعليم بالأقران واستراتيجية التعليم الإلكتروني، واستراتيجية لعب الدور. وتم استخدام مقياس ليكرت بمستوياته الخمسة، وهي: بمدى كبيرة جدًا (5) – بمدى كبيرة (4) – بمدى متوسطة(3) – بمدى قليلة(2) – بمدى قليلة جدًا(1)، كما تم تقسيم درجات الموافقة على الفقرات كما يلي: أ-(3.68- 5: مرتفعة)، ب-(2.34-3.67: متوسطة)، جـ (1- 2.33: منخفضة). كما تم التحقق من صدق وثبات الأدة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا حيث تراويح معامل الثبات لمجالات التعليم النشط بين (0.73- 0.93) مما يدل على ان الأداة بصورة عامة تمتعت بمعامل ثبات عالٍ، ومناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لمدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم والجداول الآتية تبين نتائج ذلك، وعلى النحو الآتي:

أولًا: مجالات أداة الدراسة: ويُظهرها الجدول رقم (1)

جدول (1): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجالات التعليم النشط

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
1	الحوار والمناقشة	3.92	.786	1	مرتفعة
2	حل المشكلات	3.75	.726	2	مرتفعة
3	الخرائط المفاهيمية	3.64	.727	3	متوسطة
6	لعب الدور	3.62	.827	4	متوسطة
4	التعليم بالأقران	3.57	.745	5	متوسطة
5	التعليم الإلكتروني	3.41	.786	6	متوسطة
	المدى الكلية	3.66	.632		متوسطة

يتبين من الجدول (1) أن تقييم مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم لمجالات التعليم النشط كانت بمدى تقدير متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (3.66)، وبانحراف معياري بلغ (.632)، حيث جاء الحوار والمناقشة في المرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (3.92)، وبانحراف معياري بلغ (.786)، وبمدى تقدير مرتفعة، وجاء مجال حل المشكلات في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.75)،

وبانحراف معياري بلغ(.726)، وبمدى تقدير مرتفعة، بينما جاء مجال التعليم الإلكتروني في المرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.41)، وبانحراف معياري بلغ (.786).

ثانيًا: مجال الحوار والمناقشة: ويُظهرها الجدول رقم (2)

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجال الحوار والمناقشة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
4	أراعي أن تكون الأسئلة خالية من الأخطاء اللغوية والعلمية.	4.21	.963	1	مرتفعة
3	أراعي طبيعة الأسئلة الصفية بما يتناسب ومستوى الطلبة.	4.03	.917	2	مرتفعة
6	أحرص على مشاركة جميع الطلبة بالمناقشة.	4.00	.946	3	مرتفعة
1	استخدم مستويات الأسئلة التي تحقق الأهداف الخاصة للدروس.	3.86	1.001	4	مرتفعة
7	أعمل على إثارة فضول الطلبة للاستفسار عن الأمور الغامضة.	3.86	1.003	5	مرتفعة
5	أتيح المجال لإعطاء زمن انتظار، يتيح للطلبة التفكير قبل الإجابة.	3.84	.968	6	مرتفعة
2	أراعي أن تكون الأسئلة مثيرة لتفكير الطلبة.	3.79	.863	7	مرتفعة
8	استخدم الأسئلة التي تحفز الطلبة على التفكير والتحليل والاستنتاج.	3.78	.970	8	مرتفعة
	المدى الكلية	3.92	.786		مرتفعة

يبين الجدول (2) أن المتوسط الحسابي لمجال الحوار والمناقشة ككل بلغ (3.92)، وبانحراف معياري بلغ (.786)، وبمدى تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (4) والتي تنص على "أراعي أن تكون الأسئلة خالية من
الأخطاء اللغوية والعلمية" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (4.21) وبانحراف معياري بلغ (.963)، وجاءت الفقرة رقم (3) والتي تنص على "أراعي طبيعة الأسئلة الصفية بما يتناسب ومستوى الطلبة" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (4.03)، وبانحراف معياري بلغ (.917)، بينما جاءت الفقرة رقم (8) ونصها "استخدم الأسئلة التي تحفز الطلبة على التفكير والتحليل والاستنتاج" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.78)، وبانحراف معياري بلغ (.970).

ثالثا: مجال حل المشكلات: ويُظهرها الجدول (3):

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجال حل المشكلات

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
11	أمهد للدرس من خلال سؤال عام.	3.83	.916	1	مرتفعة
13	أعمل على وصف المشكلة بدقة مما يتيح رسم حدودها وما يميزها عن سواها.	3.81	.842	2	مرتفعة
16	أشجع الطلبة على تحديد عدد من الفروض لحل المشكلة.	3.79	.888	3	مرتفعة
17	أوجه الطلبة لدراسة الاختيار الأفضل من البدائل المتاحة بناءً على معايير توفير الوقت والجهد والمال.	3.78	.982	4	مرتفعة
12	أبين للطلبة خطوات حل المشكلة.	3.76	.847	5	مرتفعة
10	أصيغ المشكلة على شكل سؤال يحتاج إلى حل.	3.75	1.008	6	مرتفعة
9	استخدم طريقة حل المشكلات في المواضيع التي تتطلب حلولًا إبداعية.	3.73	.989	7	مرتفعة
15	أحدد للطلبة المصادر المتاحة لجمع المعلومات والبيانات واترك لهم فرص التحقق من ارتباطها بحلول المشكلة.	3.71	1.019	8	مرتفعة
14	أعمل مع الطلبة على فرز الاستجابات التي تتضمن حلولًا لمشكلة الدراسة واستبعاد الأفكار التي لا صلة لها بالموضوع.	3.69	1.034	9	مرتفعة
18	أشجع الطلبة على طرح حلولا إبداعية خارجة عن المألوف.	3.64	1.014	10	متوسطة
	المدى الكلية	3.75	.726		مرتفعة

يُبيّن الجدول (3) أن المتوسط الحسابي لمجال حل المشكلات ككل بلغ (3.75)، وبانحراف معياري بلغ (.726)، وجاءت الفقرة رقم (11) والتي تنص على "اطرح مجموعة من الأسئلة كتمهيد للدرس الجديد" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.83)، وبانحراف معياري بلغ (.916) وجاءت الفقرة رقم (13) التي تنص على "أعمل على وصف المشكلة بدقة مما يتيح رسم حدودها وما يميزها عن سواها" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وبانحراف معياري بلغ (.842)، بينما جاءت الفقرة رقم (18) ونصها "أشجع الطلبة على طرح حلولا إبداعية خارجة عن المألوف" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وبانحراف معياري بلغ (1.014).

خامسا: مجال الخرائط المفاهيمية: ويظهرها الجدول (4)

جدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجال الخرائط المفاهيمية

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
21	أضع تصورًا للعلاقات الممكنة بين المفاهيم.	3.90	.909	1	مرتفعة
22	لدي تصور واضح عن طبيعة الخرائط المفاهيمية التي تسهل فهم الطلبة.	3.81	.890	2	مرتفعة
20	اربط بين المفاهيم الرئيسة، والمفاهيم الفرعية المنبثقة عنها.	3.71	.905	3	مرتفعة
19	أحدد المفاهيم التي استخدمها في الخريطة المفهومية.	3.69	.890	4	مرتفعة
24	استخدم الخطوط والأسهم لكتابة الكلمات لربط المفاهيم وإبراز العلاقات فيما بينها.	3.58	.958	5	متوسطة
25	أعرض على الطلبة الخريطة المفاهيمية، وأناقشهم بمفهومها.	3.46	1.025	6	متوسطة
23	أرسم دوائر، أو مستطيلات، أو مربعات أحدد فيها رسم المفاهيم المطلوبة.	3.33	1.060	7	متوسطة
	المدى الكلية	3.64	.727		متوسطة

يُبيّن الجدول (4) أن المتوسط الحسابي لمجال الخرائط المفاهيمية ككل بلغ (3.64)، وبانحراف معياري بلغ (.727)، وبمدى تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (21) التي تنص على "أضع تصورًا للعلاقات الممكنة بين المفاهيم" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.90)، وبانحراف معياري بلغ (.909)، وجاءت الفقرة رقم (22) التي تنص على "لدي تصور واضح عن طبيعة الخرائط المفاهيمية التي تسهل فهم الطلبة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وبانحراف معياري بلغ (.890)، بينما جاءت الفقرة رقم (23) ونصها "استخدم اشكال هندسية متعددة لرسم المفاهيم المطلوبة" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وبانحراف معياري بلغ (1.060).

سادسا: مجال التعلم بالأقران: ويظهرها الجدول (5):

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجال التعليم بالأقران

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
30	أقوم بتدريب القرين المعلم لتطبيق استراتيجية التعليم بالأقران.	3.77	.942	1	مرتفعة
26	أعرف الطلبة بمفهوم وقواعد وشروط تنفيذ استراتيجية التعليم بالأقران.	3.68	.869	2	مرتفعة
27	أقوم بعمل اجتماع قبلي للطلبة لتعريفهم بالمهام المراد تنفيذها.	3.65	.928	3	متوسطة
31	أقوم بتطبيق استراتيجية التعليم بالأقران من خلال تقسيم الطلبة عبر الصف نفسه.	3.59	.931	4	متوسطة
32	أقوم بتطبيق استراتيجية التعليم بالأقران من خلال تقسيم الطلبة عبر صفوف أخرى.	3.59	.966	4	متوسطة
35	أتابع وأتعرف على ما حققه الطلبة من الأهداف المحددة.	3.55	.922	6	متوسطة
28	أحدد الفترة الزمنية لتنفيذ المهمات التعليمية المطلوبة.	3.54	.964	7	متوسطة
29	أشجع الطلبة على العمل الجماعي لتنفيذ المهمات التعليمية بكل احترام وتقدير وثقة.	3.48	.898	8	متوسطة
34	أقوم بتقسيم الطلبة إلى مجموعات لتنفيذ استراتيجية التعليم بالأقران.	3.48	1.019	8	متوسطة
33	أقوم بتقسيم الطلبة إلى ثنائيات لتنفيذ استراتيجية التعليم بالأقران.	3.34	1.061	10	متوسطة
	المدى الكلية	3.57	.745		**متوسطة**

يُبيّن الجدول (5) أن المتوسط الحسابي لمجال التعليم بالأقران ككل بلغ (3.57)، وبانحراف معياري بلغ (.745)، وبمدى تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (30) التي تنص على "أقوم بتدريب القرين المعلم لتطبيق استراتيجية التعليم بالأقران" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.77) وبانحراف معياري بلغ (.942)، وبمدى تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (26) والتي تنص على "أعرّف الطلبة بمفهوم وقواعد وشروط تنفيذ استراتيجية التعليم بالأقران" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبانحراف معياري بلغ (.869) وبمدى تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (33) ونصها "أقوم بتقسيم الطلبة إلى ثنائيات لتنفيذ استراتيجية التعليم بالأقران." بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.34)، وبانحراف معياري بلغ (1.061)، وبمدى تقدير متوسطة.

سابعا: مجال التعليم الإلكتروني: ويظهرها الجدول (6):

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجال التعليم الإلكتروني

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
36	امتلك مهارات استخدام الحاسوب.	3.54	.933	1	متوسطة
40	أحرص على زيادة دافعية الطلبة على البحث والتحري عن المعرفة من خلال الإنترنت لإثراء التعليم.	3.49	.960	2	متوسطة
38	استثمر الوسائط المتعددة في بناء محتوى المادة التعليمية.	3.48	.919	3	متوسطة
41	أرشد الطلبة إلى استثمار شبكة الإنترنت في مجال تعلم المفاهيم.	3.48	.990	4	متوسطة
39	استخدم البرمجيات ا لتعليمية لتمكين الطلبة من التعلم.	3.40	1.095	5	متوسطة
37	أصمم مواقف تعليمية إلكترونية.	3.28	1.086	6	متوسطة
42	أتعاون مع زملائي المعلمين لتصميم مواقع تعليمية جاذبة لانتباه الطلبة.	3.22	1.181	7	متوسطة
	المدى الكلية	3.41	.786		**متوسطة**

يُبيّن الجدول (6) أن المتوسط الحسابي لمجال التعليم الإلكتروني ككل بلغ (3.41)، وبانحراف معياري بلغ (.786)، وبمدى تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (36) التي تنص على "امتلك مهارات استخدام الحاسوب" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.54)، وبانحراف معياري بلغ (.933) وبمدى تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (40) التي تنص على "أحرص على زيادة دافعية الطلبة على البحث والتحري عن المعرفة من خلال الإنترنت لإثراء التعليم" في المرتبة الثانية وبمتوسط حسابي بلغ (3.49)، وبانحراف معياري بلغ (.960)، وبمدى تقدير متوسطة، بينما جاءت الفقرة رقم (42) ونصها "أتعاون مع زملائي المعلمين لتصميم مواقع تعليمية جاذبة لانتباه الطلبة" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.22) وبانحراف معياري بلغ (1.181) وبمدى تقدير متوسطة.

ISSN: 2709-5312

ثامنا: مجال لعب الدور: ويظهرها الجدول (7):

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة والمدى لمجال لعب الدور

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المدى
45	أشجع الطلبة على استخدام لغة واضحة وسليمة أثناء أداء الأدوار.	3.76	.979	1	مرتفعة
48	أقوم بتصوير المشاهد التمثيلية للطلبة.	3.68	1.097	2	مرتفعة
46	أقدم تغذية راجعة للطلبة بعد تمثيل الأدوار.	3.66	1.079	3	متوسطة
47	أقوم بأخذ آراء الطلبة المشاركين بعد أداء المهمة المطلوبة منهم.	3.65	1.026	4	متوسطة
43	أجهز سيناريوهات مسبقة تشجع على تنمية مهارات اللغة الإنجليزية لدى الطلبة.	3.54	.969	5	متوسطة
44	أقوم بتجريب الأدوار قبل تمثيلها.	3.44	1.030	6	متوسطة
	المدى الكلية	3.62	.827		**متوسطة**

يبين الجدول (7) أن المتوسط الحسابي لمجال لعب الدور ككل بلغ (3.62)، وبانحراف معياري بلغ (.827) وبمدى تقدير متوسطة، وجاءت الفقرة رقم (45) التي تنص على "أشجع الطلبة على استخدام لغة واضحة وسليمة أثناء أداء الأدوار" في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.76) وبانحراف معياري بلغ (.979)، وبمدى تقدير مرتفعة، وجاءت الفقرة رقم (48) التي تنص على "أقوم بتصوير المشاهد التمثيلية للطلبة" في المرتبة الثانية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.68)، وبانحراف معياري بلغ (1.097)، وبمدى تقدير مرتفعة، بينما جاءت الفقرة رقم (44) ونصها "أقوم بتجريب الأدوار قبل تمثيلها" بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (3.44)، وبانحراف معياري بلغ (1.030) وبمدى تقدير متوسطة.

مناقشة النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة: ما مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم؟

بيّنت نتائج الدراسة أن التقدير الكلي مدى ممارسة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط من وجهة نظرهم، كانت متوسطة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعليم النشط، بالإضافة إلى قناعات بعض المعلمين لاستخدام استراتيجيات محددة، كما أن سهولة استخدام الاستراتيجيات التقليدية المتمثل بقلة استخدام الأدوات والوسائل اللازمة تشجع المعلمين على الابتعاد عن تطبيق استراتيجيات التعليم النشط، وكذلك وجود أعداد كبيرة من الطلبة داخل الغرف الصفية يشكل عائقًا أمام استخدام هذه الاستراتيجيات، وضيق مساحات الغرف الصفية.

كما أن تقديرات عينة الدراسة لجميع مجالات أداة الدراسة كانت "متوسطة"، وكان أكبر تقدير لمجال الحوار والمناقشة في المرتبة الأولى، وبمدى تقدير مرتفعة، ومجال حل المشكلات في المرتبة الثانية، وبمدى تقدير مرتفعة، وكان أقل تقدير لمجال التعليم الإلكتروني وبمدى تقدير متوسطة، وقد يُعزى ذلك إلى أن معرفة معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستراتيجيات التعليم النشط التي تُسهم في تفوق الطلبة وتسهيل عملية تحقيق أهدافهم التربوية، وتجعل مناخ التعليم في صفوفهم أكثر مشاركةً، وتعاونًا، مما يؤدي ذلك إلى نجاح المعلم في العملية التعليمية، كما أن تأثر الكثير من معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية بما تلقوه من إعداد وتدريب خلال سنوات خبرتهم الطويلة في مجال التعليم قد يزيد من تفعيل استراتيجيات التعليم النشط في العملية التدريسية.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسات: محمود وزكري (2019)، والمحمادي (2016)، والرواشدة والنوافلة (2015)، والجعافرة (2015)، والرشيدي (2015) التي أشارت إلى أن مدى ممارسة المعلمين لاستراتيجيات التعلم النشط كانت متوسطة، ولكنها اختلفت مع نتائج دراسات: القحطاني (2020)، وبركات (2019)، والحربي والديحان (2019) التي أشارت إلى أن المعلمين يمارسون استراتيجيات التعلم النشط بمدى مرتفعة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج هذه الدراسة واستنتاجاتها تم التوصل إلى التوصيات الآتية:

- تطوير مهارات معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مجال استراتيجيات التعليم النشط، وخاصة للمعلمين ذوي الخبرة القليلة لتزويدهم بالمعارف، والمهارات المتعلقة باستراتيجيات التعليم النشط.

-تطوير مهارات معلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية في مجال التعليم الإلكتروني، وذلك بإلحاقهم بدورات تدريبية في هذا المجال.

- توجيه الإدارات المدرسية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لاستخدام استراتيجيات التعليم النشط.

- تكثيف الزيارات الإشرافية لمعلمي اللغة الإنجليزية للمرحلة الأساسية لتفعيل استراتيجيات التعليم النشط، ورصد نقاط الضعف من أجل معالجتها.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية:

بدير، كريمان. (2012). **التعلم النشط**.ط2، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

بركات، زياد. (2019). مدى استخدام مهارات التعلم النشط لدى معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، **المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**، 4(151-120) .

بني عطا، سهاد. (2017). أثر برنامج تعليمي قائم على استراتيجيات الحوار والمناقشة في تنمية مفاهيم الأمن الفكري، **مجلة الدراسات الاجتماعية**، 23(1)،53 - 73.

جروان، فتحي. (2016). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**، ط 8، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الجعافرة، عبد الله (2015). مستوى ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس اللغة العربية لطلبة المرحلة الأساسية العليا في مديريتي الرصيفة وقصبة الكرك من وجهة نظر معلميها، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 13(4)، 117-141.

الحربي، صنيتان والديحان، محمد. (2019). مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط في محافظة حفر الباطن لأهدافه والمعوقات التي تواجه المتدربين، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، 3(26)، 97-121.

الحريري، رافدة. (2011). **الجودة الشاملة في المناهج وطرق التدريس**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

الخطيب، ابراهيم، وزهدي، عيد والنتشة، خالد. (2003). **التنشئة الاجتماعية للطفل**، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.

خميس، محمد عطية. (2015). **مصادر التعلم الإلكتروني**. ط1، ج1، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.

رسلان، محمد. (2009). **المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم المفتوح**، ورقة عمل مقدمة إلى كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

الرشيدي، أحمد. (2012). **فاعلية تدريس اللغة العربية بأسلوب الحوار في تحصيل طلبة الصف التاسع وتفكيرهم الاستقرائي بدولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن

الرواشدة، إبراهيم والنوافلة، وليد. (2015). مدى ممارسة التعلم النشط في حصص العلوم في صفوف المرحلة الأساسية في مدارس البادية الشمالية الشرقية من الأردن، **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، 13(3)، 39-57.

زيتون، كمال. (2000). **تدريس العلوم من منظور البنائية**. الإسكندرية: المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
شاهين، عبد الحميد. (2011). **استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم وأنماط التعليم**. جامعة الإسكندرية، الإسكندرية، مصر.
الشريف، محمد. (2020). مدى استخدام معلمي ومعلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية لعناصر التعلم النشط، **مجلة الشمال للعلوم الإنسانية**،5(2)،179-233.
الشمري، عبد الله. (2010). **تطبيق ثلاثة أساليب للتعلم النشط في تدريس التربية الاسلامية لطلاب الصف التاسع بدولة الكويت وأثرها في تحصيلهم وتفكيرهم الإبداعي**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الشرق الأوسط، الكويت.
الصيفي، عاطف. (2009). **المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث**. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
عبد المريد، عبد المريد. (2010). دراسة للفروق في بعض جوانب التفكير الإيجابي عند مجموعتين مصرية وايطالية، **مجلة دراسات عربية في علم النفس**، 9(4)، 733 – 777.
العرسان، سامر. (2017). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس في جامعة حائل، **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، 5(18)،159-177.
عطية، محسن علي. (2008). **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
عفانه، عزو إسماعيل واللوح، أحمد حسن. (2007). **التدريس الممسرح (رؤية هدفية في التعليم)** عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
الغياض، راشد. (2003). **تطوير محتوى منهج العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة**، إطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
قاسم، أمجد. (2014). **أهمية التعلم النشط وأهدافه وفوائده ومعوقاته وأسسه**. استرجعت 27 شباط 2021، من موقع www.al3loom.com
الكبيسي، عبد الواحد. (2008). **طرائق تدريس الرياضيات وأساليبه**. عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.
محجوب، محمد ومروان عبد اللطيف، مروان. (2014). **دليل التميز في التعليم والتعلم**، الرياض: جامعة المجمعة.
المحمادي، محمد. (2016). **واقع تطبيق معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإبتدائية لإستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة جدة، السعودية.

محمود، وليد وزكري، عادل. (2019). مدى ممارسة معلمي مادة الاجتماعيات للصف السادس الإبتدائي في العراق لمبادئ التعلم النشط من وجهة نظرهم، **مجلة كلية التربية للبنات**، 30(19)، 186-201.

الموسى، عبد الله والمبارك، أحمد. (2005). **التعليم الإلكتروني الأسس والتطبيقات**، الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.

ياسين، منال. (2014). أثر برنامج تدريبي لمعلمي الإقتصاد في استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس على مستواهم المهني واتجاهات طلابهم نحو المادة، **مجلة العلوم التربوية**، 22(3)1، 41-83.

المراجع الأجنبية:

Blanch S. & Duran D. & Valdebenito V. & Flores M. (2013). The effects and characteristics of family involvement on a peer tutoring programme to improve the reading, comprehension Competence, *European Journal of Psychology of Education,* 28(1), 101-119.

Buzanm T. (2008). *The power of creative intelligence in gread*, Britain: the printers limited 'betwick upon twead.

Harrington, R. & Enochs, L. (2009). Accounting for pre-service teachers' constructivist learning environment experiences, *Learning Environment Research*, (12), 45-65.

Schlueter, A.l. (2018). Learning English for Young Learners, *Education and Humanities Research*, (6) 276, 229-233.