



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي

قسم الأدب واللغة العربية

كلية الآداب واللغات

بيداغوجيا التعلم النشط

السنة الثالثة متوسط - أنموذجا -

مذكرة معدة ضمن متطلبات نيل شهادة اللسانس (ل. م. د) في الأدب واللغة العربية تخصص : لغة

إشراف الأستاذة:

فطيمة الزهرة حفري

إعداد الطالبات :

✓ منى دقة

✓ نريمان لبيهي

✓ وفاء كريم

السنة الجامعية: 1435 - 1436 هـ / 2014 - 2015 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

الإهداء

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين يشرفني

ويسعدني أن أقدم بإهداء هذا العمل المتواضع إلى:

مورد الحب الصادق ونبع الحنان الدافق، إلى معني ابتسامتي وسر سعادتي، إلى مرمز الحب
وبلسم الشفاء، إلى قلب ناصع *أمي الحبيبة* .

إلى من منحني الثقة لأتأبر وأصل إلى هدي في الأسمى، إلى من علمني العطاء دون انتظار
إلى الذي أحمل اسمه بكل إقتحار *أبي العزيز* .

إلى أجمل ما منحني والذي من هدية، إلى من حبهم يحجري في عروقي ويلهج فيا بذكرهم
فؤادي *أخواتي* :لطيفة، وهيبة، خيرة .

إخوتي :محمد الهادي، أحمد، عبد الرزاق، عبد الحميد، العايش، مرشيد .
إلى كل أفراد عائلتي الكريمة .

إلى صديقتي الأعزاء: عائشة، فاطمة، قتيحة، سعيدة، بسمة، نورة، ماريما .

لا سيما صديقتي في مذكرتي: وفاء، نرمان .

منى

شكر وعرفان

الحمد والشكر لله تعالى على نعمه وفضله لإتمامه هذا العمل.

اللهم لك الحمد والشكر.

يطيب لنا أن نتقدم بخالص الشكر والتقدير والإحترام إلى الأستاذة المشرفة على هذه الدراسة، الأستاذة الفاضلة فطيمة الزهرة حفري لما بذلته معنا من جهود وملاحظات وتوصيات.

وإلى الأستاذ الفاضل مصطفى دهانة الذي لم ييخل علينا بيد المساعدة طيلة فترة هذا العمل المتواضع.

كما نتقدم بجزيل الشكر إلى الآنسة نورة دقة على ما قدمته لنا من إعانة.

كما لا ننسى فضل الموظفة فاطمة نيد في مكتبة الآداب واللغات.

وإلى كل موظفي مكتبة الطلبة، خاصة العربي تواتي طليبة، ياسين هارون وفضيلة هارون.

وإلى كل طلبة العلم أينما كانوا

لهم كل الشكر والعرفان.

مقدمة

تستند البيداغوجيا لتضع معظم البحوث الأكاديمية في رهانات حقيقية، من شأنها أن تتوج كل مجهود تربوي مثمر وتكفل بالنجاح كل خطوة نحو مسار النهوض بالتربية و الارتقاء بالمتعلمين إلى مراتب الكفاءة ومستويات الجودة و الجودة و الريادة، حتى يكونوا في مستوى تطلعات الأمة وطموحاتها وآمالها المنشودة وإن ذلك من اليسير أن يتحقق مادام في التربية رجال ونساء يحملون رايات تنوير الفكر، ومشاعل تبصير الأجيال نحو المستقبل الزاهر والغد المشرق برباط قوي من المحبة والاحترام، وعرى متينة من الدين والأخوة، ومشاعر فياضة صادقة في حب الوطن وأبنائه. فالمرابي اليوم مدعو قبل أي وقت، إلى اغتنام فرص تحمله لأعباء التربية والتعليم ومسؤولية تجشم رسالة بناء العقول، إلى أن يعمل جاهدا على تهيئة الأجيال للاضطلاع بأدوارهم والقيام بمهامهم مستقبلا.

ولذلك فعليه أن ينتقي من البيداغوجيات ما يراه صالحا، ومن طرق التدريس الأنسب والفعال ليكون المتعلم عنصرا أساسيا وطرفا فاعلا في إدارة دواليب معركة البناء والتشييد، ولعل بيداغوجيا التعلم النشط من بين أساليب التدريس والتعليم الحديثة.

ومما سبق يمكننا بلورة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي: فيم تتمثل بيداغوجيا التعلم النشط؟

وللإجابة عن هذا التساؤل أو الإشكال قمنا باستخدام في دراستنا المنهج الوصفي التحليلي في دراستنا مقارنة لهذا الموضوع. الذي يهتم بدراسة الظاهرة وتحديد العوامل المؤثرة فيها، حيث لا يقتصر المنهج على مجرد وصف ظاهرة بل يتعداه إلى التحليل والتفسير، لأجل التطوير وسنستخدمه لأنه يعد من أفضل المناهج لمثل هذه الدراسة، والأنسب في رأينا، للإلمام بكل ما يخص حول هذا الموضوع أو الدراسة.

وتقف هذه المذكرة عند ثلاث محطات تشكل مسارها، وهي ثلاثة فصول، اثنان منها نظري وواحد تطبيقي.

الفصل الأول: ماهية بيداغوجيا التعلم ويتفرع منه مايلي:

1- مفهوم البيداغوجيا .

2- مفهوم التعلم.

3- خصائص التعلم.

4- طرائقه.

5- شروطه.

6- عوامله.

7- صعوباته.

الفصل الثاني: التعلم النشط ويحتوي على:

1- مفهوم التعلم النشط.

2- خصائص التعلم النشط.

3- عناصره.

4- مبادئه.

5- نظرياته.

6- أهدافه.

7- أهميته.

الفصل الثالث: المقاربة بين النظرية والواقع ويتضمن الآتي:

1- المنهج المتبع.

2- فرضيات الدراسة.

3- الدراسة الاستطلاعية.

4- ميدان الدراسة.

5- عينة الدراسة .

6- أدوات جمع البيانات.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.

8- خلاصة نتائج الدراسة.

ولقد اعتمدنا في مسيرة مذكرتنا على جل من المصادر والمراجع ، التي كانت من أثنى وأغزر وأغنى الكتب العلمية من ناحية العلم أو المعلومات أو الصحة، سواء كانت معاجم أو كتب أو غيرها ومن أبرزها معجم لسان العرب لابن منظور ، وأساس البلاغة للزمخشري، وكذلك جودت أحمد سعادة وكتابه التعلم النشط بين النظرية و التطبيق و التعلم النشط لكريمان بدير والتعلم ونظرياته لفاخر عاقل ، وغيرها من المصادر والمراجع التي أثرت مذكرتنا بما هو مفيد ومهم.

أما فيما يخص الأسباب والدوافع التي أدت بنا إلى اختبار موضوع مذكرتنا هي أسباب عديدة منها الموضوعية ومنها الذاتية، أما هذه الأخيرة، فحب الاطلاع على هذا الموضوع ومعرفة مدى أهميته والاستفادة منه، ورغبة الباحث في الكشف عن أدق التفاصيل حول ما يتعلق بالموضوع وما يدور حوله.

أما الأسباب الموضوعية كانت محاولة منا لمعرفة بعض الأشياء أو النقاط وهي:

- أهمية بيداغوجيا التعلم.

- معرفة مدى تطبيقها على العينة أو النموذج الذي اخترناه.

- معرفة سبب عدم الاعتراف بها وعدم تطبيقها.

- محاولة دراسة الموضوع والإلمام به من كل الجوانب.

- محاولة تقديم بعض الاقتراحات و الحلول لتفادي الفرار من تطبيق بيداغوجيا التعلم النشط.

هذا ولا يخفى على كل باحث أثناء مسيرته العلمية أن تواجهه بعض الصعوبات والعراقيل وهذا شيء طبيعي فحتى يقطف ثمرة عمله ونجاحها لابد له من الكد والتعب عليها، وإلا لن يحس بطعم الجهد الذي بذله ، ونحن مثل أي باحث واجهتنا هذه الصعوبات، ومن بينها تشعب موضوع مذكرتنا إلى جانب ذلك تحديدهم لنا عدد صفحات المذكرة وهذا أوقعنا في بعض المآزق، ولكنها لم

تقف أمام تكملة مسيرة مذكرتنا ، وكذلك من الصعوبات أيضا قلة المصادر والمراجع التي تناولت هذا الموضوع لأنه موضوع مازال مطروح أي قيد الدراسة ، ولكن بحمد الله تجاوزناها واستطعنا تخطيها .
وأخيرا نأمل أن تكون هذه المذكرة إضافة جديدة إلى مكتبة الأدب عن موضوع قلت فيه الدراسات ، فإن وفقنا فمن الله، وإن أخطأنا فمن الشيطان ومن أنفسنا والله ولي التوفيق.

الفصل الأول

الفصل الأول: ماهية بيداغوجيا التعلم

1- مفهوم البيداغوجيا

2- مفهوم التعلم

3- خصائص التعلم

4- طرائق التعلم

5- شروط التعلم

6- عوامل التعلم

7- صعوبات التعلم

1- مفهوم البيداغوجيا:

يشهد مصطلح البيداغوجيا تعدد على مستوى المعنى والدلالة وتُستخدم في عدة سياقات ووضعيّات وتتكون كلمة بيداغوجيا في الأصل اليوناني، من حيث الاشتقاق اللغوي، من شقين هما **péda**: تعني الطفل **Agogé**: وتعني القيادة و السياقة، وكذا التوجيه وبناء على هذا كان البيداغوجي هو الشخص المكلف بمراقبة الأطفال ومرافقتهم في خروجهم للتكوين أو النزهة والأخذ بيدهم ومصاحبته، وقد كان العبيد يقومون بهذه المهمة في العهد اليوناني القديم.

ولقد قام بتعريفها البعض بأنها مصطلح عام يحدد من ناحية علم وفن التدريس ومن ناحية أخرى طريقة التدريس، وتستعمل في معناها الضيق لتحديد التقنيات البيداغوجية¹، وفي هذا السياق اعتبرها (إميل دور كايم) «نظرية تطبيقية للتربية تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع» كما اعتبرها العالم التربوي السوفيّاتي (ماكركو) «العلم الأكثر جدلية، يرمي إلى هدف علمي»². أما فيما يخص (ليثري) و (ويليام جيمس) فإنهما يعطيان للبيداغوجيا معنى التربية الخلقية فقط ويتحدثان على فن البيداغوجيا، أما (هنري مريون) فيرى أن البيداغوجيا شيء مختلف عن التربية

بل حتى عن الفن العلمي العفوي الذي يقوم به المدرب، وأنها تتصل بالجسد والعقل كما تتصل بالخلق، فهي عنده علم التربية جسدية كانت أو عقلية³. والبيداغوجيا أنواع، بيداغوجيا تقليدية وبيداغوجيا حديثة.

أ- البيداغوجيا التقليدية: فقد عرف (جون ديوي) المدرسة التقليدية بأنها تلك التي يقوم مركز ثقلها خارج عالم الطفل، فهي متمثلة بالمعلم والكتاب حيث كان للمعلم كل الدور في العملية التربوية، وكان الكتاب موسوعيّ تتسع صفحاته لعلوم القراءة واللغة والقواعد

¹ جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيدون للفنون المطبعية، (د.ط)، (د.ت)، ص10-11.

² محمد لخضر جنين، بيداغوجيا المشروع (أعمال اليوم التكويني المنعقد بتاريخ 2011/11/13)، مفتشية التربية والتعليم المتوسط، مديرية التربية، بسكرة، 2012/2011، ص6.

³ رونية أوبر، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدائم، دار العلم للملايين بيروت، ط9، 1979، ص24.

والخطوط والرسوم والتاريخ والعلوم الأخلاقية والمدنية، ولم تهتم هذه المدرسة بالغرائز المباشرة للطفل ولا باهتماماته الفعلية في حين اتخذت المدرسة الحديثة الطفل نقطة لانطلاقها ومحوراً أساسياً.¹

ب- البيداغوجيا الحديثة:

في بداية عصرنا هذا ظهرت حركة جديدة في أمريكا وأوروبا من أجل الإصلاح التربوي وذلك انطلاقاً من انتقادها للطرق التقليدية التي لم تستطع مسايرة متطلبات الوقت الراهن، فنتيجة لتطور المفاهيم التربوية الحاصلة بفعل تطور الفكر بشكل عام وتقدم المجتمعات، فقد سقطت المدرسة التقليدية ولم تستطع التعبير عن تطلعات الأجيال المستقبلية، فقامت المدرسة الجديدة بتزويد الناشئة بمفاهيم وطرق تربوية حديثة يستطيعون بواسطتها معرفة الأخطاء التي أجرتها المدارس القديمة، فقد تبدلت النظرة إلى الطفل، وأصبح ينظر إليه ككائن له عالمه الخاص به (عالم الطفولة) فالمدرسة الحديثة تقوم بتمكين كل طالب من تحقيق ذاته وتحقيق الكفاءة الاجتماعية التي يحتاج إليها المجتمع الجديد.²

2- مفهوم التعلم:

أ- تعريف التعلم لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور في حرف الميم، علم: من صفات الله عز وجل العليم والعالم والعلامة، والعلم: نقيض الجهل، علم علماً وعلم هو نفسه. ورجل عالمٌ وعلِيمٌ من قومٍ علماء فيهما جميعاً. وعالِمٌ وعلامةٌ إذا بالغت في وصفه بالعلم أي عالم جداً، والهاء للمبالغة، كأنهم يريدون داهية من قومٍ عالَمين، وعلامةٌ من قومٍ عالَمين، وعلمتُ الشيءَ أعلمُهُ علماً: عَرَفْتُهُ. وعلم بالشيء: شعر، يقال: ما علمتُ بخبر قدومه أي ما شعرت، ويقال: استعلم لي خبر فلان وأعلمنيه حتى أعلمه، وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، وفرق سيبويه بينهما فقال: علمتُ كأذنتُ وعلمته

¹ محمد أيوب شحيمي ، دور علم النفس في الحياة المدرسية ، دار الفكر اللبناني ، بيروت ، (د.ط) ، 1994، ص29.

² مراد بن عمر ، التدريس بالطريقة البيداغوجية غير المباشرة وأثره على العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الطور الثالث ، مذكرة ماجستير ، كلية العلوم الاجتماعية والانسانية ، جامعة الجزائر ، 2002/2003 ، ص61.

الشيء فَتَعَلَّم، وليس التشديد هنا للتكثير. وَعَلِمْتُ يتعدى إلى مفعولين، ولذلك أجازوا عَلَّمْتُني كما قالوا ظَنَنْتُني ورَأَيْتُني وحَسَبْتُني¹.

وكما ورد في مختار الصحاح للرازي: ع ل م (الْعَلَمُ) بفتح العين، وَعَلِم الشيء بالكسر يَعْلَمُه (عَلَمًا) عَرَفَه، ورجل (عَلَامَة) أي: (عَالِمٌ) جَدًّا والهاء للمبالغة.

و (استعلمه) الخبر (فَأَعْلَمَهُ) إياه. و(أَعْلَمَ) القَصَّار الثوب فهو (مُعْلَم) والثوب (مُعْلَمٌ) و(أَعْلَم) الفارس: جعل لنفسه (عَلَامَة) الشجعان. و(عَلَّمَهُ) الشيء تَعْلِيمًا (فَتَعَلَّمَ) وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية، ويقال أيضًا: تَعَلَّمَ بمعنى: اعْلَمَ².

وعلم في أساس البلاغة للزحرفي بمعنى: ما علمتُ بخبرك، ما شعرت به، وكان الخليل عَلَامَة البصرة، وتقول: هو من أعلام الدين الشاهقة. وهو مَعْلَم الخير ومن معلمه أي من مظانّه، وخفيت معالم الطريق أي آثارها المستدل بها عليها. وفارس مُعْلَم أن الأمر كذا أي اعلم³.

وكما ورد في مقاييس اللغة مادة علم: العين واللام والميم أصل صحيح واحد، يدل على أثر بالشيء يتميز به عن غيره، من ذلك العلامة وهي معروفة، يقال: علمت على الشيء علامة، ويقال: أعلم الفارس إذا كانت له علامة في الحرب، وخرج فلان مُعْلَمًا بكذا والعلم الراية، والجمع أعلام والعلم الجبل، وكل شيء يكون مُعْلَمًا: خلاف المجهل، وجمع العلم أعلام والعلم: نقيض الجهل وتعلّمتُ الشيء إذا أخذت علمه والعرب تقول: تعلّم أنه كان كذا، بمعنى اعْلَمَ⁴.

والعلم: العلامة والأثر – الفصل بين الأرضين – ورسم في الثوب، وسيد القوم، والجبل والراية والجمع أعلام.

تَعَالَم فلان أظهر العلم، تَعَلَّمَ الأمر: أتقنه وعرفه وتَعَلَّمَ بصيغة الأمر بمعنى اعْلَمَ. وعلم فلان علمًا انشقت شفته العليا، فهو أعلم وعلماء.

¹ ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مج 12، دار الكتب، لبنان، ط 1، 2003، ص 484-486.

² الرازي، مختار الصحاح، دار السلام، الأردن، ط 1، 2007، ص 390-391.

³ الزحرفي، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية لبنان، ط 1، 1998، ص 676.

⁴ ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، مج 4، دار الجيل بيروت، ط 1، 1991، ص 109-110.

وأعلم نفسه وفرسه جعل له أولها علامة في الحرب، وعلم نفسه وسمها بسمى الحرب وله علامة، جعل له أمانة يعرفها¹.

ومما ذكر آنفا نخلص كون التعلم يعني في جميع تعريفاته المعجمية بعملية تتعلق بطرفين من خلالها التعلم كمهارة وأداء.

إلا أننا أردنا أن نسوق مفاهيم اصطلاحية أخرى ندرجها تباعاً.

ب- تعريف التعلم اصطلاحاً:

إنّ التعلم عملية أساسية في حياة الفرد، فهي تبدأ منذ ميلاده، وعن طريقها يتم اكتشاف العادات والتقاليد والسلوكيات بوجه عام، فنحن نجد الرضيع ينسق حركاته وردود أفعاله المختلفة ويكامل بينهما، حيث لا يتم هذا إلا عن طريق التعلم وانطلاقاً من هذا وإلى ما توصلنا إليه وجدنا مجموعة من المفاهيم للتعلم ألا وهي: «أنه عبارة عن عملية ينشأ بمقتضاها أحد الأنشطة أو يتغير من خلال الاستجابة لموقف مواجهة، بشرط ألا ترجع خصائص هذا التغير إلى عوامل فطرية أو حالات عارضة، يتعرض لها الكائن الحي»² كما عرفه (Munn) على أنه: «عبارة عن عملية تعديل في السلوك أو الخبرة»³. ويقول (جلفورد) في التعلم بأنه: «تغير في السلوك يحدث نتيجة استثارة»⁴. والتعلم حسب رأي (جيتس) هو: «تغير في السلوك له صفة الاستمرارية، وصفة بذل الجهود المتكررة، حتى يصل إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته». أما (مرسيل) فيرى أنه «يتضمن تحسناً في الأداء، وأن طبيعة هذا التحسن يمكن ملاحظتها نتيجة التغيرات التي تحدث أثناء التعلم»⁵ وهو أيضاً: «مجموعة من القدرات والعمليات الذهنية التي يوظفها الفرد المتعلم لاكتساب المعارف والمفاهيم الجديدة، وفق التفكير العلمي الصحيح والخطوات الممنهجة»⁶.

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق العربية، مصر، ط4، 2004، ص623.

² سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة الأردن، ط1، 2002، ص22.

³ فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط1، 2003، ص25.

⁴ سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2001، ص42.

⁵ إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة، القاهرة، ط1، 2013، ص69.

⁶ محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر (د.ط)، 2002، ص104.

كما نجد (هدى الناشف) تربط التعلّم بالبيئة الاجتماعية والطبيعية للفرد، حيث تقول: «إن التعلم هو التغير الذي يحدث نتيجة الخبرات التي يمر بها الفرد، والخبرات الكبيرة والمتنوعة، والتأثير بالبيئة الاجتماعية والطبيعية والعاطفية، التي يتم فيها المتعلّم»¹.

و(رشيد لبيب) يرى: «بأن عملية التعلم عملية تكييف يكتسب المتعلم من خلالها أساليب جديدة للسلوك، تؤدي إلى إشباع حاجاته وميوله وتحقيق أهدافه التي يحددها لنفسه، نتيجة لتفاعله مع البيئة الاجتماعية والمادية»².

و«لذلك فالتعلم يعد المهمة التي يتم تدريب المتعلم عليها لتصنيف الكائنات التي يتم عرضها على مجموعة من الكائنات على سبيل المثال مع تسميات فتتها»³.
وهناك من يقول بأن للتعلم ثلاثة مفاهيم وهي:
التعلم كعملية تذكر.

التعلم كعملية تدريب للعقل.

التعلم كعملية تعديل للسلوك»⁴.

ولقد حاول العديد من الفلاسفة المسلمين إعطاء مفهوم للتعلم، ومن بينهم الإمام الغزالي قائلا عن التعلّم: «هو إكساب العلوم واجتلابها إلى القلب، وإعادة العلم الأصلي للنفس، وكشف للغطاء عما حصل في النفوس بالفطرة، وهو الرجوع بالنفس إلى جوهرها، وإخراج ما في ضميرها إلى الفعل»⁵.

وبصفة عامة: «التعلم هو نشاط يؤديه المتعلم بإشراف المعلم أو دونه، يهدف إلى اكتساب معرفة أو مهارة أو تغيير سلوك»⁶.

¹ عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، (د.ط)، ص21.

² المرجع نفسه، ص22.

³ نظرية الذكاءات المتعددة، هوارد جاردنر multiple intelligences howard gardner —منتدى الدكتور سعود عيد العزى.

⁴ سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، ص21-22.

⁵ حمادة البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، ط2، 1991، ص42.

⁶ عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، الأردن، ط1، 2008، ص20.

إذن فالتعلم مفهوم افتراضي يشير إلى عملية حيوية تحدث لدى الكائن البشري، وتتمثل في التغيير في الأنماط السلوكية وفي الخبرات.¹

فالتعلم إذاً في مجمله الاصطلاحي يَصَبُّ في مفهوم واحد ألا وهو التغيير في السلوك أو اكتساب معرفة، أو تحسن في الأداء، سواء كان المعلم مشرفاً على هذه العملية أم لا، وهذا ما جعله يتميز بخصائص تجعل منه تعلمًا بكل معنى الكلمة.

3- خصائص التعلم:

بعد أن تطرقنا إلى مجموعة من المفاهيم المختلفة للتعلم، لاحظنا مدى الاختلافات الموجودة عند كل باحث، حتى وإن كانت بسيطة وطفيفة، مكنتنا من خلالها أن نرصد لعملية التعلم العديد من الخصائص كانت كالتالي:

- التعلم عملية تنطوي على تغير شبه دائم في السلوك أو الخبرة.
- التعلم عملية تحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع البيئة بشقيها المادي الممثل بهذا الكون بموجوداته المحسوسة، والاجتماعي المتمثل بالإنسان ومنظومته الفكرية والعقائدية ومؤسساته الاجتماعية فهو نتاج الخبرة والممارسة مع المثيرات، والموافق المادية والاجتماعية المتعددة.
- التعلم عملية تراكمية تدريجية، حيث أن خبرات الفرد تزداد وتتراكم على بعضها البعض من جراء تفاعله المستمر مع المثيرات والمواقف المتعددة، ويعتمد الفرد في هذه العملية على خبراته السابقة فعندما يواجه الفرد مواقف جديدة عادة يرجع إلى خبراته السابقة.²
- يحدث التعلم تغيراً يتصف بالاستمرار النسبي: يشترك العديد من المنظرين في تعريفهم للتعلم على أنه تغير يتصف بالتغير والاستمرار الثابت نسبياً في السلوك ذلك أن كثيراً من مواقف التعلم الذي ينشأ بصورة اضطرارية، يستمر لفترة قصيرة من الزمن، ثم لا يلبث أن يزول لأسباب عديدة منها:

¹ عماد الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003، ص29.

² المرجع نفسه، ص31-32.

- عوامل التغير التي تحدث بعد عملية التعلم.
- نقص في الأداء نتيجة التعب.
- نتيجة التكيف الحسي فيزول عند اختفاء عوامل التنبيه.¹
- التعلم هو تنظيم للخبرات الجديدة مع القديمة بطريقة ذكية.
- التعلم هو محصلة خبرة الماضي والحاضر معاً، حيث أن التجارب التي مر بها الإنسان في الماضي إذا تكررت مرة أخرى، فإن تصرف الإنسان الحالي يكون مشابهاً لنفس الطريقة التي تعامل بها مع نفس الموقف في الماضي، وهو ما يعرف بظاهري التعميم والتحويل، فإذا ما فقد الإنسان هذه القدرة ربط الماضي بالحاضر فشل في مواجهة التحديات البيئية.
- التعلم عملية غرضية هادفة، بمعنى أن الحاجة إلى الطعام مثلاً تدفعه إلى أن يسلك سلوكاً معيناً حتى يستطيع أن يشبع هذه الحاجة.
- التعلم عملية نضج، لأن النضج هو أحد الشروط الواجب توفرها لكي تتم عملية التعلم.²
- يحدث التعلم تغيراً في الأداء أو إمكانية الأداء: ونعني بذلك أن التعلم يشير إلى القيام بأي استجابة سواء كانت حركية أو انفعالية، ظاهرة أو كامنة، ولذلك فإن تعريف التعلم على أنه تغير في الأداء يبد غير مكتمل، فنجد من الكتب والمحاضرات ومن الإذاعة والتلفاز ومن آراء الزملاء والجماعة، وهذا التعلم ليس من الضروري ترجمته إلى أداء، ولذلك نهتم بما يخضع من عملية التعلم للملاحظة المباشرة والقياس، وهي مظاهر السلوك الخارجية التي تتمثل في أداء الفرد.³
- التعلم عملية شاملة متعددة المظاهر، فهي لا تقتصر على جوانب سلوكية أو خبرات معينة إنما تتضمن كافة التغيرات السلوكية في المظاهر العقلية والانفعالية.⁴

¹ سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، ص43-44.

² حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، مؤسسة شباب الجامعة الإسكندرية، (د.ط)، 2006، ص84.

³ سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، ص23-24.

⁴ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص32.

- وما يتميز به التعلم جلّ الخصائص، ولكن في معظمها تنحصر في أنها تغير في سلوك يتصف بالاستمرار النسبي والشبه دائم ويتميز أيضا بأنه تنظيم للخبرات الجديدة مع القديمة ولذا كان لابد للتعلم من طرائق حتى يتم بشكل أفضل.

4- طرائق التعلم:

مما لاشك فيه أن التعلم نشاط تطوري، يواجه به الفرد المتعلم مواقف معقدة قد تشكل عائقا معرفيا، أو سلوكيا في حياته، فيلجأ إلى التعلم لاستكشاف العناصر المكونة لهذه المواقف المستجدة في حياته التعليمية، فيقوم باحتوائها من حيث هي خبرة جديدة تكون رصيده المعرفي وأساس هذه الخبرة المكتسبة هو نظام من الاستجابات المتتالية، التي تكون أساس المهارة أو الخبرة أو السلوك الجديد الناتج عن عملية التعلم، وقد يتحقق ذلك بطرق مختلفة منها:

أ- التعلم بالمحاولة والخطأ:

وهي طريقة يلجأ إليها الحيوان كما يلجأ إليها الإنسان، والسلوك بالمحاولة والخطأ إنما يحدث حين تكون المشكلة التي تواجه المخلوق من النوع الذي ليس له استجابة جاهزة، وإذا كانت هذه المشكلة معقدة لدرجة لا تمكن استجابات الفرد التي تعلمها سابقا لمواجهتها.¹ وعندما قارن ثور ندايك بين عملية التعلم عند البشر وعملية التعلم عند الحيوان، اعتقد أن الارتباطات الآلية التي ظهرت في ترويض الحيوانات وتربيتها، يمكن لها أن تكون أساسية بالنسبة لعملية التعلم عند الإنسان، بيد أن تحسين السلوك في الواقع وترقيته عن طريق المحاولة والخطأ يحدث فقط عندما تكون المشكلة التي تعترض سبيل المتعلم من النوع الذي ليس له استجابة مباشرة وجاهزة، بحيث تصعب عليه الاستجابة الآنية لمثير ما ومما تجدر الإشارة إليه هاهنا هو أن استجابات المتعلم للمثيرات التي تواجهه ليست دائما اعتباطية كما يتوهم بعضهم وإنما هي استجابات تكاد تكون معللة لأنها تحدث وفق نظام معين قد يرقى إلى مستوى القانون الدائم الذي يأخذ أصوله من الظروف

¹ إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، ص82.

المسببة لايجاد المثيرات - الفطرية والمكتسبة- وهي الظروف التي تعمل على اصطفاء الاستجابات وانتقائها.¹

ثم توجه الاستجابات التي يمكن أن تحدث وتعمل على تثبيتها وإبقائها، تلغى من اهتمامات المتعلم الاستجابات غير الملائمة يؤكد هذا التلازم أن المحاولات ليست اعتباطية دائما، وإنما هي تخضع خضوعا إلزاميا لتنوعات نظامية، ولذلك فإن نجاح المحاولات في الوصول إلى النتيجة الملائمة، يرتد أساسا إلى وضوح الهدف من العملية التعليمية في ذاتها، وإمكانية إفادة المتعلم من خبرته السابقة كما أن تكرار المحاولات الناجحة وازديادها باستمرار وتنوعها في مجال الخبرة قد يؤدي إلى إمكان حدوث الاستجابات الناجحة دون سواها، وقد يجد ذلك مبررا له كون الإنسان نفسه ميلا بطبعه إلى الإبقاء على الأحداث التي تشبع حاجاته وتحقق رغباته، ويلغى من اهتماماته الأحداث التي تعيق ميوله ونزعاته، فيسقطها أثناء تعلمه بوصفها استجابات فاشلة وهذا شأن المتعلم أيضا إذ يميل إلى انتقاء الاستجابات الناجحة فحسب أي تلك الاستجابات التي تساعده على بلوغ أهدافه وتحقق غاياته التعليمية.²

ولقد توصل **ثورندايك** أن هناك ثلاثة قوانين تتحكم في التعلم بالمحاولة والخطأ، وهي :

- **قانون الاستعداد**: يتعلق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلم مهيا نفسيا للتلقي من أجل اكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإن التواصل بين المعلم والمتعلم سوف ينعدم، فعدم الاستعداد والتهيؤ العضوي والنفسي قد يعيق عملية التعلم بالمحاولة والخطأ.

- **قانون التدريب**: يظهر هذا القانون في حالتين اثنتين إحداهما عندما يستكشف المتعلم صلة معينة بين مثير واستجابة، تزداد لديه قوة هذه الصلة بازدياد تدريبه عليها، عندما تكون نتائجها واضحة وناجحة، والأخرى إذا أهمل المتعلم الصلة القابلة للتطور بين مثير واستجابة مدة طويلة، ستضعف هذه الصلة وقد تزول من حقل تجربته.

¹ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2، 2009، ص61-62.

² المرجع نفسه، ص62-63.

- **قانون الأثر:** يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة، فالمتعلم يحتفظ بالاستجابات التي تترك أثر إيجابيا، ويسقط من اهتماماته الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته.¹

ب- التعلم بالتبصر:

التبصر في التعلم هو اكتشاف العلاقات بين الوسائل والغاية والاستفادة من هذه الوسائل في تحقيق الغاية، إنه بالنظر إلى الوضع بوصفه كلاً، وتبيين العلاقات في هذا الكل وفي هذه النظرة ما فيها من اختلاف عن مجرد الحصول على ارتباطات آلية وتكوين عادات معينة.²

ولو أردنا تبسيط الأمور لقلنا إن التعلم يصبح تبصري، حين يتمكن الفرد من النفاذ ببصيرته إلى وضع ما وفهمه بوصفه كلاً، وترى وجهة نظر أخرى أن التعلم يكون تبصرياً، حين ينتظم سلوك الفرد انتظاماً يوصل إلى الهدف، ولقد أصر بعض الباحثين على أن فجائية ظهور الحل شرط أساسي للتبصر، والحق أن الحل كثيراً ما يرد بصورة فجائية، وذلك حين تنتظم الأشياء في كل متناسق وبسرعة خاطفة، فيقول الإنسان «آه، إنني أرى»، ولكن وفي كثير من الأحيان الأخرى لا يرى الإنسان إلا قسماً من الطريق المؤدي إلى كل الشكل، وحينئذ يكون الحل مدرّكاً بصورة غامضة أو جزئية على الأقل، وعلى هذا كان من المعقول القول بوجود تبصر جزئي أو متدرج بل وحتى بوجود درجات للتبصر، وأياً ما كان فالتعلم لا يكمل إلا حين يتبين الفرد مخطط الحل كله وحين يتضح صلاح كل تفصيل من تفاصيل هذا المخطط لمواجهة ما يقابله من أجزاء المشكلة وحين يفهم الإنسان العلاقات الأساسية لكل وجوه الوضع.

ويرى علماء النفس أن تمكن المتعلم من الاستفادة من المبدأ الأساسي في حل ما وتطبيقه في حل مسألة على مسألة أخرى غير التي نجم عنها في الأصل، دليل على تبصره في المسألة الأولى وإدراكه للعلاقة الأساسية بين الوسائل والغاية، وهذا ما سموه بإمكانية النقل، ومثل ذلك دراسة وضعت فيها ست لعب (على شكل طائرات) خلف عدد من الأبواب، وقد كانت الطائرات من لون واحد في حين اختلفت ألوان الأبواب وقد نظمت بشكل يحصل معه الطفل على الطائرة

¹ المرجع السابق، ص 63-64.

² إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، ص 83.

حين يفتح بابًا لونه من لون الطائرات ،أما حين يفتح بابًا من لون آخر فإنه لا يجد شيئاً وقد لوحظ أن معظم الأطفال اكتشفوا هذا المبدأ واستطاعوا تطبيقه ،حتى حين غير الوضع واختلفت ألوان الطائرات وصار لونًا واحدًا، بل وحتى حين اختلفت ألوان الأبواب والطائرات معًا (مع المحافظة على وحدة اللون بين كل طائرة وباب).¹

كما أن الدراسات التي أجريت على المناسبة بين الأشكال والأحجام، دلت على إمكان حصول مثل هذا السلوك الذكي حدث بالنسبة لتعلم العمليات الحسابية وأثبت أن تمكين الطالب من اكتشاف المبادئ الأساسية في العمليات الحسابية وحل المسائل الحسابية، خير من تحفيظه بعض الحقائق، وإذا كان لابد أحيانا من تعلم بعض الحقائق، فإن هذا يجب ألا يحدث إلا عند الضرورة القصوى، فمن واجب المدرسة تشجيع الاكتشاف أكثر من تحفيظ الحقائق، وعمل التربية مساعدة الطالب على تنظيم استجاباته في مبادئ عامة وحقائق مترابطة كما أن عمل المعلم تدريب عقل الطفل وذكائه وتمكينه من الفهم والإدراك القائمين على التعميم.²

وهكذا يصبح التعلم استبصاري، عندما يتجاوز المتعلم العلاقة الآلية بين مثير واستجابة إلى البحث عن العلاقات الضمنية المتحركة في موقف ما، وفهمه فهماً جيداً بناء على إدراك هذه العلاقات، وتكون فجائية ظهور النتيجة الإيجابية شرطاً أساسياً للمتعلّم بالاستبصار الذي يقتضي الإمام بمخطط الحل كله، وذلك عن طريق إدراك تفاصيل الموقف من حيث هو كل متكامل، ولا يمكن الوصول إلى الهدف المتوخى إلا بعد فهم العلاقات المختلفة التي تكون هذا الكل.³

ج-التعلم بالفعل المنعكس الشرطي:

يقتزن هذا السبيل في الثقافة الإنسانية المعاصرة بالعالم الروسي الفيزيولوجي **بافلوف**، فعندما كان بافلوف منشغلاً بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي محض، انتبه بالمصادفة

¹ فاحر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، لبنان، ط7، 1993، ص27.

² المرجع نفسه، ص28.

³ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص65.

إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه، وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطعام، أو رؤيتها الشخص الذي يطعمها عادة، وقد يسيل اللعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشخص الذي يطعمها عادة عن بعد، حتى وإن كان غائبا عن الحس البصري.

أجرى بافلوف عملية جراحية لكلب، حاول من خلالها أن يوصل الغدد اللعابية لكلب بأنبوب زجاجي، لضبط كمية اللعاب التي تظهر في الأنبوب الزجاجي في صورة متوالية وكان ذلك بعد تثبيت جسم الكلب حتى لا يتحرك كثيراً ثم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة ولكنه هذه المرة كان بمثير مصاحب خارج عن الطعام نفسه، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطعام، لم يستجيب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد، ولكنه بعد تكرار التجربة من عشرين إلى أربعين مرة، أصبح هذا المثير قادر على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللعاب، حتى وإن كان غير مقترن بإحضار الطعام.

سمى **بافلوف** الجرس في هذه الحالة بالمنبه الشرطي، وسمى الطعام بالمنبه الغير الشرطي أو الأصلي، وسمى عملية اللعاب بالفعل المنعكس الشرطي، وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التجربة المتكررة عدة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي، وينوب عنه في إحداث الاستجابة، وهذا النوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلم عند الكائن الحي.¹ والاستجابة الشرطية عنده تجري بطريقة آلية لا تعتمد على العقول ولا الذاكرة.²

د- التعلم بالتفكير وإدراك العلاقات:

حين تحدثنا عن طرائق التعلم وعددها، لم نرم إلى قامة حدود بين نوع من التعلم وآخر والحق أن الإنسان يتعلم بالمحاولة والخطأ كما يتعلم بالاقتران ويتعلم بالتبصر والكشف، كما يتعلم بالتفكير وإدراك العلاقات.³

¹ المرجع السابق، ص 57.

² أحمد شتوح (مفتش اللغة العربية)، أشغال اليوم الثاني من الملتقى، 25-01-2009.

³ فاحر عاقل، التعلم ونظرياته، ص 28-29.

وإذا كان صحيحًا أن بعض مخلوقات الدنيا لا تستطيع التفكير وإدراك العلاقات بالقدر الذي يتمتع به الإنسان، وإنها لذلك تتعلم أكثر ما تتعلم بطريقة دون أخرى، فإنه صحيح أيضا أن الحيوانات قادرة على إدراك نوع من العلاقات، بل وقادرة على شيء من التجديد وإقامة حدود وفواصل بين أنواع التعلم، وطرائقه المختلفة أمر مصطنع اقتضته ضرورات الشرح والتحليل.¹

ويرى الغزالي أن المعلومات تنقسم إلى علوم ضرورية كاستحالة المستحيلات وجواز الجائزات، وهي العلوم التي تبدأ أولا في الظهور عند الإنسان منذ التمييز ودون تعلم أو اكتساب وإلى علوم ثانوية أو مستفادة، وإذا كان الناس يستون في تلك العلوم أو المبادئ الأولية الضرورية فإنهم يتفاوتون في العلوم المستفادة تفاوتهم في سرعة الإدراك والفهم وعمق التجربة.²

ومن هنا فإن الإدراك فيما يرى الغزالي لا يمثل فقط وسيلة الكائن الحي للمحافظة على وجوده وبقائه حيث أنه طريقة إلى الطلب والهرب الضروريين لذلك الوجود، بل يمثل أيضا وسيلته إلى المعرفة والتعلم، لأن الإدراك واسطة الإنسان إلى العلوم والمعارف.³

والتعلم هو ليس مجرد الحصول على معلومات ومهارات، أو عدد من الاستجابات الخاصة وإنما هو تغير في نظام السلوك، يمكن العضوية من ضبط ظروف الخبرة ضبطا أبلغ أثرًا وأحسن فائدة يقول أحد علماء النفس: «للتفكير علاقة بإزالة العقبات، وفي هذا عنصر اهتمام وتقييم ولولا ذلك لما كانت ثمة حاجة للتفكير، وتتصف النهاية الناجحة للتفكير بصفة بديعية ترافقها».⁴

وبعد أن تطرقنا وتعرضنا لطرائق التعلم، يمكن لنا القول بأن التعلم عند الإنسان قد يحدث بكل الطرائق التي أومأنا إليها سلفا، فقد يتعلم الإنسان بالمحاولة والخطأ، كما أنه قد يتعلم أيضا بالاستبصار والكشف عن العلاقات كما أنه يمكن له أن يتعلم عن طريق التفكير وإدراك مواقف

¹ إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف، علم النفس المدرسي، ص83.

² هامة البخاري، التعلم عند الغزالي، ص71.

³ المرجع نفسه، ص71.

⁴ فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، ص29.

الخبرة ومبادئها، ولكل من هذه الطرائق أثر تحدثه في العملية التعليمية التعلمية وهذا لا يخفى علينا أن هذه الطرائق قد لاقت اعتراضات من قبل النقاد إلا أنها قد حققت رواج كبير ونجاح عال. وهذه الطرائق في عملية التعلم لا تحدث هكذا، بل لابد لها من شروط حتى تتم بشكل جيد وراق.

5- شروط التعلم:

إن التعلم الهادف لا يهدف دون شروط معينة، فليس الإنسان بقادر على تعلم شيء في أي مرحلة من حياته، بل إن التعلم يجب أن تراعى فيه شروط معينة، والشروط التي تهدف إلى تحقيق أكمل تعلم ممكن، بأقل جهد ممكن وبأسرع طريقة ممكنة وهي:

أ- النضج:

يقصد بالنضج عملية النمو والارتقاء النفسي مقابل عملية التعلم والاكتساب، فهو القوة المطلقة أو التمييز أو جودة الذهن واكتماله والنضج عامل أساسي للتعلم لذي لا يمكن أن يحصل إلا به، وإن لم يكن العامل الوحيد، فهناك أنماط من السلوك النامية أو الموروثة لدى الكائن الحي لا تؤدي مهمتها بصورة كاملة، حتى عند توفر المثيرات الملائمة، إلا إذا بلغ الكائن الحي مستوى معيناً من التطور، ذلك التطور الذي يتوقف على نمو الأجهزة الداخلية خاصة الجهاز العصبي.

فالطفل فيه قوة للكتابة ولكنها قوة بعيدة عن الفعل فكذا قوة العلم له، ولذلك ينفك الصبي عن العلم والإرادة، ولا يحصل العلم في قلبه قبل سن التمييز، لأن لوح قلبه لم يتهيأ بعد لقبوله.

وبالرغم من التأثير المتبادل بين النضج والتعلم وتداخلهما وتكاملهما، ومن أسبقية النضج على الخبرة أو التعلم، فإن النمو السوي والتعلم لا يتأثران تأثيراً يذكر بالتدريب المبكر مهما كثر بل بالنضج. والنضج بالتالي عقلي وجسدي لأن الإنسان كل متكامل، وبالتالي فإن النمو العقلي لا يمكن أن يتدفق إلا بالنمو الجسدي، والعكس صحيح. فكل صفة تظهر في القلب يفيض أثرها

على الجوارح وكل فعل يجري على الجوارح فإنه قد يرتفع منه أثر إلى القلب، والأمر فيه دور لأن المظهر والمخبر كثيراً ما يتلازمان.¹

والنضج مفهوم بيولوجي استعارته علوم النفس، ليستخدم من الوجهة النفسية عقليا وانفعاليا واجتماعيا، أي أن هناك نضجاً بيولوجيا ونضجاً عقليا ونضجاً انفعاليا ونضجاً اجتماعيا.

- **النضج البيولوجي:** هو أن يصل عضو ما أو نسيج ما أو غدة ما إلى درجة من النمو، تؤهله لأداء الوظيفة المطلوبة منها أو المهمة المراد أن تؤدي، ومن ثم يمكن اعتبار النضج البيولوجي فطريا في الكائن، مع تأثره بمثيرات البيئة المادية والاجتماعية، وعليه فإن محاولة التعلم مهمة قبل نضج الجزء المسؤول عنها، يعتبر إضاعة للوقت ويسبب للمتعلّم الكثير من المعاناة والفشل وكذلك فإن تأخير تعلم مهمة ما بعد نضج الجزء المسؤول عنها يعتبر إهدار للوقت، وتعطيلا في اكتساب مهام ومهارات تالية في سلم التعلم.²

- **النضج العقلي:** ويقصد به درجة النمو العامة في الوظائف العقلية المتصلة بالأمر المراد تعلمه مع وضع الفروق الفردية في النمو في الاعتبار، ويوجد ارتباط بين النضج الجسمي والنضج العقلي ويتضح هذا في سلم النمو الحركي كالمشي والكلام والكتابة.³

- **النضج الانفعالي:** هو أن تصل منظومة انفعالات الفرد كالخوف والغضب والمحبة والكراهية إلى المستوى المناسب لعمر الفرد، وتعليمه وثقافته في بيئة معينة، وفي ثقافة خاصة وذلك في ضوء مركزه ودوره الاجتماعي، وأن انفعالات الفرد هي بالضرورة محكومة بعملية التنشئة الاجتماعية وكذلك بالظروف الثقافية والبيئة التي ينحدر فيها الفرد.⁴

- **النضج الاجتماعي:** يشير النضج الاجتماعي إلى درجة النمو التي حدثت في المهارات الاجتماعية و إمكانات التواصل مع الآخرين، والاتصال بهم والتفاعل معهم، ومن البديهي

¹ حمادة البخاري، التعلم عند الغزالي، ص 49-50.

² إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، ص 75.

³ فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم، ص 55.

⁴ إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، ص 76.

أن هذه المجموعة من المهارات تنمو بنمو الفرد، وللنضج الاجتماعي الكثير من المؤشرات كما يقاس باختبارات محددة لتقدير السلوك التكيفي مع المجموعة الاجتماعية التي ينتمي الفرد إليها، ومن نماذج عدم النضج الاجتماعي أن يهاب طفل العاشرة الناس، ولا يستطيع الجلوس مع زوار منزله أو أن يتعد المراهق عن رفاقه في السن ويلتصق بأسرته¹.

ب- الهدف:

الهدف هو الشيء الذي ينشد الفرد للحصول عليه، ولكل فرد عدة أهداف يرغب في الحصول عليها، ويعتمد التعلم على الهدف والدافع معاً، فقد لوحظ أثناء التجارب التي أجريت على الفئران أن الفأر إذا كان في حالة شبع ووضع في متاهة ويتجول بلا هدف، وبلا دافع أي أنه لا توجد لديه غاية أو هدف معين تجعله وتحفزه لأجل البحث عن الطعام لأنه غير جائع ولكن عندما وضع الفأر في حالة جوع في متاهة، لوحظ أنه يبحث عن أسهل الطرق إلى الطعام ومعنى ذلك أنه لا تعلم دون هدف، فالهدف يسهل الطرق والسبل لأجل التعلم وكأنه حافز².

ج- الممارسة:

هي التدريب والمران، وتكون على عدة صور منها: المزاولة الفعلية والتطبيق على الموضوعات التي نقصد أن نتعلمها، وحل التمرينات على المادة التي نهدف إلى إتقانها وتصويب هذه الحلول وتصحيحها والتكرار الواعي الموجه نحو هدف لها، والتسميع الفاهم لعناصرها فضلاً عن تلخيصها والممارسة شرط مهم من شروط التعلم، ولكنها ليست مرادفة للتعلم ولا طريقة من طرقه.

إن كل واحد منا لم يتعلم القراءة والكتابة بمجرد النظر إلى الحروف، ومحاولة معرفة الفروق بينها ثم رسمها كما هي، بل إننا تعلمنا القراءة والكتابة بالإمساك بالقلم وكتابة الحروف أو الكلمات بتوجيه من المعلم، مع تصويبه لأخطائنا والكتابة الفعلية لكلمات مختلفة يأتي الحرف الواحد في أماكن مختلفة منها وتكرار عدد كبير جداً من المرات لهذه العملية³.

¹ أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية ط2، 2001، ص30.

² ينظر: حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، ص92.

³ أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، ص32.

د- الثواب والعقاب:

عادة ما يكون للثواب أثر أقوى من أثر العقاب ،فالعقاب لا يمنع كليًا الكائن الحي من تكرار الخطأ الذي عوقب عليه ،أما الثواب فيؤدي إلى تكرار ما يثاب عليه، وليس معنى ذلك أن العقاب لا فائدة له إطلاقًا، فهناك حالات يكون فيها العقاب ذا أثر فعال، على أنه يراعي أن يكون مناسبًا للذنب وللثواب فوائده لا شك فيها، ولكن قد يكون الثواب في بعض الأحيان نوعان: الرشوة: مما يؤدي إلى نتائج اجتماعية سيئة، إذا يتحول التلميذ إلى فرد نفعي لا يعمل العمل لذاته

وإنما للفائدة المادية التي تعود عليه من جراء ذلك.¹

ويعتبر النجاح كذلك ثوابًا، أما الفشل فيعد عقابًا ويتوقف أثر النجاح أو الفشل على مدى فكرة الفرد عن نفسه، فقد يحفز الفشل فردا ذا فكرة عالية عن نفسه إلى النجاح ،كما قد يحفز النجاح فردًا غبيًا يعاني شعورًا بالنقص إلى النجاح.

هـ- الدافع:

أدلت الدراسات والبحوث التي أجريت في التعلم على الإنسان والحيوان على أنه لا يوجد تعلم دون دافع معين يكمن وراءه، ويتطلب تحقيق غرض معين ويمكن تعريف الدافع بأنه الطاقة الكامنة في الكائن الحي، والذي تدفعه ليسلك سلوكا معيناً في البيئة التي يعيش فيها ويتسبب عن وجود الدافع حالة من التوتر تدفع الكائن الحي إلى الاستمرار في سلوكه ونشاطه، حتى يتم إشباع هذا الدافع وحتى تزول حالة التوتر فهو حالة فسيولوجية داخل الفرد، تدفعه إلى القيام بأنواع معينة من السلوك في اتجاه معين، وعلى ذلك فالدافع هو الأساس الأول للتعلم، فلا تعلم دون دافع، فهو كأنه حافز أو حاجة الفرد، وهذه الحاجة تدفعه إلى أن يسلك سلوكا معيناً من أجل إشباعها ،فمثلا حاجتك إلى الطعام تثير دافع الجوع ،والحاجة إلى الماء تثير دافع العطش وكذلك الحاجة إلى التقدير وتحقيق الذات تدفعه إلى التعلم ومختصر ما قلناه بأننا نفعل الشيء لأننا مدفوعون لفعله،

¹ حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، ص92.

وأغلبية أفعالنا لها هدف، وحتى نصل إلى الهدف يجب أن تكون هناك قوة تسبقه وهذه القوة تسمى الدافع.¹

ولذلك حتى تنجح وتتم العملية التعليمية التعلمية لابد من شروط وأسس المتمثلة في (النضج - الهدف - الممارسة - الثواب والعقاب - الدافع) ولكل من هذه الشروط أهمية وأهمية كبرى ولا يمكن الاستغناء عنها فكل شرط من هذه الشروط يكمل الآخر، وشروط التعلم عند وضعها لا بد لها من عدة عوامل.

6- عوامل التعلم:

يمكن النظر إلى عملية التعلم على أنها ذات صبغة تفاعلية، تتطلب التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهي عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها ومن العوامل المؤثرة فيها:

أ- النضج:

يتصل التعلم بالنضج إلى درجة يعسر فيها الفصل بينهما على نحو لا يبقى ولا يذر إذا ما انفك النضج يتقاطع مع التعلم حتى أوشك أن يكون هو إياه،² فالتعلم في هذه الأحوال لا ينفصل عن النضج، بل لابد من قدر كاف من النضج للنجاح في التعلم،³ حيث إنهما يسهمان في نمو الكائن الحي نمواً متكاملًا، يشمل جوانب شتى تفي في مجملها بمتطلبات الحياة السوية،⁴ ويشير مفهوم النضج إلى جميع التغيرات الحسية والجسدية التي تطرأ على الكائن الحي والمحكومة بالمخطط الجيني الوراثي، ويعد النضج عنصراً هاماً في التعلم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلم أو اكتساب بعض الخبرات، ما لم يتم اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسمية فعلى سبيل المثال، لا يمكن تعلم النطق والكلام ما لم يتم نضج أجهزة الكلام.⁵

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 89-90.

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 52.

³ فاحر عاقل، التعلم ونظرياته، ص 17.

⁴ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 52.

⁵ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 34.

وبالتالي فالتعلم يؤدي بالضرورة إلى ظهور مظاهر خاصة من السلوك المكتسب، يتميز بها المتعلم، في حين أن النضج يظهر طبيعياً عند جميع أفراد الجنس دون تميز، وهو يعود إلى عوامل وراثية خاصة بالفرد، في حين يرتبط التعلم والخبرة المكتسبة بظروف البيئة التي نحدث فيها عملية التعلم، وعلى الرغم من هذه التفاوت النسبي و الاختلافات البسيطة، فإن التعلم والنضج متلازمان أي وجهان لعملة واحدة إذ أنهما متفاعلان في تناسق تام يصعب الفصل بينهما.¹

ب- الاستعداد:

يرتبط تهيؤ الطفل واستعداده لتعلم مهارة ما بنموه العضوي والعقلي والعاطفي والاجتماعي²، ويمكن النظر إلى مفهوم الاستعداد على أنه حالة من التهيؤ النفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادراً على تعلم مهمة أو خبرة ما³، تشكل كل هذه الجوانب مجتمعة أرضية الاستعداد في عملية التعلم.⁴ ففي كثير من الأحيان تفشل عملية التعلم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم، ويرتبط الاستعداد بعوامل النضج والتدريب فالنضج يوفر الإمكانيات والقابلية التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلم مهارة معينة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم.⁵

ولذلك عمر الطفل العقلي ليس العامل الوحيد في تعلمه القراءة مثلاً، بل إن نضج أجهزته الجسدية واهتمامه بالقراءة وخبرته السابقة، وقدرته على الاستفادة من الأفكار واستعمالها، وغير ذلك من العوامل ذات العلاقة، نقول أن هذه العوامل جميعها هامة في تعلم القراءة، أي كأنها مجموعة من الاستعدادات المرتبطة بالكائن الحي لأجل تعلمه ما يريد⁶، ولقد قام علماء النفس والتربويون بمعالجة موضوع الاستعداد بشق الطرق، فالبعض منهم عمد إلى ربطه بالعمر الزمني ففي هذا الشأن

¹ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

³ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص34.

⁴ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص52.

⁵ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص34.

⁶ فاحر عاقل، التعلم ونظرياته، ص17.

يرى (بياجيه): «أن الاستعداد للتعلم يتوقف على مدى توفر خصائص المرحلة التي يمر بها الفرد أما (جانيه): «فيري أن هناك نوعين من الاستعداد وهما العام والخاص» وهناك من ربط الاستعداد بحالة التهيو النفسي، والحالة المزاجية التي يمر بها الفرد، ومن هؤلاء (ثورندايك) أما (برونز): «فيري أن الاستعداد يتوقف على مدى ملائمة الطريقة المستخدمة في التعلم».¹

ج- العزم على التعلم :

عزم الإنسان على التعلم والحفظ والتذكر عامل هام من عوامل تعلمه إننا كثيراً ما نستطيع تذكر أشياء كثيرة على هامش انتباهنا ولكنه صحيح أيضاً أن هذا النوع من التعلم العارض لا يوثق به ولا بنتائجه، فقد دلت التجارب على عجز الإنسان من تذكر الكثير من التفاصيل أشياء تعامل بها مرات كثيرة أو مشاهد رآها باستمرار، وفي هذا دليل على أنه أضمن للحفظ والتذكر أن تنتبه مباشرة ومنذ البداية للحقائق الهامة والمبادئ الأساسية والمهارات الضرورية.²

د- التكرار:

هو من الدعائم الصلدة التي تقوم عليها العملية التعليمية، من حيث هو استمرار لفعل العلاقة القائمة بين المثير والاستجابة، وهي العلاقة التي تتحول إلى إعادة عند المتعلم، مما يجعل الذاكرة قادرة على استيعاب المفاهيم في سياقات متباينة، ولكي يتحقق هذا الاقتران الثنائي لابد من أن يكون التكرار هادفاً وموجهاً، وفق خطة بيداغوجية وتعليمية معينة، ولا بد من أن يركز التكرار من حيث كونه إجراء خارجياً للعملية التعليمية، على بعض الجوانب الخاصة بشخصية المتعلم كالميول والرغبات والدوافع، بحيث لا يصبح التكرار عملية منفصلة عن العوامل الأخرى المساعدة وأصفي صورة لدور التكرار في عملية التعلم تتبدى في تعليم اللغات، فاكتمال

¹ ينظر: عماد الزغول، نظريات التعلم، ص34-35.

² إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، ص80.

العادة اللسانية قائم أساسا على التكرار، تكرار التلفظ بمتوالية صوتية معينة، أو التلفظ ببنية تركيبية محددة إلى غير ذلك من مكونات النظام اللساني لدى المتعلم.¹

وهذه العادات اللسانية تكتسب عن طريق الممارسة الفعلية للحدث الكلامي في مواقف وسياقات مختلفة، لأن أنظمة العلامات اللسانية هي صور مختلفة لعادات تؤخذ دلالاتها في رحاب ثقافات معينة، والعادات بعامة، والعادات اللسانية بخاصة، لا تكتسب إلا بالتكرار.

ومن هنا نصل إلى نتيجة منطقية، وهي أن التكرار عامل ضروري في العملية التعليمية بعامة وتعليمية اللغات بخاصة.²

هـ - التدريب:

يعد هذا العامل من أكثر العوامل أهمية في عملية التعلم، إذ يسهم هذا العامل في إثارة الاستعداد والدافعية لدى الفرد نحو التعلم، فهو يعمل على إثارة الإمكانيات الطبيعية الموجودة لدى الأفراد إلى أقصى حدودها ويتمثل عامل التدريب في فرص التفاعل التي تتم بين الفرد والمثيرات المادية والاجتماعية التي يتعرض لها البيئة.³

فمن أهم العوامل التي تؤثر في عملية التعلم تطرقنا إليها على التوالي كل على حسب أهميته وكل عامل من هذه العوامل تأثيره الخاص في العملية التعليمية التعلمية، وهذه العوامل مرتبطة ببعضها البعض، وكل عامل لصيق بالعامل الآخر، فإذا كان النضج هو ذلك التغير الحسي أو الجسدي الذي تطرأ على الكائن الحي، فالاستعداد هو حالة من التهيؤ النفسي والجسمي والعزم أيضا مرتبطا بالحالة النفسية للمتعلم، ثم التكرار الذي لا يمكن فصله عن العوامل الأخرى.

ورغم الخصائص التي تتميز بها التعلم، والطرائق التي وضعت لتسهيل العملية، والشروط التي انبنى عليها، والعوامل التي أثرت فيها، إلا أن التعلم واجه صعوبات أثرت عليه بشكل كبير.

7- صعوبات التعلم:

¹ ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص55.

² المرجع نفسه، ص55.

³ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص35.

أ- كيف ظهر هذا المصطلح ومن هم المعنيين به؟

يمكن القول بأن عقود الأربعينيات والخمسينيات وحتى بداية الستينيات من القرن العشرين لم تشهد وجود حقل معروف ومعتز به رسمياً لصعوبات التعلم، بالرغم من أن الباحثين والعاملين في العيادات والمدارس، كانوا يتعاملون مع هذه الفئة ولكن تحت مسميات مختلفة وبالرغم من كثرة آراء الباحثين والمعلمين المهتمين باضطرابات التعلم المحددة خلال هذه المرحلة إلا أن الأفكار الأساسية كانت تدور بوضوح حول فئة من الأطفال، الذين لا يعانون من تخلف عقلي أو اضطراب انفعالي كما أنهم لا يعانون من أذى دماغي ظاهر أو إعاقة جسمية ملحوظة ويظهرون ويتصرفون كغيرهم من زملائهم، وينحدر معظمهم من أوساط اجتماعية واقتصادية متوسطة أو عليا، توفر لهم العناية الأسرية والمدرسية الجيدة، لكنهم يعانون في الوقت نفسه من أنواع مختلفة من أوجه القصور المعرفي الذي يحد من قدرتهم على تعلم هذا الموضوع أو ذاك في الصفوف العادية وبالأساليب العادية.¹

ولم يكن الوعي بوجود هذه الفئة من الطلاب مقتصرًا على التربويين والأطباء والمختصين في الصحة العقلية، وإنما نما وتطور بحيث أصبح محورا لاهتمام مجالس الآباء والمنظمات الأهلية التي أخذت تحشد قواها في هذا الميدان، لتمكين أطفال هذه الفئة من الحصول على الخدمة التربوية الخاصة في المدارس، بالرغم من أي من العناوين أو الصفات التي أطلقت تمييزها عن غيرها من فئات التربية الخاصة، لم يكن يحظى بقبول واسع، وكانت الساحة ممهدة لتلبية الحاجة إلى ظهور عنوان أكثر مصداقية في التعبير عن هذه الفئة لاسيما وقد وجه لمصطلح القصور الوظيفي الدماغي الطفيف بالرغم من حدوثه الانتقادات نفسها التي وجهت لسابقة أي التلف الدماغي الطفيف.²

ب- تعريف صعوبات التعلم:

هي عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية، التي تشمل الانتباه أو الإدراك، وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة

¹ راضي الوقفي، صعوبات التعلم - النظري والتطبيقي - دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009، ص31.

² المرجع السابق، ص31-32.

والكتابة والحساب، وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساسا. أو فيما بعد، من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة.¹

وهناك تعريف آخر لصعوبات التعلم أتت بها اللجنة الوطنية المشتركة وهو: «صعوبات التعلم مصطلح عام يقصد به مجموعة متغايرة من الاضطرابات، تتجلى على شكل صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستعمال مهارات الاستماع، أو الكلام أو القراءة، أو الكتابة، أو التفكير أو الذاكرة أو القدرات الرياضية، وتتصف هذه الاضطرابات بكونها اضطرابات داخلية في الفرد يفترض أنها عائدة إلى قصور وظيفي في الجهاز العصبي المركزي، ويمكن أن تحدث عبر فترة الحياة».²

إلى جانب ذلك قامت دائرة التربية الأمريكية بقيادة (كيرك) بتقديم تعريف لصعوبات التعلم كان كالتالي: «تعني صعوبة التعلم اضطرابا في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية الخاصة بالفهم أو استخدام اللغة المحكية أو المكتوبة، التي قد تتجسد في قدرة غير مكتملة على الإصغاء أو التفكير أو التحدث أو القراءة أو الكتابة، أو إنجاز حسابات رياضية، ويشمل هذا المصطلح أحوالاً كالإعاقات الإدراكية الإصابة الدماغية، والقصور الوظيفي الدماغى الطفيف وصعوبات اللغة والحبسة الكلامية التطورية».³

ج- تصنيف صعوبات التعلم:

يمكن تصنيف صعوبات التعلم إلى مجموعتين هما كالتالي:

- صعوبات التعلم النمائية أو النفسية:

وهي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات المسؤولة عن التوافق الدراسي للطالب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني، وتشمل صعوبات الانتباه والإدراك والتفكير والتذكر وحل المشكلة، ولنا أن نتصور دورة للنشاط العقلي والمعرفي وتعد مسؤولة عن اكتساب الخبرة التربوية

¹ نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق مصر، ط3، 2006، ص3.

² راضي الوقفي، صعوبات التعلم، ص40.

³ المرجع السابق، ص37-38.

عن طريق الوسائل المدرسية واللامدرسية للتعلم، ثم استرجاعها للاستفادة منها في المواقف الاختبارية ومواقف الحياة العملية.¹

- صعوبات التعلم الأكاديمية:

وهي وثيقة الارتباط بالصعوبات النمائية ونتيجة عنها، وترتبط بالمواد والموضوعات الدراسية كصعوبات القراءة والكتابة والتحدث، وإجراء العمليات الحسابية فيرى (كيرك) و(كالفنت) أن نوعي الصعوبات غير مستقلين تمامًا، فصعوبات التعلم النمائية لا بد وأن تؤدي إلى صعوبات تعلم أكاديمية، حيث يمكن النظر إلى الأولى على أنها نقص في المتطلبات الأساسية، فدون التمييز البصري والسمعي، والذاكرة البصرية والسمعية وتركيز الانتباه، لا يمكن تعلم القراءة باعتبارها متطلبات سابقة أساسية للقراءة وكذلك التآزر بين العين واليد، والذاكرة والتتبع، ومتطلبات أساسية للكتابة.²

د- أسباب صعوبات التعلم:

ليس من الشك في أن التلميذ كائن اجتماعي، له خصائصه الفردية وظروفه البيئية التي قد تساعد أو تعيق نمو مستواه التحصيلي في المواد الدراسية المختلفة، وفي الحالة الأخيرة تحدث صعوبات التعلم التي تتطلب تدخلاً علاجياً.

وفيما يلي نستعرض الأسباب التي أدت إلى هذه الصعوبات :

- عوامل وراثية وتتمثل في الشذوذات الكروموسومية، والجينية في الهيئة الوراثية للإنسان إما أن تبقى متنحية ويكون الفرد حاملاً لهذا الاستعداد، أو تصبح سائدة في الهيئة المظهرية كسلوك ظاهر مؤثر في السلوك يبدو في وجهه من أوجه القصور.
- إصابات الدماغ قبل أو أثناء أو بعد الولادة مما يسفر عن اضطرابات بسيطة في المخ، يبدو أثرها في السلوك، وفي العمليات العقلية المستخدمة في التعلم.
- عوامل كيميائية من قبيل الأدوية والعقاقير والتعرض للإشعاع.

¹ المرجع نفسه، ص38.

² محمد عبد المطلب جاد، صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003، ص15.

- الحرمان البيئي الحسي الذي يؤدي إلى الحرمان من الاستشارة الحسية الملائمة، وقصور الإدراك الحسي، وبالتالي قصور في الوظائف العقلية.
- سوء التغذية والذي يؤدي بدوره إلى قصور بنائي في القشرة المخية، ونمو الخلايا العصبية في المخ.
- ويترتب عن كل ما سبق قصور وظيفي قد يؤدي إلى صعوبات التعلم في مظهر من مظاهر القصور اللغوي، أو ضعف الانتباه، أو صعوبة التوجه المكاني، أو ضعف الإدراك أو التفكير وقد توجه هذه العوامل بدرجة لا تسفر عن صعوبات في التعلم.¹
- وترجع صعوبات التعلم كذلك إلى ما أطلق عليه الفجوة النمائية أو التضحية، التي تعني البطء في نمو جوانب معينة في قدرات التلميذ ترجع لأسباب عصبية، وأنه ليست ثمة فارق نوعي كبير بين أصحاب صعوبات التعلم والعاديين، وإنما المسألة تتعلق بالتوقيت الذي يعني أن لكل تلميذ معدله الخاص في النمو وبناء على ما سبق إذا ما راعى المربون هذا المعدل فإن نموه ستطرد مسيرته وفي الإمكان علاج أي عثرات تعترضه أو معوقات تؤخره.
- وإلى جوار الأسباب الرئيسية السابقة توجد مجموعة أخرى من الأسباب تسهم في ظهور صعوبات التعلم:
- استخدام طرق التدريس غير ملائمة ربما بسبب عدم الكفاية المهنية للمعلم أو بسبب الافتقار إلى الوسائل التعليمية والأنشطة التربوية المناسبة أو كثرة عدد الطلاب وازدحام الفصول، وعدم توفر مناخ ملائم في الفصل والمدرسة.
- افتقار التلميذ إلى الدافعية الملائمة للتعلم والدراسة.
- وجود التلميذ في ظروف بيئية غير ملائمة في الأسرة والمدرسة والمجتمع.
- عدم استخدام التعزيز الموجب لتدعيم الأنماط السلوكية المرغوبة والتعزيز السالب للتخلص من الأنماط الحركية غير المرغوبة وذلك بشكل ملائم.²

¹ المرجع السابق، ص 16.

² نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، ص 21-22.

ومن خلال ما تطرقنا إليه من الصعوبات التي واجهة التعلم ارتأى الباحثون ضرورة وجود دافع للتقليل أو القضاء على تلك الصعوبات ومن هذا المنطلق ظهر نوع آخر من التعلم ألا وهو التعلم النشط.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: التعلم النشط

- 1- مفهوم التعلم النشط
- 2- خصائص التعلم النشط
- 3- عناصر التعلم النشط
- 4- مبادئ التعلم النشط
- 5- نظريات التعلم النشط
- 6- أهداف التعلم النشط
- 7- أهمية التعلم النشط

1. مفهوم التعلم النشط:

طرح المربون والمهتمون بالعملية التعليمية التعلمية الكثير من التعريفات للتعلم النشط (active Learning) التي اختلفت في طولها أو قصرها من جهة، وفي تفصيلاتها ومعانيها الدقيقة من جهة أخرى ومع ذلك فقد اتفقت جميعاً تقريباً في جوهرها ونظرتها الحقيقية إلى هذا النمط المهم من أنماط التعلم، وقد تعود الاختلافات في هذه التعريفات إلى تنوع الخلفية المعرفية لأصحابها من ناحية، وإلى اختلاف الخبرات التي مروا بها من ناحية ثانية، وإلى البحوث والدراسات والمقالات الكثيرة جداً التي تناولت هذا الموضوع في عصر الانفجار المعلوماتي الهائل من ناحية ثالثة وأخيرة.

ومن أهم التعريفات الدقيقة للتعلم النشط نجد ما طرحه (المربي لورنزن) «الذي يرى فيه طريقة لتعليم الطلبة بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الحجرة الدراسية بحيث تأخذهم تلك المشاركة إلى ما هو أبعد من دور الشخص المستمع السلبي، الذي يقوم بتدوين الملاحظات بالدرجة الأساس، إلى الشخص الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة التي تتم مع زملائه خلال العملية التعليمية التعلمية داخل غرفة الصف، على أن يتمثل دور المعلم هنا في أن يحاضر بدرجة أقل وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعليمية، التي تؤدي إلى فهم المنهج المدرسي بدرجة أكبر».¹

وهناك من يعتبر أن التعلم النشط «هو ذلك النمط من التدريس الذي يُفعل من دور الطالب في التعلم، فلا يكون الطالب فيه متلق للمعلومات فقط، بل مشاركاً وباحثاً عن المعلومة بشتى الوسائل الممكنة، وبكلمات أكثر دقة هو نمط من التدريس يعتمد على النشاط الذاتي والمشاركة الإيجابية للمتعليم».²

ولقد قام بعض العلماء عند تعريفهم للتعلم النشط بربطه بعناصره المتعارف عليها حيث يقول (فيلدر و برنت): «أنه عبارة عن عملية إشغال الطلبة بشكل نشط ومباشر في عملية التعلم ولا سيما من حيث القراءة والكتابة والتفكير والتأمل، حيث يقومون بعمليات المشاركة والتطبيق

¹ جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن، ط1، 2006، ص29.

² فراس السليبي، استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، جدار للكتاب العالمي، الأردن، (د-ط)، ص55.

بدلاً من الاقتصار على عملية استقبال المعلومات اللفظية المسموعة أو المرئية المكتوبة أو المطبوعة» وهناك أيضاً من ربطه بالبيئة الخاصة بالتعلم النشط، وفي هذه الفكرة أتى بها كل من (موديل ومايكل) حيث يقولان: « البيئة الخاصة بالتعلم النشط هي تلك البيئة التي يتم فيها تشجيع المتعلمين بشكل فردي على المشاركة في عملية بناء نماذجهم العقلية من المعلومات التي يكتسبونها، بالإضافة إلى ضرورة اختبار صدق النموذج الذي قاموا ببنائه كجزء من عملية التعلم النشط»¹

فمن خلال هذه التعاريف يتضح لنا أن التعلم النشط هو ذلك النمط الذي يقوم فيه المتعلم على تكوين ذاته بذاته والاعتماد على نفسه، أي الدور الأكبر له، ووظيفته ليست تلقي المعلومات وتخزينها، أو الاستماع وتدوين الملاحظات فقط، بل هو أكثر من ذلك، فهو الباحث والمشارك الفعال في العملية التعليمية، ومحورها الأساسي دون إهمال دور المعلم. هذا كله حسب رأي المربين الغربيين وسنستطلع الآن رأي التربويين العرب في التعلم النشط، حيث نجد (جودت سعادة) قائلاً عنه: «طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيها الطلبة بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي والتحليل السليم لمادة الدراسة، حيث يشارك المتعلمون في الآراء في وجود المعلم الميسر لعملية التعلم مما يدفعهم نحو تحقيق أهداف التعلم»².

ويعتبر (عبد الواحد والخطيب): «أن التعلم النشط مرتبط بمفاهيم النظرية المعرفية والنظرية البنائية، فالطلبة يتعلمون من خلال مشاركتهم الفاعلة في العملية التعليمية التعليمية، حيث يفكرون ويحللون ويتحدثون ويكتبون مما تعلموه، ويربطونه بحياتهم اليومية من خلال الممارسة الواقعية»³. بالإضافة إلى ذلك قامت مجموعة تربوية من العرب بطرح تعريف للتعلم النشط قائلين فيه أنه: «التعليم ذو المعنى المفيد، وذو القيمة، القابل للبقاء والاستمرار والاستخدام في حياة المتعلم الراهنة والمستقبلية، وهو التعلم المنتج الإبداعي والذي يتصف بالعمق، ويؤدي إلى استثمار

¹ جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص30.

² كريمة بدير، التعلم النشط، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008، ص35.

³ جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص32.

كل الإمكانيات والطاقات الكامنة لدى الفرد استثمارًا أخلاقًا و مبدعًا، يساهم في تحسين نوعية حياة الفرد وحياة المجتمع في آن واحد»¹.

فهذا لا يخفى علينا أن تعريف الغربيين للتعلم النشط لا يختلف كثيرًا عن التعريف عند العرب فكل منهما يركز على الدور الأساسي والأكبر للمتعلم في العملية التعليمية، ودون تجاهل دور المعلم فهو المرشد والموجه ودونه لا تتم ولا تنجح العملية.

ولكن المربين العرب ربطوا تعريفهم للتعلم النشط بالواقع، أي حتى يكون هناك تعلم نشط لا بد للمتعلم أن يطبق ما تعلمه في حياته اليومية، وهو حسب رأيهم يتصف بالاستمرارية والبقاء وأثره لا يتجلى على المستوى الشخصي فقط بل على المجتمع ككل. وحتى يكون تعلمًا نشطًا لا بد له من خصائص تجعله مميزًا.

2. خصائص التعلم النشط:

لقد تناول المربون خصائص أو صفات التعلم النشط في العديد من المقالات والكتب والبحوث التربوية، وقد تعددت هذه الخصائص وتنوعت بحيث شملت الآتي:

أ- التركيز على مسؤولية الطالب ومبادراته في الحصول على التعلم واكتساب المهارات المختلفة:

فصحيح أن للمعلم الدور المهم في العملية التعليمية التعليمية وتوجيه الطلبة وارشادهم إلى ما يفيدهم ويكسبهم المعارف والاتجاهات المرغوب فيها، إلا أن مسؤولية الطالب في ذلك هي الأهم وعلى كل من المعلم والطالب معًا أن يدركا ذلك تمامًا، فمبادرة الطالب وقيامه بعملية التعلم بنفسه تجعله يمر بخبرات تعليمية مباشرة يصعب نسيانها².

¹ كرميان بدير، التعلم النشط، ص35.

² ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص65.

ب- الاهتمام باستراتيجيات التعلم وطرقه الواضحة، والتفكير والتأمل بخطوات التعلم:¹

فالتعلم النشط يقوم في نجاحه أصلا على الاهتمام بالاستراتيجيات والطرق المختلفة للتعلم والتي تزيد من مرور الطلبة بخبرات متنوعة ومفيدة، وتشجيعهم على التفكير والتأمل.

ج- الاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع الهادفة، وتلك التي تركز على حل المشكلات والأخرى التي توصل إلى نواتج تعليمية ذات قيمة:

فالتعلم النشط لا يركز على كثرة الواجبات والمشاريع والأنشطة فحسب، بل وأيضا على ضرورة تنوعها حتى تعمل على مراعاة ما بين التلاميذ من فروق فردية أولا، وتهدف إلى تحقيق أكبر عدد ممكن من الأهداف التربوية المنشودة ثانيا.

د- الاهتمام بالتعلم التعاوني:

يهتم بالتعلم التعاوني الذي يمتاز بمجموعة من الخصائص مثل التفاعل الإيجابي بين الأفراد المجموعة، بحيث يعتمدون فيه على بعضهم البعض.²

هـ- الاهتمام بالمجالات الجسمية والعاطفية والعقلية للطالب:

فالتعلم النشط لا يقتصر في اهتماماته فقط على العناية بالناحية العقلية أو المعرفية للطالب بل تبقى الأمور الحركية الجسمية والأمور العاطفية الوجدانية مهمة أيضا، لا سيما إذا عرفنا أن هذه المجالات الثلاثة تؤثر في بعضها البعض.³

وهناك أيضا خصائص أخرى للتعلم النشط تميزه عن باقي التعلم وهي:

- أن يكون مناسباً للمتعلم من حيث الوقت الذي يتطلبه والجهد الذي يبذل فيه فكلماً كان التعلم مناسباً لقدرة المتعلم واستعداداته من حيث وقته وما يتطلبه من جهد كلما كان أيسر له.

- أن يكون واضح الهدف للمتعلم يرتبط بحاجاته وميوله ويخدم متطلبات حياته .

¹ المرجع السابق، ص 65.

² ينظر: جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، الأردن ط 2، 2006، ص 241.

³ جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، الأردن، (د.ط)، 2005، ص 233.

- أن يبقى أثر لدى المتعلم، فكلما كان التعلم ذا أثر في نفس المتعلم يحس معه بالتغير الذي أحدثه في سلوكه كلما كان فعالاً له مردوده وعطاؤه.
- أن يكون مبنياً على فهم المتعلم وإدراكه حتى يكون مستمراً أي قابلاً للتطبيق والتعميم والتوظيف في مواقف أخرى، فالتعلم النشط هو الذي يمكن المتعلم من استخدامه والإفادة منه في مواقف جديدة.
- أن يكون ميسراً للتعليم الذاتي الذي يقوم على مبادرة من المتعلم ونشاطه فكلما كان التعلم فردياً بعيداً عن اللفظية والتلقين، والمتعلم يقدر ويقيم النتائج التي حصل عليها كلما كان نشطاً وفعالاً.
- أن يكون مبنياً على تعزيز المتعلم وإثارة دافعيته بالثواب بدلاً من العقاب، حيث وجد أن الثواب يشجع على التعلم أكثر من العقاب أي أن الاستجابة لمثيرات التعلم إذا صاحبها أو تبعها ثواب فإنها تقوي ويحتفظ التعلم بها.¹
- إلى جانب خصائص التعلم النشط فلطرفي العملية التعليمية (المتعلم - المعلم) خصائص تجعلهم مميزين وهي:
- خصائص المتعلم النشط:
- منتظم في حضور الحصص والفعاليات والأنشطة المختلفة.
- يحاول المتعلم النشط استغلال أية فرصة تلوح أمامه للنشاط أو التعلم أو الخبرة المباشرة الهادفة.
- يشارك المتعلم النشط بفعالية في المناقشات الصفية.
- يقوم المتعلم النشط بتسليم الواجبات أو البحوث بشكل نظيف ودقيق ومرتب.
- يكون المتعلم النشط منتبهاً لما يدور في فعاليات داخل غرفة الصف .
- المتعلم النشط الناجح هو من ينهي جميع الواجبات المطلوبة منه.
- المتعلم النشط هو من يقوم بتحمل مسؤولية تعليم نفسه بنفسه.²

¹ كرميان بدير، التعلم النشط، ص56.

² جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص72-73.

- يستخدم عقله في دراسة الأفكار ،وحل المشكلات وتوظيف ما تعلمه.
 - ينشغل في عملية بناء النماذج العقلية الخاصة به من المعلومات التي اكتسبها وينبغي أن يختبر باستمرار صلاحية النموذج الذي يجري بناؤه.
 - ينخرط في مهارات التفكير الأعلى مرتبة.
- وسنستظهر من خلال هذا الجدول بعض الفروق والتباين الجلي بين نوعين من المتعلمين(متعلم نشط ومتعلم عادي)،وهاهو جدول سيوضح لنا ما نريد تحقيقه:

المتعلم النشط	المتعلم العادي
- يرحب بالمواقف المشكلة ويتحمل الغموض.	- يسعى إلى اليقين ولا يتحمل الغموض.
- ناقدا للذات بما فيه الكفاية.	- ليس ناقدا للذات، ويرضى بالمحاولات الأولى.
- ينظر في احتمالات بديلة وأهداف.	- مندفع، ييأس بسرعة وقبل الأوان ويتمتع بثقة زائدة في صحة الأفكار المبكرة.
- متأمل ومتأن يبحث بتوسيع كلما كان ذلك مناسباً.	- مندفع في استكشاف الأهداف.
- متأن في استكشاف الأهداف.	- لا يراجع الأهداف.
- يراجع الأهداف كل ما كان ذلك ضرورياً.	- يفضل التعامل في الاحتمالات محددة ولا يبحث عن بدائل للاحتتمالات الأولى.
- متفتح على الاحتمالات المتعددة ويأخذ البدائل في الاعتبار.	- مندفع في اختيار الاحتمالات.
- متأن في تحليل الاعتبار.	- يتجاهل الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المفضلة.
- يستخدم الأدلة التي تتحدى الاحتمالات المفضلة.	- يبحث عن أدلة مؤيدة للاحتتمالات القوية فقط.
- يبحث عن أدلة مضادة للاحتتمالات القوية وأدلة مؤيدة للاحتتمالات الضعيفة.	

جدول يوضح الفرق بين المتعلم النشط والمتعلم العادي.¹

¹ رمضان مسعد بدوي ،التعلم النشط ،دار الفكر،الأردن،ط1،2010،ص150-151.

ورغم ذلك فنحن لا نرى أن الناس ينبغي تصنيفهم بهذه الطريقة القاطعة فالشخص قد يكون متعلم نشط، جيد التفكير فيما يتعلق بالأمور المالية ورديء التفكير في الأمور الشخصية.¹

• خصائص المعلم النشط:

- لا يقتصر تأثير المعلم على شخصية المتعلم، وإنما يتعداه إلى ما يتعلمه ففعالية التعلم تتأثر بدرجة كفاءة وذكاء وقيم واتجاه وميول وشخصية المعلم.²
- هو حاضر في معرفة المحتوى ويحاول إتقان هذا المحتوى.
- يطور، ويتعلم، ويوظف محتوى المعرفة تربويًا (يفكر في كيفية تدريس كل موضوع)
- يضع معايير واضحة للتعلم وبيئة قاعة الدرس.
- يسهل ويوجه (لكنه لا يقدم جميع الإجابات أو الأمثلة).
- مدرب وميسر (وليس مجرد كتاب دراسي لفظي أو آلة للرد).
- مستشار ناضج بمعنى تحويل الطلاب إلى متعلمين مدى الحياة ، ولتخصص الطلاب في المحتوى، وهذا ما يعني (تحويلهم) إلى صناع في الطريق لأن يصبحوا زملاء.
- يتعلم كيف يدرس.
- يفكر أكثر حول تعليم طلابه.³
- ولأسلوب المعلم النشط دور مهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية، وها هو نموذج لأسلوب معلم نشط.

- يمهّد للمحاضرة (قصة، رسم) - يقف ليقدم شرحًا - يهيئ الفرص لتقديم نشاط تعليمي .
- يكتب بعض الأفكار الرئيسية على السبورة - يرسم خريطة مفاهيمية - يستخدم شبكة الحاسوب - يطرح مجموعة من الأسئلة - يناقش ويحاور - يعاود تقديم أفكار المحتوى التعليمي - يستخدم

¹ المرجع السابق، ص151.

² كريمان بدير، التعلم النشط، ص56.

³ رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، ص153.

أدوات معينة -يتسم، فرح، سعيد -يستخدم لغة الجسد -ينوع بنبرات الصوت (ارتفاعاً انخفاضاً، صمناً) -يجيد استعمال أسلوب الاستفهام والتعجب يوجه نظرة للمتعلم -بتحرك يمينا ويساراً، أماماً وخلفاً الاستفادة من الأحداث الجارية -يستخدم الصور -يخاطب الوجدان.¹

3. عناصر التعلم النشط:

إن الطلبة مهما كانت مستويات أعمارهم، فإنهم بحاجة إلى وجود فرص للمشاركة في الأنشطة مع معلمهم ومع زملائهم ومع المواد التعليمية المتوفرة بحيث يساعدهم ذلك على إيجاد بنية عقلية توفر لهم فهماً أفضل للعالم من حولهم وقد أشار بعض المربين إلى وجود أربع عناصر أساسية تمثل الدعائم المهمة لاستراتيجيات التعلم النشط، في حين يعتبرها فريق آخر طرق تدريس يتم فيها استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وتتمثل هذه العناصر في الآتي:

أ- عنصر الحديث والإصغاء:

لا يوجد في العملية التعليمية التعلمية وأقطابها المتعددة وعلى رأسها الطلبة، من لا يخطر الآخرين بالكثير من الكلام والنقاش والأسئلة خلال الحياة اليومية، ولكن لماذا يتم طرح عنصر الحديث أو الكلام على أنه جزء من عناصر التعلم النشط؟ لقد ذكر كل من (مايرز وجونز) بأن الكلام يوضح التفكير، وهذا يعني أنه عندما نعبر عن أنفسنا بصوت مرتفع، فإن لدينا توجه أو ميل لاستخلاص الأفكار وتنظيم الفكر، ولذلك يعتبر الإصغاء النشط مهماً جداً وجانباً كبيراً من هذه العملية، عندما يكون المطلوب من التلاميذ تعلم الحديث من خلال مواقف حل المشكلات، فإن عليهم أيضاً أن يكونوا جاهزين وقادرين على الإصغاء والتفاعل مع ما يقوله الغير ومن هنا وانطلاقاً من هذا فالإصغاء يعتبر واجباً صعباً لنا جميعاً كي نتعلمه، والذي لا بد من ممارسته.²

¹ هادي طوالة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010، ص167.

² جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، ص245.

ب- عنصر الكتابة:

يؤكد المربون أيضا على أن الكتابة توضح ما يفكر به الفرد، تماما كما يفعل عنصر الكلام أو الحديث، فالكتابة تسمح لنا، بل وتعمل على اكتشاف أفكارنا والتوسع فيها كما أن الكتابة تدعم عملية التعلم النشط، ليس عندما تسمح للطلاب أن يعيد كتابة أفكار الآخرين ولكن عندما تغوص في أعماق تفكيره هو وتعمل على تنميته وتطويره.¹

وتوجد مجموعة مفيدة من التمارين والأساليب التي تدعم نجاح الكتابة في تحقيق أهدافها ومن أهمها أسلوب (أكتب- تعلم-شارك) الذي طرحه المربي (هارمن) والذي يمكن تطبيقه بعدة طرق مختلفة، ومن بين هذه الطرق أن يقوم المعلم بطرح سؤال معين، والطلب من التلاميذ كتابة ما يجول في خاطرهم للإجابة عنه، وما أن ينتهي بعض التلاميذ فقط حتى يطلب من الجميع التوقف عن الكتابة وتشكيل مجموعات صغيرة لتبادل ما كتبوه من أفكار، ثم طرح كل ذلك على طلاب الصف جميعا.

ج- عنصر القراءة:

تتطلب القراءة في العادة فهم ما يفكر به الآخرين، وهي تمثل في الواقع أساس العملية التعليمية التعليمية، ومع ذلك فإنه من الصعب الافتراض بأن الطلبة يفهمون جيدا القراءة الناقدة لأن هذه القراءة تتطلب عملية إمعان النظر بدقة، وتجميع الأفكار، وتلخيص المعلومات وفهم الأمور المجريات من القراءة ثم القيام بربط النقاط ببعضها البعض، وتحديد الأخطاء المنطقية والرسائل المخفية، أي فهم الرسالة التي من أجلها أنشئ هذا الموضوع وذلك من خلال القراءة وتحديد الأولويات، وغير ذلك من أمور، ومن أجل جعل التلاميذ يهتمون أكثر بالقراءة، قامت الأبحاث التربوية والنفسية باقتراح ضرورة تزويدهم بأسئلة معينة وذلك يكون قبل القيام بعملية القراءة، لكي يجيبوا عنها من خلال القراءة، أو الطلب منهم تلخيص ما قاموا بقراءته كتابيا أو شفويا، لأن مثل

¹ جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص56-58.

هذه التمارين أو الوجبات تؤدي في الغالب إلى فهم كبير لما تتم قراءته لأنه لا بد من التركيز والانتباه خلال قراءتهم للمعلومات وذلك من أجل استخلاص المطلوب أو الإجابة على الأسئلة.¹

د- عنصر التأمل والتفكير:

لقد أكد بعض المربين على أننا ندرك جميعاً كم هي مهمة فترات الهدوء التي نقضيها في التفكير العميق بأنفسنا وما يدور حولنا من أمور شخصية وأكاديمية، مما يجعلنا نوفر للطلبة الوقت الكافي لأجل التفكير والتأمل بأية مادة تعليمية جديدة، أو أي موضوع دراسي جديد يطرح عليهم لأول مرة، ولذلك تعد فترة التأمل مهمة، لأنها تسمح لهؤلاء الطلبة بفرز المعلومات وتصنيفها وفهمها بعمق، مع التفكير في ربطها جيداً بما لديهم من معلومات ومعارف سابقة، وبناء أو تركيب معارف أو معلومات أو أفكار أو أسئلة جديدة أكثر عمقاً.²

ورغم أن هذه العناصر الأربعة للتعلم النشط مهمة، إلا أن عنصر الحديث والإصغاء يعد أهم وأصعب عنصر في نفس الوقت، لأن المتعلم لا بد له من الإصغاء والاستماع إلى جانب ذلك الحديث والمناقشة وطرح الإشكال ومحاولة حل هذه الإشكالات، وهذا لا يعني إهمال العناصر الأخرى (الكتابة - القراءة - التفكير والتأمل) فلكل منهم دوره وأهميته في التعلم النشط فالكتابة توضح ما يفكر به المتعلم، أما القراءة فتجعل منه قارئ ناقد وهذه الخاصية يكتسبها من التأمل والتفكير. وحتى يتضح ذلك وتسير العملية التعليمية والتعلمية يجب وضع أسس ومبادئ سليمة تقوم عليها.

4. مبادئ التعلم النشط:

توجد في الواقع سبعة من المبادئ أو الأسس التي تقوم عليها الممارسات التعليمية السليمة التي تدعم التعلم النشط، وتتمثل هذه في الآتي:

¹ المرجع السابق، ص 60-61.

² رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، ص 154.

أ- التعلم النشط هو الذي يشجع التفاعل بين المعلم والمتعلمين:

تبين التفاعل بين المعلم والمتعلمين، سواء داخل غرفة الصف أو خارجها، يشكل عاملاً مهماً في اشتراك المتعلمين وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون في قيمهم وخططهم المستقبلية.

ب- يشجع على التعاون المتعلمين:

تبين أن التعلم يتعزز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيد كالعامل الجيد الذي يتطلب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.¹

ج- يشجع على النشاط:

وجد أن المتعلمين لا يتعلمون من خلال الإنصات وكتابة المذكرات وإنما من خلال التحدث والكتابة عما يتعلمون وربطها بخبراتهم السابقة، بل وتطبيقها في حياتهم اليومية.²

د- يقدم تغذية راجعة سريعة:

فالإمام بما تعرفه وتحديد ما لا تعرفه يؤدي إلى التركيز على التعلم حيث يحتاج الطلبة إلى تغذية راجعة ملائمة ذات علاقة بأدائهم، حتى يستفيدوا فعلاً من المقررات الدراسية التي يتعلمونها، فعند بداية التعلم، يحتاج الطلبة إلى المساعدة في تقييم كل من المعارف والكفايات لكل منهم، حيث يحتاج هؤلاء إلى المزيد من الفرص التعليمية كي يتلقوا من المتعلمين الآخرين الإقتراحات والتوصيات من أجل التطوير أو التحسين، فالطلبة خلال التحاقهم بالمدرسة بحاجة إلى الكثير من الفرص التي تعكس بدقة ما تعلموه، وماذا يحتاجون لتعلمه وكيف يمكنهم تقييم أنفسهم وتقييم ما تعلموه فعلاً.³

¹ كرميان بدير، التعلم النشط، ص37.

² المرجع نفسه، ص37.

³ جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص47.

هـ- الممارسات التدريسية النشطة التي توفر وقتا كافيا للتعلم النشط (زمن+جهد= تعلم نشط):

فالوقت، إضافة إلى الطاقة المبذولة يساوي التعلم النشط، حيث لا يوجد بديل للوقت المطلوب لأداء واجب التعلم المرغوب، فالتعلم كيفية استغلال الوقت جيدا من جانب الطلبة يمثل ضرورة حيوية لهم ولعلميهم أيضا حيث يحتاج هؤلاء الطلبة إلى المساعدة في التعلم الفعال لاستغلال الوقت من جهة وتوزيع الموضوعات والمواد والأنشطة الدراسية المختلفة من جهة ثانية، فتخصيص أوقات واقعية يعني تعلمًا فعالًا للتلاميذ من ناحية، وتدريسًا فعالًا للمعلمين من ناحية أخرى.¹

و- تعمل الممارسات التدريسية السليمة على الوصول إلى توقعات عالية:

فإذا ما توقع الأفراد بشكل أكثر دقة، وقاموا بالإستعداد اللازم لهذه التوقعات، فإنهم سوف ينجحون في تحقيق أهدافهم وتوقعاتهم فالتوقعات العالية أو الطموحة مهمة لكل فرد، وبخاصة المعلم الذي كان إعداده الأكاديمي والتربوي ضعيفا، أو إذا كان من الذين لا يرغبون في إجهاد أنفسهم جنبًا إلى جنب مع النشط والذكي والمتحمس فالتوقع بأن ينجز الطلبة إنجازًا كبيرًا يصبح على شكل تعهد ذاتي ملزم عندما يضع المعلمون والمسؤولون في المناطق التعليمية المختلفة توقعات عالية، مع بذل جهود إضافية من أجل تحقيق ذلك.²

ز- التعلم النشط يبنى على أساس الذكاءات المتعددة لذلك يستخدم طرقا متعددة في التعلم النشط:

يبين الذكاء المتعدد اختلاف الطلبة في أسلوب التعلم، وذلك يتطلب ممارسات تدريسية تراعي ذلك التعدد والاختلاف³، حيث توجد طرق جديدة للتعلم، فالناس يقومون بطرح مواهبهم المختلفة والمتنوعة وأنماط مختلفة من التعلم، ومن يترك أثر أو بصمات عن أنشطتهم الفاعلة في المناقشات أو المختبرات، غالبيتهم من الطلبة الموهوبين ومن هنا فإنه يجب أن تتاح لهؤلاء الطلبة أن يظهروا

¹ المرجع السابق، ص48.

² هادي طوالة وآخرون، طرائق التدريس، ص35.

³ كرهان بدير، التعلم النشط، ص38.

مواهبهم المتنوعة وأن يتعلموا بطرق ملائمة من أجل تعزيز هذه المواهب، وعلاج مواطن الضعف لديهم فيها.¹

فهذه المبادئ السبعة للتعلم النشط هي الركيزة التي يقوم عليها وينبني انطلاقاً منها، فلا يمكن الاستغناء أو التخلي عن أية واحدة من هذه الأسس، فكل واحدة هي تنمة للأخرى وعند اجتماعهم يشكل لنا تعلمًا نشطًا بكل أتم معنى الكلمة. وحتى نفهم ذلك ويتضح ما قلناه سنتطرق إلى نظريات التعلم النشط لإزالة ما هو مبهم وغامض.

5. نظريات التعلم النشط:

وهي الإطار الفكري الذي يفسر مجموعة من الفروق الفكرية، ويضعها في نسق علمي مترابط بشأن شروط وقوانين التعلم، وهي في الغالب عدة نظريات متضاربة تتبناها مدارس مختلفة في علم النفس لتوضيح ما يشمل التعلم أو كيفية حدوثه، أو قد لا يحدث،² وتصنف نظريات التعلم النشط إلى مجموعتين إحداهما تسمى بنظريات التعلم السلوكية، والأخرى تعرف بنظريات التعلم المعرفية وتنطلق كل مجموعة منها في تفسيرها لعملية التعلم من جملة افتراضات مختلفة جاءت من الأصول الفلسفية القديمة حول العقل والمعرفة ودور الوراثة والبيئة في ذلك، وفيما يلي عرض موجز لهذه النظريات:

أ- النظريات السلوكية:

تشمل مجموعة النظريات السلوكية فئتين من النظريات هما:

- **الفئة الأولى :** النظريات الارتباطية وتضم نظرية **إيفان بافلوف** في الاشتراط الكلاسيكي، وآراء **جون واطسون** في الارتباط، ونظرية **أدون جثري** في الاقتتران وكذلك نظرية **ويليام ايستس** حيث تؤكد هذه النظريات على أن التعلم هو بمثابة تشكيل ارتباطات بين مثيرات بيئية واستجابات معينة وتختلف فيما بينها في تفسير طبيعية الارتباطات وكيفية تشكيلها.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص48.

² عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، ص21.

● **الفئة الثانية:** النظريات الوظيفية وتضم نظرية إدوارد ثورندايك (نموذج المحاولة والخطأ) وكلاارك هل (نظرية الحافز)، ونظرية بروس أف سكونر (التعلم الإجرائي)، إذ تؤكد على الوظائف التي يؤديها السلوك مع الاهتمام بعمليات الارتباط التي تتشكل بين المثيرات والسلوك.¹

ب- النظريات المعرفية:

وهي الفئة الثالثة من نظريات التعلم وتضم الجشططية ونظرية النمو المعرفي لبياجيه ونموذج معالجة المعلومات والنظرية الغرضية لادوارد تولمان، حيث تهتم هذه النظريات بالعمليات التي تحدث داخل الفرد مثل التفكير والتخطيط واتخاذ القرارات والتوقعات أكثر من الإهتمام بالمظاهر الخارجية للسلوك.

❖ نظرية الجشططت (التعلم بالاستبصار):

ظهرت هذه النظرية في بدايات القرن العشرين في ألمانيا على يد عالم النفس الألماني ماكس وريشماير وقد ساهم أيضا في تطوير أفكارها كل من عالم النفس وولفانج كوهلر وكورت كوفكا وهي من النظريات المعرفية التي عارضت بشدة المدرسة السلوكية (نظرية المثير والاستجابة) والمدرسة البنائية من حيث دعواتهما إلى التأكيد على تحليل الظاهرة النفسية إلى مكوناتها الأولية كي يتيسر فهم مثل هذه الظاهرة.²

وتستند جماعة الجشططت في آرائها على مجموعة من النتائج المستمدة من العلوم الحيوية والطبيعية ومن نظرتها إلى طبيعة الأشياء، فنقطة البداية في تكوين جنين أي كائن حي وحدة الخلية التي يتفرع عنها بعد ذلك أعضاء الجسم وأجزائه فالوحدة هي الأصل والأجزاء والأعضاء هي الفروع وهي التي تأتي بعد ذلك وتستمد مقوماتها وخصائصها من الأصل، والطفل أول ما يعبر عن نفسه يعبر بكلمات لا بحروف مستقلة، فالحروف لا معنى لها عنده لأنها تمثل وحدة كلية إنما تستمد الحروف دلالتها من الأصل الذي اشتقت عنه.³

¹ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص37.

² المرجع نفسه، ص155.

³ إبراهيم وجيه محمود، التعلم -أسسه ونظرياته وتطبيقاته - دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، 2006، ص196.

✓ المفاهيم الجشططية:

- **الجشططت:** الجشططت كلمة ألمانية لم يستطع أحد ترجمتها إلى الإنكليزية أو العربية ترجمة دقيقة لذا ظلت هذه الكلمة جزءاً من مصطلحات علم النفس المستخدمة عالمياً، والكلمة تعني أقرب ما تكون: الصيغة أو الشكل أو النموذج أو الهيئة أو النمط أو البنية أو الكل المنظم أو نظام تكون فيه الأجزاء المكونة له مترابطة ترابطاً ديناميكياً فيما بينها وفي ما بينهما وما بين الكل ذاته أو هي كل متكامل كل جزء فيه له مكانته ودوره ووظيفته التي تتطلبها طبيعة الكل والكل لا يساوي مجموعة الأجزاء التي يتألف منها وإنما له طبيعة خاصة تختلف عن صفات هذه الأجزاء.
- **البنية أو التركيب:** والحقيقة أن مهمة النظرية الجشططية تتمثل في وصف البنى الطبيعية بطريقة لا تشوه أصلها، فبنية الجشططت النمطي تقوم على طريقة ما بحيث يؤدي تغيير أي جزء من أجزائها إلى تغيرات حتمية (في الغالب) على تلك البنية.
- **الاستبصار:** ويعني فهم الموقف المشكل وترابط أجزائه وطريقة عمله وكيفية التوصل إلى الحلول المناسبة له.
- **الفهم:** إن الاستبصار يهدف إلى تحقيق الفهم الكامل للأشياء، ويكون التعلم قد تم حصوله إذا كان هناك استبصار أو فهم هو الهدف من التعلم.
- **المعنى:** إن التعلم الحقيقي لا يتطلب إقامة ارتباطات إشرافية بين العناصر غير المترابطة وإنما يعبر عن المواقف التي تكون فيها للأشياء معنى عن طريق فهم العلاقات بين أجزائها هذه المواقف.¹
- **الانتقال:** تعميم التعلم على مواقف متشابهة في البنية الأصلية ومختلفة في أشكال تمظهر.²
- **التنظيم:** تحدد سيكولوجيا التعلم الجشططية القاعدة التنظيمية لموضوع التعلم التي تتحكم في البنية.

¹ جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2007، ص226-227.

² زيد منير عبوي، الاتجاهات الحديثة في التعلم والتعلم الفعال، دار الراية، الأردن (د.ط)، 2008، ص89.

- **إعادة التنظيم:** يبنى التعلم على إعادة الهيكلة والتنظيم نحو تجاوز أشكال الغموض والتناقضات ليحل محلها الاستبصار والفهم الحقيقي.

- **الدافعية الأصلية:** تعزيز التعلم ينبغي أن يكون نابعا من الداخل.¹

✓ **قوانين التنظيم الإدراكي:**

من أهم الموضوعات التي تعرضت لها جماعة الجشططت، دراستهم للقوانين التي يتنظم تبعاً لها العالم الخارجي في مجال الإدراك، تلك القوانين التي تعرف باسم قوانين التنظيم الإدراكي.

- **قانون الشكل والخلفية:** يتم التمييز بين الشكل والخلفية وفقاً لعدد من العوامل منها الحجم واللون والموقع ودرجة التباين بين الشكل والخلفية، فعلى سبيل المثال يتم تمييز الكلمات على صفحة بيضاء، لأن الكلمات نافرة عن الخلفية كونها مكتوبة بلون مختلف وهو الأسود بحيث تتشكل مثل هذه الكلمات (الشكل) نفي حين تمثل الصفحة الخلفية، لكن في بعض الأحيان نجد صعوبة في تمييز الشكل عن الخلفية مثال في الشكل (1) يمكن إدراكه أولاً على نحو كلي على أنه قطعة مزخرفة، ثم مع التدقيق بالنظر والانتباه ربما يتم تمييز الأشكال على أنها خفافيش (اللون الأسود) في حين بقية الأجزاء المحيطة (البيضاء) على أنها خلفية .

¹ المرجع نفسه، ص 89-90.

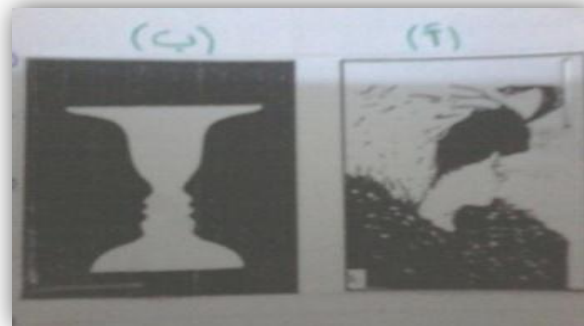


الشكل 1 نموذج عن قانون الشكل والخلفية.¹

وبالنظر إلى البورفيل (أ) في الشكل (2) يتم إدراك الشكل على أنه وجه فتاة حسناء وبقية الأجزاء على أنها الخلفية، أو إدراكه على أنه صورة لعجوز شمطاء، وهذا الشيء نفسه يمكن حدوثه في البورفيل (ب) إذ يمكن إدراك الجزء الأبيض على أنه كأس يقع ضمن خلفية سوداء أو إدراكه على أنه وجهان متقابلان على خلفية بيضاء.

البورفيل (ب)

البورفيل (أ)



الشكل 2- نموذج آخر عن قانون الشكل والخلفية..²

- **قانون التقارب:** يشير هذا القانون إلى أن عناصر الكل القريبة من بعضها البعض والتي تبتعد عن بعضها البعض أيضا بشكل منظم يساعد على الحفاظ والاسترجاع، فيمكن حفظ أماكن بلدان أو حوادث إن كان هناك رابط بين كل بلدين على سبيل المثال، وهذا القانون يشبه قانون الحداثة عن جثري.³

¹ عماد الزغول، نظريات التعلم، ص 161.

² المرجع نفسه، ص 162.

³ وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ، السعودية، (د.ط)، (د.ت)، ص 112.

- **قانون الغلق:** فالأشياء الناقصة تدعونا إلى إدراكها كاملة وإلى سد الثغرات أو الفتحات الموجودة بينها، الدائرة مثلا التي ينقصها جزء ندركها كدائرة وكذلك الأجزاء التي لا تنتظم مع بقية الشكل تنحو إلى الانتظام حتى ندرك الشكل ككل منتظم.¹

✓ التعلم عند الجشطات:

وجه علماء النفس الجشطات اهتمامهم أيضا لموضوع التعلم محاولين تفسير هذه العملية على ضوء اتجاهاتهم وقوانينهم الأساسية، ومن أسهموا في دراسة هذا الموضوع (فريمر) الذي اهتم بدراسة التعلم عند الإنسان وتطبيقاته في مجال التربية، وأهم أعماله في هذا الخصوص هو كتابة productive thinking وكوهلر الذي اشتهر بتجاربه على القردة التي عرضها في كتابه mentality of apes وكان (ثورندايك) قد اقتنع من دراسته وتجاربه على القطط والكلاب أن هذه الحيوانات تتعلم بالمحاولة والخطأ، يعني بتثبيت الاستجابات الصحيحة وحذف الخاطئة وفقا لقانون الأثر، وهي عملية عمياء ومع أن تجارب (ثورندايك) لم تمتد إلى القردة الشبيهة بالإنسان فإن الفكرة العامة التي تمخض عنه عمله هي أن التعلم بالمحاولة والخطأ (من غير أن يكون سمة ما يسمى استبصار) هو من الناحية المالية المنهج الخاص بتعلم الحيوان، وكان رد (كوفكا) هو دراسة منحنيات (ثورندايك) للتعلم، وملاحظة وجود سقوط مفاجئ في بعضها خاصة في المحاولات الأولى، هذا السقوط علله (كوفكا) بأنه لا يحدث إلا إذا كان الحيوان قد أدرك الحل فجأة أو بمعنى آخر استبصار الموقف، وما يمكن فهمه هو أن التعلم يحدث نتيجة الإدراك الكلي للموقف وليس نتيجة إدراك الأجزاء الموقف منفصلة، فالموقف الكلي يفقد كثيراً من خصائصه وصفاته إذا حلل إلى أجزائه.²

¹ إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 197.

² المرجع نفسه، ص 198، ص 206.

❖ نظرية سكر (التعلم الشرطي الإجرائي):

ينتمي (سكر) إلى مدرسة (ثورنديك) فهو يهتم بالتعزيز كعامل أساسي في عملية التعلم و(سكر) وهو أحد علماء النفس المعاصرين الذين اهتموا بدراسة الظاهرة السلوكية من خلال دراسة السلوك نفسه، وليس عن طريق أية دراسات أخرى خارج مظاهر السلوك.¹

وانطلقت هذه النظرية من وجهة النظر القائلة بأنه لا بد من فهم السلوك ضمن إطار المفاهيم السلوكية وليس ضمن إطار من المفاهيم التي تفرضها العلوم الأخرى، وحقيقة أن تغير السلوك مرتبط دون شك بالتغيرات في الجهاز العصبي ولكن الكائن العضوي ككل هو الذي يقوم بسلوك ما فالكائن الحي يرتبط بالعالم من حوله من خلال أجهزته الحسية، وهو يؤثر في هذا العالم من خلال أجهزته العضلية و الجهاز العصبي الذي يرتبط بهاتين المجموعتين من الأجهزة، ولهذا السبب فإن السلوك يتقدم على الفسيولوجية.² ويقسم (سكر) السلوك إلى نوعين هما: سلوك استجابي وسلوك إجرائي.

ومن تجارب (سكر) العديدة توصل إلى مايلي:

- أن كل خطوة في عملية التعلم ينبغي أن تكون قصيرة، كما ينبغي أن تقوم على سلوك سبق تعلمه من قبل.
- أنه في المرحلة الأولى ينبغي أن يكافأ التعلم بصورة منتظمة، وفي كل المراحل لابد أن يضبط بإحكام نظام تقديم المكافأة خطة معينة التعزيز المستمر أو التعزيز المتقطع كل بحسب مقتضى الموقف.
- ينبغي تقديم المكافأة فور ظهور الاستجابة الصحيحة.
- يجب أن يعطى المتعلم فرصة أن يكتسب بنفسه صورة التمايز في المثير، فذلك يقوده غالبا إلى النجاح.³

¹ إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص183.

² جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، ص 49-50

³ محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2004، ص88-89.

- ولقد قام (سكنر) بوضع شروط عامة للتعلم وهي: أن يتوافر موقف يحدث فيه السلوك وكذلك حدوث السلوك نفسه، ويجب أيضا أن تظهر نتائج السلوك. وملخص نظرية (سكنر) في التعلم بأنه يحدث عندما تعزز الاستجابات الصحيحة مباشرة، ويشدد (سكنر) على أهمية حدوث التعزيز الفوري، فهو يرى أنه إذا مر وقت بعد الإجابة كدقيقة أو دقيقتين فإن التدعيم قد يفقد جدواه ويقدر (سكنر) التعزيزات التي يحتاجها التلميذ في السنوات الأربع الأولى من المدرسة بـ 25.000 تعزيزًا، بينما لا ينال إلا فئة قليلة في الواقع، وللتغلب على ذلك يقترح استخدام التعلم البرنامجي سواء بواسطة الكتب المبرمجة أو الآلات، وفيه تقدم المعلومات للطلاب في قطع صغيرة، ويتبع كل قطعة سؤال، ومع السؤال يتبع تغذية راجعة حول الإجابة ويستخدم الكمبيوتر حاليًا لهذا الغرض.¹

❖ نظرية بافلوف (التعلم الشرطي الكلاسيكي):

لقد فتحت أبحاث العلامة الروسي (إيفان بافلوف) على الفعل المنعكس الشرطي المجال أمام نوع من التجارب، وكان مجال أبحاث (بافلوف) أساسا هو دراسة فسيولوجيا الجهاز الهضمي عند الكلاب، بالرغم من شهرته في المجال الفسيولوجي، إلا أن أعظم اكتشافاته وهو الفعل المنعكس الشرطي يتصل أكثر بدراسة السلوك، فلقد لاحظ (بافلوف) أثناء إجراء تجاربه على الكلاب أن المثير الذي يصاحب تقديم الطعام، كروية الوعاء الذي يوضع فيه الطعام أو حتى وقع أقدم حامل الطعام تحدث إسالة اللعاب، فإذا كان الطعام في الفم يعتبر من غير شك مثيرًا طبيعيًا لمسيل اللعاب بفعل منعكس فمن الصعب أن تكون رؤية الطعام أو خطوات حامله مثيرًا طبيعيًا لهذه الاستجابة، فقام (بافلوف) بإحضار كلب إلى معمله ووضعه فوق مائدة وربطة ثم أخرجه، وكرر هذه العملية حتى يتعود الكلب ويصبح هادئًا، وعند إجراء التجربة أحضر (بافلوف) الكلب الجائع إلى المعمل

¹ المرجع السابق، ص 90.

وربطه وبعد مدة دق جرساً معيناً واستجاب الكلب لهذا المثير ببعض الحركات، ولكن لم تحدث استجابة إسمية للعباب.¹

وبعد ثوانٍ من سماع الجرس، قدم الطعام فأكله الكلب، وسجل جهاز اللعب كمية اللعب المسال، وكرر هذا الموقف عدة مرات، بحيث كان سماع صوت الجرس يتبعه تقديم الطعام وتحدث استجابة إسمية للعباب، وبعد ذلك قدم (بافلوف) مثير صوت الجرس وحده، ولم يقدم الطعام فوجد أن لعب الكلب يسيل، فاستنتج من ذلك أنه إذا اشترطت استجابة معينة بمثير يصاحب مثيرها الأصلي وتكررت هذه العملية ثم أزلنا المثير الأصلي وقد منا المثير المصاحب وحده فإن الاستجابة الشرطية تحدث.² ففي هذه التجربة:

المثير الطبيعي: الطعام (اللحم)

المثير الشرطي: صوت الجرس

الاستجابة الطبيعية: هي سيلان اللعاب عند تقديم الطعام

الاستجابة الشرطية: سيلان اللعاب عند سماع صوت الجرس

مبادئها: 1- مبدأ الاقتران 2- مبدأ المرة الواحدة 3- مبدأ التدعيم 4- مبدأ الانطفاء 5- مبدأ الاسترجاع التلقائي 6- مبدأ التعميم 7- مبدأ التمييز.³

✓ الاستفادة من نظرية التعلم الشرطي في التربية والتعليم:

- إتقان ما هو متعلم: إن كل تعلم في رأي التعلم الشرطي عبارة عن استجابة لمثير، وإن دراسة الاستجابات التي يقوم بها المتعلم ذات أهمية بالغة في إتقان ما هو متعلم، وهنا يجدر بالمدرس أن يدون تلك الاستجابات ويقوم بدراستها دراسة دقيقة لمعرفة مدى التحسن الذي يطرأ عليه.

¹ ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ص 133-134.

² المرجع نفسه، ص 134.

³ نظرية الذكاءات المتعددة، Howard Gardner – Multiple Intelligences، منتدى الدكتور سعود العيد العنزي.

- **التكرار والتمرين:** إن التكرار يلعب دورًا هامًا في حدوث التعلم الشرطي، إذ بفضلله يرتبط المثير الشرطي بالمثير الطبيعي ويكتسب صفته وقدرته على إحداث الاستجابة، وكلما كانت مرات التكرار أكثر كلما زادت قوة المثير الشرطي عند ظهوره بمفرده.
 - **استمرار وجود الدافع للمثير:** من الممكن الاستفادة من هذا المبدأ وتطبيقه في غرفة الدراسة عن طريق إحاطة موقف التعلم بالكثير من المثيرات والبواعث التي تضمن إثارة المتعلم إلى أن يتعلم، كما تجعل موضوع التعلم في حالة من التجديد، فلا يتعرض ما يكتسبه الفرد من خبرات للنسيان والزوال.
 - **حصر عناصر الموقف المراد تعلمه:** إن حصر عناصر الموقف الذي يراد تعلمه يدعو إلى التركيز وانتباه المتعلم، وبذلك يحدث التعلم بسرعة، دون الحاجة إلى زيادة مرات التكرار والتمرين، ويعبر عن ذلك العالم بتنظيم عناصر المجال الخارجي.¹
- فهذه النظريات للتعلم النشط ما هي إلا نماذج، لأنها عديدة وعديدة جدًا وكل منها برزت وحقت نجاح ورواج كبير، استفادت منها التربية والتعليم بشكل كبير رغم الانتقادات والمعارضات التي وجهت لهم وكذلك هذه النظريات عاجلت بعض الأمراض النفسية كالقلق والخوف، وهذا إن دل على شيء، إنما يدل على أهميتها العظيمة.
- فبعد تمييز الخصائص ووضع الأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط وتطبيق هذه النظريات عليه، فما هي الأهداف التي يرمي إليها هذا التعلم؟

6. أهداف التعلم النشط:

معظم المربين يجمعهم هدف أسمى في عملية التعلم، وهذا الهدف هو تكامل النماء الشامل للشخصية، عن طريق تحقيق ثلاث قيم: كرامة الفرد وقيمه واعتماد طريقة الذكاء والتفكير في حل المشكلات، والتعاون البناء القائم على تحمل المسؤوليات الجماعية، ومن أجل التوصل إلى تحقيق الهدف الأسمى تعلق التربية أهمية كبرى على حرية التفكير العلمي، في عملية دائمة وراء

¹ جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، ص 46-47.

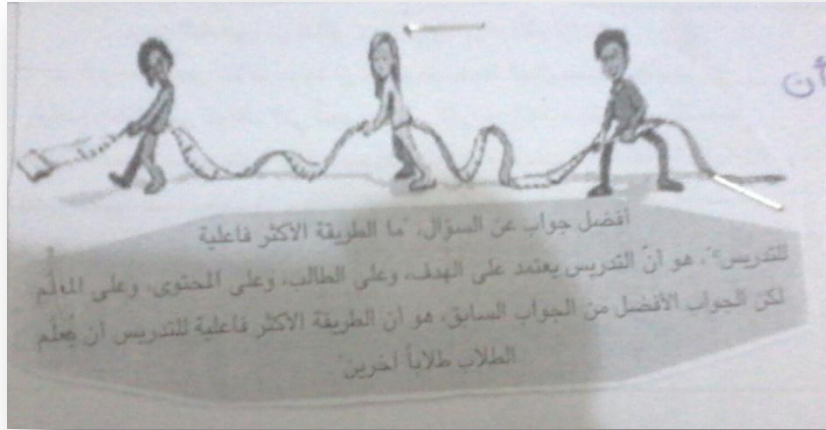
الحكمة والحق وسعادة النفس وسعادة الآخرين، والتربية الصحيحة تسعى في طرائقها المختلفة إلى تربية الأجيال على فنون الحياة الفضلى، وصيانة النفس، والذود عنها من كل ما يندسها ومن الأهداف أيضا اكتساب المعارف والإدراكات، وتنمية القدرات الصحيحة لقيم الحياة وهذه المكتسبات التربوية، لا يمكن التجزئة فيما بينها، لأنها كل موحد، وتعلّمها أمر واجب.¹

وللتعلم النشط أيضا أهداف أخرى غير هذه يمكن حصرها في النقاط الآتية:

- تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير الناقد العديدة.
- تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة.
- التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.
- مساعدة المتعلمين على اكتشاف القضايا المهمة.
- تشجيع الطلبة على طرح الأسئلة المختلفة.²
- تشجيع الطلبة على حل المشكلات.
- تحديد كيفية تعلم الطلبة للمواد الدراسية المختلفة.
- قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنظيمها.
- تشجيع الطلبة وتدريبهم على أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم.

¹ يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، (د.ط)، 2008، ص 29-30.

² جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص 33-34.



الشكل 3-مظهر اعتماد الطلبة على النفس.

- تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.



الشكل 4-مظهر اكتساب مهارات التعاون والتواصل مع الغير¹.

- زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلبة.

¹ المرجع السابق، ص 35-36.



الشكل 5- مظهر العمل الإبداعي¹.

- اكتساب الطلبة للمهارات والمعارف والاتجاهات المرغوب فيها.
 - تشجيع الطلبة على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية.
 - تشجيع الطلبة على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم.²
- فأهدافه لا يمكن حصرها في نقاط أو عناصر ، فعند غوصك فيه تكتشف فيه هدف آخر هدفًا تلو الآخر، ولكن يمكن إجمالها في أنها تزيد من الثقة في النفس لدى المتعلم، وكذلك تصبح لديه الإمكانيات لانجاز أعمال إبداعية والإيمان بالعمل الجماعي.
- إذن أهداف التعلم النشط كثيرة جدا، وهذا ما يزيد من أهميته في الحياة اليومية.

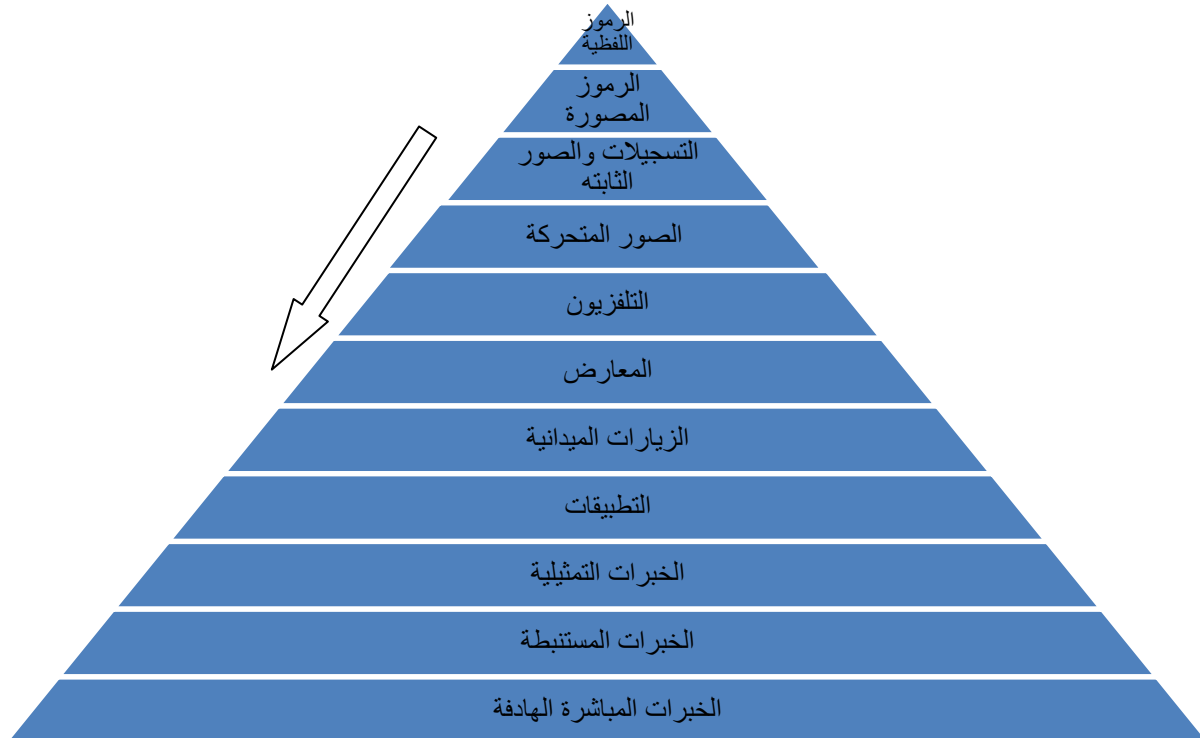
7. أهمية التعلم النشط:

يتساءل الكثيرون لماذا التعلم النشط مهم بالنسبة لطلبة المدارس والمعاهد والجامعات هذه الأيام؟ وتوجد في الحقيقة إجابات عديدة عن هذا السؤال، يتمثل أولها في أن طلبة اليوم يختلفون عن أسلافهم من الطلبة السابقين، وأن طلبة اليوم لديهم توجه أكبر نحو التكنولوجيا ونحو البيئة التعليمية التعليمية التي تعتمد على التعامل السريع مع الأجهزة والأدوات الملائمة للتعلم النشط وهذا ما جعل الكثير من الراشدين وكبار السن ممن فاتتهم هذه الفرصة يلتحقون بالمقررات الدراسية الجامعية من أجل الإلمام بالتكنولوجيا المعاصرة، ونظرًا لخبرتهم الطويلة وانشغالهم في الحياة

¹ المرجع السابق، ص 35-36.

² أحمد شتوح، الملتقى الأول، بسكرة، 2009.

فإنهم يتوقعون المزيد من الفائدة والتوسع، والعمل على المشاركة الفعلية في الأنشطة الصفية الجامعية والإعلان عن مدى الإحباط لديهم، إذا ما حصلوا من المقرر الدراسي على العائد المادي من وراء ذلك، وقد أشار كل من (مايرز و جونز) إلى أنه عندما نشجع الطلبة على المشاركة في الأنشطة التي تؤدي بهم إلى المناقشة وطرح الأسئلة والتوضيحات الخاصة بمحتوى المنهج، فإننا لا نعمل فقط على الاحتفاظ الأفضل للمعلومات الخاصة بالمادة الدراسية، بل ونساعد أيضا على تنمية قدرات التفكير لديهم ويرى العديد من المهتمين بالتعلم النشط، أن عدم استثمار التعلم النشط في المواقف التعليمية التعليمية المختلفة، قد يجعل الطالب لا يتعدى مرحلة التذكر في التعليم، وبالتالي تكون صلته بالمقرر الدراسي وموضوعاته المتنوعة ضعيفة في الغالب، كذلك فإن التعلم النشط ليس مجرد تعلم بالنسبة للمعلم، بل هو تحدي له من حيث قدرته على اختيار الأنشطة الملائمة في ذلك النوع من التعلم، وتطبيقها في الوقت المناسب¹. ولإثبات أهمية التعلم النشط، فإنه لا بد من عرض مخروط (دليل) الذي يبرهن على فعالية التعلم النشط كالاتي:



الشكل (1) مخروط دليل لفعالية التعلم النشط.

¹ ينظر : جودت احمد سعد وآخرون ،التعلم النشط بين النظرية والتطبيق ، ص 38-39 .

لقد أكدت نتائج الدراسات والبحوث الميدانية التي أجراها (ديل dale) في الستينيات من القرن العشرين، أن أقل طرق التعلم فعالية ما يقع في قمة الهرم، والذي يتضمن التعلم من المعلومات التي يتم تقديمها على شكل رموز لفظية أو مجرد ألفاظ كلامية يتم الإصغاء إليها من خلال الحديث أو محاضرة مباشرة، وفي الوقت ذاته تقع أكثر طرق التعلم فعالية في قاع ذلك المخروط، والتي تشمل الخبرات التعليمية المباشرة والهادفة، وهذا يدل على أن التعلم النشط وما يركز عليه من خبرات مباشرة يزيد من أهمية إنجاز عملية التعلم.¹ وأهمية التعلم النشط كثيرة وكثيرة جداً، فهي لا تعد ولا تحصى، والمستفيد من هذه العملية أكثر من غيره هو المتعلم، فمن خلاله يحصل المتعلمون على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة.

يبين التعلم النشط للمتعلمين قدرتهم على التعلم دون مساعدة من غيره، وهذا يعزز ثقتهم بأنفسهم والاعتماد على الذات.

- المهمة التي ينجزها المتعلم بنفسه، خلال التعلم النشط أو يشترك فيها تكون ذات قيمة أكبر من المهمة التي ينجزها له شخص آخر.
- يفصل معظم المتعلمين أن يكونوا نشطين خلال التعلم.²
- يوفر التعلم النشط فرص للتفكير الأعلى مرتبة بدلاً من مجرد الاستماع السلبي.
- يعزز الاستماع إلى الآخر ويعطي فرصة لردود الفعل الفورية ولتعديل التفكير.
- تحدث الطلاب معاً يوفر فرص للمساهمة والاستماع.
- غالباً ما يجعل الطلاب يقيمون أفكارهم وأفكار الأقران لتحديد ما إذا كانت مناسبة لهم، سواء كانوا يختلفون معها، أو يتفقون معها جزئياً.
- يتيح فرص للطلاب للتحدث عن أفكارهم والتفكير في صياغات أفضل.
- بعض الطلاب كثير ما يقولون " أنا لم أفكر في هذا" أو "هذه وجهة نظر مختلفة".
- يزيد من درجة ومستوى الاحتفاظ بالمعلومات عند الطلاب ويُحد من القلق.

¹ أحمد شتوح (مفتش اللغة العربية)، أعمال اليوم الثاني من الملتقى، بسكرة، 2009.

² ينظر : كريمان بدير، التعلم النشط، ص40.

- الطلاب يحصلون على وقت للتفكير حول المعلومات، والتحدث عنها ومعالجتها.
- يسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية.
- الطلاب يمكن أن يقدموا أمثلة حياتية واقعية للمحتوى الذي تُجري مناقشته مما يزيد من أهمية التعلم النشط.¹

- يتوصل المتعلمون من خلال التعلم النشط إلى حلول ذات معنى عندهم للمشكلات لأنهم يربطون المعارف الجديدة أو الحلول بأفكار وإجراءات مألوفة عندهم، وليس استخدام حلول أشخاص آخرين.²

وكما يمثل التعلم النشط لكل من المعلم والطالب مجالاً للتسلية والمتعة في العمل والتفكير ويبعدهم عن الملل والرتابة في أنشطتهم اليومية، ولتوضيح ذلك يمكن طرح قصة عن رجل روماني كان يقوم بتعليم طلابه، حيث دخلت نحلة إلى الحجرة الدراسية ولم تجد طريقها إلى الخروج رغم محاولاتها المتكررة، وهنا طلب المعلم من تلاميذه مراقبة النحلة وهي تطير وتأتي إلى زجاج النافذة كي تصطدم به عدة مرات، حتى وقعت على أرضية غرفة الصف، وهنا التقطها المعلم الروماني ووضعها خارج الصف ثم سأل الطلبة ماذا تعلمتم مما رأيتموه من أفعال النحلة؟ ولكن أحد الطلبة اعترض على السؤال، بحجة أن ذلك سوف يعمل على ضياع وقت الحصة وأنه بإمكان المعلم بدلاً من طرح هذا السؤال، أن يخبر الطلبة عما يمكن أن يتعلموه من حادثة النحلة.

وما كان من المعلم الروماني إلا أن التقط حبة تفاح من سلة قريبة، وقال للطلاب الذي اعترض على السؤال: هل تريدني أن أكل هذه التفاحة نيابة عنك أم أتركك تستمتع بأكلها بنفسك؟

فاقتنع الطالب بما قاله المعلم، على أساس أن من يقوم بعملية التعلم بذاته يشعر بالمتعة والسعادة والتعایش مع الموقف أكثر من أن يقوم الآخرون بفعل ذلك نيابة عنه.

¹ رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، ص180.

² كريمان بدير، التعلم النشط، ص39.

وهذا إن دل على شيء فإنما يدل ويؤكد على أهمية التعلم النشط في تهيئة الظروف للمرور بخبرات فعلية تعليمية يكون فيها التعلم أبقي أثراً وأيسر فهمًا للمتعلمين الذين يجربون ذلك بأنفسهم بشكل فردي أو جماعي.¹

ولذلك فالتعلم النشط لديه أهمية كبرى، لا على المستوى الشخصي فقط، بل على المجتمع أيضا فهو يوفر لهم فرص أفضل في الحياة ويجعلهم قراء ناقدين، وكذلك يعطي لهم القدرة على التعلم دون مساعدة الآخرين، ويعزز من ثقتهم بأنفسهم ويكسبهم مراتب جيدة وينمي من ثقافتهم ومستواهم المعرفي، وكذلك يزيد لديهم فرصة للاستماع للآخرين واحترام آرائهم.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، ص42-43.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: المقاربة بين النظرية والواقع.

- 1- المنهج المتبع .
- 2- فرضيات الدراسة .
- 3- الدراسة الاستطلاعية .
- 4- ميدان الدراسة .
- 5- عينة الدراسة .
- 6- أدوات جمع البيانات.
- 7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
- 8- خلاصة نتائج الدراسة .

تمهيد

إن توصل الباحث إلى نتائج دقيقة وواضحة يتوقف ويرتبط مباشرة بإجراءات الدراسة الميدانية التي اتبعها، ومحاولة المقاربة بين النظرية والواقع، وكذلك على توفيقه في اختيار أدوات جمع البيانات وإجراءات الدراسة الأساسية، وتحليله لنتائج تلك الدراسة. ولأجل ذلك اعتمدت الدراسة الحالية على الخطوات التالية في إجراءات الدراسة الميدانية: حيث تم البدء بالتعريف بالمنهج المتبع، ثم فرضيات الدراسة، لتأتي بعدها الدراسة الاستطلاعية وأهم نتائجها، ثم التعريف بميدان الدراسة وعينها وطريقة استخراجها ومن ثم الانتقال إلى الأدوات المستعملة في جمع البيانات، وإجراءات الدراسة الأساسية ثم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها.

1- المنهج المتبع:

يعني منهج البحث " الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة"¹ ويتحدد منهج البحث حسب طبيعة وخصائص المشكلة المعالجة والمنهج المناسب للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي الارتباطي، وهو ذلك النوع من أساليب البحث الذي يمكن بواسطته معرفة ما إذا كان ثمة علاقة بين متغيرين أو أكثر ومن ثمة معرفة درجة تلك العلاقة.² وفي الدراسة الحالية يتبع هذا المنهج لمعرفة مدى أهمية بيداغوجيا التعلم النشط وإن كان يطبق على العينة التي اخترناها (تلاميذ السنة الثالثة متوسط).

2- فرضيات الدراسة:

يذكر (ساندرز) Sanderz أنه " لا بد للباحث من وضع حلول ممكنة (فروض) مستمدة من خلفية علمية، تنحي الحيرة وتكشف عن الغموض"

¹ صالح بن حمد العساف، دليل الباحث في العلوم السلوكية، ج2، مكتبة العبيكان، الرياض، (د.ط)، ص90.

² المرجع نفسه، ص261.

ولقد تم صياغة فرضيات الدراسة بشكل يسمح لنا إلى أي مدى مهم التعلم النشط وكذلك لمعرفة إن كانوا أطراف العملية التعليمية التعلمية يسرون عليه ويتعاملون به. وبناء على إشكالية الدراسة والإطار النظري لها تم صياغة الفرضيات التالية والتي تعتبر كحلول مؤقتة والتي سيتم اختيارها خلال هذه الدراسة وهي كالاتي:

• الفرضية العامة

لا يتم تطبيق بيداغوجيا التعلم النشط بأي شكل من الأشكال لدى عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

• الفرضيات الجزئية :

- مشاركة المتعلم في العملية التعليمية التعلمية بنسبة أقل من المعلم وفي بيداغوجيا التعلم النشط المحور الأساسي يكون المتعلم لا المعلم.
- عدم اهتمام طرفي العملية التعليمية التعلمية لبيداغوجيا التعلم النشط.
- لا تزال بيداغوجيا التعلم النشط غير معترف بها لدى عينة السنة الثالثة متوسط.

3- الدراسة الاستطلاعية:

قبل الاستقرار نهائيا على خطة الدراسة، يفضل القيام بدراسة استطلاعية على عدد محدود من الأفراد.¹

- وتمت الدراسة الاستطلاعية بزيارة لمؤسسات مجتمع الدراسة، والتي كان الهدف من وراءها:
- معرفة العراقيل والمشكلات التي يمكن أن تواجهنا أثناء تطبيق الدراسة الأساسية.
- تحديد ميدان الدراسة، وأخذ الموافقة من المؤسسات لتجريب أداؤها ولتطبيق الدراسة الأساسية.
- التعرف أكثر على مجتمع وعينة الدراسة وخصائصها، وكذلك الاستفادة من بعض النقاط أو وجهات النظر التي تفيد في إثراء الدراسة.

¹ رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات، القاهرة، (د.ط)، 2004، ص87.

- تحديد زمن تجريب الأداة، وكذلك توقيت إجراء الدراسة الأساسية بما يتناسب مع الجدول الزمني لهذه المؤسسات.

✓ عينة الدراسة الاستطلاعية:

وقد أخذت عينة التقنين بطريقة عشوائية من متوسطة الشهيد العيد الزاوي بمقاطعة الرقية فرع هبة، وقد تكونت من 30 تلميذ وتلميذة من الذين يدرسون السنة الثالثة متوسط.

✓ نتائج الدراسة الاستطلاعية:

وقد حققت الدراسة الاستطلاعية أهدافها ومكنتنا من:

- تحديد عينة الدراسة الأساسية.
- التأكد من صدق وثبات أداة جمع البيانات، والتي سنستعرضها لاحقاً.
- تحديد المدة الكافية لاستجابة التلاميذ على جميع البنود الذي حدد بحوالي 25 دقيقة.
- تحديد الجدول الزمني للدراسة الاستطلاعية.

4- ميدان الدراسة:

تم تحديد ميدان الدراسة من خلال الدراسة الاستطلاعية، وقد شمل مجتمع الدراسة جميع تلاميذ السنة الثالثة متوسط المتدربين بمقاطعة الرقية وكذلك أساتذتها وهي:

- متوسطة الشهيد العيد الزاوي.
- متوسطة الشهيد محمد بوضياف.
- متوسطة الشهيد عيسى مسعودي.
- متوسطة الشهيد ضو العيد.
- متوسطة الشهيد باهي عبد الرزاق.

5- عينة الدراسة:

وقد أجريت الدراسة الحالية على عينة من تلاميذ السنة الثالثة متوسط للموسم الدراسي 2015/2014 المتدربين بمتوسطات مقاطعة الرقية، وقد تم اختيار مستوى الثالثة متوسط

لأنها مرحلة فارقة مقارنة بالمراحل الأخرى وحساسة وكذلك مرحلة تبدأ فيها ظهور سن المراهقة لديهم والتلاميذ في سنهم هذا مازالوا غير قادرين على اتخاذ القرارات المناسبة لهم، وتلاميذ السنة الثالثة متوسط تكثرت لديهم الإعادة.

● حجمها وطريقة اختيارها:

وتقدر عينة الدراسة الحالية ب: 30 تلميذا و تلميذة أخذت باستخدام طريقة العينة الطبقية العشوائية من إجمالي تلاميذ السنة الثالثة متوسط المتدربين بمتوسطة الشهيد العيد الزاوي وذلك لما تمتلكه من مميزات وتسهيلات للتدريس الموضحة في.

● بطاقة فنية (لمتوسطة الشهيد العيد الزاوي)

- تسمية المؤسسة: متوسطة الشهيد العيد الزاوي.

- البلدية: هبة.

- الدائرة: الرقيبة.

- الولاية: الوادي.

- رقم (رمز) القطاع: 3917

- الهاتف والفاكس: 032276260

- تاريخ إنشاء المتوسطة: 1993/05/25

- القاعدة: 05

- المساحة الكلية: 15570م²

- رقم التعريف الوطني: 03813

- الرقم الميكانوغرافي: 39355

- رقم حساب الخزينة: 1.39000.99

- رقم الحساب البريدي الجاري: 337573.77

- رقم الضمان الاجتماعي: 39.562.095.41

- عدد المدارس الابتدائية بالمؤسسة: 04 هياكل
- عدد القاعات: 16
- عدد المخابر: 02
- عدد الورشات: 01
- عدد قاعات الإعلام الآلي: 01
- مكتبة: 01
- المطبخ: 01
- المرافق العامة (ملعب): 01
- أجهزة الإعلام الآلي: 08
- مساحة 3 أجنحة: 780م
- مساحة الورشات: 175م
- مساحة المجتمع الصحي: 60متر مربع.
- مساحة الإدارة: 264متر مربع.
- مساحة المدرج: 121متر مربع.
- مساحة الممر المغطى: 240متر مربع.
- مساحة ورشة الصيانة: 58 متر مربع.
- مساحة الحجابة: 10متر مربع.
- مساحة السكن رقم 1: 165متر مربع.
- مساحة السكن رقم 2: 118متر مربع.
- مساحة السكن رقم 3+4: 323متر مربع.

● الخريطة التربوية:

- رقمها: 54، بتاريخ 2014/07/15 المناصب المفتوحة 41 المناصب الشاغرة 13. الشغور حسب المواد: رياضيات: 02/ عربية: 04/ علوم طبيعة 01/ اجتماعيات: 02/ انجليزية: 04.
- معدل أقدمية الأساتذة: 3، 12.
 - % لاستقرار الأساتذة: 60، 97%
 - عدد الساعات الإضافية. 00 عدد الساعات الفائضة، عدد الساعات المستغلة منها: 107
 - أوجه الاستغلال: الدعم _ النوادي الثقافية والعلمية والرياضية.

● تطور نسبة النجاح في شهادة التعليم المتوسط (ش-ت-م):

- . 20 ماي 1997: أحسن نتيجة المرتبة الأولى
- . 2011_2012 (31، 55%) الرتبة في الولاية: 123
- . 2012_2013 (08، 15%) الرتبة في الولاية: 123
- . 2013_2014 (38، 65%) الرتبة في الولاية: 47.
- تفصيل الأفواج:

جدول 1- يمثل تفصيل الأفواج حسب التعداد.

المستوى	1	2	3	4	المجموع	الجنس	
عدد الأفواج	07	06	06	05	24	ذ	إ
التعداد	237	205	193	154	788	420	368

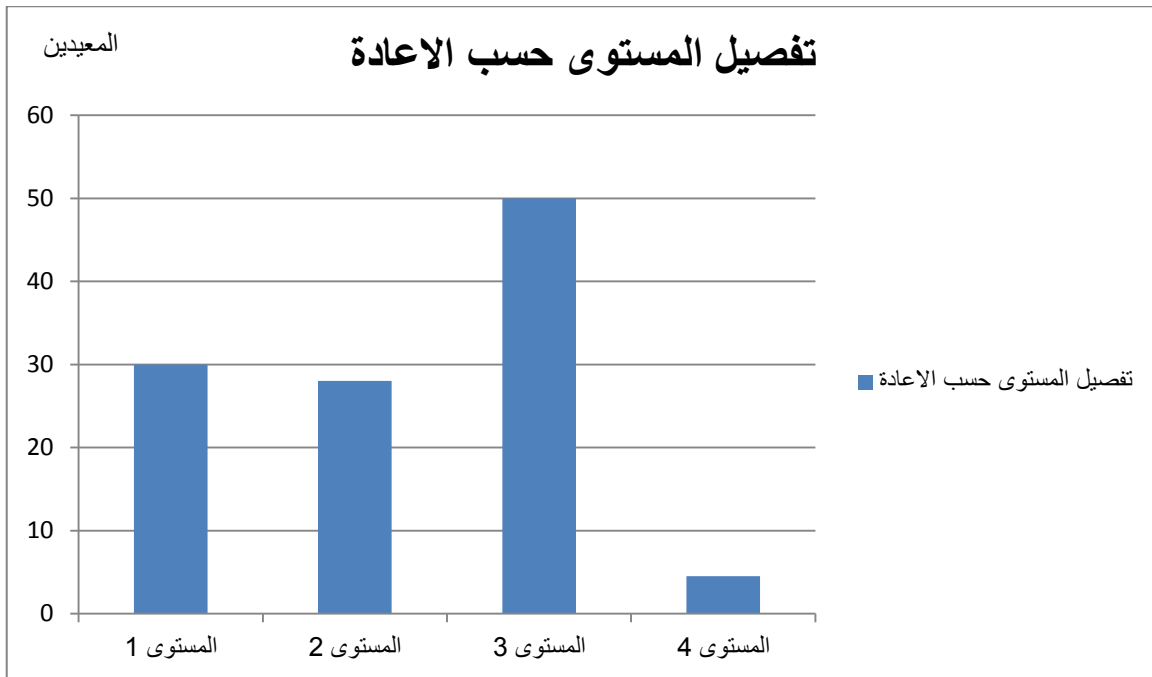
ذ. ذكور

إ. إناث.

تفصيل الإعادة:

جدول 2- يمثل تفصيل المستوى حسب الإعادة.

المستوى	1	2	3	4	مجموع	ذ	إ
تعداد المعيدین	30	28	50	28	136	99	37



فمن خلال الجدول والمنحنى يتضح لنا سبب اختيارنا لعينة السنة الثالثة متوسط لكثرة ما يطرأ عليها سواء من كثرة الإعادة أو لأنها فترة حساسة بالنسبة لهم ومدى تأثيرها على مستواهم المعرفي وعلى تعليمهم.

جدول 3- يوضح عدد ونسبة أفراد العينة باختلاف الجنس.

الجنس	العدد والنسبة المئوية	
	العدد	النسبة المئوية %
الذكور	16	53,3
الإناث	14	46,6
المجموع	30	100

يوضح الجدول عدد ونسبة تمثيل كل من الذكور والإناث لأفراد العينة. ويتبين من الجدول أن نسبة الذكور (53,3%) تفوق نسبة الإناث (46,6%) وقد يرجع التفاوت في نسبة تمثيل كل جنس إلى نسبتهم في المجتمع الأصلي، وكذلك إلى الطريقة التي اختيرت بها العينة، وهي طريقة العينة الطبقية العشوائية.

6- أدوات جمع البيانات:

تم الاعتماد في هذه الدراسة على الأدوات التالية:

أ) الوثائق:

تم في هذه الدراسة الاعتماد على وثيقة المتمثلة في القوائم الاسمية لتلاميذ المؤسسة التي اخترناها، وذلك للتمكن من حصر العينة ومعرفة خصائصها، وكذلك على ترخيص من قبل الجامعة للسماح لنا بالدخول إلى المؤسسات.

ب) استمارة بيانات أو ما يعرف بالاستبيان:

والذي يتكون من:

- مقدمة استهلالية: والتي تم من خلالها إعطاء فكرة حول الموضوع، وكذلك تعليمات وكيفية الإجابة، وعبارات تشجع على الإجابة الصادقة والصريحة سواء للأساتذة أو التلاميذ وتؤكد على عدم استعمال استجاباتهم إلا لأغراض البحث العلمي.

- معلومات عامة: وتضمنت على الجنس والعمر والقسم، فيما يخص استبيان التلاميذ.

أما الأساتذة فتحتوي على الجنس والمؤهل العلمي والرتبة والأقدمية.

- المضمون أو المحتوى: فيحتوي على أسئلة قمنا بطرحها على الأساتذة والتلاميذ للوصول إلى الهدف المراد تحقيقه.

7- إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية:

بعد إعداد الاستبيان والتأكد من صدقه وثباته واستخراجه في صيغته النهائية، تمت زيارة مؤسسة ميدان الدراسة مجدداً وذلك لتطبيق الدراسة الأساسية، وذلك في الفترة الممتدة بين: 2015/04/08 إلى 2015/04/12.

واعتبرت فترة ملائمة لأنها تصادف دخول التلاميذ إلى الدراسة بعد العطلة الربيعية، وبالتالي فهي فترة خالية من الفروض والامتحانات حتى لا يكون هناك إزعاج للمسؤولين والأساتذة والتلاميذ. وقد سارت إجراءات التطبيق بطريقة عادية، حيث تم عند زيارة المؤسسة اختيار الأقسام التي سيطبق عليها الاختبار وبطريقة عشوائية، مع أنه تم التأكد مسبقاً من توزيع التلاميذ داخل الأقسام بطريقة عشوائية، وأنه لم تكن هناك أي معايير خلال تقسيمهم.

وبعدها تم توزيع الاستمارات على التلاميذ وكذلك الأساتذة، ثم شرح طريقة الاستجابة للبند والعبارات، وترك المدة الكافية للإجابة، والتي قدرت بـ 25 دقيقة كأقصى تقدير، وبعد جمع الاستمارات تم التأكد من إجابات التلاميذ والأساتذة من حيث ملء المعلومات العامة وكذلك على جميع الأسئلة والاستجابات التي تتضمنها الاستمارات أو الاستبيان.

وبعد عرض أهم الخطوات المتبعة في تطبيق الدراسة، سنقوم بعدها بعرض أهم النتائج المتوصل إليها ومناقشتها وذلك انطلاقاً من الاستبيانات التي قمنا بوضعها سواء للأساتذة أو التلاميذ.

• عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج استبيان التلاميذ:

إن الاستبيان الذي قمنا بإتباعه من طرف التلاميذ يوضح لنا مجموعة نتائج حيث أننا نستطيع من خلاله الوصول إلى مدى أهمية وتطبيق بيداغوجيا التعلم النشط لدى عينة سنة ثالثة متوسط، وسنتطرق إلى تحليله وإظهار النتائج المتوصل إليها.

س1- تحضير الدرس طلبا من الأستاذ:

الإجابات	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
عدد التلاميذ	14	46,6	0	0%	16	50,3

جدول 1- يوضح تحضير التلاميذ للدرس.

يتضح من خلال الجدول وإجابات التلاميذ أنهم أحيانا ما يقومون بتحضير الدرس وهذا سبب يؤدي إلى عدم نجاح بيداغوجيا التعلم النشط ولذلك فالتحضير يجب أن يكون من طرف المتعلمين لأنهم المحور الأساسي للعملية التعليمية التعلمية، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على عدم تطبيق بيداغوجيا التعلم النشط على تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

س2- الصعوبة في تحضير الدرس:

الإجابات	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
عدد التلاميذ	6	20	7	23,3	14	46,6

جدول 2- يوضح صعوبات في تحضير الدرس.

يوضح الجدول التالي أن النسبة الأكبر في وجودهم صعوبة في تحضير الدرس. (أحيانا 46,6%) وهذا شيء طبيعي أن كانوا أحيانا يحضرون الدرس فحتما سيواجهون صعوبة في تحضيره لأنهم مازالوا يتبعون الطريقة القديمة الأستاذ هو من يقوم بتحضير الدرس والمتعلم مجرد آلة تستقبل المعلومات وتخزنها.

س3- مراجعة الدرس السابق:

الإجابات	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
عدد التلاميذ	9	30	5	16,6	16	50,3

جدول 3- يوضح نسبة مراجعة التلاميذ للدرس.

بدأ يتضح لنا من خلال الجدول 3 صدق الفرضيات التي قمنا بوضعها، فحتى مراجعتهم للدرس لا تكون دائما وكيف ستتحقق بيداغوجيا التعلم النشط إذا لم يهتم المتعلم بدروسه ومراجعتها.

س4- الأسلوب الذي تحبه أن يكون في أستاذك:

الإجابات	مرن	%	متشدد	%	مرح	%
عدد التلاميذ	12	40	10	33,3	8	23,3

جدول 4- يوضح أهمية أسلوب الأستاذ بالنسبة للتلاميذ:

يبين لنا الجدول أن أغلبية التلاميذ يحبون أن يكون أسلوب أستاذهم مرن وهذا يجب وضعه في عين الاعتبار، لان الأستاذ المتشدد يهابه تلاميذه ويفتقر الحب من طرفهم، لأن التشدد يجب استعماله في وقته ولمن يستحقه، ولأن بيداغوجيا التعلم النشط محورها الأساسي والأول هو المتعلم وما المعلم إلا موجه ومرشد والتشدد يجب أن يكون من قبل المتعلمين لأن هذا في مصلحتهم.

س5- الاستعانة بالكتب الخارجية في الدراسة:

الإجابات	نعم	%	لا	%
عدد التلاميذ	14	46,6	16	53,3

جدول 5- يوضح نسبة التلاميذ الذين يلجئون إلى الكتب الخارجية.

يتضح من خلال هذا الجدول أن معظم التلاميذ لا يعتمدون على الكتب الخارجية في دراستهم ويعتمدون فقط على ما يلقيه الأستاذ في الدرس وعلى كتابهم المدرسي وهذا من شأنه يضعف من عملية بيداغوجيا التعلم النشط لأن الاعتماد على الدرس فقط صار قديما ولا يساعد في العملية التعليمية التعلمية ولا يحسن من مستوى التلاميذ.

س6- نوعية الإجابات المرغوب فيها:

الإجابات	فردية	%	جماعية	%
عدد التلاميذ	12	40	18	60

جدول6- يوضح نسبة أفضلية المشاركة لدى التلاميذ.

في الجدول التالي نسبة التلاميذ الذين يفضلون الإجابات الجماعية أكبر من الفردية لان التلاميذ في هذا المستوى يخافون من الإجابة الخاطئة لأنه حسب رأيهم يسبب لهم الخجل أمام زملائهم أو الأستاذ ربما سيقوم بتوبيخهم ولذلك فهم يفضلون الإجابات الجماعية للاختباء تحتها وهذا يناقض المتعلم النشط لأنه لابد لهم من إبراز شخصيتهم ومستواهم من خلال مشاركتهم داخل الصف وإجاباتهم الفردية.

س7- مطالبة الأستاذ التلاميذ بانجاز الواجبات المنزلية:

الإجابات	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
عدد التلاميذ	20	66,6	0	0	10	33,3

جدول7- يوضح نسبة انجاز التلاميذ للواجبات

يتضح من خلال هذا الجدول أن عدد التلاميذ الذين يطلب منهم انجاز واجبات منزلية أكبر وهذا جيد ولكن أن لم يكون الأستاذ يجبرهم على ذلك، وهذا ما سنعرفه في السؤال الموالي.

س8- إجبارية التلاميذ على حل الواجبات المنزلية:

الإجابات	نعم	%	لا	%	إذا لزم الأمر	%
عدد التلاميذ	18	60	3	10	10	30

جدول8- يوضح التلاميذ المجبرين على حل الواجبات المنزلية.

يوضح الجدول التالي أن معظم التلاميذ يقومون بانجاز الواجبات المنزلية لأنهم مجبرين على ذلك فرما الأستاذ اخبرهم من لم ينجز سيقوم بإنقاص النقاط له أو سيقوم بضربه إلى غير ذلك، وهذا تأثيره سيكون سلبى على التلاميذ لأنهم سيقومون بانجاز الواجبات مخافة من الأستاذ ولن يستفيدوا شيئا وهذا من شأنه يعرقل بيداغوجيا التعلم النشط.

س9- الاستعانة بدروس الدعم:

الإجابات	نعم	%	لا	%
عدد التلاميذ	22	73,3	8	26,6

جدول9- يوضح نسبة التلاميذ الذين يستعينون بدروس الدعم.

من خلال هذا الجدول بدأت الفرضيات التي بوضعها سابقا تتحقق تدريجيا أي أن بيداغوجيا التعلم النشط لا تطبق على مستوى تلاميذ السنة الثالثة متوسط, فالتلاميذ ما زالوا يعتمدون على الدروس التي تقدم في الصف فقط وهذا لوحده غير كاف, فحتى يكون المتعلم متعلما نشطا لابد له من مراجعة دروسه دائما والاستعانة بالكتب الخارجية ودروس الدعم لا يستهان بها لأننا كلنا نعلم أن التعليم الذي آل إليه في وقتنا الحاضر.

س10- المشاركة في الحصة:

الإجابات	نعم	%	لا	%
عدد التلاميذ	22	73,3	8	26,6

جدول10- يوضح نسبة المشاركة في الصف.

يوضح الجدول الآتي أن النسبة الأكبر للتلاميذ كانت للذين يشاركون في الحصة بنسبة 73,3%, ولكن قلنا سابقا فالتلاميذ يعتبرون الإجابات الجماعية مشاركة وهذا خطأ لأنه يناقض ما قلناه وما وجدناه عن بيداغوجيا التعلم النشط, وبدأت الفرضيات تصح شيئا فشيئا وهذا واضح وجلي من خلال إجابات التلاميذ.

س11- المشاركة الإجبارية من طرف الأستاذ:

الإجابات	نعم	%	لا	%
عدد التلاميذ	12	40	18	60

جدول 11- يوضح نسبة التلاميذ المحبرين على المشاركة.

يتضح من خلال هذا الجدول أن نسبة التلاميذ الذين لا يطلب منهم الأستاذ الإجابة أثناء عدم مشاركتهم أكبر من الذين يطلب منهم ذلك وهذا ربما يعود إلى عدم مبالاة واهتمام الأستاذ أو إلى النظرية التي تقول أن من يقرأ يقرأ لنفسه, وهذا خطأ لأنه حتى نحقق بيداغوجيا التعلم النشط لابد أن نهتم بالتلميذ الضعيف كما نهتم بالتلميذ النجيب وعدم التمييز بينهم وعدم تجاهلهم, فربما التلميذ الذي لا يشارك يوجد لديه أفكار ومواهب لا توجد عند التلاميذ النجباء.

س12- الاستيعاب للأستاذ أثناء الشرح:

الإجابات	نعم	%	50%	%	90%	%
عدد التلاميذ	6	20	15	50	9	30

جدول 12- يوضح مدى استيعاب التلاميذ لشرح الأستاذ.

يوضح هذا الجدول نسبة التلاميذ الذين يستوعبون على الأستاذ أثناء الشرح وكانت النسبة متوسطة (50%) وهذا شيء طبيعي, فإذا كانوا يفضلون الإجابات الجماعية أغلبيتهم والأستاذ لا يهتم بمن شارك أو من لم يشارك, ولذلك كنا نتوقع هذه النسبة لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط وهذه الإجابات والنسب والأعداد بدأت تظهر لنا مدى أهمية بيداغوجيا التعلم النشط وإلى أي مدى يتم تطبيقها على العينة التي قمنا باختيارها.

س13- العلامات التي تحصل عليها في مادة اللغة العربية:

الإجابات	عالية	%	متوسطة	%	ضعيفة	%
عدد التلاميذ	12	40	18	60	0	0

جدول 13 يوضح العلامات التي يتحصل عليها التلاميذ في مادة اللغة العربية

يوضح لنا الجدول المقابل نسب التلاميذ فيما يخص العلامات التي يتحصل عليها في مادة اللغة العربية، وكانت النسبة الأكبر للعلامة المتوسطة (60%)، وهذا الشيء متوقع فإذا كان استيعابهم للأستاذ أثناء الشرح متوسط فحتمًا ستكون العلامة المتحصل عليها متوسطة رغم أن المادة لا تحتاج إلى بذل جهد أو تركيز كبير لفهمها واستيعابها، إلا أن العلامات كانت كما رأيناها ولكن الشيء الذي تحتاجه بعض التغيرات في أسلوب التدريس ونوع التعلم وهو ما يعرف ب: بيداغوجيا التعلم النشط.

2_ نتائج استبيان الأساتذة ومناقشتها:

وحتى تكون نتائجنا أدق و مضبوطة بين النظري و الواقع. كان لابد من وضع استبيان للأساتذة مثلما وضعنا استبيان للتلاميذ، وسنقوم الآن بعرض النتائج التي تحصلنا عليها في استبيان الأساتذة ومناقشتها:

س1- تحضير الدرس:

الإجابات	دائمًا	%	أحيانا	%	لا	%
عدد الأساتذة	9	90	1	10	0	0

جدول 1- يوضح مدى تحضير الأساتذة للدرس.

مثلما وجهنا السؤال تحضير الدرس للتلميذ وجهناه أيضا للأستاذ، والإجابة كانت معظمهم يحضرون الدرس (90%) وهذه الطريقة تقليدية، لأن التحضير لابد أن يكون من الطرفين

لا من الأستاذ فقط, والتلميذ يعتمد فقط على ما يحضره الأستاذ وتلميذ السنة الثالثة متوسط
 لن يكون متعلما نشطا إذا اعتمد على هذه الطريقة والأستاذ لن يحقق هدفه من العملية التعليمية .
 س2- طرائق التدريس تفضل :

الإجابات	الدخول المباشر في الدرس	%	التمهيد له	%	إعطاء فرصة للتلاميذ لمعرفته	%
عدد الأساتذة	0	0	10	100	0	0

جدول2- يوضح الطريقة المفضلة في التدريس لدى الأستاذ
 يوضح الجدول التالي طرائق التدريس التي يفضل الأساتذة إتباعها وكانت النسبة الأكبر
 للتمهيد له (100%) بل أكثر من ذلك كلهم فضلوا هذه الطريقة, وكان لابد من إعطاء التلاميذ
 فرصة لمعرفته ومحاولة الكشف عنه وهذا من مميزات بيداغوجيا التعلم النشط ولكن للأسف
 زالت الطرق التقليدية القديمة تسيطر على الأساتذة وعلى أسلوبهم في التعليم.
 س3- أفضلية الإجابة من قبل التلاميذ:

الإجابات	فردية	%	جماعية	%
عدد الأساتذة	10	100	0	0

جدول3- يوضح الإجابة التي يفضلها الأستاذ من قبل التلميذ.
 من خلال هذا الجدول يتضح لنا أي إجابات يفضل الأساتذة أن تكون من قبل التلاميذ
 وكانت إجاباتهم مثل ما توقعنا أي فردية بنسبة (100%) لأنها حسب رأيهم تنمي روح المنافسة
 بين التلاميذ وتساعد في التقويم الشخصي لكل تلميذ وكذلك حتى يميزوا بين الخاطئ والصائب ولكن
 إجابة الأساتذة تتناقض مع إجابة التلاميذ فهم يفضلون الإجابات الجماعية فهي بالنسبة لهم درع
 للاحتماء تحته.

س4- نوع أساليب إدارة الصف تفضل:

الإجابات	مرنة	%	متشددة	%
عدد الأساتذة	7	70	3	30

جدول4- يوضح كيفية أسلوب الأستاذ داخل حجرة الدراسة.

يوضح هذا الجدول أي من أساليب إدارة الصف يفضل استعمالها الأساتذة وكانت معظم إجاباتهم (مرنة) لأنها حسب رأيهم تحب التلميذ في المادة وفي الدراسة عموما وكذلك من أجل إعطاء فرصة للتلاميذ للجواب بكل حرية, ولكن بالرغم من ذلك كنا نأمل أن يستعملوا أسلوب التشدد إلى جانب المرن لأنه في بعض الأحيان لا تنفع المرونة واللين.

س5- الوسائل التي يمكنك استخدامها لتنشيط الحصة:

الإجابات	نبرة الصوت	%	التحول بين التلاميذ	%	الخروج عن الدرس أحيانا	%
عدد الأساتذة	7	70	5	50	0	0

جدول5- يوضح الوسائل المستخدمة لتنشيط الحصة.

من خلال هذا الجدول وإجابات الأساتذة يتبين لنا الوسائل التي يستخدمها الأساتذة لتنشيط الحصة وكانت أكثر وسيلة يستعملونها هي نبرة الصوت بنسبة (70%) وهناك أيضا من يفضل التحول بين التلاميذ لتفعيل وتنشيط الحصة ولكن حتى تتحقق بيداغوجيا التعلم النشط لابد من استخدام الوسائل الثلاث (نبرة الصوت إلى جانبها أيضا التحول بين التلاميذ والخروج عن الدرس أحيانا لكسر الروتين والملل) وهذا ما لم نحققه في النتائج التي توصلنا إليها من خلال أسئلتنا للأساتذة, الشيء الذي أكد لنا عدم تطبيق الأساتذة لبيداغوجيا التعلم النشط على تلاميذ السنة الثالثة متوسط, وسيوضح الأمر أكثر في الأسئلة الأخرى التي قمنا بطرحها على الأساتذة.

س6- المنهج الذي يقوم بإتباعه في التدريس:

الإجابات	منهج وزارة التربية	%	تقوم بإعداده بنفسك	%	تقوم بإحضاره من الكتب أو الحاسوب	%
عدد الأساتذة	8	80	1	10	1	10

جدول 6- يوضح المنهج المتبع في طريقة التدريس.

من خلال الجدول المقابل يتضح أن معظم الأساتذة ما زالوا يتبعون الطريقة في التدريس وهي منهج وزارة التربية، ولا ندري ما السبب، أهو الخوف من عدم نجاح بيداغوجيا التعلم النشط أو عدم الاهتمام، أم أنهم مقيدون بهذا المنهج ويجب إتباعه، الأسئلة كثيرة وكثيرة جدا ندور حول هذا الموضوع، و لكن الإجابة ممن ستكون أو كيف ستكون لا ندري؟! ولذلك فالفرضيات التي قمنا بوضعها كحلول مؤقتة بدأت تصح وتتحقق وهذا ما كنا نخشاه ولكن توقعناه.

س7- تعزيز التلاميذ أثناء الإجابة الصحيحة:

الإجابات	نعم	%	لا	%	أحيانا	%
عدد التلاميذ	10	100	0	0	0	0

جدول 7- يوضح نسبة تعزيز التلاميذ خلال الإجابة الصحيحة.

من خلال هذا الجدول يتضح لنا بأن معظم الأساتذة يعززون التلاميذ أثناء إجاباتهم إجابة صحيحة، بل أكثر من ذلك، كلهم يعززون تلاميذهم وهذا جيد، ولكن السؤال الذي يطرح نفسه ماذا يستخدم الأساتذة في تعزيز وتحفيز التلاميذ الذي من أجله يحقق أو لا يحقق بيداغوجيا التعلم النشط، وهذا ما سنعرفه في السؤال الموالي الذي قمنا بتوجيهه للأساتذة.

س8- الأفضلية في تحفيز التلاميذ:

الإجابات	كلمة حسنة	%	زيادة نقطة	%	مكافئة آخر السنة	%
عدد الأساتذة	9	90	3	30	0	0

جدول 8- يوضح أي التعزيزات المفضلة التي يستعملها الأستاذ.

يوضح الجدول المقابل ما يستخدمه الأساتذة في تحفيز التلاميذ أثناء إجاباتهم إجابة صحيحة وكانت غالبيتهم يستعملون الكلمة الحسنة وهذا الطريقة كانت تنفع لو كانوا تلاميذ الابتدائي ولكنهم تلاميذ السنة الثالثة متوسط حتى ولو نفعت في المرة الأولى ففي المرة الأخرى لا و بيداغوجيا التعلم النشط حتى تنشط التلاميذ وتحفزهم تلجأ إلى الكلمة الحسنة (مثل جيد ممتاز ...) كما تلجأ أيضا إلى زيادة نقطة حتى تشجع التلاميذ وتخلق روح المنافسة بينهم, ولا بأس إن يكافئ التلاميذ آخر السنة بجائزة و إن كانت بسيطة. وهذا الشيء لم نجده عند الأساتذة ما أدى إلى فقدان بيداغوجيا التعلم النشط عند العينة التي اخترناها وهي تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

س9- نوع المشاريع التي تطلبون من التلاميذ إنجازها:

الإجابات	بحوث	%	واجب منزلي	%	كتابة تعبير	%
عدد الأساتذة	5	50	5	50	0	0

الجدول 9- يوضح أنواع المشاريع المطلوبة من طرف الأستاذ.

يوضح هذا الجدول نوع المشاريع التي يطلب الأساتذة من التلاميذ إنجازها وكانت النسبة متساوية بين البحوث والواجبات المنزلية, وكنا نأمل ونتوقع أن تكون المشاريع أكثر تنوع واختلاف حتى تتحقق بيداغوجيا التعلم النشط وهذا ما لم يحدث, والسبب في ذلك سيطرة طرق التدريس التقليدية القديمة على معظم الأساتذة إن لم نقل كلهم.

س10- إجبارية التلاميذ على حل الواجبات المنزلية:

الإجابات	نعم	%	لا	%	إذا لزم الأمر	%
عدد الأساتذة	5	50	1	10	4	40

جدول 10- يوضح نسبة الأساتذة الذين يجبرون التلاميذ على إنجاز الواجبات.

يتضح من خلال هذا الجدول أن نصف الأساتذة يجبرون التلاميذ على حل الواجبات المنزلية وهذا الشيء يعتبرونه لمصلحة التلاميذ وهو غير صحيح, لأن التلميذ في هذه المرحلة وفي هذا السن إذا جبر على شيء سيقوم بإنجاز هذا الفعل أو الشيء لأنه مجبور لا رغبة منه ولذلك فتأثيره سيكون على التلاميذ سلبي أكثر من إيجابي، وحتى لو طلبنا منهم إنجاز الواجبات المنزلية بدل من إجبارهم نجعل لهم تعزيزات وتحفيزات تشجعهم على ذلك وهذا ما تنادي إليه بيداغوجيا التعلم النشط.

س11- قابلية استيعاب تلاميذك للدرس:

الإجابات	%30	%	50%	%	90%	%
عدد الأساتذة	0	0	6	60	4	40

جدول 11- يوضح مدى استيعاب التلاميذ للدرس.

تلاميذهم للدرس، وكانت الإجابة تقريبا مثل بعض، وهذا شيء طبيعي، إن كانوا يجبرون التلاميذ على حل الواجبات المنزلية، والتعزيزات قليلة، فحتما ستكون نسبة الاستيعاب لدى التلاميذ متوسطة.

جدول يوضح مدى تحقق الفرضيات:

الرقم	الفرضية	تحقق الفرضية
1	- لا يتم تطبيق بيداغوجيا التعلم النشط بأي شكل من الأشكال لدى عينة تلاميذ السنة الثالثة متوسط.	✓
2	- مشاركة المتعلم في العملية التعليمية التعليمية بنسبة اقل من المعلم وفي بيداغوجيا التعلم النشط المحور الأساسي يكون المتعلم لا المعلم.	✓
3	- عدم اهتمام طرقي العملية التعليمية التعليمية لبيداغوجيا التعلم النشط	✓
4	- لا تزال بيداغوجيا التعلم النشط غير معترف بها لدى عينة السنة الثالثة متوسط.	✓

8- خلاصة نتائج الدراسة.

إن الهدف من الدراسة هو معرفة مدى أهمية بيداغوجيا التعلم النشط في التربية والتعليم عامة وعلى عينة السنة الثالثة متوسط خاصة، وهل هذا النوع من التدريس أو التعليم مطبق على هذه العينة أم لا؟ وإلى أي مدى هي مطبقة؟.

وقد أثبتت النتائج المتوصل إليها أن بيداغوجيا التعلم النشط غير مهمة وغير معترف بها، لأنها غير مطبقة على النموذج الذي اخترناه، ولا بأي شكل من الأشكال، والدراسة التي قمنا بها أوضحت ذلك، والأسئلة التي قمنا بطرحها على الأساتذة والتلاميذ أكدت على ذلك: ولا ندري ما السبب أهو من الأساتذة أو من التلاميذ، أو من المؤسسات التربوية، ولكن النتائج التي توصلنا إليها أدت بنا إلى معرفة بعض الأسباب أو الموانع التي حالت دون تطبيق بيداغوجيا التعلم النشط وهي:

مخاوف المعلمين العامة والشائعة حول استخدام هذا النوع من أنواع التعليم المتمثلة في: -إذا كان لي أن أقضي بعض الوقت في الصف على تمارين بيداغوجيا التعلم النشط، فلن أنتهي من المنهج الدراسي .

- إذا لم أحضر فسوف أفقد السيطرة على الصف.

- بعض طلابي لا يبدو أنهم يسعون للحصول على ما أطلب منهم عمله، إنهم يستمرون في المحاولة لإيجاد الجواب الصحيح للمشكلات المفتوحة، ومازالوا لا يمتلكون فكرة أو حتى تلميح حول كون السؤال الناقد، والمشكلات التي يخلقونها باستمرار تافهة.

- عندما أحاول تطبيق هذا النوع من التعلم في أحد صفوفي، فإن العديد من الطلاب يكرهونه وبعضهم رفض التعاون وجعلوا عداوتهم للمدخل ولي واضحة جدا.

- لقد مررت بأوقات صعبة وعصيبة وأنا أحاول أن أجعل طلابي يعملون في فرق واستاء العديد منهم من عمله واحتجت مجموعة منهم إلى المدير.

- إذا أسندت للطلاب بعض الواجبات المنزلية، أو العروض التقديمية، أو مشروعات للمجموعات فإن بعض الطلاب المتطفلين يسعون لنيل درجات عن عمل لم يشاركوا فيه بنشاط.

- العديد من فرق التعلم التعاوني في صفي لا يعملون على نحو جيد، ومهامهم سطحية وغير كاملة وبعض أعضاء الفرق استمروا في الشكوى لي حول الآخرين الذين لا يشاركون.

- التأثير القوي للتقاليد التربوية, والتصورات الذاتية للمؤسسات التعليمية والتعريف الذاتي لأدوارها والمضايقة والقلق الذي يصاحب التغيير, ومحدودية الحوافز الممنوحة للتغيير.
- محدودية وقت الحصة , والزيادة المحتملة في وقت الإعداد والتحضير, والصعوبة المحتملة من استخدام بيداغوجيا التعلم النشط في الصفوف الكبيرة الحجم , وعدم وجود ما يلزم من المواد والموارد والمعدات.

• بعض الحلول والاقتراحات لممارسة بيداغوجيا التعلم النشط.

مطورو التعليم يمكن أن يساعدوا على حفز المعلمين ودعم جهودهم للتغيير من خلال إبراز الأهمية التربوية لبداغوجيا التعلم النشط في الرسائل الإخبارية والمنشورات التي يتم توزيعها وعلاوة على ذلك , ينبغي أن يصبح استخدام بيداغوجيا التعلم النشط موضوع حلقات العمل الخاصة بتطوير المدارس والكليات و الطريقة المستخدمة لتسهيل مثل هذه البرامج , من المهم أن يدرك مطورو التعليم الحاجة إلى توفير المتابعة والدعم لجهود المعلمين التي يبذلونها للتغيير.

وعلى المعلم أيضا أن يتبع بعض النصائح المتمثلة في:

- افترض أن الطلاب لديهم أقل معرفة ممكنة بالموضوع .
- راجع محتوى ومهام المنهج الدراسي لضمان أن حصتك ذات علاقة مباشرة بحاجات الطلاب.
- تأكد من أن للنشاط هدف وأن الطلاب يفهمون هذا الهدف.
- وفر أي تركيب أو توجهات ضرورية في الكتابة.
- اجعل الطلاب يعملون في مجموعات أو في أزواج.

خاتمة

إن أهم النتائج التي يمكن استخلاصها من خلال ما اشتملت عليه الدراسة من فصول تتمثل فيما يلي:

- أن مصطلح البيداغوجيا لديه دلالات ومعاني متعددة ولكن في مجملها العمومي هي علم يختص بالتربية الجسدية كانت أو عقلية , وتستمد مفاهيمها من علمي النفس والاجتماع .
- التعلم بمفهومه اللغوي أو المعجمي يتعلق بالطرفين , ما يجعل من التعلم مهارة وأداء أما الاصطلاح هو نشاط معين يؤديه الفرد يرمي من خلاله إلى تغيير سلوك أو اكتساب خبرة, أو معرفة لأجل إرضاء دوافعه.
- يتصف التعلم بمجموعة من الخصائص أو المميزات تمس طرفي العملية التعليمية التعليمية وبالأخص المتعلم ومن بينها أنه يتصف بالاستمرار النسبي , ويحدث نتيجة لتفاعل الفرد مع بيئته الاجتماعية وكذلك هو عبارة عن عملية نضج , ويتميز أيضا بأنه محصلة خبرة الماضي مع الحاضر.
- للتعلم طرائق يتم من خلالها وهي التعلم بالمحاولة والخطأ, والتعلم بالتبصر والتعلم بالفعل المنعكس الشرطي , وكذلك التعلم بالتفكير وإدراك العلاقات , ولكل من هذه الطرائق أهميتها في العملية التعليمية التعليمية .
- التعلم لديه شروط معينة يجب أن تراعى حتى يتحقق الهدف المراد بأقل جهد ممكن وبأسرع طريقة وكل شرط من الشروط يكمل الآخر (النضج-الثواب والعقاب-الدافع-الممارسة).
- إن عملية التعلم عملية معقدة تمتاز بتعدد مجالاتها ومتغيراتها والعوامل المؤثرة فيها وهذه الأخيرة هي (النضج-الاستعداد-العزم-التكرار-التدريب).
- التعلم مثله مثل أي نشاط واجهته صعوبات حالت بينه وبين تحقيق أهدافه ما أدى إلى ظهور تعلم آخر وهو التعلم النشط الذي يسلط الضوء على المتعلم أكثر من المعلم عكس ما كان عليه التعلم سابقا, أي أنه يجعل من المتعلم مشارك فعال وناقد وباحث للمعلومة لا مجرد آلة لاستقبال المعلومات وتخزينها ,والشيء الذي يميز التعلم النشط

عن باقي أنواع التعلم أنه يركز على المتعلم، ويرمي إلى التعلم التعاوني أو بالمجموعات ويهتم بالأنشطة و الواجبات .

- قام المربون بوضع أربع عناصر تمثل الدعائم المهمة لاستراتيجيات التعلم النشط المتمثلة في عنصر الحديث والإصغاء وهو يعد من أصعب العناصر، وتأتي في المرتبة الأخرى بقية العناصر (عنصر الكتابة- عنصر القراءة- عنصر التأمل والتفكير)

- التعلم النشط يقوم على مبادئ وأسس تمثل الدعامة الأساسية للعملية التعليمية التي حددها العلماء في سبعة مبادئ:

• يشجع التفاعل بين المعلم.

• يشجع على التعاون بين المتعلمين.

• يشجع على النشاط.

• يقدم تغذية راجعة سريعة.

• يوفر وقت كافي للتعلم.

• يعمل على الوصول على التوقعات عالية.

• يبنى على أساس الذكاءات المتعددة.

- للتعلم النشط نظريات تؤكد على أهميته قامت بتبنيها مدارس مختلفة العلوم وقد قمنا بالتطرق إلى بعض النماذج منها نظرية جشطلت , ونظرية سكر ونظرية بافلوف.

- جاء التعلم النشط لأجل تحقيق أهداف معينة والهدف الأسمى هو القضاء على الصعوبات التي واجهت التعلم بصفة عامة وسبل التدريس التقليدية القديمة وكذلك يهدف إلى تشجيع الطلبة على القراءة الناقدة، ودعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين ومساعدتهم على حل المشكلات وإبراز دورهم في الحياة التعليمية خاصة والحياة اليومية عامة.

للتعلم النشط أهمية عظيمة وعظيمة جدا وتأثيره على المتعلمين ومستواهم المعرفي والعلمي كبير .

- وأخيرا ومع أن بيداغوجيا التعلم النشط لديها هذه الأهمية إلا أن المؤسسات التربوية لا تزال تهابها ولا تعترف بها في طرق التدريس ولا تطبقها على النموذج المدرس الذي قمنا باختياره وهي عينة السنة الثالثة متوسط والأسباب والموانع التي حالت دون ذلك سبق وتطرقنا إليها وهذا ما أكد عليه وأوضحه الفصل التطبيقي.

ومن هنا يمكننا طرح بعض المواضيع المستقبلية لمن أراد دراستها وهي:

- استراتيجيات التعلم النشط ومدى تأثيرها على المتعلم.

- اللعب في التعلم النشط وأثره في تعلم اللغة عند الطفل.

قائمة المصادر والمراجع

• المعاجم :

1. الرازي، مختار الصحاح، دار السلام، الأردن، ط1، 2007.
2. الزمخشري، أساس البلاغة، تح: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العامة، لبنان، ط1، 1998.
3. ابن فارس، مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، مج4، دار الجيل، بيروت، ط1، 1991.
4. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق العربية، مصر، ط4، 2004.
5. ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مج12، دار الكتب، لبنان، ط1، 2003.

• المراجع والمصادر :

6. إبراهيم وجيه محمود، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط) 2006.
7. أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات- ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، ط2، 2009.
8. أحمد محمد عبد الخالق، مبادئ التعلم، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2001.
9. إيهاب عيسى المصري وطارق عبد الرؤوف محمد، علم النفس المدرسي، مؤسسة طيبة، القاهرة ط1، 2003.
10. جابر نصر الدين، دروس في علم النفس البيداغوجي، علي بن زيدون للفنون المطبعية، (د.ط) (د.ت) .
11. جودت أحمد سعادة وآخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، الأردن ط1، 2006 .
12. جودت أحمد سعادة، تدريس مهارات التفكير، دار الشروق، الأردن، ط2، 2006.
13. جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق، الأردن (د.ط)، 2005.
14. جودت عبد الهادي، نظريات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2007.

15. حسين عبد الحميد أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية (د.ط)، 2006.
16. حمادة البخاري، التعلم عند الغزالي، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر، ط2، 1991.
17. راضي الوقفي، صعوبات التعلم-النظري والتطبيقي-دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009.
18. رجاء محمود أبو علام، مناهج البحث العلمي في العلوم النفسية والتربوية، دار النشر للجامعات القاهرة، (د.ط)، 2004.
19. رمضان مسعد بدوي، التعلم النشط، دار الفكر، الأردن، ط1، 2010.
20. روني أوبير، التربية العامة، تر: عبد الله عبد الدايم، دار العلم للملايين، بيروت، ط2، 1979.
21. زيد منير عبوي، الاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم الفعال، دار الراية، الأردن، (د.ط) 2008.
22. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم والتعليم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2001.
23. سامي محمد ملحم، صعوبات التعلم، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2002.
24. صالح بن حمد العساف، دليل الباحث في العلوم السلوكية، ج2، مكتبة العبيكان الرياض (د.ط)، (د.ت).
25. عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق، الأردن، ط1، 2008.
26. عطا الله أحمد، أساليب وطرائق التدريس في التربية البدنية والرياضية، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، (د.ط)، (د.ت).
27. عماد الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق، الأردن، ط1، 2003.
28. فاخر عاقل، التعلم ونظرياته، دار العلم للملايين، لبنان، ط7، 1993.
29. فايز مراد دندش، معنى التعلم وكنهه من خلال نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الوفاء الإسكندرية، ط1، 2003.

30. فراس السليتي، استراتيجيات التعلم والتعليم-النظرية والتطبيق-جدارا للكتاب العالمي، الأردن (د.ط)، (د.ت).
31. كريمان بدير، التعلم النشط، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2008.
32. محمد الصالح حثروبي، المدخل إلى التدريس بالكفاءات، دار الهدى، الجزائر، (د.ط)، 2002.
33. محمد أيوب شحيمي، دروس علم النفس في الحياة المدرسية، دار الفكر اللبناني، بيروت (د.ط)، 1994.
34. محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط4، 2004.
35. محمد عبد المطلب جاد، صعوبات تعلم اللغة العربية، دار الفكر، الأردن، ط1، 2003.
36. محمد عبد الهادي حسين، التعلم النشط والابتكارية وقوة ذكاء الرؤية الثاقبة، دار العلوم، مصر (د.ط)، 2008.
37. نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلم والتعليم العلاجي، مكتبة زهراء الشرق، مصر ط2006.
38. هادي طوالة وآخرون، طرائق التدريس، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010.
39. وليد عبد اللطيف هوانة، المدخل في إعداد المناهج الدراسية، دار المريخ، السعودية (د.ط) (د.ت).
40. يوسف مارون، طرائق التعليم بين النظرية والممارسة، المؤسسة الحديثة للكتاب لبنان، (د.ط) 2008.
- مذكرات :
41. مراد بن عمر، التدريس بالطريقة البيداغوجية غير المباشرة وأثره على العلاقات الاجتماعية بين تلاميذ الطور الثالث، مذكرة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية جامعة الجزائر 2003/2002.

• مجلات ودوريات :

42. محمد لحضر جنين ،بيداغوجيا المشروع(أعمال اليوم التكويني المنعقد بتاريخ 13-11-2011)،مفتشية التربية والتعليم المتوسط، مديرية التربية ،بسكرة،2012/2011.

ملتقيات وندوات :

43. أحمد شتوح (مفتش اللغة العربية)،الملتقى الأول ،بسكرة،2009.

• المواقع الالكترونية :

44. نظرية الذكاءات المتعددة ،هوارد جاردنر (howard gardner multiple intelligences).

الفهرس

الصفحة	العنوان
	شكر وعرفان
أ	مقدمة
	الفصل الأول : ماهية بيداغوجيا التعلم.
07	1 - مفهوم البيداغوجيا.
08	2 - مفهوم التعلم.
12	3 - خصائص التعلم.
14	4 - طرائق التعلم.
20	5 - شروط التعلم.
24	6 - عوامل التعلم.
28	7 - صعوبات التعلم.
	الفصل الثاني : التعلم النشط .
35	1 - مفهوم التعلم النشط .
37	2 - خصائص التعلم النشط .
42	3 - عناصر التعلم النشط .
44	4 - مبادئ التعلم النشط.
47	5 - نظريات التعلم النشط .
56	6 - أهداف التعلم النشط .
59	7 - أهمية التعلم النشط .
	الفصل الثالث: المقاربة بين النظرية والواقع.
66	1 - المنهج المتبع .

66	2 - فرضيات الدراسة .
67	3 - الدراسة الاستطلاعية .
68	4 - ميدان الدراسة .
68	5 - عينة الدراسة .
73	6 - أدوات جمع البيانات.
74	7 - إجراءات تطبيق الدراسة الأساسية.
86	8 - خلاصة نتائج الدراسة .
90	خاتمة
94	قائمة المصادر والمراجع
99	الفهرس

