مجلة العلوم التربوية والنفسية
JOURANL OF EDUCATIONAL AND PSYCHOLOGICAL SCIENCES

أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وسبل تعزيز تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين

د. عبدالمحسن بن مبارك أحمد العتيق

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك

قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك فيصل

البريد الإلكتروني للباحث

Atiq430@gmail.com

تاريخ استلام البحث: ٨ / ٥ / ٢٠٢٤م

تاريخ قبول النشر: ٩ / ٦ / ٢٠٢٤م

أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وسبل تعزيز تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين

ملخص الدراسة: تهدف الدراسة إلى التعرف على أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، بالإضافة إلى التعرف على سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين، من خلال تطبيق المنهج الكيفي للإجابة على أسئلة الدراسة، أما بالنسبة إلى مجتمع الدراسة فقد تكوّن من الأساتذة والأستاذات المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ، وقد اعتمد الباحث تطبيق أداة الدراسة على كامل المجتمع لمحدودية أفراده، وهم (٧) أستاذ وأستاذة كعينةً للدراسة، وقد استُطلِعت آراء العينة باستخدام أداة المقابلة شبه المقننة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها، أن من أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط: أن توصيف المقررات النظرية الجامعية قديمة ولا تواكب المستجدات التربوية، وعدم وجود برامج تطوير مهني بالمدارس متزامنة مع التدريب، وضعف التجهيزات في بعض المدارس، كما توصلت الدراسة إلى عدة سبل يمكن أن تسهم في تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط من أبرزها: إعادة النظر في توصيف المقررات التربوية النظرية بالجامعة، وتهيئة البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة، وتعزيز اللقاءات التوجيهية للمشرف الأكاديمي مع المتدربين بالتزامن مع فترة التدريب، وأوصت الدراسة إلى ضرورة أخذ الجهات المعنية بالنتائج التي خرجت بها الدراسة.

الكلمات المفتاحية: المعلمين المتدربين، استراتيجيات التعلم النشط، مقررات التربية الإسلامية، المشرفون التربويون

Reasons for the weak use of active learning strategies by trainee students in Islamic education courses and ways of enhancing their application from the viewpoint of educational supervisors

Abstract: This study aims at identifying the reasons of the weak use of active leaning strategies by the trainee teachers in Islamic education courses, in addition to determining ways of enhancing their application from the viewpoint of educational supervisors, through applying the qualitative approach in answering the study questions. As for the study population, it consisted of male & female professors specialized in methodology of teaching Islamic education in the second semester of the academic year 1445 AH, the researcher approved the study application tool to the entire population due to the limitations of its members, who were (7) male & female professors as a sample for the study, The sample's opinions were gathered using a semi-structured interviewing tool. The study reached several results, the most important of which are: among the reasons for the poor use of active learning strategies by trainee teachers we found: The description of university theoretical curricula is outdated, and doesn't keep pace with educational developments, the lack of professional development programs in schools synchronized with training, and the poor equipments in some schools. The study also reached many ways that can contribute to the application of active learning strategies by trainee teachers, the most important of which are: reconsidering the theoretical educational curricula in universities , and providing the relevant equipment for school environment, and enhancing the academic supervisor's orientation meetings with the trainees in conjunction with the training period The study recommended that the concerned parties should take into consideration the results of this study.

Keywords: trainee teachers, active learning strategies, Islamic education courses, educational supervisors.

المقدمة

يحظى موضوع إعداد المعلم وتدريبه باهتمام كبير لدى المسؤولين عن التعليم في جميع أرجاء العالم، باعتبار المعلم هو قائد الموقف التدريسي، والمؤثر الأول في بناء خبرات التعلم وإعداد قادة المستقبل في جميع بلدان العالم، حيث يشير المتخصصون إلى أن سر تفوق التعليم الفنلندي هو في السياسات التي تبنوها في جانب اختيار المعلمين وإعدادهم وتدريبهم والإشراف عليهم (الدخيل، ٢٠١٤م)، ولم تكن المملكة العربية السعودية بمنأى عن هذا التوجه العالمي الضروري والمُلح، حيث أطلق سمو ولي العهد الأمير محمد بن سلمان برنامج تنمية القدرات البشرية، بهدف تعزيز تنافسية المواطن السعودي محلياً وعالمياً (واس الأخبار الملكية، ٢٠٢١م)، وكان أحد أهم مبادرات هذا البرنامج اعتماد سياسة التدريب الميداني لطلبة التعليم الجامعي بما يعزز كفاءة المخرجات ويضمن جودتها، حيث أُقر التدريب الإلزامي للطالب قبل التخرج لمدة لا تقل عن ستة أشهر (مجلس شؤون الجامعات، ٢٠٢٤م)، وهو ما سيحقق تأهيلاً مكثفاً وخبرةً عميقةً لدى المعلم المتدرب قبل تخرجه.

وفي ظل هذا الاهتمام الكبير بتطوير التدريب الميداني للطلبة الجامعيين وتجويد مخرجاته من أعلى المستويات التي تُشرف على قطاع التعليم، كان ولابد من دمج أفضل الممارسات التربوية والاستفادة من التوجهات العالمية الحديثة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، حيث أوصى (المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠٢٠م) إلى ضرورة الاستفادة من كافة التجارب العالمية والعربية في مجال المناهج واستراتيجيات التدريس مع مختلف المراحل الدراسية. ويتأكد ذلك مع التطور المعرفي المتسارع في جميع المجالات، وبالأخص في مجال العلوم الإنسانية والتربوية، الأمر الذي أحدث تغيراً جوهرياً في أهداف العملية التعليمية، حيث يؤكد (السيد، ٢٠١٨م، ص٢٦) بأنه "في ظل كثرة المعلومات والتزاحم المعرفي السريع والمتلاحق الذي يتميز به عصرنا الحالي، أصبح لزاماً على المنظومة التربوية بكل عناصرها أن تواكب هذا التغير السريع، فجاءت توصيات (المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي وسياسات القبول بالتعليم الجامعي) بضرورة تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي قائم على المعلم وكفاءته فقط، ومن متعلم سلبي يستقبل فقط ما يقدمه المعلم إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم"،

ولعل من أبرز التوجهات الحديثة في ميدان التعليم، الاتجاه نحو التعلم النشط وهو التعلم الذي يكون فيه الطالب فاعلاً وإيجابياً ومشاركاً تحت إدارة المعلم وتوجيهه، حيث "يُعرف التعلم النشط بأنه: فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه، حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات" (الموسوي والشاوي، ٢٠٢٠م، ص ١٠٧).

وقد أكدت البحوث التربوية والدراسات الميدانية والممارسات التعليمية على الأثر الإيجابي الذي يحققه هذا النوع من التعلم، حيث "تشير الأدبيات التربوية إلى أن الطلاب الذين يشاركون بنشاط في عملية التعلم سوف يكونوا أكثر احتمالاً في تحقيق النجاح، وأن الطلاب عندما يشاركون بنشاط في عملية التعلم الخاصة بهم فإنهم يبدأون في الشعور بالشجاعة والإنجاز الشخصي وتحقيق الذات وارتفاع مستوى الاتجاه الذاتي" (بدوي، ٢٠١٠م، ص١٤٣)،

وهو ما تؤكده نتائج دراسة (الحربي والديحان، ٢٠١٩م) أن التعلم النشط حقق أهدافه بمستوى مرتفع جداً، كما أظهرت دراسة (المستحي، ٢٠١٩م) إلى أن تفاعل الطالبات أثناء الدرس النشط جاء بشكل إيجابي، كما أظهرت نتائج دراسة (القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م) إلى موافقة أفراد الدراسة بدرجة عالية على أن التعلم التعاوني يساعد على تنمية المهارات الاجتماعية لدى التلميذات، كما أوصى (مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية، ٢٠٢٤م) إلى ضرورة تفعيل أنشطة الألعاب التعليمية التي تقوم على ألعاب التفكير وألعاب الأشغال اليدوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وذلك بهدف تعزيز وتنمية مهاراتهم العقلية والإبداعية خلال عملية التعلم، وقد أفاضت الأدبيات التربوية في ذكر جوانب أهمية التعلم النشط وفوائده التي ستنعكس آثارها بشكل إيجابي على المتعلم والعملية التعليمية، يوردها (الجنابي، ٢٠١٩م؛ السيد، ٢٠١٨م؛ بدوي، ٢٠١٠م) كما يلي:

- يوفر فرصاً للتفكير بدلاً من مجرد الاستماع السلبي.
- يشجع التلاميذ للتحدث عن آرائهم وأفكارهم.
- يزيد من مدى الاحتفاظ بالمعلومات عند التلاميذ.
- يسهم في إبعاد التلاميذ عن الخوف والقلق والخجل والتردد عن الكلام.
- يوفر للتلاميذ نماذج حياتية واقعية للمحتوى الذي تجري مناقشته.
- يشعر التلميذ بالإيجابية والمشاركة، وأنه جزء مؤثر في الموقف التدريسي.
- يجعل الطلاب ينخرطون في النشاط بمتعة وبهجة وحماس.
- يزيد من اندماج الطلاب في البيئة الصفية.
- يسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.
- يحفز الطلاب على المزيد من الإنتاج والإبداع.
- يكسب التلاميذ جوانب انفعالية مثل التعاون وتحمل المسؤولية وضبط النفس.
- يكسب التلاميذ جوانب مهنية تبعاً لطبيعة الأنشطة التي يمارسونها.
- يوفر مجالاً للكشف عن ميول المتعلمين وإشباع حاجاتهم.
- يساعد على تنمية القدرات الاجتماعية وتعزيز مهارات التواصل.
- يسهم في تحقيق التشويق ورفع مستوى التركيز والانتباه لدى التلاميذ.
- يساعد على اندماج التلاميذ مع بعضهم البعض.

من هذا المنطلق كان من الضروري أن تواكب برامج إعداد المعلم هذا التوجه التربوي الحديث، وأن تُعنى بإعداد خريجيها وتأسيس خبراتهم للتدرب والتمرس على التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، حيث أوصى (مؤتمر المعلم والتعليم الجيد، ٢٠٢٣م) إلى ضرورة تطوير برامج إعداد المعلم بكليات التربية في ضوء التطورات والمستجدات والتوجهات المعاصرة في الميدان التعليمي، وتطوير الممارسات التدريسية للمعلمين وتفعيل استراتيجيات التدريس الحديثة في التعليم والتعلم، وهو ما أكدته نتائج دراسة (عريف، ٢٠٢٢م؛ المتولي، ٢٠٢٠م) والتي أظهرت

نتائجها فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط في تنمية عدد من المهارات التدريسية لدى المعلمين المتدربين، لما يتطلبه تطبيق هذه الاستراتيجيات من وجود معلم مؤهل يمتلك عدداً من السمات والخبرات، إضافةً إلى ضرورة عنايته بالتحضير والاستعداد المسبق، لذا "فإنه ينبغي عدم تصديق أي شخص يقول بأن تطبيق التعلم النشط داخل الحجرة الدراسية يمثل عملية بسيطة، ولكن عليك كمعلم أو كمفكر تصديقه عندما يقول بأن الطلبة يستجيبون لذلك النوع من التعلم ويستمتعون به، وأنهم سوف يتعلمون أكثر وأكثر بواسطته" (سعادة وآخرون، ٢٠١١م)، فعلى الرغم من أن المتعلم في التعلم النشط هو من يتحمل العبء الأكبر في عملية التعلم، إلا أن للمعلم أيضاً عدة أدوارٍ مهمةً وحيوية، يوردها (الموسوي والشاوي، ٢٠٢٠م؛ الجنابي، ٢٠١٩م؛ سعادة وآخرون، ٢٠١١م) كما يلي:

- يستقرئ الخطوط العريضة للمقرر ويحدد الخطوات العملية للتدريس.
- يحدد النتاجات المطلوب تحقيقها لدى المتعلمين.
- يراعي الفروق الفردية للمتعلمين.
- يراعي القيم والاتجاهات، والميول والاهتمامات للمتعلمين.
- يراعي تحقيق التكامل بين المواد الدراسية المختلفة.
- يعمل على إكساب المتعلمين المهارات المختلفة.
- يثري بيئة التعلم بالوسائل والتقنيات التعليمية الحديثة.
- يختار استراتيجيات التعلم التي تتماشى مع أهداف التعلم.
- يعمل على إشراك جميع المتعلمين في أنشطة التعلم.
- يطرح الأسئلة التي تحفز التأمل وتثير التفكير لدى المتعلمين.
- يُفعل التقويم والتغذية الراجعة بمختلف أشكالها للمتعلمين.
- يدير الصف وينظم الطلاب داخل الفصل الدراسي.
- يوجه الطلبة إلى اكتساب السلوكيات الإيجابية، كالعمل الجماعي والتعاون.
- يساعد المتعلمين في التغلب على الصعوبات والمعوقات.
- يتيح التواصل المستمر مع المتعلمين داخل الفصل وخارجه.
- يحفز المتعلمين ويعزز دافعيتهم نحو التعلم.
- يحقق التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية.
- يعمل على ربط واقع المتعلمين وقضايا المجتمع في عملية التعلم.
- يدرب المتعلمين على استراتيجيات التعلم النشط.
- يُفعل التواصل المستمر بين أسرة المتعلم والمؤسسة التعليمية.
- يُعزز العلاقات الإنسانية والاجتماعية بين المتعلمين.

وما سبق من أدوار ومهام ينسحب على المعلم المتدرب ولاشك، باعتباره معلماً مؤهلاً يباشر عملية التدريس وإدارة الصف بدلاً عن المعلم الرسمي، ولذا فهو مطالب بالتنويع في استراتيجيات التدريس، والتي من أهمها استراتيجيات التعلم النشط، ويتأكد هذا الأمر مع المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية، حيث يؤكد عدد من مشرفي التربية العملية ضَعْفَ استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، حيث يشير (الشافعي، ١٩٨٩م) إلى أن طرق التدريس المطبقة في مقررات التربية الإسلامية تقليدية، تبعاً لكون مناهجها أقل المناهج تطوراً، فبينما نجد أن بعض المقررات قد تطورت وأصبحت تتبع تنظيماتٍ جديدة، مثل المنهج المحوري ومنهج الوحدات الدراسية ومنهج النشاط، فلا نجد شيئاً من ذلك حدث في مناهج التربية الإسلامية، وهو ما تؤكده دراسة (أبوالحاج، ٢٠٢٢م) أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الإسلامية ظهر بدرجة متدنية، كما أوصت دراسة (القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م) إلى ضرورة التوعية المستمرة لمعلمات التربية الإسلامية لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

من هنا فقد رأى الباحث ضرورة توجيه الجهود التربوية لدراسة الأسباب التي أسهمت في ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط، ومن ثمّ تحديد السبل التي يمكن أن تسهم في تعزيز استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين المتخصصين، حيث أن هذا الجهد البحثي سيكون له عائد تربوي مهم في تطوير برامج إعداد معلمي التربية الإسلامية في الجامعات، وبالتالي تخريج معلمين على مستوى عالٍ من التمكن والتأهيل يسهمون في تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة في أبناء الوطن.

ولأجل إثراء الدراسة الحالية، سيعرض الباحث عدداً من الدراسات السابقة التي اتفقت مع هذه الدراسة في هدفها أو بعض متغيرات البحث؛ للاستفادة منها في الدراسة الحالية؛ حيث استهدفت بعض الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث رصد المعوقات والتحديات التي تواجه المعلمين أثناء التدريس باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومنها دراسة (السويداني، ٢٠٢٤م) والتي هدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية، وتحديد أهم المعوقات التي تواجه المعلمات عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط في الصفوف الأولية التي لها علاقة ببيئة التعلم، والمعلمة، والتلميذة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٧) معلمةً، وأظهرت الدراسة عدة نتائج من أبرزها أن معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية المتعلقة بالمعلمة جاءت بدرجة (محايد)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات نحو معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية تعزى لمتغير (عدد الدورات التدريبية في التعلم النشط) و (المؤهل العلمي) و (سنوات الخبرة)، كما تناولت دراسة (أبوالحاج، ٢٠٢٢م) ذات الاتجاه، وهدفت إلى التعرف على مدى استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والكشف عن المعوقات التي تواجه معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط والمتعلقة بالمعلم والطالب والمقرر الدراسي والبيئة التعليمية، واستخدمت الدراسة المنهج

الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٩٤) معلماً، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أبرزها أن المعوقات التي تواجه معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة الثانوية عند استخدام استراتيجيات التعلم النشط والمتعلقة بالمعلم جاءت بدرجة كبيرة، بينما جاءت المعوقات المتعلقة بالمقرر الدراسي بدرجة متوسطة، كما تناولت دراسة (القطان، ٢٠٢٠م) ذات المجال، وهدفت إلى الوقوف على اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، ورصد أهم المعيقات التي تواجه تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في غرفة الصف من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٥) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتمثلت أداة الدراسة من استمارة تكونت من محورين، الأول: الاتجاهات نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط، والثاني: معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أبرزها أن معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة بدولة الكويت لديهم اتجاهات بدرجة متوسطة تجاه استخدام استراتيجيات التعلم النشط، وأن هناك معوقات تواجه تطبيق هذه الاستراتيجيات، كان أهمها المعوقات الإدارية والتنظيمية، تليها الخاصة بالمتعلمين، ثم المعوقات الخاصة بالمعلمين، كما تناولت دراسة (القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م) ذات الاتجاه، وهدفت إلى التعرف على درجة استخدام معلمات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط والكشف عن الصعوبات التي تواجههم أثناء استخدامها ومعرفة الفروق الإحصائية بين إجابات المعلمات والمشرفات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من جميع معلمات ومشرفات التربية الإسلامية بمحافظة الرين وعددهم (٤١) معلمة و(٧) مشرفات، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أبرزها أن المعلمة تحاول استخدام استراتيجيات التعلم النشط التي سبق لها التدرب عليها، بالإضافة إلى أن هناك موافقة عالية بين أفراد الدراسة على الصعوبات التي تواجه معلمات التربية الإسلامية عند استخدامهن لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية، كما تناولت دراسة (تويج وآخرون، ٢٠٢٠م) ذات المجال، وهدفت إلى الكشف عن معوقات استخدام التعلم النشط في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي مكة المكرمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧٥) معلماً من معلمي مكة المكرمة، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة، وأظهرت الدراسة عدة نتائج من أبرزها أن المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية احتلت المرتبة الأولى كأكثر المعوقات تأثيراً على تطبيق التعلم النشط، وفي المرتبة الثانية معوقات تتعلق بطبيعة التعلم النشط، يليها معوقات متعلقة بالمعلم، وفي المرتبة الأخيرة والأقل تأثير المعوقات المتعلقة بالطالب، كما تناولت دراسة (المستحي، ٢٠١٩م) ذات الاتجاه، وهدفت إلى الوقوف على أبرز التحديات التي تواجه المعلمات في المدرسة أثناء تطبيقهن لاستراتيجيات التعلم النشط، والتعرف على مدى استخدامهن للتكنولوجيا والتقنيات التعليمية داخل الفصل الدراسي، كما هدفت إلى الكشف عن مدى إلمامهن بأهم استراتيجيات التعلم النشط، وإيجاد الحلول الممكنة للمشكلات التي تواجههن أثناء عرضهن للدرس بأسلوب نشط من وجهة نظرهن، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) معلمة، وتمثلت عينة الدراسة في استبانة، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أبرزها أن المتوسط العام لاستجابات المعلمات

حول تفاعل الطالبات في مدرستهن أثناء الدرس النشط بشكل إيجابي، وذلك بمتوسط (١,٢٥) من (٣)، كما تناولت دراسة (عياصرة، ٢٠١٩م) ذات المجال، وهدفت إلى معرفة درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني، خرائط المفاهيم، حل المشكلات، العصف الذهني، الاستقصاء، لعب الأدوار، المشروعات، المناقشة والحوار)، وإلى معرفة درجة الإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لهذه الاستراتيجيات، ومعرفة معوقات استخدامها خلال فترة التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من كلية التربية بجامعة حائل، كما هدفت إلى تحديد وجود اختلافات في درجة الممارسة لاستراتيجيات التعلم النشط والإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لاستراتيجيات التدريس الحديثة تبعاً لاختلاف العمر والمعدل التراكمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) طالبة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة، وأظهرت الدراسة عدة نتائج من أبرزها تحقيق محور الإلمام بالمبادئ والأسس النظرية لاستراتيجيات التعلم النشط على درجة عالية، وعدم وجود فروق ذات دلالة تعزى لمتغير العمر والمعدل الأكاديمي، كما تناولت دراسة (الحربي والديحان، ٢٠١٩م) ذات الاتجاه، وهدفت إلى التعرف على مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط لأهدافه لدى المتدربين، كما هدف إلى التعرف على معوقات تحقيق برنامج التعلم النشط لأهدافه لدى المتدربين في حفر الباطن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٢٢) معلماً، وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة وأداة لمقابلة أفراد العينة، وأظهرت نتائج الدراسة عدة نتائج من أبرزها أن مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط لأهدافه لدى المتدربين كان مرتفعاً جداً، كما تناولت دراسة (سماره، ٢٠١٨م) ذات المجال، وهدفت إلى التعرف على درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية والكشف عن المعوقات التي تحد من استخدامهم لها، وتحديد أثر متغيرات الدراسة (جنس المعلم، والمؤهل العلمي، والخبرة التدريسية) في تقديراتهم للمعوقات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من ٣٤٤ معلماً ومعلمة لمادة علوم الأرض في المرحلة الثانوية، وتمثلت أداة الدراسة من استبانة تكونت من جزء يقيس درجة استخدام المعلمين لعدد من استراتيجيات التعلم النشط، وجزء آخر يقيس المعوقات التي تحد من استخدامهم لها، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أبرزها أن تقديرات المعلمين والمعلمات للمعوقات في جميع المجالات جاءت بدرجة كبيرة باستثناء مجال (المعوقات المتعلقة بالمعلم)، بالإضافة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات هذه التقديرات على مستوى المجالات ككل تعزى لأثر متغيرات الدراسة.

في حين استهدفت دراسات أخرى وضع برامج مقترحة لتنمية عدد من مهارات التعلم النشط أو تحديد تلك المهارات، حيث هدفت دراسة (عريف، ٢٠٢٢م) إلى إعداد برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التعلم النشط لدى الطالب المعلم بقسم التربية الموسيقية، وبالإضافة إلى التعرف على فاعلية البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات التعلم النشط لدى الطالب المعلم بقسم التربية الموسيقية، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من جميع طلاب الفرقة الثانية وعددهم (٢٠) طالباً وطالبة، وتمثلت أداة الدراسة من بطاقة ملاحظة مهارات التعلم النشط (قبلي/ بعدي) حيث تم تطبيقها قبلياً وبعدياً بعد تطبيق البرنامج، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح لتنمية بعض مهارات التعلم النشط لدى الطالب المعلم بقسم التربية

الموسيقية، كما تناولت دراسة (محمد، ٢٠٢١م) ذات الاتجاه، وهدفت إلى تنمية مهارات التدريس الفعال، ومهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية باستخدام برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعال ومهارات التفكير الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة)، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً معلماً شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة المنصورة، وقسمت العينة (٣٠) طالباً معلماً بالمجموعة التجريبية، (٣٠) طالباً معلماً بالمجموعة التجريبية، وتمثلت أدوات الدراسة من قائمة بمهارات التدريس الفعال، وقائمة بمهارات التفكير الجغرافي، ودليل عضو هيئة التدريس، وكراسة نشاط الطالب المعلم، ومقياس مهارات التدريس الفعال، واختبار مهارات التفكير الجغرافي، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعلم النشط، كما تناولت دراسة (المتولي، ٢٠٢٠م) ذات المجال، وهدفت إلى إعداد قائمة بمهارات التواصل غير اللفظي، وذلك لتحديد المهارات اللازمة للطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية، وتحديد مدى فعالية البرنامج المقترح القائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لديهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من الطلاب المعلمين بالفرقة الثالثة شعبة التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية بكلية التربية جامعة المنصورة، وخرجت الدراسة بعدة نتائج من أبرزها فعالية البرنامج القائم على التعلم النشط في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التواصل غير اللفظي لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة تخصص الإعاقة السمعية بدرجة كبيرة.

من خلال العرض السابق، يتضح مدى اهتمام الباحثين بدراسة استراتيجيات التعلم النشط وتناولها بالبحث من مختلف الاتجاهات، كما يظهر من العرض السابق بأن هناك عدداً من الدراسات السابقة اقتربت من هدف الدراسة الحالية، حيث تناولت (دراسة السويداني، ٢٠٢٤م؛ ودراسة أبوالحاج، ٢٠٢٢م؛ ودراسة القطان، ٢٠٢٠م؛ ودراسة القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م؛ ودراسة تويج وآخرون، ٢٠٢٠م؛ ودراسة المستحي، ٢٠١٩م؛ ودراسة عياصرة، ٢٠١٩م؛ ودراسة الحربي والديحان، ٢٠١٩م؛ ودراسة سمارة، ٢٠١٨م) تحديد المعوقات والتحديات في استخدام التعلم النشط، وهو هدف قريب من دراسة أسباب الضعف والذي هدفت إليه الدراسة الحالية، فيما لم يجد الباحث أي دراسة اتفقت مع هذه الدراسة في استهداف سبل تعزيز تطبيق استراتيجيات التعلم النشط، كما اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي عدا دراستا (عريف، ٢٠٢٢م؛ محمد، ٢٠٢١م) حيث استخدمتا المنهج التجريبي فقط، في حين تفردت الدراسة الحالية في عينتها وهم المشرفون الأكاديميون على المعلمين المتدربين، فلا يوجد أي دراسة واحدة تناولت ذات العينة، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الحربي والديحان، ٢٠١٩م) في استخدام أداة المقابلة، واختلفت مع بقية الدراسات السابقة في أداتها، واتفقت هذه الدراسة مع (دراسة عريف، ٢٠٢٢م؛ ودراسة محمد، ٢٠٢١م؛ ودراسة المتولي، ٢٠٢٠م؛ ودراسة عياصرة، ٢٠١٩م) في تناولها للطلاب المتدربين في كليات التربية، في حين اتفقت الدراسة الحالية مع دراستي (أبوالحاج، ٢٠٢٢م؛ القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م) في تناولها لمجال التربية الإسلامية سواءً مقرراتها أو معلميها، وبهذا يتبين أن

الباحث لم يقف على دراسة تربوية واحدة تناولت دراسة أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط وسبل تعزيز تطبيقها من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة:

برزت مشكلة الدراسة بعد أن لاحظ الباحث وجود ضعف في استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى المعلمين المتدربين بقسمي الشريعة وأصول الدين في تدريسهم لمقررات التربية الإسلامية من خلال عمله كمشرف تربوي متابع لطلاب التربية العملية، وعزز ملاحظة الباحث ما أكده (١٠) أساتذة وأستاذات بوجود ضعفٍ متكرر في استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى الطلاب والطالبات المتدربين الذين يُدرِسون مقررات التربية الإسلامية من خلال استطلاعٍ أجراه الباحث مع مجموعة من الأساتذة المتخصصين الذين يُشرفون على طلاب التربية العملية (ملحق رقم ١)، وهو ما أشارت إليه نتائج دراسة (أبوالحاج، ٢٠٢٢م) أن استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الإسلامية ظهر بدرجة متدنية، كما أظهرت دراسة (سماره، ٢٠١٨م) أن مستوى استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط كان بدرجة متوسطة، ولذا فقد أوصت دراسة (القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م) إلى التأكيد على تقديم الدورات التدريبية وورش العمل الموجهة لمعلمات التربية الإسلامية حول استخدام استراتيجيات التعلم النشط.

وإذا كان هذا القصور في استخدام استراتيجيات التعلم النشط قد ظهر لدى المعلمين والمعلمات النظاميين أثناء الخدمة، فلا شك أنه سيكون بشكل أظهر لدى المعلمين المتدربين ما قبل الخدمة، ولذلك فقد أوصت دراسة (عريف، ٢٠٢٢م) إلى ضرورة تضمين خطط تطوير المناهج تحويل دور المعلم المتدرب من الدور التقليدي إلى الدور النشط الفعال. وهو ما يؤكد ضرورة إلقاء الضوء على برامج إعداد المعلم وطبيعة الممارسات التدريسية التي يتبعها المعلمون المتدربون في الميدان التعليمي بهدف توجيه تجربتهم وتجويد ممارساتهم لتحقيق أفضل المخرجات التربوية، ولا يتحقق ذلك إلا من خلال المراجعة الدائمة لبرامج إعداد المعلم، وهو ما أوصت به دراسة (المتولي، ٢٠٢٠م) في الاهتمام بأساليب التقويم والمتابعة المستمرة للطلاب المعلمين أثناء التعلم، للتعرف على نقاط الضعف والصعوبة التي تواجههم ومحاولة التغلب عليها، وذلك بهدف تمكينهم من تحقيق الأدوار والمتطلبات التي ينشدها الميدان التربوي منهم في المستقبل، حيث أوصى (مؤتمر المعلم والتعليم الجيد، ٢٠٢٣م) إلى أهمية العناية ببرامج إعداد المعلم والموائمة بينها وبين مناهج التعليم العام ومخرجات التعليم المنشودة، والتركيز على الجانب التطبيقي المهاري والممارسات التدريسية للمعلمين في ضوء أحدث المعايير العالمية. من هنا فقد رأى الباحث ضرورة إجراء دراسة كيفية للبحث عن أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط، ومن ثمّ تحديد السبل التي يمكن من خلالها معالجة ذلك الضعف وتعزيز تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية لتقديم الإفادة العلمية المناسبة من واقع خبرتهم العلمية وممارستهم العملية وملاحظتهم الميدانية بهدف المساهمة في تطوير وتجويد مخرجات الأقسام التربوية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

٢. ما سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط.

٢. التعرف على سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط.

أهمية الدراسة:

استمدت هذه الدراسة أهميتها مما يلي:

١. تقدم الدراسة الحالية إفادةً للمعنيين بتخطيط المناهج التربوية في الجامعات، وذلك بهدف مراجعة توصيفاتها وتجويد مضامينها بما يتوائم مع تحقيق استراتيجيات التعلم النشط، في ضوء ما ستخرج به الدراسة من نتائج.

٢. تنبه هذه الدراسة الأساتذة المشرفين في برامج التربية العملية إلى واقعها الحالي والرؤية المستقبلية لتطويرها بما يسهم في تطوير أدوارهم وتوجيه ممارساتهم في سبيل تعزيز استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط.

٣. تلفت الدراسة الحالية اهتمام مكاتب التربية العملية في كليات التربية إلى تطوير إجراءات برامج التربية العملية بما يسهم في تحسين الممارسة التربوية للطلاب المتدربين وتعزيز استخدامهم لاستراتيجيات التعلم النشط.

٤. تمثّل هذه الدراسة إثراءً للبحوث والدراسات العلمية في مجال استراتيجيات التعلم النشط في الجامعات، خاصة مع ندرة الدراسات العلمية في هذا المجال، حيث أن أغلب الدراسات التي وقف عليها الباحث تناولت دراسة التعلم النشط في إطار التعليم العام.

٥. تساعد الدراسة الحالية في تجويد مخرجات كليات التربية التي تدفع بها إلى سوق العمل في المملكة العربية السعودية من خلال تحسين كفايات الخريجين وتطوير مهاراتهم.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود التالية:

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ.

الحدود البشرية: تم تطبيق هذه الدراسة على الأساتذة المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الأحساء.

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط، وسبل تعزيز تطبيقهم لها، كما اقتصرت الدراسة الحالية على المعلمين المتدربين الذين يُدرِسون مقررات التربية الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

التعلم النشط: يعرفه (المعجم الموحد للإشراف التربوي، ٢٠٢٠م، ص٦): بأنه "تعليم يتأسس على استخدام استراتيجيات تركز على فرص تفاعل المتعلم ومشاركته الفاعلة والإيجابية، ويعزز روح المسؤولية والمبادرة في الموقف التعليمي التعلمي بحيث يلعب المعلم دور الموجه والمرشد الذي ينمي دافعية المتعلم لإتقان ما يتعلمه اعتماداً على استراتيجيات تعليمية وممارسات تدريسية تمكنه من المهارات العملية"

ويعرفها الباحث إجرائياً: بأنه تطبيق الطالب المتدرب أثناء ممارسته العملية في المدرسة للأساليب والاستراتيجيات التدريسية التي تحقق فاعلية الطالب ومشاركته الإيجابية في الموقف التدريسي.

المعلم المتدرب: يعرفه (العمر، ٢٠٠٧م، ص٢٠١) بأنه "طالب مسجل في الفصل الأخير في برنامج إعداد المعلم، يمضي الطالب ذلك الفصل في التدريب الميداني معلماً في إحدى المدارس تحت إشراف مشرف أكاديمي ومعلم ذي خبرة وتأهيل تربوي"

ويعرفه الباحث إجرائياً: بأنه الطالب الجامعي الذي أنهى دراسته النظرية في قسم الشريعة أو قسم أصول الدين، ويزاول تدريبه العملي بأحد مدارس التعليم العام باعتباره ينتظم في برنامج تربوي من برامج إعداد المعلم، حيث يُكلف بتدريس مقررات التربية الإسلامية بناءً على تخصصه الرئيس.

المشرف التربوي: يعرفه (شحاته وآخرون، ٢٠٠٣م، ص٢٧٦) " بأنه ذلك الشخص الذي تسند إليه مهمة الإشراف على الطلاب المتدربين في أثناء التربية العملية بالمدارس، ويؤدي عمله خلال الزيارات الميدانية بالاجتماع مع الطلاب المتدربين؛ بهدف توجيههم ومساعدتهم على تعزيز جوانب القوة وتجنب جوانب القصور فيما يتصل بأساليب التدريس ومهاراته"

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: الأستاذ الجامعي المتخصص تربوياً في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، حيث يتم تكليفه بمقرر التربية العملية لأجل متابعة وتوجيه وتقويم المعلمين المتدربين بالمدارس من قسمي الشريعة وأصول الدين، ومن ثمّ تقييم الطالب المتدرب وإعطاءه الدرجة النهائية للمقرر في ختام الفصل الدراسي؛ من خلال الزيارات الصفية لتقييم أداءه التدريسي وإدارته للموقف الصفي وممارسته للأساليب التربوية والاستراتيجيات التدريسية الحديثة، والتي من أبرزها استراتيجيات التعلم النشط.

منهج البحث:

بناءً على طبيعة مشكلة الدراسة ونوع البيانات التي يسعى الباحث في الحصول عليها في ضوء التساؤلات البحثية، فقد رأى الباحث مناسبة استخدام منهج البحث النوعي (الكيفي) والذي يُعرفه (العساف، ٢٠٠٠م، ص١١٥) بأنه " معالجة التجارب الواقعة والأحداث الجارية، سواءً في الماضي أو الحاضر، على ما يدركه الباحث

منها ويفهمه ويستطيع تصنيفه، ولمح العلاقات التي يمكن ملاحظتها ملاحظة عقلية"، حيث تتناسب طبيعة هذه الدراسة مع تصميم البحوث النوعية (الظاهراتية) والتي تُعرف بأن " فيها يتم بحث واستقصاء معاني الخبرات الحياتية لشخص أو مجموعة من الأفراد بهدف اكتساب فهم أعمق لطبيعة ومعاني هذه الخبرات من وجهة نظر المشاركين أنفسهم" (النعيمي وآخرون، ٢٠١٥م ، ص٢٦١).

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الأساتذة المتخصصين في مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الأحساء، والبالغ عددهم (٧) أساتذة وأستاذات؛ وقد وقع اختيار الباحث عليهم لاعتبار مناسبة تخصصهم العلمي الدقيق لموضوع الدراسة المرتبط بمقررات التربية الإسلامية، بالإضافة لكونهم جميعاً يُشرفون ميدانياً على طلاب التربية العملية في كلية التربية. ولمحدودية مجتمع الدراسة فقد طبق الباحث دراسته على جميع أفراد المجتمع كعينةٍ للدراسة، وفيما يلي بعض خصائص عينة الدراسة:

جدول ١ : *توزيع أفراد عينة الدراسة وفقًا لخصائصهم الديموغرافية*

المتغير	الفئة	التكرارات	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤	٥٧٪
	أنثى	٣	٤٣٪
الرتبة العلمية	أستاذ مشارك	٤	٥٧٪
	أستاذ مساعد	٣	٤٣٪
عدد سنوات الخبرة في الميدان التربوي	١٠ – ٢٠ سنة	٣	٤٣٪
	٢٠ – ٣٠ سنة	٣	٤٣٪
	أكثر من ٣٠ سنة	١	١٤٪

أدوات الدراسة:

نظراً لطبيعة أهداف الدراسة ورغبة الباحث في الحصول على بيانات نوعية، اعتمد الباحث المقابلات الشخصية كأداة للدراسة، والتي يعرفها (الفتلي، ٢٠١٤م ، ص١٠٦) بأنها " تفاعل لفظي بين شخصين في موقف مواجهة، حيث يحاول أحدهما (الباحث) أن يستثير بعض المعلومات أو التعبيرات لدى الآخر (المبحوث) والتي تدور حول آرائه ومعتقداته". وتعتبر أداة المقابلة الشخصية من الأدوات الفعالة في جمع البيانات العلمية، حيث يحظى الفرد المستجيب بدرجة عالية من الأريحية والانطلاق في عرض الآراء وسرد المعلومات. ويتحقق نجاح المقابلة كأداة للبحث –بشكل أكبر– إذا توفر في أفراد عينة الدراسة القدرة على عرض الآراء بشكل مسترسل ومنظم، بالإضافة إلى الشجاعة الأدبية في طرح تلك الآراء، كما هو الحال في أفراد عينة الدراسة الحالية حيث يرى الباحث بأنهم يتمتعون بدرجة عالية من النضج في قدراتهم الفكرية والنفسية تبعاً لمراتبهم العلمية العليا ومدى خبراتهم التربوية مما يؤهلهم بإذن الله للإفادة والمساهمة الإيجابية في أسئلة المقابلة.

إعداد أسئلة المقابلة:

اعتمد الباحث في هذه الدراسة المقابلة شبة المقننة، والتي يعرفها (أبوعلام، ٢٠١٤م) بأنها: نوع من أنواع المقابلة التي لا تتبع أسئلتها اختيارات محددة ولكن تصاغ الأسئلة بحيث تسمح بالإجابات الفردية، فالسؤال فيها مفتوح ولكن محدد للغاية في محتواه، وتمتاز بوجود علاقة تفاعلية بين الباحث والمستجيب، مما يجعله يقبل المقابلة ويبذل جهده في إعطاء المعلومات الضرورية. وبناءً على ذلك صاغ الباحث أسئلة المقابلة بما يخدم أسئلة الدراسة ويتناسب مع نوعية المستجيبين، بهدف الحصول على استجابات تعبر عن واقع آرائهم وملاحظتهم وتجربتهم، وقد استند الباحث في كتابة أسئلة الدراسة إلى عدد من الأدبيات التربوية التي تناولت استراتيجيات التعلم النشط، ومنها: (الجنابي، ٢٠١٩م؛ السيد، ٢٠١٨م) بالإضافة إلى عدد من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات التعلم النشط فيما يخص المعلمين المتدربين، ومنها (عريف، ٢٠٢٢م، محمد، ٢٠٢١م).

إعداد دليل المقابلة:

أعد الباحث دليلاً للمقابلة اشتمل على هدف الدراسة، والمنهج العلمي الذي سيتبعه الباحث في جمع البيانات، وعرض مشكلة الدراسة ومبررها العلمي، وعينة الدراسة التي حددها الباحث، والأداة العلمية التي سيستخدمها في جمع البيانات، واستعراض أسئلة الدراسة الرئيسة وأسئلة المقابلة التي ستتفرع منها، ثم قام الباحث بعرضه على مجموعة من المتخصصين في مناهج وطرق التدريس بلغ عددهم (١٣) أستاذاً وأستاذة (ملحق رقم ٢)؛ للقيام بتحكيمه وتقويمه والتأكد من سلامته، بالإضافة إلى التحقق من مناسبة أسئلة المقابلة وانتماءها لأسئلة الدراسة، وفي ضوء آراء السادة المحكمين قام الباحث بتعديل دليل المقابلة وأسئلتها.

تحليل بيانات المقابلات:

لتحليل بيانات المقابلات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، اتبع الباحث الإجراءات التالية:

- تم تسجيل المقابلات الشخصية عبر برامج التسجيل المتاحة في أجهزة الجوال لغرض دراسة وتحليل البيانات والمعلومات التي أدلى بها أفراد عينة الدراسة.
- تم رفع كل مقابلة على حده عبر برنامج ترين سكرايب (Tran scribe) المتاح في جهاز الجوال، وذلك للاستماع إليها بدقة ووضوح، كما أعطى الباحث رمزاً خاصاً لكل مستجيب.
- تم تفريغ كل مقابلة من مقطع صوتي إلى نص مكتوب باستخدام برنامج ترين سكرايب (Tran scribe).
- تم الاستماع إلى تسجيل كل مقابلة مع قراءة النص الخاص بها، للتأكد من صحة التفريغ الالكتروني ودقته، وتعديل بعض الأخطاء اليسيرة التي ظهرت أثناء المطابقة.
- تم توزيع نص المقابلة لكل مستجيب في جدول خاص، احتوى على الحقول التالية: (الفقرة، رمز المستجيب والباحث، نص المقابلة مفرغاً كل مقطع على حده، مكان إجراء المقابلة، زمان إجراء المقابلة).

– قراءة كل مقابلة وفحص البيانات الواردة فيها فحصاً دقيقاً، ومن ثم تحليلها للتوصل إلى الأفكار الرئيسة التي أوردها المستجيب، حيث احتوى جدول التحليل لكل مقابلة على الحقول التالية: (أسئلة المقابلة، رمز المستجيب، الأفكار الرئيسة التي أوردها المستجيب لكل سؤال، الدلالة اللفظة للفكرة الرئيسة).

– قراءة الأفكار الرئيسة التي خرج بها الباحث بعد تحليل كل مقابلة، ودمج الأفكار المتشابهة تحت فكرة واحدة.

– نقل الأفكار الرئيسة التي قد يوردها المستجيب في غير موطنها بسبب استطراده في عرض الأفكار، حيث قام الباحث بإدراجها تحت سؤال المقابلة الذي يناسبها.

– عرض الأفكار الرئيسة لجميع أفراد عينة الدراسة في جدول واحد، بحيث يكون كمرآةٍ واحدةٍ لجميع الأفكار الرئيسة المرتبطة بأسئلة المقابلة.

– إعادة قراءة الأفكار الرئيسة للمستجيبين قراءةً فاحصةً وتأملها بهدف وضع الترميزات (الموضوعات) المناسبة.

– صياغة الترميزات المناسبة لكل سؤال في ضوء إفادات المستجيبين، وذلك من خلال حساب الأفكار الرئيسة التي يوجد بينها قواسم مشتركة تحت ترميز واحد.

– تم حساب عدد التكرارات والنسب المئوية لكل ترميز (موضوع)، بحيث يتم حساب التكرارات بناءً على عدد مرات ورود الفكرة في إفادات المستجيبين، أما حساب النسبة المئوية فيتم من خلال قسمة عدد تكرارات الترميز الواحد على مجموع التكرارات لجميع الترميزات في السؤال الواحد.

– بناء استمارة التحكيم للتعرف على نسبة موافقة المحكمين على الموضوعات التي وضعها الباحث.

– استخراج درجة موافقة المحكمين التي جاءت في مجملها بنسبة ٩٦٪ وهي تدل على درجة عالية من الوثوقية للموضوعات التي توصل إليها الباحث، وقد تم حساب درجة موافقة المحكم من خلال قسمة عدد الفقرات التي تمت الموافقة عليها على مجموع عدد الفقرات ثم ضربها في مائة.

– مناقشة نتائج الدراسة، وتحليلها تحليلاً كيفياً (نوعياً)، ومن ثمّ تفسير النتائج وربطها بالدراسات السابقة.

صدق أداة الدراسة:

يرتبط صدق أداة المقابلة على مدى تحقيقها لأهداف الدراسة، وضمانها سلامة البيانات النوعية التي تتطلبها طبيعة الدراسة، وللتحقق من صدق الأداة قام الباحث بالإجراءات التالية:

– صياغة أسئلة المقابلة بشكل دقيق استناداً على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة.

– عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، ومن ثمّ تم تعديل الأداة في ضوء مرئيات السادة المحكمين.

– توظيف الباحث للتقنية من خلال استخدام برامج التسجيل في جهاز الجوال، وذلك بهدف حفظ البيانات التي أدلى بها المستجيبون وتوثيقها بوضوح، ليتسنى للباحث الرجوع إليها وتفريغها وتحليلها بسهولة وبدقة تامة.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات الأداة قام الباحث بعمل استمارة تحكيم الكترونية عبر برنامج قوقل درايف (Google Drive) وتم عرضها على ثلاثة أساتذة من المحكمين المتخصصين بهدف مراجعتها (ملحق رقم ٣)، حيث اشتملت استمارة التحكيم على الحقول التالية: (أسئلة المقابلة، الموضوعات المندرجة تحت كل سؤال، الإفادات اللفظية للموضوعات التي وضعها الباحث)، وطُلب من السادة المحكمين مراجعة الموضوعات للتحقق من مدى انتماء الإفادات اللفظية التي أدلى بها المستجيبون بالموضوع الذي وضعه الباحث، ومدى ارتباط الموضوع الذي وضعه الباحث بسؤال المقابلة الذي يندرج تحته، ومساحة لأي مقترحات أخرى يرون الحاجة لتعديلها أو إضافتها، وجاءت نسب السادة المحكمين كما يلي:

جدول ٢: *درجة موافقة المحكمين لموضوع المقابلات (الترميزات)*

المحكم	النسبة المئوية
المحكم الأول	٩٦٪
المحكم الثاني	٩٣٪
المحكم الثالث	١٠٠٪
النسبة الإجمالية	٩٦٪

وهذه النسب تؤكد درجة الثبات في هذه الدراسة.

مناقشة نتائج الدراسة:

*** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الأول:**

ينص السؤال على: " ما أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط؟"

حيث يستهدف السؤال الأول معرفة وجهات نظر المستجيبين حول الأسباب التي أدت إلى ضعف استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط، ولبحث هذا المحور بصورة شاملة فقد رأى الباحث أن يتفرع إلى ثلاثة أسئلة في أداة الدراسة (المقابلة)، وهي كما يلي:

عرض ومناقشة نتائج سؤال المقابلة الأول المتفرع من السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال على: "ما الأسباب التي تؤدي بالمعلمين المتدربين إلى ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط وترتبط بالتأهيل التربوي النظري لهم؟"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل إفادات المستجيبين (كيفياً)، وخرج بعدة موضوعات تفاوتت في عدد تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول ٣: *يوضح التكرارات والنسب المئوية لموضوعات سؤال المقابلة الأول من سؤال الدراسة الأول*

م	الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
١	توصيف المقررات قديم ولا يواكب المستجدات التربوية	٥	٣٦٪
٢	التدريس النظري للمقررات	٤	٢٩٪
٣	ضعف برامج التطوير المهني اللامنهجي بالجامعة	٢	١٤٪
٤	ضعف اهتمام أساتذة المقررات باستراتيجيات التعلم النشط	٢	١٤٪
٥	قلة المواد التربوية النظرية	١	٧٪

يظهر من الجدول السابق أن إفادات المستجيبين حول الأسباب التي أدت بالمعلمين المتدربين إلى ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتتعلق بالتأهيل التربوي النظري لهم، جاءت في خمس موضوعات، بمجموع (١٤) تكراراً، حيث جاء في المرتبة الأولى "توصيف المقررات قديم ولا يواكب المستجدات التربوية" بمجموع (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية (٣٦٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا السبب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة أبوالحاج، ٢٠٢٢م؛ دراسة العطوي، ٢٠١٨م؛ دراسة سماره، ٢٠١٨م) ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون توصيف المقررات هي الدليل وخارطة العمل لدى الأستاذ الجامعي، وحين تُقصر التوصيفات في مواكبة مستجدات الميدان التربوي وتخلو مفرداتها من تناول استراتيجيات التعلم النشط، فلاشك أن ذلك سينعكس بشكل مباشر على ضعف نواتج التعلم وخبرات الطلاب، حيث أن ممارسات المعلمين المتدربين في برامج التربية العملية هي نتاج توظيفهم لما درسوها في المقررات التربوية النظرية.

وجاء في المرتبة الثانية "التدريس النظري للمقررات" بمجموع (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٩٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا السبب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة محمد، ٢٠٢١م؛ دراسة القطان، ٢٠٢٠م؛ دراسة الحربي والديحان، ٢٠١٩م) ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون الجانب التطبيقي يعتبر جزءً مهماً من دراسة أي علم أو فن، حيث أن الدراسة النظرية من دون ممارسة تطبيقية تعتبر خبرةً غير مكتملةً، ولاسيما إذا كان الأمر مرتبطاً بمهارات أدائية كما هو الحال في استراتيجيات التعلم النشط، ويرى الباحث أن هذا السبب مرتبط بالسبب الأول وهو ضعف توصيفات المقررات التربوية، حيث كان من المفترض أن تتضمن التوصيفات أنشطةً تطبيقية وتكليفات عملية وحصصاً خاصةً لتطبيق التدريس المصغر في قاعة الدراسة بين الطلاب ونحو ذلك.

في حين جاء في المرتبة الأخيرة "قلة المواد التربوية النظرية" بتكرار واحد، وبنسبة مئوية (٧٪)، ما يعني أن أغلب عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا السبب، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون الخطة الجامعية التي يدرسها الطلاب قد تضمنت عدداً مناسباً من المقررات التربوية النظرية، حيث تضمنت مقرراً خاصاً لطرق التدريس العامة ومقرراً آخراً مستقلاً لطرق التدريس الخاصة بالإضافة إلى عدد من المقررات التربوية الأخرى، ويرى الباحث أن هذه المقررات ستكون كافيةً في حال قام الأستاذ بتوظيفها واستثمارها بالشكل الأمثل، من خلال إثرائها بتدريس عدد من استراتيجيات التعلم النشط وإن لم تكن معتمدةً ضمن مفردات المقرر، وتعزيز تلك الدروس بأنشطةٍ عملية وممارساتٍ تطبيقية.

عرض ومناقشة نتائج سؤال المقابلة الثاني المتفرع من السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال على: "ما الأسباب التي تؤدي بالمعلمين المتدربين إلى ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتتعلق بإجراءات برنامج التربية العملية؟"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل إفادات المستجيبين (كيفياً)، وخرج بعدة موضوعات تفاوتت في عدد تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول ٤: *يوضح التكرارات والنسب المئوية لموضوعات سؤال المقابلة الثاني من سؤال الدراسة الأول*

م	الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
١	عدم وجود برامج تطوير مهني متزامنة مع التدريب	٤	٣١٪
٢	ضعف بنود استمارة تقييم الأداء	٣	٢٣٪
٣	قصر مدة التدريب	٣	٢٣٪
٤	ضعف تواصل مشرف التربية العملية مع المتدربين	٢	١٥٪
٥	قلة زيارة مشرف التربية العملية للمتدرب	١	٨٪

يظهر من الجدول السابق أن إفادات المستجيبين حول الأسباب التي أدت بالمعلمين المتدربين إلى ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتتعلق بإجراءات برنامج التربية العملية، جاءت في خمس موضوعات، بمجموع (١٣) تكراراً، حيث جاء في المرتبة الأولى "عدم وجود برامج تطوير مهني متزامنة مع التدريب" بمجموع (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية (٣١٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا السبب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة محمد، ٢٠٢١م)، وانسجمت مع (دراسة أبوالحاج، ٢٠٢٢؛ م؛ دراسة سماره، ٢٠١٨م) ويفسر الباحث هذه النتيجة على الرغم من مرور الطلاب بتأهيل تربوي نظري في الفصول التي تسبق التدريب، لوجود فاصل زمني بين دراسة الطالب لتلك المقررات وبين بدء التدريب، وهذا الفاصل الزمني يتفاوت بحسب المقرر حيث أن بعض المقررات يكون الطالب قد درسها في بداية مسيرته الجامعية، كما أن هذا الفاصل الزمني يتفاوت من طالب لآخر فبعض الطلاب قد يأخذ بعض تلك المقررات ثم يُوقف قيد دراسته الجامعية ويعود لاحقاً، فكان ولابد من برامج تطوير مهني (دورات، ندوات، لقاءات مهارية) تتزامن مع فترة التدريب العملي لأجل تنشيط الخبرات التربوية التي تعلمها الطالب سابقاً، ومعالجة احتمالية نسيان الطالب لبعض المهارات أو قصور بعض المقررات في تحقيق مخرجات التعلم المطلوبة من الناحية النظرية أو التطبيقية.

وجاء في المرتبة الثانية "ضعف بنود استمارة تقييم الأداء" بمجموع (٣) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٣٪)، ما يعني أن أكثر عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا السبب، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب عدم توحيد نموذج تقييم أداء الطلاب المتدربين بين مشرفي التربية العملية، بالإضافة إلى تفاوت مستوى جودة تلك النماذج ومدى اشتمالها على مخرجات التدريب التربوي المطلوبة في ضوء مستجدات الميدان التربوي، ومن أبرزها استراتيجيات التعلم النشط، ولذا فهذه النتيجة تعبر عن الواقع الذي يعيشه ويلمسه كل مستجيب في ظل تعدد وتفاوت استمارات تقويم أداء المتدربين بحسب ما وقف عليه الباحث وأكده بعض أفراد عينة الدراسة.

وجاء في المرتبة الثانية مكرر "قصر مدة التدريب" بمجموع (٣) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٣٪)، ما يعني أن أكثر عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا السبب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة عياصرة، ٢٠١٩م) وانسجمت مع (دراسة الحربي والديحان، ٢٠١٩م)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب وجود قسمين يُخرجون معلمي التربية الإسلامية في الجامعة نفسها، وهما (قسم الشريعة) ويتدرب طلابه عملياً لمدة يوم دراسي واحد في الأسبوع خلال فصل التدريب، بينما يتدرب طلاب (قسم أصول الدين) أربعة أيام في الأسبوع خلال فصل التدريب، ولذا فلا يمكن الحكم بقصر مدة التدريب بإطلاق على الجميع، ومن أشار إلى قصر مدة التدريب من المستجيبين فهو يعني بلا شك مدة التدريب في برنامج (قسم الشريعة)، حيث أن يوم تدريبي واحد خلال الأسبوع لا يحقق الممارسة والخبرة اللازمة لدى المتدربين.

في حين جاء في المرتبة الأخيرة "قلة زيارة مشرف التربية العملية للمتدرب" بتكرار واحد، وبنسبة مئوية (٨٪)، ما يعني أن أغلب عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا السبب، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون زيارات التربية العملية محكومة بعدد الساعات الذي يحدده القسم العلمي للأستاذ المشرف، ولذا فلا يمكن القول بقلتها لأنها –في أقل الأحوال– تحقق الحد الأدنى من المتابعة والملاحظة والتقويم، كما أن الأساتذة المشرفين على مستوى عالٍ من الأمانة والمسؤولية مما يَبعُدُ معه تقصيرهم أو إهمالهم في زيارة الطلاب المتدربين ومتابعتهم.

عرض ومناقشة نتائج سؤال المقابلة الثالث المتفرع من السؤال الأول للدراسة:

ينص السؤال على: "ما الأسباب التي تؤدي بالمعلمين المتدربين إلى ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتتعلق ببيئة المدرسة وتجهيزاتها؟"

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل إفادات المستجيبين (كيفياً)، وخرج بعدة موضوعات تفاوتت في عدد تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول ٥: *يوضح التكرارات والنسب المئوية لموضوعات سؤال المقابلة الثالث من سؤال الدراسة الأول*

م	الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
١	ضعف التجهيزات المدرسية	٧	٤٦٪
٢	بيئة المدرسة غير محفزة	٣	٢٠٪
٣	ضعف برامج التوجيه والتطوير المهني بالمدرسة	٢	١٣٪
٤	زيادة أعداد الطلاب في الفصول	٢	١٣٪
٥	عدم حصول المتدرب على فرصة الممارسة الكافية	١	٧٪

يظهر من الجدول السابق أن إفادات المستجيبين حول الأسباب التي أدت بالمعلمين المتدربين إلى ضعف استخدام استراتيجيات التعلم النشط وتتعلق ببيئة المدرسة وتجهيزاتها، جاءت في خمس موضوعات، بمجموع (١٥) تكراراً، حيث جاء في المرتبة الأولى "ضعف التجهيزات المدرسية" بمجموع (٧) تكرارات، وبنسبة مئوية (٤٦٪)، ما يعني إجماع أفراد عينة الدراسة على هذا السبب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة السويداني، ٢٠٢٤م؛ ودراسة تويج وآخرون، ٢٠٢٠م؛ ودراسة سماره، ٢٠١٨م)، ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب انتشار هذه المشكلة

وتعدد ظواهرها في شريحة واسعة من المدارس، حيث تعاني بعض المدارس من عدم مناسبة فصولها الدراسية لتطبيق بعض استراتيجيات التدريس النشط إما بسبب محدودية مساحة الفصل أو بسبب ضعف تجهيزاته، كما تفتقر بعض المدارس للتقنيات والوسائل التعليمية اللازمة، في حين تخلو بعض المدارس من وجود غرفة مصادر التعلم، ولذا فلا يمكن أن نطلب من المتدربين تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من دون توفير الأدوات والوسائل التي تعينهم على تطبيقها.

وجاء في المرتبة الثانية "بيئة المدرسة غير محفزة" بمجموع (٣) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٠٪)، ما يعني أن أكثر عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا السبب، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة السويداني، ٢٠٢٤م؛ ودراسة العطوي، ٢٠١٨م)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون جانب التحفيز لا يحكمه عوامل متشابهة أو إجراءات موضوعية، حيث أن هناك تفاوتاً واسعاً بين المدارس في هذا الأمر، فيوجد مدير محفز ومدير غير محفز، ويوجد معلم متعاون محفز ومعلم متعاون غير محفز، كما أن ضعف التحفيز قد لا يكون سلوكاً عاماً لدى إدارة المدرسة مع جميع المتدربين، وإنما يكون ردة فعل في مقابل إهمال بعض الطلاب وعدم انضباطهم أو عدم قيامهم بالواجبات المناطة بهم.

في حين جاء في المرتبة الأخيرة "عدم حصول المتدرب على فرصة الممارسة الكافية" بتكرار واحد، وبنسبة مئوية (٧٪)، ما يعني أن أغلب عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا السبب، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون مديري المدارس على مستوى عالٍ من الوعي والحرص في تمكين المتدرب من اكتساب الخبرة ومعايشة التجربة بشكل وافٍ، كما أن هذه النتيجة تشير إلى وجود حالات فردية محدودة من المتدربين ممن لم يحصلوا على فرصة الممارسة الكافية ولا يمكن تعميم ذلك على جميع المتدربين، ويعزز هذا التفسير أن الشكوى الشائعة لدى المعلمين المتدربين أن المدارس قد أثقلت كاهلهم بالتكليفات وعدد الحصص التي أُسندت إليهم وليس عدم إعطائهم فرصة الممارسة الكافية.

*** النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني:**

ينص السؤال على: "ما سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين في مقررات التربية الإسلامية لاستراتيجيات التعلم النشط؟"

حيث يستهدف السؤال الثاني معرفة وجهات نظر المستجيبين حول السبل التي يمكن من خلالها معالجة إشكالية ضعف تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط وتعزيز استخدامهم لها، ولبحث هذا المحور بصورة شاملة فقد رأى الباحث أن يتفرع إلى ثلاثة أسئلة في أداة الدراسة (المقابلة)، وهي كما يلي:

عرض ومناقشة نتائج سؤال المقابلة الأول المتفرع من السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال على: " برأيك ما هي سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط التي يمكن أن تساهم بها الأقسام العلمية بالجامعة؟ "

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل إفادات المستجيبين (كيفياً)، وخرج بعدة موضوعات تفاوتت في عدد تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول ٦: *يوضح التكرارات والنسب المئوية لموضوعات سؤال المقابلة الأول من سؤال الدراسة الثاني*

م	الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
١	إعادة النظر في توصيف المقررات التربوية النظرية	٥	٢٥٪
٢	تفعيل حصص التدريس المصغر أثناء الدراسة النظرية	٥	٢٥٪
٣	تفعيل برامج التطوير المهني اللامنهجي بالجامعة	٤	٢٠٪
٤	إقرار المشاهدات الصفية بالمدارس كمتطلب أثناء الدراسة النظرية	٣	١٥٪
٥	حث الأساتذة على التدريس باستراتيجيات التعلم النشط كنموذج للطلاب	٢	١٠٪
٦	اعتماد مقرر خاص بتدريس استراتيجيات التعلم النشط	١	٥٪

يظهر من الجدول السابق أن إفادات المستجيبين حول السبل التي يمكن من خلالها تعزيز استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط والتي يمكن أن تساهم بها الأقسام العلمية بالجامعة لأجل معالجة إشكالية ضعف تطبيقهم لتلك الاستراتيجيات، جاءت في ست موضوعات، بمجموع (٢٠) تكراراً، حيث جاء في المرتبة الأولى "إعادة النظر في توصيف المقررات التربوية النظرية" بمجموع (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٥٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة محمد، ٢٠٢١م؛ دراسة القطان، ٢٠٢٠م؛ دراسة المتولي، ٢٠٢٠م)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون المقررات التربوية النظرية لا تتضمن أي مضامين تخدم استراتيجيات التعلم النشط ضمن نواتج التعلم المعتمدة في التوصيفات، بحسب اطلاع الباحث على توصيف مقرر المناهج وطرق التدريس، وتوصيف مقرر طرق التدريس الخاصة، مما يستوجب مراجعة المقررات التربوية النظرية وإعادة النظر في توصيفاتها بما يواكب مستجدات الميدان التربوي ويثري خبرات المتدربين في مجال استراتيجيات التعلم النشط.

وجاء في المرتبة الأولى مكرر "تفعيل حصص التدريس المصغر أثناء الدراسة النظرية" بمجموع (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٥٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة عياصرة، ٢٠١٩)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون المواد التربوية النظرية يتم تدريسها بأسلوب نظري بعيد عن التطبيق والممارسة العملية، مما يؤثر سلباً على عمق الخبرة التربوية التي يكتسبها الطالب، حيث يعتبر أسلوب التدريس المصغر من الأساليب التربوية الناجحة في إتاحة فرصة الممارسة العملية أثناء البرنامج الدراسي في ظروف تدريسية افتراضية مصغرة، ويرى الباحث أن هذه الفقرة هي امتداد للفقرة السابقة وهي إعادة النظر في توصيف المقررات التربوية النظرية، حيث أن تبني القسم العلمي تدريب الطلاب في المقررات النظرية بهذا الأسلوب يتطلب ولاشك زيادة عدد ساعات المقررات ضمن الخطة الدراسية للطلاب حتى يتسنى للأستاذ عقد حصص تدريس مصغر بشكل متكرر يمكن أن يغطي جميع طلاب القاعة الدراسية الواحدة، كما يجب تطوير التوصيفات من جهة أخرى بإضافة أنشطة عملية وتكليفات تطبيقية تثري الطلاب سواءً داخل القاعة الدراسية أو خارجها وسواءً داخل أسوار الجامعة أو خارجها.

وجاء في المرتبة الثانية " تفعيل برامج التطوير المهني اللامنهجي بالجامعة " بمجموع (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٠٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة عريف،

٢٠٢٢م؛ دراسة محمد، ٢٠٢١؛ دراسة عياصرة، ٢٠١٩م) ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب ضعف التأهيل التربوي للطلاب –ما قبل الدخول في التربية العملية– حيث وجدنا سابقاً أن توصيف المقررات التربوية النظرية ضعيف ويحتاج إلى مراجعته وتطويره فيما يتعلق باستراتيجيات التعلم النشط، كما أن التدريس يعتمد الأسلوب النظري ولا يتطرق للجانب التطبيقي العملي، لذا فيرى الباحث أن هذا الحل جاء كمعالجة تعويضية بديلة لضعف المقررات التربوية النظرية، ولو نجح القسم العلمي في تطوير تلك المقررات وإثراءها فلن نحتاج إلى تفعيل برامج التطوير المهني اللامنهجي بالجامعة، بدلالة أن الفقرة التي تشير إلى ضعف هذه البرامج جاءت بتكرارين فقط وبنسبة مئوية (١٤٪)، ضمن موضوعات سؤال المقابلة الأول المتفرع من سؤال الدراسة الأول، ما يعني أن هذا الحل هو حل تعويضي بديل وليس حلاً مركزياً أصيلاً.

في حين جاء في المرتبة الأخيرة "اعتماد مقرر خاص بتدريس استراتيجيات التعلم النشط" بتكرار واحد، وبنسبة مئوية (٥٪)، ما يعني أن أغلب عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا المقترح، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون اعتماد مقررٍ خاصٍ بتدريس استراتيجيات التعلم النشط، سيجعل هذه الاستراتيجيات معزولة الصلة ومبتورة السياق عن بقية استراتيجيات التدريس وعن بقية عناصر المنهج المدرسي، حيث أن هذا الحل لا يتناسب مع نظرية تكامل المعرفة، ومع التوجه التربوي في النظر إلى جميع عناصر المنهج كمنظومة عمل واحدة، حيث أن استراتيجيات التدريس تتأثر بالأهداف التربوية والمحتوى التعليمي وغيرها من العناصر، ولذا فيرى المستجيبون أن الحل الأنجع هو تطوير توصيفات المقررات التربوية –كما عرضنا سابقاً– وتضمينها بالمعارف والمهارات والقيم المرتبطة باستراتيجيات التعلم النشط بدلاً من اعتماد مقرر مستقل لاستراتيجيات التعلم النشط.

عرض ومناقشة نتائج سؤال المقابلة الثاني المتفرع من السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال على: " برأيك ما هي سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط التي يمكن أن تساهم بها المدارس التي يُباشر بها المتدربون؟ "

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل إفادات المستجيبين (كيفياً)، وخرج بعدة موضوعات تفاوتت في عدد تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول ٧: *يوضح التكرارات والنسب المئوية لموضوعات سؤال المقابلة الثاني من سؤال الدراسة الثاني*

م	الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
١	تهيئة البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة	٥	٢٦٪
٢	تفعيل برامج التطوير المهني بالمدرسة بالتزامن مع التدريب	٤	٢١٪
٣	عناية المدرسة بتحفيز المتدربين	٣	١٦٪
٤	اعتماد المعلمين الخبراء بالمدارس لمتابعة وتوجيه وتقويم المتدربين	٢	١١٪
٥	تفعيل المشاهدات الصفية بشكل أفضل أثناء التدريب	٢	١١٪
٦	عقد شراكة بين المدرسة ومختلف الجهات لتوفير الاحتياجات وتذليل التحديات	٢	١١٪
٧	إسناد قدر مناسب من الحصص للمتدربين	١	٥٪

يظهر من الجدول السابق أن إفادات المستجيبين حول السبل التي يمكن من خلالها تعزيز استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط والتي يمكن أن تساهم بها المدارس التي يُباشر بها المتدربون لأجل معالجة إشكالية ضعف تطبيقهم لتلك الاستراتيجيات، جاءت في سبع موضوعات، بمجموع (١٩) تكراراً، حيث جاء في المرتبة الأولى "تهيئة البيئة المدرسية بالتجهيزات اللازمة" بمجموع (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٦٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة أبوالحاج، ٢٠٢٢م؛ دراسة القطان، ٢٠٢٠م؛ دراسة القحطاني والسيف، ٢٠٢٠م؛ دراسة المستحي، ٢٠١٩)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لأهمية تهيئة البيئة المحيطة التي يعمل فيها الفرد وضرورة تمكينه من أدوات تجويد وإنجاح عمله –أياً كان موقع ذلك العمل– وهو ما تؤكده الدراسات والأدبيات في مجال الموارد البشرية، وتتأكد أهمية هذا الجانب إذا كان الأمر مرتبطاً بالمعلم حيث يتعامل مع جمهور من الطلاب ذوي الفروق الفردية والقدرات المتفاوتة، والذين يكونوا أحياناً في مرحلة عمرية مبكرةً، ولذا فلابد من اعتبار خصائص نموهم العقلية والنفسية بتهيئة البيئة وتوفير الأدوات والتجهيزات والتقنيات اللازمة بما يساهم في رفع مستوى تحصيلهم الدراسي.

وجاء في المرتبة الثانية " تفعيل برامج التطوير المهني بالمدرسة بالتزامن مع التدريب" بمجموع (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢١٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة السويداني، ٢٠٢٤م؛ دراسة عريف، ٢٠٢٢م؛ دراسة محمد، ٢٠٢١؛ دراسة القطان، ٢٠٢٠م؛ دراسة تويج وآخرون، ٢٠٢٠م؛ دراسة عياصرة، ٢٠١٩م؛ دراسة المستحي، ٢٠١٩؛ دراسة العطوي، ٢٠١٨م) ويفسر الباحث هذه النتيجة بسبب حاجة المتدربين لتنشيط خبراتهم التي درسوها سابقاً في المقررات التربوية النظرية خلال الفصول الدراسية الماضية، ولاسيما مع وجودهم في بيئات مدرسية تضم نخبة من الأساتذة الخبراء في مجال إدارة الصف واستراتيجيات التدريس، مما يستدعي ضرورة اقتراب المعلمين المتدربين منهم والاستفادة من خبراتهم ومهاراتهم وتجاربهم، والتنسيق مع إدارة المدرسة لاستثمار وجودهم بتقديم بعض البرامج التدريبية والحلقات المهارية، بالإضافة إلى حضور حصص المشاهدة الصفية لديهم، حيث أنهم مثل هؤلاء الأساتذة يعتبرون بيت خبرة وبنك تجربة يجب توظيفه في تنمية خبرات وممارسات المعلمين المتدربين.

في حين جاء في المرتبة الأخيرة "إسناد قدر مناسب من الحصص للمتدربين" بتكرار واحد، وبنسبة مئوية (٥٪)، ما يعني أن أغلب عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا المقترح، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون الجامعة كانت قد عممت على مدارس التربية العملية بأن لا يقل النصاب التدريسي الذي يُسند للطالب المتدرب عن (ثلاث حصص) في اليوم الدراسي الواحد، كما أن المشرف الأكاديمي يتابع الجداول المُسندة للطلاب المتدربين أولاً بأول ويقوم بدوره في التواصل مع إدارة المدرسة لطلب زيادة أنصبة من لم يحصلون على قدر مناسب من الحصص.

عرض ومناقشة نتائج سؤال المقابلة الثالث المتفرع من السؤال الثاني للدراسة:

ينص السؤال على: " برأيك ما هي سبل تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط التي يمكن أن تساهم بها المشرف الأكاديمي للمتدرب؟ "

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتحليل إفادات المستجيبين (كيفياً)، وخرج بعدة موضوعات تفاوتت في عدد تكراراتها ونسبها المئوية كما في الجدول التالي:

جدول ٨: *يوضح التكرارات والنسب المئوية لموضوعات سؤال المقابلة الثالث من سؤال الدراسة الثاني*

م	الموضوع	التكرارات	النسبة المئوية
١	إقامة لقاءات توجيهية مع المتدربين بالتزامن مع التدريب	٥	٣٣٪
٢	تخصيص بند لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في استمارة تقييم الأداء	٥	٣٣٪
٣	متابعة المتدرب وتشجيعه للتعلم وبناء الخبرة واكتساب المهارة ذاتياً	٤	٢٧٪
٤	تقديم المشرف لدروس نموذجية ليحاكيها الطلاب أثناء التدريس	١	٧٪

يظهر من الجدول السابق أن إفادات المستجيبين حول السبل التي يمكن من خلالها تعزيز استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط والتي يمكن أن يساهم بها المشرف الأكاديمي للمتدرب لأجل معالجة إشكالية ضعف تطبيقهم لتلك الاستراتيجيات، جاءت في أربع موضوعات، بمجموع (١٥) تكراراً، حيث جاء في المرتبة الأولى "إقامة لقاءات توجيهية مع المتدربين بالتزامن مع التدريب" بمجموع (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية (٣٣٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد انسجمت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة طاهر ويحيى، ٢٠٢٣م؛ دراسة عبدالجليل، ٢٠١١م)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون المتدرب في برنامج التربية العملية يخوض تجربةً جديدةً في حياته المهنية، وبالتالي سيواجه مواقف وتحديات وصعوبات في تجاربه الأولى، مما يستدعي قرب المشرف الأكاديمي من المتدربين ليوجههم ويفيدهم بالتوصيات التربوية اللازمة، حيث أن بعض المشكلات التي تحدث للمتدرب ستعيقه عن الانطلاق والعطاء في الموقف التدريسي، فلا يُتوقع من متدربٍ يعاني صعوبةً في إدارة الصف وضبط الطلاب، أن يبدع في أداءه التدريسي وينوع في الأساليب التدريسية ويمارس استراتيجيات التعلم النشط، فكان ولابد على المشرف الأكاديمي أن يعقد لقاءات متكررة بالمعلمين المتدربين للإجابة على استشكالاتهم واستفساراتهم وتزويدهم ببعض الخبرات والمهارات التي تثري تجربتهم.

كما جاء في المرتبة الأولى مكرر " تخصيص بند لتطبيق استراتيجيات التعلم النشط في استمارة تقييم الأداء" بمجموع (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية (٣٣٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة عياصرة، ٢٠١٩م)، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون الدرجة النهائية التي سيحصل عليها المعلم المتدرب في مقرر التربية العملية يجب أن تعكس بواقعية وصدق، مدى تمكُّنه من الكفايات التدريسية اللازمة في ضوء مستجدات الميدان التربوي، ولا يتأتى ذلك إلا من خلال تضمين استمارة تقييم الأداء للمتدرب على تلك الكفايات، والتي من أهمها تطبيق استراتيجيات التعلم النشط والتنويع بينها في المواقف التدريسية المختلفة، كما أن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط تحتاج إلى جهد خاص في التحضير والتخطيط من المعلم، ولذا فكان لابد من إفراد بند مستقلٍ لها في استمارة التقييم يتوازى مع حجم الجهد الذي سيبذله الطالب المتدرب، حيث أنه لا يصح المساواة بين الطالب الجاد المهتم الذي يطبق استراتيجيات تدريسٍ نشطة مع الطالب الذي يطبق أساليب تدريس تقليدية ولو كان متميزاً في أداءه التدريسي.

وجاء في المرتبة الثانية "متابعة المتدرب وتشجيعه للتعلم وبناء الخبرة واكتساب المهارة ذاتياً " بمجموع (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية (٢٧٪)، ما يعني اتفاق أغلب عينة الدراسة على هذا المقترح، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع (دراسة المتولي، ٢٠٢٠م) ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون أساس التعلم واكتساب المهارات يبدأ من المتعلم وينتهي إلى المتعلم، وإذا لم يكن المعلم المتدرب على مستوى عالٍ من الحرص والاهتمام والرغبة الجادة في التعلم فإن كل الجهود ستذهب هباءً بلا أي أثر يذكر، ومع كون دور المشرف الأكاديمي دور حيوي في سياق التدريب التربوي إلا أنه لا يعدو أن يكون موجهاً ومكملاً لجهد المتدرب ذاته، من خلال توجيهه إلى المصادر المفيدة والمثرية في مجال استراتيجيات التعلم النشط سواءً كانت مواداً مرئيةً أو مسموعةً أو مقروءة، بالإضافة إلى ربطه بالمتدربين الآخرين المتميزين في تطبيق تلك الاستراتيجيات للاستفادة منهم وتبادل الخبرات معهم، وكذلك تكليفه بحضور حصص مشاهدة صفية عند المعلمين المتميزين ونحو ذلك.

في حين جاء في المرتبة الأخيرة " تقديم المشرف لدروس نموذجية ليحاكيها الطلاب أثناء التدريس" بتكرار واحد، وبنسبة مئوية (٧٪)، ما يعني أن أغلب عينة الدراسة لا يرون اعتبار هذا المقترح، ويفسر الباحث هذه النتيجة لكون المشاهدات الصفية لدى المعلمين المتميزين في المدرسة ستحقق هذا الجانب وزيادة، كما أنه ليس من المفيد للمتدرب تشتيته بين المدرسة لتقديم حصصه التدريسية وبين الجامعة لحضور دروس نموذجية عند أستاذه المشرف. وقد اختلفت نتيجة هذه الدراسة مع (دراسة عريف، ٢٠٢٢م) والتي أوصت بأن يقوم المشرف بتقديم دروسٍ نموذجية يراعي فيها تنويع استراتيجيات التدريس المتبعة من قبل عضو هيئة التدريس بالكلية ليكن قدوةً للمعلمين المتدربين في أدائهم، ويرى الباحث أن سبب اختلاف النتائج بين الدراستين لكون (دراسة عريف، ٢٠٢٢م) هدفت إلى وضع برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات التعلم النشط ومن ثمّ قياس فاعليته وفق المنهج شبه التجريبي، ولا يخفى أن هذا النوع من الأبحاث التربوية يحتاج إلى إجراءات خاصة في ضبطها وتنفيذها، وهو ما لا يمكن تحقيقه من أي شخص آخر سوى الأستاذ المشرف، وفي هذه الحال لا يمكن جعل المشاهدات الصفية بالمدرسة بديلاً مناسباً لتقديم الدروس النموذجية.

التوصيات:

١. ضرورة عمل كليات التربية وإدارات التعليم على متابعة أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط التي خرجت بها الدراسة، والسعي على معالجتها وتجاوزها.

٢. ضرورة عمل كليات التربية وإدارات التعليم على تحقيق وتنفيذ السبل التي تسهم في تعزيز تطبيق المعلمين المتدربين لاستراتيجيات التعلم النشط التي خرجت بها الدراسة.

المقترحات:

١. إجراء دراسة تهدف إلى دراسة أسباب ضعف استخدام المعلمين المتدربين في مقررات اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط وسبل تعزيز تطبيقها.

٢. إجراء دراسة تهدف إلى وضع برنامج تدريبي مقترح لتعزيز مهارات التعلم النشط للمعلمين المتدربين أثناء التدريب.

٣. إجراء دراسة تهدف إلى التعرف عن مدى استخدام معلمي التربية الإسلامية الرسميين لاستراتيجيات التعلم النشط.

المراجع:

أبوالحاج، عبدالرحمن عبدالعزيز. (٢٠٢٢م). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، جامعة تعز، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، ٢٦.

أبوعلام، رجاء. (٢٠١٤م). *مدخل إلى مناهج البحث التربوي*. مكتبة الفلاح.

بدوي، رمضان مسعد. (٢٠١٠م). *التعلم النشط*. دار الفكر ناشرون وموزعون.

تويج، سليمان سليمان، الزهراني، علي خلف، الثقفي، سيف رده. (٢٠٢٠م). معوقات استخدام التعلم النشط بمدارس تعليم مكة المكرمة في ضوء عناصر العملية التعليمية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*. ١١٩.

الجنابي، فرمان قحط. (٢٠١٩م). *التعلم النشط وفاعليته في تنمية المهارات التدريسية*. دار الرضوان للنشر والتوزيع.

الحربي، صنيتان محمد، الديحان، محمد عبدالرحمن. (٢٠١٩م). مستوى تحقيق برنامج التعلم النشط في محافظة حفر الباطن لأهدافه والمعوقات التي تواجه المتدربين. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٢٦ (٣).

الدخيل، عزام محمد. (٢٠١٤م). *تعلومهم نظرة في تعليم الدول العشر الأوائل في مجال التعليم*. الدار العربية للعلوم ناشرون

سعادة، جودت أحمد، عقل، فواز، زامل، مجدي، أبوعرقوب، هدى. (٢٠١١م). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق.

سماره، نواف أحمد. (٢٠١٨م). واقع ومعوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، الجامعة الأردنية، عمادة البحث العلمي، ٤ (٤٥).

السويداني، أنوار سعود، العمرو، عبدالعزيز رشيد. (٢٠٢٤م). معوقات استخدام استراتيجيات التعلم النشط لدى معلمات الصفوف الأولية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP)*، ١٤٩ (٢).

السيد، عبدالقادر محمد. (٢٠١٨م). *التوجهات المعاصرة للتعليم والتعلم النشط في القرن الحادي والعشرين*. دار الكتاب الجامعي.

الشافعي، إبراهيم محمد. (١٩٨٩م). *التربية الإسلامية وطرق تدريسها*. مكتبة الفلاح.

شحاتة، حسن، النجار، زينب. (٢٠٠٣م). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. الدار المصرية اللبنانية.

طاهر، يسلم بالليل، يحيى، ندى فيصل. (٢٠٢٣م). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة أبين لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية التربية. *مجلة جامعة السعيد للعلوم الإنسانية والتطبيقية*. ٢ (٦).

عبدالجليل، رباح رمزي. (٢٠١١م). تصور مقترح لإدارة الفصل في التعليم الابتدائي في ضوء فلسفة التعلم النشط. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ٢٩.

عريف، رباب أحمد. (٢٠٢٢م). فاعلية برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التعلم النشط لدى الطالب المعلم بقسم التربية الموسيقية. *المجلة العلمية المحكمة لدراسات وبحوث التربية النوعية*، جامعة الزقازيق، ٤ (٨).

العساف، صالح حمد. (٢٠٠٠). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان.

العطوي، نايل يوسف. (٢٠١٨م). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. *المجلة العلمية*، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٤ (٣٤).

العمر، عبدالعزيز سعود. (٢٠٠٧). *لغة التربويين*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

عياصرة، وفاء محمود. (٢٠١٩م). درجة ممارسة استراتيجيات التعلم النشط خلال التدريب الميداني من وجهة نظر الطالبات الخريجات من كلية التربية بجامعة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢٧ (٣).

الفتلي، حسين هاشم. (٢٠١٤م). *أسس البحث العلمي في العلوم التربوية والنفسية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، عائشة محمد، السيف. (٢٠٢٠م). واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، ١٧ (٤).

القطان، خالد حسين. (٢٠٢٠م). اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في دولة الكويت نحو استخدام استراتيجيات التعلم النشط ومعوقات تطبيقها من وجهة نظرهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ١١٠.

المتولي، ميرنا مدحت. (٢٠٢٠م). برنامج قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات التواصل غير اللفظي لدى الطلاب المعلمين بشعبة التربية الخاصة. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ١١١.

محمد، محمد فتحي. (٢٠٢١م). فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الفعال ومهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب المعلمين شعبة الجغرافيا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية*، جامعة المنصورة، ١١٤.

المستحي، عائشة شاهر. (٢٠١٩م). التحديات التي تواجه معلمات الدراسات الاجتماعية أثناء تطبيق استراتيجيات التعلم النشط. *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ١٦ (٣).

المعجم الموحد لمصطلحات الإشراف التربوي. (٢٠٢٠م). المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مكتب تنسيق التعريب

الموسوي، نجم عبدالله، الشاوي، علي عبدالعزيز. (٢٠٢٠م). *مفهوم استراتيجيات التعلم النشط بين النظرية البنائية والنظرية المعرفية*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

النعيمي، محمد عبدالعال، البياتي، عبدالجبار توفيق، خليفة، غازي جمال. (٢٠١٥م). *طرق ومناهج البحث العلمي*. الوراق للنشر والتوزيع.

مجلس شؤون الجامعات، تغريدة في الحساب الموثق على (منصة X)، @cua_gov_sa بتاريخ ١٤/٣/ ٢٠٢٤م

وكالة الأنباء السعودية (الأخبار الملكية)، تغريدة في الحساب الموثق على (منصة X) @spagov بتاريخ ١٥/٩/ ٢٠٢١م

مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية. (٢٠٢٤م). الذي أقيم في جامعة حائل، من توصيات المؤتمر المنشورة على موقع المؤتمر https://www.uoh.edu.sa/Ar/Colleges/Education-Arts/CEC/Pages/default.aspx

المؤتمر التربوي الدولي الثاني للدراسات التربوية والنفسية. (٢٠٢٠م). الذي أقيم في جامعة المدينة العالمية بماليزيا، من توصيات المؤتمر المنشورة على موقع المؤتمر https://icoeps2020.mediu.edu.my/

مؤتمر المعلم والتعليم الجيد. (٢٠٢٣م). الذي أقيم في جامعة الملك خالد بالتعاون مع الجمعية السعودية للمعلم، من التقرير الختامي للمؤتمر المنشور على موقع المؤتمر https://event.kku.edu.sa/ssatedu/