التعلم النشط لدى طلبة الجامعة

أ.م.د. رغد إبراهيم عباس الموسوي

raghadraghad77@gmail.com

الجامعة المستنصرية، كلية التربية،قسم العلوم التربوية والنفسية

الملخص:

ظهر مفهوم التعلم النشط في العقد الأخير من القرن العشرين وزاد الاهتمام به في القرن الواحد والعشرين، وهو أحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الايجابي الكبير على عملية التعلم داخل القاعة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والكليات والجامعات، ويعد التعلم النشط أحد أهم المبادئ التي تستند إليها النظرية البنائية كونه يؤكد على نشاط المتعلم ومعارفه التي يخزنها لديه بشكل فردي أو حي وبناء معارفه الحالية، إذ يقوم المتعلم بتعديل المفاهيم المعرفية الموجودة داخل بنيته العقلية ومعالجة تلك المفاهيم والمعلومات لتغيير هذه البنية المعرفية، لذلك فأن هذا المفهوم يستحق أن تبذل له العناية والدراسة وتوظيفه في داخل المؤسسة التعليمية وخارجها حتى ترجع الفائدة على الطلبة.

يستهدف البحث الحالي التعرف على التعلم النشط لدى طلبة الجامعة، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث)، والفروق ذات الدلالة الإحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير التخصص (علمي- إنساني)، وللتحقق من هذه الأهداف تم اختيار عينة البحث والدراسة من طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية من الأقسام الحاسبات واللغة العربية والعلوم التربوية والنفسية، إذ بلغ عدد أفرادها (136) طالب وطالبة تم اختيارهم عشوائياً من طلبة كلية التربية، وتم تطبيق مقياس التعلم النشط والذي يتم بناءه من قبل الباحثة والذي يتمتع بخصائص سيكومترية جيدة للثبات والصدق، وبعد الانتهاء من مجمع البيانات حسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء أفراد العينة وباستعمال الاختبار التائي (t-test) للعينات المستقلة لاختبار الفروق بين الجنس (ذكور- إناث) والتخصص (علمي- إنساني) في مقياس التعلم النشط .

كشفت نتائج البحث الحالي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء أفراد العينة ومتوسط المجتمع ولصالح أفراد العينة، وأن عينة البحث يوجد لديها تعلم نشط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في التعلم النشط، وكشفت نتائج البحث أن وجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء التخصص العلمي والإنساني ولصالح التخصص العلمي في مقياس التعلم النشط.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، النظرية البنائية، نظرية فيكوتسكي، نظرية بياجيه جون ديوي، طلبة الجامعة المستنصرية.

Active learning among university students

Dr. Raghad Ibrahim Abbas Al-Musawi

Mustansiriya University , Faculty of Education,Search is intended for post

Abstract:

The concept of active learning appeared in the last decade of the twentieth century, and interest in it has increased in the twenty-first century. It is one of the contemporary educational and psychological trends that has a significant positive impact on the learning process inside and outside the classroom by students in schools, institutes, colleges and universities. Active learning is one of the most important principles that... The constructivist theory is based on it, as it emphasizes the learner's activity and knowledge that he stores individually or in his neighborhood and building his current knowledge. The learner modifies the cognitive concepts that exist within his mental structure and processes those concepts and information to express this cognitive structure. Therefore, this concept deserves to be given care and employment. Inside and outside the educational institution, it is good to raise interest for students.

The current research aims to identify Active learning among university students, Statistically significant differences in active learning among university students according to the gender variable (males - females), Statistically significant differences in active learning among university students according to the specialization variable (scientific - humanities). To verify these objectives, the research and study sample was selected from students of the College of Education at Al-Mustansiriya University from the departments of computers, Arabic language, and educational and psychological sciences, as the number of its members reached (136) Male and female students were randomly selected from the College of Education students. The active learning scale was applied, which was built by the researcher and has good psychometric properties for reliability and validity. After completing the data collection, the means and standard deviations of the performance of the sample members were calculated using the t-test.) for independent samples to test differences between gender (males - females) and specialization (scientific - humanities) in the active learning scale.

The results of the current research revealed: There are statistically significant differences at the level (0.05) between the average performance of the sample members and the average of the community, in favor of the sample members, and that the research sample has active learning, The results showed that there were no statistically significant differences at the level (0.05) between the average performance of males and the average performance of females in active learning, The results of the research revealed that there were statistically significant differences at the level (0.05) between the average performance of the scientific and humanities specializations and in favor of the scientific specialization in the active learning scale.

Keywords: active learning, constructivist theory, Vykotsky's theory, Piaget's theory, students of Al-Mustansiriya University.

الفصل الأول

منهجية البحث والدراسة

أولاً: مشكلة البحث والدراسة:

يشهد العالم اليوم تغيرات اساسية في جميع جوانب الحياة، وذلك بسبب التسارع الحاصل في ميادين المعرفة والمعلومات والاتصالات بشتى أشكالها وأنواعها، وأصبح الفرد عاجزاً عن مواكبة هذه التغيرات، الأمر الذي دفع المجتمعات إلى التفكير الجدي بتقييم سياساتها التربوية وإعادة النظر في صياغة استراتيجياتها وفلسفتها، وذلك في ضوء هذه المتغيرات. ولم تقتصر وظيفة التربية على حشو أذهان الطلبة بالمعرفة وبالمعلومات فقط، بل بايجاد الفرد المبدع الذي يستطيع توظيف قدراته في ايجاد نواتج ومنجزات تحقق له ولمجتمعه التقدم والرقي والرفاهية (ريان 1999، 33).

وازاء هذا التوجه في الفكر التربوي الحديث، الذي جعل من التربية قوة أساسية في توجيه تيار التغيير وتطويع كافة المستجدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية السائدة لخدمة المجتمع، كان لابد من النظر بجدية إلى مدخلات العملية التربوية وعلى رأسها أساليب التدريس وطرائقه المتنوعة المستخدمة داخل الحجرة الدراسية، بحيث يتم تبني طرائق تدريس حديثة تجعل من المتعلم قائداً لدفة التغيير، وموجهاً لها، ويعمل في الحقيقة على استثارة تفكيره، ويدفعه ذلك كله إلى العمل والبحث والابتكار من أجل تعلم أفضل، وبالتالي تمكنه من الاستقلالية في التعلم، مع القدرة على التصدي لمشكلاته الحياتية والعمل على حلها، واتخاذ القرارات اليومية المهمة، وتحمل المسؤوليات الضرورية، مما حدا بالتربويين إلى اجراء العديد من البحوث والدراسات في ميدان (التعلم النشط)، والتي تم من خلاله ايجاد نماذج مختلفة من طرائق التدريس والنظريات التعليمية التي تراعي حاجات المتعلمين وقدراتهم واهتماماتهم وميولهم المختلفة، وكان منها على سبيل المثال طرق الاستقصاء، والاكتشاف وحل المشكلات والتعلم الفردي والتعلم التعاوني والتعلم النشط.

إلاّ أن هذه السمة لم تكن موجودة منذ عهد قريب في المؤسسة التربوية، التي ركزت ولفترة طويلة جداً على التعلم الفردي والتنافسي، مما أدى إلى ظهور الأنانية والفردية، مقابل الجماعية والتعاون، وإلى احتكار المعرفة، مقابل نشرها وتعميمها، وقد أدى هذا كله إلى تخريج أجيال اعتادت على التلقين والحفظ، ولم تتعود على التفكير والتعاون وابداء الآراء والخروج عن الروتين والتقليد وما هو مألوف، مما زاد في البعد عن مسايرة الثورة المعرفية والتقدم التكنولوجي السائد في العالم المتقدم، وبالتالي وجود مواطن عاجزة عن التعامل مع معطيات العصر الذي يعيش فيه وفقدان المقدرة على اتخاذ قرارات عندما تواجهه أبسط المشكلات.

وكانت المناداة بضرورة استخدام التعلم النشط كاستراتيجية تعليمية تعلمية قد تبلورت نتيجة اجراء الكثير من الدراسات المسحية لمعرفة اهتمامات الطلبة وميولهم واتجاهاتهم، وجاءت النتائج لتؤكد على تفضيل الطلبة للأنشطة التي تشبع حاجاتهم مثل الاخاء والمحبة والتعاون، كما أكدت الدراسات الحديثة على أن الطلبة حين يتعلمون من بعضهم بعضاً ويجري بينهم التشاور والتفاعل والنقاش، ويتبادلون الخبرات والمهارات، يكون تعلمهم أفضل وأكثر ثباتاً من أن يتعلموا لوحدهم، ولا يتأتى ذلك إلاّ من خلال استخدام عمل مفيد وتعاوني مثمر، وهو التعلم النشط (سعادة و وآخرون 2008، 35).

ومن هذا العرض الموجز لمشكلة البحث والدراسة يمكن أن تصاغ مشكلة الدراسة بالتساؤل الآتي : **(هل طلبة الجامعة يستخدمون التعلم النشط في تعلمهم)؟.**

ثانياً: أهمية البحث والدراسة نشأة التعلم النشط:

إنّ فكرة التعلم النشط ليست بجديدة، ولكنها قديمة قدم البشرية ذاتها، ولقد أشار أحد العلماء قديماً إلى هذه الفكرة من خلال مقولته التي أطلقها "لكي يتعلم الفرد بشكل أفضل، يجب عليه أولاً أن يحدد رفيقه الذي يعاونه في التعلم"، في حين أضاف آخر إلى هذا الاتجاه قائلاً "إنّ الطلبة يمكنهم تحقيق استفادة أكبر من التعليم عندما يقومون بتعليم بعضهم بعضا (سعادة و وآخرون 2008، 35-36).

أمّا فكرة التعلم النشط في المؤسسة التربوية، فهي قديمة أيضاً، حيث نادى الكثير من التربويين بضرورة أن يتعلم الطلبة من بعضهم بعضا منذ العام 1900م، وذلك على يد العالم كيرت كوفكا Kurt Koffka أحد واضعي نظرية الجشطالت في علم النفس، الذي أكد على أن المجموعات وحدات كاملة نشطة يختلف فيها الاعتماد المتبادل بين الأعضاء، وقد قام كيرت ليون (Kurt Lewin) بتطوير أفكار كوفكا ما بين عامي (1935- 1984) حول نقطتين أساسيتين هما: أن أساس عمل المجموعة هو الاعتماد المتبادل، وأن حالة التوتر الداخلي لدى أعضاء المجموعة تدفعهم إلى العمل، وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوة أو المنشودة لهم، وفي الفترة ما بين عامي (1949- 1962) قام المربي المعروف مورتن دويتش (Morton Deutsch) بصياغة مصطلح التعاون النشط، بينما قام المربي المشهور ديفيد جونسون (David Johnson) بتطوير أفكار دويتش كي تمثل نظرية الاعتماد المتبادل الاجتماعي. إلاّ أن هذه المحاولات كانت عبارة عن أفكار نظرية بحاجة إلى تطبيق عملي على أرض الواقع في المؤسسة التربوية، حيث تم تطبيق هذا الجانب في بريطانيا في أواخر القرن الثامن عشر الميلادي على نطاق واسع، عندما تم استخدام التعلم النشط، وبعدها تم نقل هذه الفكرة إلى الولايات المتحدة الأمريكية عندما تم افتتاح مدرسة تُعنى بهذا الأسلوب في مدينة نيويورك عام (1806م)، وتم التركيز على استخدام هذا النمط في المدارس الأمريكية في أوائل القرن التاسع عشر الميلادي، وعمل العامل باركر (Parker) على تطور فكرة التعلم النشط التطبيقي في الفترة ما بين عامي (1875- 1880) حيث أشار إلى أهمية التعلم النشط في إثارة دافعية الطلبة وتنمية مهارة التعاون والإخلاص الشديد في سلوكهم، ثم تبعه جون ديوي (John Dewey) الذي عزز استخدام التعلم النشط حتى أصبح جزءاً من أسلوبه الشهير في العالم، الذي بين أن قاعات الدراسة يجب أن تكون مرآة تعكس ما يجري في المجتمع الأكبر وأن تكون مختبراً لتعليم الحياة اليومية (حريري، 2001، ص7).

ولقد كان من بين أكثر المربين تأثيراً بالتعلم النشط منذ بداية القرن العشرين الفيلسوف الأمريكي المشهور جون ديوي (John Dewey) الذي كان يعتقد أن التربية تمثل طريقة أو أسلوب للحياة، وأن المدارس تقع عليها مسؤولية استحواذ اهتمام الطلبة من أجل توسيع مداركهم وآفاقهم ومساعدتهم للاستجابة للأفكار الجديدة والمؤثرات المختلفة، أما عن التعلم فكان يرى ديوي أنه عملية نشطة وحيوية وتقوم في الأساس على دعم رغبة الطلبة للاطلاع الحقيقي على العالم الذي يحيط بهم، بحيث يكون هذا التعلم متمركزاً حول الطالب ومستجيب لمدى التطور في اهتماماته وأنشطته الاجتماعية ونجده يعتقد بأن من مهام المدرسة العمل الدؤوب والمتواصل على بناء ورعاية الاهتمامات الطبيعية للطلبة في البيئة التعليمية، وذلك عن طريق تهيئة الظروف الملائمة لتشجيع الطلبة على التفاعل والاتصال مع بعضهم البعض، حيث أن التفاعل الإيجابي والتعلم النشط يشجع الطلبة ويساعدهم في الحصول على تغذية راجحة عن الأنشطة التي يقومون بها، أنهم يتعلمون أنماط سلوكية ملاءمة من الناحية الاجتماعية ويفهمون المطلوب منهم القيام به خلال التعلم النشط والتعاون مع الطلبة الآخرين في وقت واحد (Dewey 1940, 37).

وأشارت نتائج عدد من الدراسات التربوية والنفسية الميدانية والتجريبية خلال فترة العشرينات والثلاثينات من القرن العشرين إلى أن سلوك الطلبة يتغير عند التحاقهم بأنشطة التعلم النشط، وذلك بفعل تأثير الطلبة الآخرين عليهم، فقد وجد أولبورت (Allport, 1924) أن هناك زيادة واضحة في الكم والكيف لعمل الطلبة عندما تتاح لهم الفرصة لرؤية الطلبة الآخرين وسماعهم والتفاعل معهم (Allport 1924, 38).

وأكد واتسون (Watsno, 1928) في التعلم النشط أن الطلبة يفكرون بطريقة أكثر فاعلية من تفكير طالب لوحده، كما لاحظ شاو (Shaw, 1932) بأن الطلبة يكونون أكثر انتاج عندما ينخرطون في التعلم النشط من أن يعملوا بشكل منفرد، وفي الوقت نفسه أوضح ميد (Mead, 1937) بأن الطلبة يتعاونون مع البعض عندما يهدفون للوصول إلى نتائج أو مخرجات تفيد الجميع وتهمهم، وأشار كل من مي ودوب (May & Doob, 1937) إلى أن الطلبة يتعاونون عندما يكون بينهم علاقات قوية ويحرصون على العمل معاً من أجل هدف مشترك على العكس نجد أن الطلبة يتنافسون بشدة عندما يقل التواصل بينهم أو يكاد ينعدم. (May and Doob 1937, 52)

وفي عقد السبعينات من القرن العشرين عادت الدراسة من جديد عملية الاهتمام بالتعلم النشط، وفي ضوء التقدم الذي طرأ على البحث التربوي الامبريقي (Empirical Research) على عملية التعلم النشط، والذي ركز على المخرجات الأكاديمية والاجتماعية للطلبة الذين يساعدون بعضهم بعضاً كي يتعلموا، مثل دراسات براون ورفاقه (Brown, et.al., 1971)، ودراسة كلوارد (Cloward, 1967) ودراسة إبستين (Epstein, 1978) ودراسة جارتنر ورفاقه (Gartner, et. al., 1971) ودراسة لين ورفاقه (Lane et.al., 1972).

وقد أظهرت نتائج هذه الدراسات، بأنه يمكن تدريب الرفاق من الطلبة من أجل تسهيل عملية التحصيل الأكاديمي، والتقليل من أنماط السلوك غير السليمة، وزيادة عملية اكتساب مهارات العمل والمهارات الدراسية وتدريس مهارات التفاعل بين الأفراد والجماعات مثل دراسة كل من جرينود وهوبس (Greenwood and Hops, 1981) ودراسة دامون (Damon, 1984). وكانت الفوائد الناجمة عن نتائج هذه الدراسات ودراسات أخرى تالية لها مثل دراسة ألين (Allen, 1976) ودراسة داينين ورفاقه (Dineen, et.al., 1977) قد ساعدت كثيراً في اثارة الاهتمام من جديد بالتعلم النشط وكيف يمكن تطبيقه لتسهيل عملية التعلم وتنشيط الناحية الاجتماعية بين الطلبة، وقد رأى كل من جونسون و جونسون (Johnson & Johnson, 2000) بأن نتائج هذه الدراسات قد ساهمت أيضاً في زيادة التركيز على قضايا المجموعات، وذلك عن طريق المقارنة بين التعلم النشط من جهة والتعلم بالشكل التنافسي أو بالنمط الفردي وبنمط حل الصراع ونمط التفاعل بين الثقافات المختلفة من جهة ثانية مثل دراسات دويتش (Deutsch, 1969, 1979, 1984) ودراسات جونسون وجونسون (Johnson & Johnson,1974,1979, 1981) ودراسة شاران (Sharan, 1980)، ومع ذلك، فإن الاهتمامات الزائدة وكثرة الشيوع التي حصلت بعد ذلك، قد تمحورت حول فوائد التعلم النشط، مقارنة بفوائد التعلم التنافسي والتعلم الفردي، وقام جونسون ورفاقه (Johnson, et, al., 1981) بنشر النتائج المتعلقة بالتحليل فوق المعرفية لمجموعة كبيرة من الدراسات بلغت (122) دراسة أظهرت نتائج تلك الدراسات بأن التعلم النشط يشجع على التحصيل المرتفع والانتاجية العالية والزيادة في التعلم أكثر من العلاقة التنافسية والعمل الفردي في وقت واحد، وأن هذه النتائج متناسقة بين المواد الدراسية المختلفة كاللغات والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والتربية الرياضية ولجميع أنماط التعلم على مستوى المرحلة الأساسية والثانية والتعليم العالي الجامعي، والواجبات وأنشطة ومشاريع تعليمية معرفية متنوعة ما هذا بالإضافة إلى أن حتى عند استخدام المجموعات التنافسية ومرورها في خبرات قائمة على التعلم النشط أو المتنافس أو الفردي، فإن التفوق كان من نصيب نمط التعلم النشط والانتاجية وكانت لديه أفضل من بقية الأنماط الأخرى . (Johnson and Johson 1981)

وقام سلافن (Slavin, 1989) بإجراء مراجعة علمية ليبين دراسة ميدانية وتجريبية دارت حول التعلم النشط في المرحلتين الأساسية والثانوية خلال الفترة (1972-1987) حيث وجد أنه على الرغم من أن التعلم النشط يمثل وسيلة فاعلة بزيادة تحصيل الطلبة الأكاديمي (Slavin 1989).

إضافة إلى ذلك، فقد وجد شاران (Sharan, 1980) أن الطلبة يؤدون المطلوب منهم بفاعلية كبيرة عندما يعملون مع بعضهم البعض، ولاسيما من خلال تعليم الرفاق والتحقق الجماعي، أكثر مما لو تم ذلك عن طريق تدريس الصف كله فيما يسمى بالأسلوب

التقليدي، ومع ذلك، فإن أسلوب التحقق الجماعي يؤدي للوصول إلى مستويات أعلى من التحصيل الأكاديمي والتفكير من أسلوب تعليم الرفاق. وقد أرجع شاران ذلك أن التبادل في العلاقة بين الطلبة والتي تساعد كثيراً في توضيح مجالات سوء الفهم التي تحدث، وتعمل على تنمية مهارات حل المشكلات لديهم، فالتبادل في العلاقة بين الطلبة الذين يعملون ضمن التعلم النشط، يؤدي إلى المساعدة في تنمية السلوك الإيجابي والفهم الصحيح كي يكونوا عوناً للآخرين، ولديهم الشعور بالقدرة على ادارة مطالب المجموعة، وتكوين اتجاهات ايجابية نحو اقامة علاقات بناءة مع الآخرين مهما اختلف أُصولهم العرقية والاجتماعية، وتتلخص اهمية الدراسة الحالية:

(Sharan and Sharan 1976)

1- أن التعلم النشط يعتبر استراتيجية تدريس فعالة.
2- يمكن استخدامها لزيادة التحصيل الأكاديمي والعلاقات الاجتماعية بين الطلبة.
3- تساهم في تنمية الاتجاهات الايجابية نحو التعلم والعمل مع الآخرين.
4- تطور فهم لدى الطلبة لبعضهم بعضا، مهما تعددت أعراقهم وأصولهم.
5- بينما يحصل التعلم النشط على قبول بين المربين على أنه استراتيجية تزيد من المخرجات الايجابية للاتجاهات البناءة والتحصيل العالي والعلاقات الاجتماعية القوية.
6- تمكين الطلبة من اكتساب مهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين .
7- تشجيع الطلبة على المرور بميزات تعليمية وحياتية حقيقة كالتعلم النشط يقدم أساساً على مبدأ التعلم عن طريق الخبرة .
8- ينمي العلاقات الاجتماعية بين المتعلمين .
9- تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي .
10- ينمي الدافعية في اتقان التعلم .
11- مساعدة المتعلم على فهم الأفضل لما تعلمه .
12- قياس قدرة الطلبة على بناء الأفكار الجديدة وتنشيطها .
13- تنمية مهارات التفكير العليا .
14- يحصل المتعلمون خلال التعلم النشط على تعزيزات كافية حول فهمهم للمعارف الجديدة .

ثالثاً: أهداف البحث:

يستهدف البحث الحالي التعرف على :

1- التعلم النشط لدى طلبة الجامعة .
2- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير الجنس (ذكور- إناث).
3- الفروق ذات الدلالة الإحصائية للتعلم النشط لدى طلبة الجامعة حسب متغير التخصص (علمي- إنساني).

رابعاً: حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على طلبة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، الدراسة الصباحية الجنسين (ذكور- إناث) وللتخصص (العلمي والإنساني) للعام الدراسي 2022-2023.

خامساً: تحديد المصطلحات:

التعلم النشط:

عرفه كل من :

1- (الباوي والشمري، 2023): إن التعلم النشط ما يقوم به المتعلمين بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتدور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وإلقاء الأسئلة والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره (الباوي و الشمري 2020، 30) .

2- (نور الهدى، 2023): هو ذلك النوع من التعلم الذي يجعل من المتعلم عنصراً فعالاً ومشاركاً إيجابياً في العملية التعليمية العلمية ومسؤول عن تعلمه من خلال قيامه بالبحث والتقصي واكتشاف المعلومات واكتساب المهارات واتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه وكل هذا يكون تحت إشراف وتوجيه من المعلم لتحقيق الأهداف المرجوة (نور الهدى، بو القمح و حيواني 2023، 917) .

3- (الساعدي وآخرون، 2021): هو نشاط المتعلم ومعارفه التي يجريها لديه بشكل فردي أو جماعي وبناء معارفة الحالية إذ يقوم المتعلم بتعديل المفاهيم المعرفية الموجودة في داخل بنيته العقلية ومعالجة تلك المفاهيم والمعلومات لتغيير هذه البنية المعرفية (الساعدي و آخرون 2021، 255-266) .

4- (الباوي والشمري، 2021): هو التعلم المتمركز حول الطالب يقوم بدور فعال في عملية التعلم عن طريق التفاعل النشط مع بعضهم البعض ويقومون بالملاحظة والموازنة والتفسير واكتشاف العلاقات ويتواصلون بصورة ميسرة مع زملائهم الآخرين (الباوي و الشمري 2020، 30).

5- (أسعد، 2017) بأنه: "التعلم الذي يجعل المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم، مسؤولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم انجازاته (أسعد 2017، 11).

6- (رمضان، 2016): وحسب تعريف النظرية البنائية للتعلم النشط أن الطالب يتعلم بشكل أفضل عندما يتفاعل مع الطلبة الآخرين ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل والفهم العميق للمادة التعليمية وطرح الاسئلة وحل المشكلات المتنوعة والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات ويؤثر إيجابياً في اتجاهات الطلبة ويعزز ثقة الطالب بنفسه ، ويجعل المتعلم هو المسؤول عن تعلمه ومنظماً لذاته ومتأصلاً في طرق تعلمه وتفكيره (رمضان 2016، 5) .

7- (رمضان، 2016): إن الطالب يتعلم أفضل عندما يتفاعل مع الطلبة الآخرين (رمضان 2016، 5).

8- (الساعدي وآخرون، 2012)، بأنه: " طريقة تعلم وتعليم في آن واحد، يشترك فيه الطلاب بأنشطة متنوعة تسمح لهم بالإصغاء الإيجابي والتفكير الواعي" (الساعدي و آخرون 2021، 270) .

9- (شاهين، 2011) بأنه: "تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم، وتنتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والإيجابية في الموقف التعليمي" (شاهين 2011، 104) .

10- (سعادة وآخرون، 2011): هو النشاط المتعلم ومعارفه التي يخزنها لديه بشكل فردي أو جماعي، وبناء معارفه الحالية، إذ يقوم بتعديل المفاهيم المعرفية الموجودة داخل بنيته العقلية ومعالجة تلك المفاهيم للتعبير عن هذه البنية المعرفية (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 21)

11- (كوجك، 2008): إن التعلم النشط يستمد أساليب واستراتيجيات من الفكر البنائي (Constructivism) حيث يرى أنصار الفكر البنائي أن التعلم يتضمن العمل النشط من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات (Schemes) يوظفها المتعلم في فهم المادة التعليمية واصفاً معنى ودلالة عليها فالمتعلم هو الذي ينشئ المعرفة استناداً إلى المعلومات السابقة نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد المعنى وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (كوجك 2008، 130)

12- (Lorenzen, 2006) 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 الدور الاعتيادي للطالب الذي يقوم بتدوين الملاحظات إلى الدور الذي يأخذ زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه خلال العملية التعليمية تحت إشراف وتوجيه المعلم (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 31).

13- ماكيني وآخرون (2004): قيام المتعلم بممارسة بعض المهام في الموقف التعليمي أكثر من مجرد الاستماع إلى المعلم وتدور عناصر التعلم النشط حول ممارسة المتعلم للاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وإلقاء الاسئلة والحركة والتفاعل مع الموقف التعليمي بمختلف عناصره (الباوي و الشمري 2020، 30).

14- مايرز وجونز (Myers & Jones, 1993) : البيئة التعليمية التي تتيح للطالب التحدث والإصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق من خلال استخدام تقنيات حل المشكلات والمجموعات الصغيرة والتعلم التعاوني وتطبيق ما تعلموه في الواقع . (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 46)

15- بول (Bowell, 1991) مساعدة المتعلمين على اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف والمبادئ والقيم والاستقلالية في التعلم وحل المشكلات الحياتية وتحمل المسؤولية واتخاذ القرارات (سعادة و إبراهيم، المنهج المدرسي المعاصر 2014، 28).

وتعرف الباحثة التعلم النشط تعريف نظري حسب تعريف (كوجك، 2008) والمستمد من النظرية البنائية وتعريف التعلم النشط تعريف إجرائي (هو الدرجة التي يحصل عليها الطالب عند إجابته على مقياس التعلم النشط) (كوجك 2008، 130).

الفصل الثاني
خلفية نظرية وإطار نظري

أولاً: مفهوم التعلم النشط:

ظهر مفهوم التعلم النشط في العقد الأخير من القرن العشرين وزاد الاهتمام به في القرن الواحد والعشرين، وهو أحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ووصف التعلم أنه نتيجة مرور الطالب بخبرة وتغير في سلوك الطالب، والنشط نعني به هو نشاط وإيجابية المتعلم في الموقف التعليمي عن طريق استعمال حواسه المختلفة، حيث يشارك المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم عن طريق القراءة والبحث والاطلاع والمشاركة النشطة مع الطلبة الآخرين في الصف وخارجه ويكون المعلم موجهً ومرشداً للعملية التعليمية (أسعد 2017، 10-11).

ثانياً: النظريات التي فسرت التعلم النشط:

يمثل الاطار الاجتماعي للتعلم، الخاصية المهمة لأسلوب التعلم النشط، وفي الوقت نفسه يعتبر الاطار النظري لكيفية تعلم الطلبة من تفاعلهم مع بعضهم بعضاً والقائم في الأصل على وجهة نظر فايجوتسكي(Vygotsky 1978) ، وتعتمد وجهة النظر هذه على التطور الوظيفي لعقلية الطفال أولاً عند مستوى التفاعل الشخصي المتبادل، حيث يتعلمون كيف يتعمقون في درجة تفاعلهم مع الآخرين، إلى المستوى الذي تصبح فيه هذه التفاعلات جزءاً لا يتجزأ من فهم جديد ومهارات تعليمية جديدة، ويتعلم الأطفال في الأساس من خلال تفاعلهم مع الراشدين والكبار، ممن يعيشون حولهم، أو ممن يكبرهم في السن من رفاقهم، والذين ينقلون جميعاً لهم التعلم، بحيث يصبحوا قادرين على اكمال الواجبات التعليمية، التي لا يستطيعون القيام بها لوحدهم أو بدون توجيه أو مساعدة من الآخرين، وعندما يعمل التلاميذ والطلبة في أنشطة أو واجبات جماعية، فإنه في الغالب ما يتم تزويدهم بالمعلومات والمذكرات من جهة، والتشجيع الفعال من أجل المشاركة مع الطلبة الآخرين ومساعدتهم إذا طلب منهم المعلم أو رفاق السن ذلك من جهة ثانية (Gillies and Ashman 2003, 196) ، وكان كل من ويب وفاريفار عام (Webb and Farivar 1994, 95-369) ، قد لاحظا بأن بعض الطلبة غالباً ما يكونوا أكثر وعياً بما لا يفهمه الطلبة الآخرون، لذا فإنه عن طريق مساعدتهم في التركيز على خصائص المشكلة، سوف يتمكنون من شرحها أو توضيحها لهم في الوقت المناسب والطريقة الملائمة التي يكونوا فيها مستعدين للفهم والاستفادة، وعلاوة على ذلك فإن الطلبة إذا ما تفاعلوا مع بعضهم بعضا، فإن لديهم الفرصة الكبيرة والملائمة لتنظيم تفكيرهم، وتنسيق المادة التعليمية لديهم، وذلك بالاعتماد المستمر على بعضهم، ثم الحصول على تغذية راجعة مناسبة، وامتلاك مهارات معرفية متنوعة، وتفاهمات لما يدور من أمور (King 1999, 320) فهم مثلاً عندما يضطرون لتبرير أو توضيح مواقفهم أو أفكارهم أو آرائهم أو اتجاهاتهم للطلبة الآخرين، فإنهم مجبرون على إعادة تنظيم تفاهماتهم، بحيث يصبح من السهل عليهم فهم هذه التوضيحات بدرجة أكثر عمقاً. من أجل ذلك، فإنهم غالباً ما يطورون فهماً أفضل للمادة التعليمية مما كان سابقاً، وهذا بدوره لديه تأثير ايجابي في أدائهم وفي مستوى تعلمهم (Wittrock 1990, 76).

والمنظور الثاني للتعلم النشط يقوم في الأصل على نظرية بياجيه (Piaget, 1932) التي تركز على الصراع الاجتماعي المعرفي (Piaget 1932)، والذي يحدث عندما يُجبر الطلبة على إعادة فحص فهمهم وادراكهم، في ضوء التناقضات التي تظهر نتيجة التفاعل مع الآخرين، وعندما يتم ذلك، فإن ردود أفعال الطلبة سيعكس في غالب الأحيان مدى فهمهم للأمور، ويبحثون عن معلومات

إضافية للتحقق من التناقضات والعمل على توضيحها، ويحاولون ترويض وجهات نظرهم لحل أية إشكالات أو تناقضات تظهر أمامهم، فالصراع المعرفي يمثل حافزاً للتغيير، عندما يتم تشجيع الطلبة على إعادة تقييم ما يفهمونه عن العالم المحيط بهم، وبناء إدراكات جديدة تناسب التغذية الراجعة التي يحصلون عليها، ويعتبر التفاعل مع الرفاق السبب الرئيس للتغيير، وذلك لأَنَّ الطلبة غالباً ما يطرحون آراءهم وأفكارهم بشكل صريح للغاية. فهم يتحدثون بشكل مباشر لبعضهم بعضاً وبطرق يسهل فهمها، وهم يتحمسون كثيراً لمعرفة الفروق بينهم وبين الآخرين، وعلاوة على ذلك، فإن الطلبة غالباً ما يكونوا منفتحين على أفكار أقرانهم أكثر من انفتاحهم على آراء معلميهم، وذلك لأَنَّها تعبر أفكار جيلٍ واحد وخالية من أية تهديدات أو ضغوط، كما هو الحال بالنسبة للمعلمين (Damon 1984, 65) .

وباختصار فإن نظريات بياجيه وفايجوتسكي تقدم اثنتين من وجهات النظر عن كيفية تعلم الطلبة من بعضهم بعضا، فمن ناحية، تقترح وجهة نظر البناء الاجتماعي، القائمة على أن الكثير من رفاق السن والراشدين ينقلون التعلم عن طريق تطبيق التعلم النشط، ومن ناحية ثانية، تقترح وجهة نظر البناء الشخصي القائمة على أنه عندما يتفاعل الطلبة مع الآخرين، فإنهم يواجهون تحديات في إعادة الاعتبار لما أدركوه من أمور، وينهكمون في البحث عن معلومات إضافية ذات علاقة بكيفية حل الصراعات والفروق بين بعضهم بعضاً (Damon 1984, 90) .

أما المنظور الثالث للتعلم النشط ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل واضح مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الحجرة الدراسية وخارجها من جانب طلبة المدارس والمعاهد والجامعات (سعادة و آخرون، التعلم النشط بين النظرية والتطبيق 2011، 21) ، ويعد التعلم النشط أحد أهم المبادئ التي تستند إليها النظرية البنائية، كونه يؤكد على نشاط المتعلم ومعارفه التي يخزنها في داخل بنيته العقلية، ومعالجة تلك المفاهيم والمعلومات لتغيير هذه البنية المعرفية، وأن النظرية البنائية هي إحدى نظريات التعلم المعرفي التي تشدد على أن المتعلم يبني تعلمه بنفسه عندما يتفاعل مع عالمه، فيبني معارفه ويكون بنيته المعرفية ويجري عليها التعديلات في ضوء ما يحصل من مستجدات معرفية، وأن المعرفة في التعلم النشط لا تنقل إلى المتعلم من الخارج وإنما هو من يبنيها بنشاطه العقلي ويجعل لها معنى في بنيته المعرفية بربط ما هو جديد بما هو سابق وتمثيله ليكون جزءاً من البنية المعرفية الجديدة، وهذا ما يؤكد الصلة الوثيقة بين التعلم النشط والبنائية التي تشدد على المعرفة السابقة وتنشيطها بوصفها الأساس الذي تقوم عليه المعرفة الجديدة (الساعدي و آخرون 2021، 255-266) ، إذ أن الانتقال البنائية من الفلسفة إلى التطبيق والممارسة، سيتبعه الالتزام ببعض الشروط أو الظروف التي توفرها البيئة الغنية بالتعلم النشط، وهي تزويد الطلاب ببيئة تعليمية تشمل نشاطاً أصيلاً، والسماح بالتفاوض الاجتماعي كجزء أساسي من التعلم، واستعمال الأساليب المختلفة في التعرض لمحتوى التعلم، وتعزيز القدرة على الاستجابة بصورة سريعة وذاتية، والتأكيد على التعلم المتمركز حول المتعلم.

(زيتون 2003، 169)

وتعد الدعوة إلى تبني التعلم النشط من طرائق التدريس وأساليب التعليم من أكثر الدعوات شيوعاً وانتشاراً بين التربويين لاسيما مع بداية القرن الحادي والعشرين بعد ظهور البنائية بوصفه فلسفة ونظرية في التعليم لما للتعلم النشط من نصيب فيها بل يعده البعض الوجه الآخر للبنائية فالتعلم النشط يستند إلى المدخل البنائي الذي يؤكد أن الطالب يبني تعلمه بنفسه عندما يتفاعل مع عالمه وما يتضمن من عناصر ومتغيرات وهو من يشكل بناءه المعرفي ومن يجري عليه التعديلات في ضوء ما يحدث من مستجدات وهذا يعني أن العملية التعليمية عملية داخلية تقوم على نشاط تفاعل الطالب الإيجابي مع مواقف التعلم النشط يتأسس على مبدأ: إن المعرفة لا تنقل إلى الطالب إنما هو من يبنيها بنشاطه العقلي ويجعل لها معنى بربط ما هو جديد بما هو سابق وتمثيله في بنيته المعرفية باكتشاف وصلات متعددة بين المعلومات القديمة والجديدة، وأن الطالب يتعلم أفضل عندما يتفاعل مع الآخرين، ويقوم التعلم النشط على مبدأ التعلم بالعمل، والفهم العميق للمادة التعليمية، وطرح الأسئلة وحل المشكلات المتنوعة، والوصول إلى التعميمات واتخاذ القرارات وهو يؤثر إيجابياً في اتجاهات الطلبة نحو التعلم، ويعزز ثقة الطالب بنفسه، ويدعم الثقة بين المدرس والطالب، وهذا يجعل الطالب مسؤولاً عن تعلمه، ومنظماً لذاته، ومتأملاً في طرق تعلمه وتفكيره (رمضان 2016، 5)، ولكي يكون التعلم نشط ينبغي أن ينهمك الطالب في الكتابة والقراءة ومناقشة ما يتعلمه مع الطلبة الآخرين، ويوظف قدراته العقلية كـ(التحليل، والتركيب والتقويم) في

اكتساب المعلومات، وهي من الأنظمة التربوية التي تعتمد على إيجابية المتعلم، في الموقف التعليمي وتفعيل دور المتعلم من خلال البحث والتجريب والعمل مع الطلبة الآخرين، والاعتماد على نفسه في الحصول على المعلومات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية مهارات التفكير العليا، بحيث لا يستغل المعرفة أو يتلقاها بشكل سلبي بل يبينها من خلال مشاركته الفعالة والنشطة واستفادة على المعلومات السابقة في تكوين وفهم المعلومات الجديدة. (نور الهدى، بو القمح و حيواني 2023، 122-123)

ويتم بناء هذه المعلومات عن طريق احتكاك الطالب وتفاعله مع الطلبة الآخرين وتبادل الأفكار ولا يتم ذلك إلاّ في بيئة يسودها التعاون والتفاهم والحوار الجاد ، ويتفق كلاً من (كوجك، 2008) و(سعيد ورجاء، 2006) إلى أن التعلم النشط يستمد أساليبه من النظرية البنائية (Constructivism) حيث يرى أنصار الفكر البنائي أن التعلم النشط يعتبر فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات التربوية والاجراءات التدريبية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم حيث يتم التعلم عن طريق العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات، وهو تعلم قائم على الأنشطة التعليمية المختلفة التي يمارسها المتعلم وينتج عنها السلوكيات المستهدفة التي تعتمد على مشاركة المتعلم الفعلية والنشطة خلال الموقف التعليمي الفعلي، والعمل النشط من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات (Schemes) يوظفها في فهم المادة التعليمية وإضافة معنى ودلالة عليها فالمتعلم هو الذي يبني المعرفة استناداً إلى المعلومات السابقة نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد المعنى وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (كوجك 2008، 130) (سعيد و رجاء 2006، 101-141) (الباوي و الشمري 2020، 29-30).

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

اولاً : مجتمع البحث :-

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية الجامعة المستنصرية ، للعام الدراسي (2022-2023) الدراسة الصباحية والبالغ عددهم (4133) طالب وطالبة بواقع (1877) طالب و (2226) طالبة موزعين على (3) أقسام علمية و (6) أقسام إنسانية ، والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

افراد مجتمع البحث موزعين حسب القسم والجنس

ت	القسم	الجنس		المجموع
		ذكور	اناث	
1	علوم القرآن	133	153	286
2	الإرشاد النفسي	122	129	251
3	التاريخ	200	227	427
4	العلوم التربوية	86	102	188
5	الجغرافية	218	229	467
6	حاسبات	179	122	301
7	الرياضيات	362	285	647
8	اللغة العربية	253	643	816
9	الفيزياء	324	346	670
المجموع		1877	2226	4133

ثانياً: عينة البحث

تكونت عينة البحث الحالي من (136) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية حيث تم اختيار مفردات العينة بشكل متناسب مع حجم كل طبقة لتشكل في مجموعها حجم العينة المطلوب من طلبة المرحلة الاولى والثانية من قسم الحاسبات والمرحلة الثانية من قسم اللغة العربية والمرحلة الثالثة من قسم العلوم التربوية والنفسية، بواقع (38) طالباً وطالبة من المرحلة الاولى قسم الحاسبات (42) طالب وطالبة المرحلة الثانية من نفس القسم و (38) طالباً وطالبة المرحلة الثانية قسم اللغة العربية و(18) طالباً وطالبة من قسم العلوم التربوية والنفسية ، الجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

عينة البحث حسب التخصص والجنس

القسم	الاولى		الثانية		الثالثة		المجموع
	ذكور	اناث	ذكور	اناث	ذكور	اناث	
الحاسبات	14	24	22	20	–	–	80
اللغة العربية	–	–	19	19	–	–	38
علوم تربوية ونفسية	–	–	–	--	13	5	18
المجموع	14	24	41	39	13	5	136

ثالثاً: أداة البحث

لتحقيق اهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء أداة مقياس التعلم النشط لدى طلبة الجامعة من خلال الأدب والخلفية النظرية والإطار النظري.

وتكون المقياس بصورته النهائية ملحق (2) من (25) فقرة ، يتبع كل فقرة من فقرات المقياس خمس بدائل هي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ احياناً، تنطبق عليّ غالباً ، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ)، وكانت الاوزان(5، 4، 3، 2، 1) على التوالي.

رابعاً: صدق الأداة :

الصدق هو قدرة الاختبار أو المقياس على قياس ما وضع من أجله أو السمة المراد قياسها (عودة 1998، 37) .

الصدق الظاهري:

يشكل هذا الصدق المظهر العام للاختبارات أي الاطار الخارجي له ويشمل نوع المفردات وكيفية صياغتها ووضوحها ودرجة موضوعيتها، ويتم التوصل اليه من خلال حكم مختص على درجة قياس الاختبار او المقياس للسمة المقاسة (عودة 1998، 37).

وقد تم التحقق من الصدق الظاهري من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من المحكمين[*1] في مجال التربية وعلم النفس والقياس والتقويم ملحق (1) لاصدار حكمهم على صلاحية فقرات الاختبار وملائمتها لدى طلبة الجامعة، وقد اعتمدت الباحثة نسبة اتفاق (80%) فما فوق للحكم على صلاحية المقياس وبعد الاخذ برأي الخبراء، تم تعديل بعض فقرات المقياس وليس حذف واصبح المقياس بصورته النهائية يتمتع بصدق ظاهري ملحق (2).

---

[*] أسماء السادة الخبراء المحكمين على صلاحية فقرات مقياس التعلم النشط:

1- أ.د. حيدر كريم سكر، علم النفس التربوي، علم نفس الشخصية الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
2- أ. د. كاظم محسن كويطع، علم النفس التربوي، علم نفس المعرفي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
3- أ. د. رحيم عبد الله جبر الزبيدي ، علم النفس التربوي، علم نفس التربوي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
4- أ. د. أمل اسماعيل عايز ، علم النفس التربوي، قياس وتقويم الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
5- أ. د. آمال اسماعيل حسين، علم النفس التربوي، علم نفس التربوي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
6- أ.د. خديجة حسين سلمان ، علم النفس التربوي، علم نفس تربوي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
7- أ.م.د. حيدر لازم خنيصر، علم النفس التربوي، علم نفس الشخصية الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
8- أ. م. د. صفاء عبد الرسول، علم النفس التربوي، علم نفس المعرفي الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي
9- أ.م.د. علي عبد اللطيف حمودي ، علم النفس التربوي، القياس والتقويم الجامعة المستنصرية/ كلية التربية – قسم علم النفس التربوي

ثبات المقياس:-

من الشروط الاساسية للمقاس الجيد أن يمتاز بثبات عال، والثبات يعني درجة عالية من الدقة والاتساق (أبو حطب 1976، 78) .

وقد تم استخراج الثبات للمقياس الحالي بطريقتين هما:

1- طريقة اعادة الاختبار

يؤكد فيركسون ان استخراج معامل الثبات بهذه الطريقة هو اعادة تطبيق المقياس مرة ثانية بعد فترة زمنية محددة وعلى نفس المجموعة من الافراد (فيركسون 1991، 257)، اذ تم اعادة تطبيق المقياس على عينة البالغة (30) طالباً وطلبة، وكانت الفترة بين التطبيقين (14) يوم وهي مدة مناسبة ، بعد ذلك حسب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين فبلغ (0.78) ، وهذا يدل على استقرار استجابات الطلبة على فقرات المقياس.

2- طريقة الفاكروبناخ

يفضل استخدام هذا المعامل عندما يكون الهدف تقدير معامل ثبات المقاييس الجوانب الوجدانية والشخصية نظراً لانها تشتمل على مقاييس متدرجة لا يوجد بها اجابة صحيحة واخرى خاطئة (مجيد 2007، 141) اذ تم استخراج الثبات بهذه الطريقة على عينة عددها (30) طالباً وطالبة فبلغ معامل الثبات بهذه المعادلة (0.80) وهذا يدل على معامل ثبات عال للمقياس الحالي.

التحليل الإحصائي للفقرات :

تعد عملية حساب القوة التمييزية للفقرات خطوة مهمة جداً، إذ أن الهدف كما يذكر سنيل (Scnell) هو تحسين نوعية المقياس من خلال التعرف على الفقرات المميزة وحذفها ، والفقرة المميزة هي الفقرة التي لها القدرة على التمثيل بين ذوي المستويات العليا والدنيا من الافراد في السمة او الخاصية التي تقيسها (Shaw 1932, 450) ، ومن اجل الكشف على الفقرات المميزة والفقرات غير المميزة، تم تطبيق مقياس التعلم النشط على عينة البحث البالغة (136) طالباً وطالبة بطريقة عشوائية طبقية ولغرض حساب القوة التمييزية للفقرات رتبت الاجابات تنازلياً من اعلى درجة الى اقل درجة ثم اخذت 27% العليا من العينة فبلغ مجموع استمارات المجموعة العليا (37) استمارة ومثلهما اوطأ 27% من العينة فبلغ مجموعها (37) ايضاً ، وهذه افضل نسبة للمقارنة بين مجموعتين ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تم استخراج القوة التمييزية للفقرات عن طريق حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية للمجموعتين العليا والدنيا ثم قورنت القيمة (t-test) المحسوبة بالقيمة الجدولية البالغة (2) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (72) حيث تبين أن جميع الفقرات مميزة عند مستوى دلالة (0,05) كما موضح في الجدول (3).

جدول (3)

القيمة التائية والقوة التمييزية لفقرات مقياس التعلم النشط

رقم الفقرة	القوة التمييزية	رقم الفقرة	القوة التمييزية
1	4,882	14	7,104
2	8,542	15	4,518
3	1,664	16	4,443
4	7,759	17	6,582
5	4,257	18	3,146
6	6,688	19	5,817
7	2,824	20	7,485
8	4,075	21	3,480
9	3,287	22	3,925
10	2,794	23	4,618
11	3,050	24	3,151

12	2,307	25	3,262
13	3,689		

صدق الفقرات :

توجد العديد من الأساليب والمؤشرات الإحصائية وغير الإحصائية أو المنطقية المستخدمة في الكشف عن صدق البناء وصدق المحك ومنها إيجاد :

أ – مؤشر الاتساق الداخلي والمقياس والمتمثل في معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس (مجيد 2007، 103-104) .

أما صدق البناء هو عبارة عن تحليل معنى درجات المقياس في ضوء المفاهيم السيكولوجية، وهناك العديد من الطرائق التي يمكن أن يلجأ إليها الباحث للوصول إلى هذا النوع من الصدق أهما هي إيجاد العلاقة بين درجات الفقرات والمقياس، وتفترض هذه الطريقة أن الدرجة الكلية للفرد تعتبر لصدق معياراً لصدق المقياس، وتحاول الباحثة عادة إيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية، وتحذف الفقرة عندما يكون معامل ارتباطها بالدرجة الكلية واطئاً ، على اعتبار ان الفقرة لا تقيس الظاهرة التي يقيسها المقياس بأكمله.

(مجيد 2007، 103-104)

أما صدق المحك فهناك مؤشرات عديدة لاستخراجه ومنها علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية بالمقياس.

(Anstasi 1988, 211)

وللتحقق من صدق المقياس الحالي ، تم اخذ عينة البحث البالغة (136) طالب وطالبة لايجاد معامل الارتباط بين كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد ان جميع الفقرات ، دالة عند مستوى (0,5) اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (0,24- 0,57) ، كما موضح في جدول (4)

جدول (4)

معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات مقياس مهارة التعلم النشط بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	رقم الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
1	0,456	14	0,547
2	0,572	15	0,476
3	0,334	16	0,357
4	0,574	17	0,509
5	0,406	18	0,357
6	0,478	19	0,567
7	0,305	20	0,540
8	0,306	21	0,304
9	0,397	22	0,314
10	0,341	23	0,422
11	0,357	24	0,343
12	0,270	25	0,240
13	0,461		

العينة الاستطلاعية :

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية البالغة (40) طالباً وطالبة بهدف الكشف عن مدى وضوح التعليمات ووضوح الفقرات وحساب متوسط الزمن الذي يستغرقه تطبيق المقياس.

الوسائل الاحصائية المستخدمة :

1- معامل ارتباط بيرسون : استخدمت هذه الوسيلة من اجل التعرف على ثبات الاختبار بطريقة اعادة الاختبار وصدق الاختبار (الاتساق الداخلي للفقرات) ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

2- الاختبار (t- test) لعينة واحدة .لمعرفة دلالة الفرق بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع.

3- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لحساب القوة التمييزية للفقرات .

4- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين (الذكور والإناث) والتخصص (العلمي والإنساني) في مقياس التعلم النشط.

5- معادلة الفاكرونباخ من اجل التعرف على ثبات الاختبار.

الفصل الرابع

نتائج البحث

عرض النتائج ومناقشتها:

سيتم عرض النتائج وفقاً لأهداف البحث وكالآتي :

الهدف الاول:

1- التعرف على التعلم النشط لدى طلبة الجامعة.

وللتحقق من الهدف الاول تم ايجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاداء افراد العينة ككل على مقياس التعلم النشط، ولمعرفة فيما اذا كانت هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (0,05) في متوسط أداء أفراد العينة والمتوسط النظري البالغ (75) درجة باستعمال الاختيار التائي (t-test) لعينة واحدة، حيث بلغت القيمة التائية المسحوبة (15,40) عند مستوى دلالة (0,05) وبدرجة حرية (135) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1,96) . والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

القيمة التائية المحسوبة (لافراد العينة ككل) على مقياس التعلم النشط

المتغير	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الفرضي	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
التعلم النشط	136	89,9559	11,31886	75	15,40	1,96	دالة

من الجدول اعلاه يتضح ان افراد العينة ككل لديها كفاءة في التعلم النشط وان العينة تختلف في وسطها الحسابي عن وسط المجتمع الفرضي وان متوسطها الحسابي اكبر من المتوسط الفرضي وان الفرق ذات دلالة احصائية وليس راجع الى الصدفة اذن ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة. وان طلبة الجامعة الذين سحبت منه هذه العينة يملكون تعلم نشط، ويمكن ان تعزو نتيجة الهدف الاول الى عمر الطلبة ونضجهم العقلي وقدراتهم العقلية الراقية والانفتاح المعرفي والتكنولوجي والانترنت والانفجار المعرفي والمعلوماتي والخبرات الاجتماعية والادراكية ، مما يساعد على اكتساب الخبرات وخزنها في الذاكرة والاستفادة منها في المستقبل لحل المشكلات التي تواجههم في المدرسة وخارجها، وهذه النتيجة تتفق مع ما جاء في الاطار النظري حيث يشير الاتجاه المعرفي في هذا الصدد ان مهارة حل المشكلة هو موقف يواجه الفرد ويتفاعل معه ويستحضر ما لدية من خبرات بهدف الارتقاء في معالجته الذهنية للموقف الذي تدور حولة المشكلة حتى يتمكن من الوصول الى الحل المرغوب باستخدام خطوات التعلم النشط (William 1994, 38-39).

2-الهدف الثاني:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير الجنس (ذكور ، اناث) ولغرض تحقيق هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات جميع افراد العينة والبالغ عددهم (136) طالب وطالبة وباستخدام الاختبار الثاني لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفروق بين الذكور والاناث، اظهرت النتائج لا توجد فروق ذات دلالة

احصائية بين الذكور والاناث في التعلم النشط، حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (0,030) وهي اصغر من الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (134) والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6)

القيمة التائية المحسوبة والجدولية لدلالة الفروق بين الذكور والاناث في التعلم النشط

المتغير	الجنس	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية المحسوبة		الدلالة
					المحسوبة	النظرية	
التعلم النشط	ذكور	68	89,9265	12,10935	0,030	1,96	غير دلالة
	اناث	68	89,9853	10,55970			

من الجدول اعلاه تتضح انه لا توجد فروق بين الذكور والاناث في التعلم النشط، اذن تقبل الصفرية. ويمكن ان تعزو هذه النتيجة الى ان كلا الجنسين يمتلكون سيطرة وقدرة على التحكم في تفكيرهم وتوجهه ، كما انهم يعرفون حدودهم ويميزون بين ما يعرفون وبين مالا يعرفون في التعلم النشط.

3- الهدف الثالث:

التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في التعلم النشط لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير التخصص (علمي ، انساني).

ولغرض التحقق من هذا الهدف تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات جميع افراد العينة والبالغ عددهم (136) طالب وطالبة ، لمعرفة دلالة الفروق بين (العلمي والانساني) التعلم النشط، واظهرت النتائج توجد فروق ذات دلالة احصائية ولصالح التخصص العلمي حيث بلغت القيمة التائية المحسوبة (5,43) وهي اكبر من الجدولية البالغة (1,96) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (134). والجدول (7) يوضح ذلك.

جدول (7)

القيمة التائية المحسوبة والنظرية لمعرفة دلالة الفروق بين التخصص (علمي ، انساني) في مهارة حل المشكلات.

المتغير	التخصص	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	القيمة التائية		الدلالة
					المحسوبة	النظرية	
التعلم النشط	علمي	68	94,7500	10,56519	5,437	1,96	دالة لصالح العلمي
	انساني	68	81,51618	9,99345			

من الجدول اعلاه يتضح وجود فروق ذات دلالة احصائية ولصالح العلمي اذن ترفض الفرضية الصفرية وتقبل البديلة، ويمكن ان نعزو هذه النتيجة الى البيئة التعليمية حيث اشار (ابراهيم ، 2009) في هذا الصدد الى ان البيئة التعليمية تبعث على التفكير من خلال تدريس المناهج الدراسية وان التعلم الجيد هو الذي يمكن الطالب من ممارسة التفكير واكتشاف الحلول والحوار المبني على التحليل والاستنباط، وهنا بدوره يؤكد على دور التعلم من اجل التفكير (ابراهيم 2009، 101) حيث نلاحظ ان مناهج التخصص العلمي تساعد على تنمية التفكير والتعلم النشط عند الطالب وتعلمه التحليل والتركيب والنقد والمقارنة والتطبيق والتصميم والتجريد والتمييز والاستدلال والاستنتاج والتخيل وتكوين الآراء الخاصة مما يساعد على اكساب الطالب مهارات عملية لا يحققها تعلم مناهج التخصص الادبي التي تعتمد على التلقين والاستظهار وتجعل الطالب يعتمد على الاستماع والتعلم وتبعد عنهم روح البحث والاستقصاء والتحليل والاستنتاج (ابراهيم 2009، 110).

نتائج البحث والدراسة:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء أفراد العينة ومتوسط المجتمع ولصالح أفراد العينة، وأن عينة البحث يوجد لديها في التعلم النشط .

2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء الذكور ومتوسط أداء الإناث في التعلم النشط .

3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط أداء التخصص العلمي والإنساني في التعلم النشط ولصالح التخصص العلمي.

التوصيات:

تقدم الباحثة بعض التوصيات لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي :

1- على النظام التربوي ان يتضمن تعلماً قائماً على التعلم النشط.

2- ان تقدم الموضوعات والدروس العلمية على صورة من صور التعلم النشط واساليب تبعث على الحيوية والنشاط لدى طلبة الكلية في قاعة الدراسة.

3- اعطاء معنى للتعلم من خلال ربط التعلم وتزويد الطلبة بالمصادر والتوجيه والتعليمات اللازمة اثناء استخدامهم التعلم النشط.

4- تقديم برامج لتطوير مهارات الطلبة للتعامل مع المادة العلمية بأنواعها المختلفة وتدريبهم على مهارات التفكير عام والتعلم النشط والعمليات المعرفية خاصة.

5- التركيز على مسؤولية الطالب ومبادراته في الحصول على المعرفة العلمية والتعلم.

6- الاهتمام بالتعلم النشط والاهتمام بالأنشطة والواجبات والمشاريع الهادفة والتي تركز على التعلم النشط .

7- اعتبار المعلم كمسير وكموجة ومرافق لكل المعلومات والمعارف وليس مصدراً لها .

8- الاهتمام بالتعلم النشط الذي يعتمد على محتوى تعليمي أصيل وصحيح.

9- التركيز على البناء المعرفي للطالب في بالاعتماد على الخبرات التعليمية السابقة في بناء المعرفة الجديدة.

المقترحات :

تقترح الباحثة إجراء بعض الدراسات منها :

1- علاقة التعلم النشط بالتفكير الناقد.

2- علاقة التعلم النشط بالتفكير الابداعي.

3- علاقة التعلم النشط بمهارات ما وراء التفكير المعرفية.

المصادر:

القرآن الكريم

Allport, F H. *Social psychology. Boston.* MA: Houghton Mifflin Company, 1924.

Anstasi, A. *Psy chological testing* . New york: ACMILLAN, 1988.

Damon, W. *Peer education: the untapped potential.* Journal of Applied Developmental Psychology, 1984.

Dewey, J. *Education Today*. Nee York: Greenwodd press, 1940.

Gillies, Robyn M, and Adrian Editors Ashman. *Cooperative Learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups.* New York: Routledge Falmer, 2003.

Johnson, D W, and R Johson. *Effects of cooperative and individualistic learning experiences on interethnic interaction.* 73:454-59: Journal of Educational Psychology, 1981.

King, A. *Discourse Patterns, for mediating peer learning.* New York: in A. ODonnell and A. King (eds). Cognitive Perspectives on peer Learning : Lawrence Erlbaum, 1999.

May, M, and L Doob. *Cooperation and Competition.* New York: Social Sciences Research Council, 1937.

Piaget, J. *The Language and Thought of the Child.* (2nd), London: Routledge & Kegan Paul, 1932.

Sharan, S, and Y Sharan. *Small- group teaching.* Englewood Cliffis, NJ: Educational Technology Publications, 1976.

Shaw, M. *A comparison of individuals and small groups in the rational sotution of complex problems.* American Journal of Psychology, 17: 491- 504, 1932.

Slavin, R. *Cooperative learning and student achievemen.* in R. E. Slavin (ed) School and Classroom organization. Englewood Cliffs, NJ: Lawrence Erlbaum, 1989.

Vygotsky, L S. *Mind in Society*. The Development of Higher Psychological processes, ed and trans. M. Cole, V. john- steiner, S. Scribner and E. Souberman, Cambridge, MA: Harvard University press, 1978.

Webb, N, and S Farivar. *Promoting helping behavior in cooperative small groups in middle school mathematics.* Vols. 31:369-95. American Educational Research Journal, 1994.

William, S M. "Using books for Thinking skill." *Schod libray media Activities monthly*, Vol. 11 No.1 1994.

Wittrock, M. *Generative processes of comperehension.* Educational Psychologist, 1990.

ابراهيم ,بسام عبد الله طه .*التعلم المبني على المشكلات الحياتية وتنمية التفكير* .Vol. 1 .عمان :دار المسيرة.2009 ,

أبو حطب ,فؤاد .*بحوث في تقنيين الاختبارات النفسية* .Vol. 1 .القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.1976 ,

أسعد ,فرج .*استراتيجيات التعلم النشط* .عمان :دار ابن النفيس للنشر والتوزيع.2017 ,

الباوي ,ماجد ابراهيم علي and ,ثاني حسين الشمري .*توظيف ستراتيجيات التعلم النشط في اكتساب عمليات العلم* .Vol. 1 .بيروت : دار الكتب العلمية.2020 ,

الساعدي and ,آخرون .*دراسات تربوية معاصرة* .بغداد :مؤسسة دار الصادق الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع.2021 ,

حريري ,هاشم بكر .*إدارة الصف بأسلوب التعلم التعاوني وأثره في تحصيل الطلاب الدراسي*.2001 .www.abegs.org .

رمضان ,منال حسن .*استراتيجيات التعلم النشط -ضبط الذات -التفكير الإيجابي -الابداعي والشعور الابداعي* .عمان :شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.2016 ,

ريان ,عادل .*أثر التعلم التعاوني على التحصيل في الرياضيات :مفهوم الذات الأكاديمي لدى طلبة الثامن الأساسي* .فلسطين :رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القدس.1999 ,

زيتون ,كمال عبد الحميد .*التدريس نماذجه ومهاراته* .القاهرة :عالم الكتب.2003 ,

سعادة ,جودة أحمد and ,وآخرون .*التعلم التعاوني)نظريات وتطبيقات ودراسات* .Vol. 1 .عمان :دار وائل للنشر والتوزيع.2008 ,

سعادة ,جودت أحمد and ,عبد الله محمد إبراهيم .*المنهج المدرسي المعاصر* .دار الفكر ناشرون وموزعون.2014 ,

سعادة ,جودت أحمد and ,آخرون .*التعلم النشط بين النظرية والتطبيق* .عمان :دار الشروق للنشر والتوزيع.2011 ,

سعيد ,عاطف محمد and ,أحمد محمد عيد رجاء" .أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية "*الجمعية المصرية وطرق التدريس، دراسات في المنهج وطرق التدريس* ,فبراير العدد .2006 ,111

شاهين ,عبد الحميد حسن عبد الحميد .*استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعلم* .الاسكندرية :كلية التربية بدمنهور -جامعة الاسكندرية.2011 ,

عودة ,أحمد سليمان .*القياس والتقويم في العملية التدريسية* .الاردن :دار الأمل.1998 ,

فيركسون ,جورج .*التحليل الاحصائي في التربية وعلم النفس* .Translated by هناء العكيلي .بغداد :دار الحكمة للطباعة والنشر , 1991.

كوجك ,كوثر حسين .*تنويع التدريس في الفصل، دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في مدارس الوطن العربي* .بيروت :مكتب اليونسكو الأقليمي للتربية في الدول العربية.2008 ,

مجيد ,سوسن شاكر .*اسس بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية* .Vol. 1 .عمان :ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.2007 ,

نور الهدى ,دمان دبيح ,محمد بو القمح and ,صباح حيواني" .استراتيجيات التعلم النشط ودورها في تفعيل العملية التعليمية "*مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أبو البواقي* ,المجلد 10العدد .2023 ,1

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية
كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (1)

استبانة آراء الخبراء والمحكمين في مدى صلاحية فقرات مقياس
(التعلم النشط لدى طلبة الجامعة)

الدكتور ..... الفاضل

الدكتورة ..... الفاضلة

تروم الباحثة إجراء الدراسة الموسومة بـ(**التعلم النشط لدى طلبة الجامعة**)، وقد قامت الباحثة بإعداد مقياس التعلم النشط من خلال الخلفية النظرية والإطار النظري، وتعرف الباحثة التعلم النشط حسب تعريف (كوجك، 2008)، والمستمد من النظرية البنائية (Constructivisit) وهو التعلم الذي يتضمن التعلم النشط من جانب المتعلم في تكوين أو بناء مخططات (Schemes) يوظفها المتعلم في فهم المادة العلمية وإضفاء معنى ودلالة عليها فالمتعلم هو الذي ينشئ المعرفة استناداً إلى المعلومات السابقة نتيجة جهد نشط من جانبه لتجريد المعنى وربط هذا المعنى بالحقيقة الخارجية (كوجك، 2008، ص131)

ولكونكم من ذوي الخبرة والاختصاص في هذا المجال، لذا يرجى التفضل بقراءة فقرات المقياس وإبداء رأيكم العلمي في :

1- صلاحية فقرات المقياس لقياس ما وضعت من أجله .
2- ملائمة البدائل للفقرات وهي (تنطبق عليّ دائماً، تنطبق عليّ أحياناً، تنطبق عليّ غالباً، تنطبق عليّ نادراً، لا تنطبق عليّ).
3- ملائمة الأوزان للفقرات الإيجابية وهي : (5، 4، 3، 2، 1).
4- ملائمة البدائل للفئة العمرية المختارة في العينة .

الباحثة

المقياس

ت	الفقرات	صالحة	غير صالحة	التعديل
.1	اشعر أني بحاجة إلى زملائي في قاعة الدراسة من أجل اكمال واجباتي الاكاديمية الجامعية.			
.2	اشارك زملائي في قاعة الدراسة في الواجبات الأكاديمية المكلف بها.			
.3	اشرح وأناقش واعلم كل ما اعرفه عن المادة التعليمية لزملائي في قاعة الدراسة.			
.4	اجلس على نحو متقارب من زملائي في القاعة الدراسية واتحدث معهم عن المادة التعليمية.			
.5	يتعين عليّ أن اتعلم وأفهم المادة التعليمية الجديدة بالاستناد على المعلومات السابقة.			
.6	اعمل على تخصيص وقت محدد مع زملائي لمناقشة تقدمي في تحقيق أهدافي الأكاديمية الجامعية.			
.7	أحافظ على إقامة علاقات عمل فاعلة بين زملائي في قاعة الدراسة.			

.8	اعمل على اتخاذ قرار مع زملائي في قاعة الدراسة حول التصرفات التي يجب أن تستمر وتلك التي يجب أن يتم تعديلها.			
.9	أشعر بالانتماء إلى زملائي في قاعة الدراسة.			
.10	أطرح اسئلة واستفسارات على زملائي في القاعة الدراسية لم اعتد على طرحها في قاعة الدراسة.			
.11	عندي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني في الجامعة.			
.12	يكون التعلم أكثر ثباتاً في ذاكرتي عندما يكون مع زملائي في قاعة الدراسة.			
.13	اعمل على تكوين عادات اجتماعية كالود والتواضع مع زملائي في قاعة الدراسة .			
.14	اعمل على معالجة نواحي القصور والضعف خاصة لدى زملائي الانطوائيين والانعزاليين الذين يعانون من ضعف في قدراتهم الاجتماعية.			
.15	ارفع من مستوى اعتزازي بذاتي من خلال اعتمادي على نفسي في الحصول على المعلومات حول المادة العلمية .			
.16	أرى أني مسؤول عن أعمالي فأقوم بأداء واجباتي الاكاديمية خير قيام .			
.17	اعلم أن مثابرتي وجهدي واستمراريتي كل ذلك أساس نجاحي وتقدمي في الدراسة .			
.18	أزيد من دافعيتي للبحث عن حل للمشكلة التي تواجهني في الدراسة .			
.19	خطواتي التي استخدمها تكون مرنة وقابلة للتكيف مما يساعدني في تنفيذ خطة سير المادة الدراسية .			
.20	أضع هدف واحد أسير عليه في عملي الدراسي الأكاديمي.			
.21	اعمل على تعويد نفسي على تحمل المسؤولية والصبر في انجاز واجباتي الأكاديمية المكلف بها.			
.22	اعمل بمثابرة وجد في انهاء واجباتي الأكاديمية المكلف بها.			
.23	استند على معلوماتي السابقة في تكوين وفهم المعلومات الجديدة.			
.24	أنمي قدراتي على التحليل والتركيب والتقويم في اكتساب المعلومات الجديدة.			
.25	اسأل زملائي في قاعة الدراسة عن رأيهم لكي اتعرف على الاحتمالات المختلفة لعمل الواجب الأكاديمي المكلف بها.			

بسم الله الرحمن الرحيم

الجامعة المستنصرية

كلية التربية

قسم العلوم التربوية والنفسية

ملحق (2)

عزيزي الطالب / الطالبة .....

تسعى الباحثة القيام بإجراء لدراستها الموسومة بـ(التعلم النشط لدى طلبة الجامعة) ، وتفيد هذه الدراسة في التعرف على طريقتك وأسلوبك في التعامل.

بين يديك مجموعة من الفقرات والتي تصف طريقتك في التعلم، لذلك يرجى قراءة كل عبارة وبيان مدى انطباقها على طريقتك الخاصة في التعلم وفهم المادة العلمية، وذلك بوضع إشارة (√) مقابل العبارة في العمود المناسب لها ، إن هذا المقياس ليس اختباراً للتحصيل أو الشخصية بل هو أداة تساعدك في معرفة وطريقتك وأسلوبك في التعلم والدراسة.

شاكرين تعاونكم

الاسم : ----------

المرحلة : ----------

التخصص : ----------

الجنس : ----------

الباحثة

ت	الفقرة	تنطبق عليه دائماً	تنطبق عليه أحياناً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه نادراً	لا تنطبق عليه
.1	اشعر أني بحاجة إلى زملائي في قاعة الدراسة من أجل اكمال واجباتي الاكاديمية الجامعية.					
.2	اشارك زملائي في قاعة الدراسة في الواجبات الأكاديمية المكلف بها.					
.3	اشرح وأناقش واعلم كل ما اعرفه عن المادة التعليمية لزملائي في قاعة الدراسة.					
.4	اجلس على نحو متقارب من زملائي في القاعة الدراسية واتحدث معهم عن المادة التعليمية.					
.5	يتعين عليّ أن اتعلم وأفهم المادة التعليمية الجديدة بالاستناد على المعلومات السابقة.					
.6	اعمل على تخصيص وقت محدد مع زملائي لمناقشة تقدمي في تحقيق أهدافي الأكاديمية الجامعية.					
.7	أحافظ على إقامة علاقات عمل فاعلة بين زملائي في قاعة الدراسة.					
.8	اعمل على اتخاذ قرار مع زملائي في قاعة الدراسة حول					

ت	الفقرة	تنطبق عليه دائماً	تنطبق عليه أحياناً	تنطبق عليه غالباً	تنطبق عليه نادراً	لا تنطبق عليه
	التصرفات التي يجب أن تستمر وتلك التي يجب أن يتم تعديلها.					
.9	أشعر بالانتماء إلى زملائي في قاعة الدراسة.					
.10	أطرح اسئلة واستفسارات على زملائي في القاعة الدراسية لم اعتد على طرحها في قاعة الدراسة.					
.11	عندي القدرة على حل المشكلات التي تواجهني في الجامعة.					
.12	يكون التعلم أكثر ثباتاً في ذاكرتي عندما يكون مع زملائي في قاعة الدراسة.					
.13	اعمل على تكوين عادات اجتماعية كالود والتواضع مع زملائي في قاعة الدراسة.					
.14	اعمل على معالجة نواحي القصور والضعف خاصة لدى زملائي الانطوائيين والانعزاليين الذين يعانون من ضعف في قدراتهم الاجتماعية.					
.15	ارفع من مستوى اعتزازي بذاتي من خلال اعتمادي على نفسي في الحصول على المعلومات حول المادة العلمية .					
.16	أرى أني مسؤول عن أعمالي فأقوم بأداء واجباتي الاكاديمية خير قيام .					
.17	اعلم أن مثابرتي وجهدي واستمراريتي كل ذلك أساس نجاحي وتقدمي في الدراسة .					
.18	أزيد من دافعيتي للبحث عن حل للمشكلة التي تواجهني في الدراسة .					
.19	خطواتي التي استخدمها تكون مرنة وقابلة للتكيف مما يساعدني في تنفيذ خطة سير المادة الدراسية .					
.20	أضع هدف واحد أسير عليه في عملي الدراسي الأكاديمي.					
.21	اعمل على تعويد نفسي على تحمل المسؤولية والصبر في انجاز واجباتي الأكاديمية المكلف بها.					
.22	اعمل بمثابرة وجد في انهاء واجباتي الأكاديمية المكلف بها.					
.23	استند على معلوماتي السابقة في تكوين وفهم المعلومات الجديدة.					
.24	أنمي قدراتي على التحليل والتركيب والتقويم في اكتساب المعلومات الجديدة.					
.25	اسأل زملائي في قاعة الدراسة عن رأيهم لكي اتعرف على الاحتمالات المختلفة لعمل الواجب الأكاديمي المكلف بها.					