IUGJEPS
Vol 27, No 1, 2019, pp 135 -151

ISSN 2410-3152

مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية

تاريخ الإرسال (2017-12-27)، تاريخ قبول النشر (2018-01-22)

فاعلية التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي المعرفة الوطنية والحياتية

د. وائل عبد الهادي العاصي[1,*]

[1] أستاذ المناهج وطرق تدريس الاجتماعيات المساعد كلية التربية- جامعة الأقصى

[*] البريد الالكتروني للباحث المرسل:

E-mail address: profwailassi@gmail.com

الملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي المعرفة الوطنية والحياتية، وللإجابة عن تساؤلات الدراسة، قام الباحث ببناء أداة الدراسة (اختبار المعرفة الوطنية والحياتية)، حيث تكونت من (50) بنداً اختبارياً، ولغرض هذه الدراسة قام الباحث بتصميم الدروس التعليمية وفقًا لاستراتيجيات التعلم النشط، وقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (82) طالباً وطالبةً من الصف الثاني الأساسي، تم توزيعها على مجموعتين إحداهما تمثل المجموعة التجريبية وعددها (41) طالباً وطالبةً والأخرى تمثل المجموعة الضابطة وعددها (41) طالباً وطالبة.

وبعد تطبيق أداة الدراسة والانتهاء من إجراء التجربة، أظهرت الدراسة النتائج الآتية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية وطلبة المجموعة الضابطة في اختبار المعرفة الوطنية والحياتية ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05 ≥ α) بين متوسطي درجات طلبة المجموعة التجريبية في اختبار المعرفة الوطنية والحياتية قبل التطبيق وبعده لصالح التطبيق البعدي، كما تتصف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية في إكساب طلبة الصف الثاني الأساس بغزة للمعرفة الوطنية والحياتية وفقًا لمعدل الكسب بلاك.

كلمات مفتاحية: الفاعلية، التعلم النشط، استراتيجيات التعلم النشط، المعرفة الوطنية والحياتية.

The effectiveness of teaching using active learning strategies on second grade students' acquisition of national and life knowledge

Abstract:

The current study aimed at investigating the effectiveness of teaching using active learning strategies on second grade students' acquisition of national and life knowledge. To respond to the study questions, the researcher constructed the study tool which is a test for national and life knowledge, it is consisted of 50 items. To achieve the objective of this study, the researcher designed the teaching lessons according to active learning strategies. (82) male and female students were selected randomly from the basic second grade, the sample members were distributed into two groups; the experimental group including (41) male and female students and the control one including also (41) male and female students. After applying the study tool and completing the experiment procedures, the study showed the following results: there are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of experimental group students and that of control group students in the national and life knowledge test in favor of the experimental group. It also showed that there are statistically significant differences at ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of experimental group students in the national and life knowledge test before and after the application in favor of the post application, and that active learning strategies are effective in acquiring the basic second grade students in Gaza the national and life knowledge according to a modified gain by blak..

Keywords: Effectiveness, Active learning, Active learning Strategies , The knowledge of national and life.

المقدمة:

لقد حدثت في الفترة الأخيرة تغيرات رئيسة في جميع الجوانب المؤثرة على عملية التعلم وخاصة المنهاج الدراسي، حيث أصبح التعليم الحديث لمقرر "التربية الوطنية والحياتية" يركز بشكل واضح وكبير على المشاركة الفاعلة للمتعلم وممارسة اللعب والمشاركة في فعاليات ترفيهية بهدف التعلم وممارسة الاستقصاء والاستنتاج وحل المشكلات التي بدورها توسع من مدارك الطلبة العلمية وتعزز طرائق تفكيرهم وتحثهم على التصرف بطريقة منطقية واجتماعية.

حيث يقف طلبتنا اليوم على عتبة عالم موسوم بانفجار معرفي وتكنولوجي وتغيرات قد تصل إلى الجذرية في مجالات الحياة المختلفة، من هذا المنطلق كان على منظومة التعليم بمستوياتها المختلفة في دولة فلسطين أن تواكب هذا التطور، وأن تعيد النظر في المناهج لإعداد الأبناء بالكفايات اللازمة والمهارات المتنوعة المستجيبة لكل التغيرات في هذه الحياة، ليسهموا في تحقيق الاكتفاء الذاتي لوطنهم اقتصادياً واجتماعياً وثقافياً. وقد اعتمد مقرر التربية الوطنية والحياتية على منحى الدمج التكاملي للمهارات الحياتية من خلال مفاهيم التربية الوطنية والمدنية والعلوم والصحة والبيئة والتنمية المستدامة، ومعالجتها من خلال أنشطة موجهة للطلبة توظف التعلم باللعب والموسيقى والتربية الفنية والتربية الرياضية (وزارة التربية والتعليم العالي، 2016) ؛ لذا لم يعد من المنطقي مطلقًا الاعتماد على التعليم التقليدي والتعامل مع الطالب بصورة المتلقي للمعرفة فوجب البحث عن طرائق تفعل وتزيد من نشاط المتعلم وفاعليته في مواقف التعلم وتحسن من تعلمه وتسهل عليه التشارك والتواصل والبناء مع زملائه.

يعتبر التعلم النشط محور الاهتمامات والاتجاهات الحديثة في التعليم والتعلم التي ظهرت في أواخر القرن العشرين وتعززت مع بدايات القرن الواحد والعشرين كأحد أهم الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة، حيث يتم التركيز خلال استراتيجياته على المتعلم وكيفية تفعيله بصورة تزيد من جودة العملية التعليمية وبالتالي تنعكس على مخرجات العملية التعليمية التعلمية وخاصة المخرجات التي ترتبط بالمتعلم.

ولقد نتج عن مخرجات فلسفات التربية ونماذجها التعليمية دافعًا قويًا نحو الاهتمام بالتعلم النشط، وخاصةً بعد أن أثبتت طرائق التعليم التقليدية عدم فاعليتها في الوصول إلى متعلم متفاعل إيجابي قادر على تحمل المسؤولية ومهيأ للتعاون والتحاور والتشارك مع غيره من المتعلمين.

ويعرف التعلم النشط بأنه: "ذلك التعلم الذي يشارك فيه المتعلم مشاركة فعالة في عملية التعلم من خلال قيامه بالقراءة والبحث والاطلاع ومشاركته في الأنشطة الصفية واللاصفية ويكون فيه المعلم موجهاً ومرشداً لعملية التعلم" (اللقاني و الجمل، 1999).

كما يشار إلى أنَّ التعلم النشط طريقةُ تعلّم وتعليم معًا، يشترك فيها الطلاب بأنشطة متنوعة تتطلب منهم: الإصغاء الإيجابي، والتفكير الواعي، والتحليل السليم للمعرفة؛ وبتوجيه من المعلم المسير لعملية التعلم، وصولاً لتحقيق أهداف التعلم (سعادة، عقل، و زامل، 2011).

وقد بين (حجازي ومهدي، 2015) أن التعلم النشط هو الطريقة التي يتعلم الطلبة من خلالها بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة، التي تتم في الموقف التعليمي، بحيث تأخذهم تلك المشاركة، إلى ما هو أبعد من الدور الاعتيادي للطالب الذي يقوم بتدوين الملاحظات، إلى الدور الذي يأخذ فيه زمام المبادرة في الأنشطة المختلفة مع زملائه، خلال تفاعلات

الموقف التعليمي، على أن يتمثل دور المعلم في أن يحاضر بدرجة أقل، وأن يوجه الطلبة إلى اكتشاف المواد التعلمية التي تؤدي إلى فهم المنهاج الدراسي بشكل أكبر.

ويتضح من التعريفات السابقة أن التعلم النشط يشير إلى عمليات اندماج المتعلم في أحداث التعلم وأنشطته المختلفة أكثر من كونه متلقيًا سلبيًا للمعرفة، كما أنه يركز على المشاركة الفاعلة للمتعلمين في أحداث التعلم والتعليم بإشراكهم في ممارسات التفكير والتفاعل والتشارك والبناء والتواصل ضمن مجموعات التعلم سعيًا لتحقيق أفضل لأهداف التعلم.

ويعتمد التعلم النشط على العديد من المبادئ الأساسية التي تتشابك مع مخرجات نظريتي التعلم البنائي والتعلم النشط، منها: بناء المعرفة ركيزة التعلم النشط، والتفاعل والتعاون والتشارك من البنى الرئيسة بين المعلم والمتعلم، وعملية التعلم عملية مستمرة لا تنتهي بحدود المكان والزمان بهدف تكوين معنى، وتقديم التغذية الراجعة السريعة من أجل توجيه أداء المتعلمين، ضرورة توفير مهام تعلم تشاركي كعمليات رئيسية لاستراتيجيات التعلم النشط، كما يعتبر الحوار الاجتماعي التشاركي عنصرًا رئيسًا للبناء المعرفي ولردم الفجوات بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة، بالإضافة الى ضرورة تحديد توقعات عالية لأداء المتعلمين (حجازي ومهدي، 2015؛ مداح، 2009؛ عبادة، Mahdi & Hijaz, 2013; Bloom, Perlmutter, & 2002 Burrell, 1999; Reynolds, 1995)

وتنعكس فاعلية التعلم النشط لدى المتعلمين من خلال تحقق العديد من المميزات الأكاديمية، والاجتماعية والإنسانية، والتواصلية، وقد بينت (إبراهيم، 2005) أن التعلم النشط يزيد من اندماج المتعلمين في العمل، ويجعل التعلم أكثر متعة وبهجة، كما يحث المتعلمين على التفكير الناقد وحل المشكلات، ويزيد من رغبتهم في التعلم حتى الإتقان، وينشر روح التفاعل الإيجابي والمسؤولية والمبادرة والثقة بالنفس والقدرة على التعبير والمشاركة الفاعلة للمتعلمين في عمليات التعلم وأحداثه.

وقد انتقل دور المعلم في التعلم النشط من الملقن إلى الموجه والمرشد والميسر لعملية التعلم، حيث لم يعد هو المسيطر والمتحكم في الموقف التعليمي كما كان حاصلاً في التعليم التقليدي، حيث ظهر على دوره سمات الإدارة الذكية للموقف التعليمي من خلال تهيئة المتعلمين ومساعدتهم تدريجيًا للقيام بمهامهم وإكسابهم الصفات والمهارات الحياتية المختلفة، وهذا يتطلب من المعلم معرفة تامة بخصائص طلبته واحتياجاتهم وتكوين فهمًا واضحًا لموضوعات المحتوى الدراسي سعيًا لإحداث تكامل بينه وبين استراتيجيات التعلم النشط وخصائص الطلبة واحتياجاتهم والتقنيات التعليمية المناسبة لها.

كما اختلف دور المتعلم وفقًا لمبادئ التعلم النشط حيث تم التركيز على الإيجابية والمشاركة والتواصل والبناء والتقييم الذاتي وتحديد مصادر المعرفة المناسبة لاحتياجاته والتنظيم الذاتي والتعلم بالتشارك والتعلم بالاكتشاف والتفاوض الاجتماعي.

وتتنوع استراتيجيات التعلم النشط، حيث يمكن أن تقسم إلى قسمين: استراتيجيات رئيسة واستراتيجيات مساندة، أما الاستراتيجيات الرئيسة فهي: التعلم بالأقران، والتدريس التبادلي، والمناقشة الصفية، بينما نجد الاستراتيجيات المساندة والتي تعتبر فعليًا فنيات وتقنيات تنفذ خلال دروس التعلم وفقًا للتعلم النشط كثيرة جدًا ومن الممكن أن يمتلك كل معلم استراتيجياته وفنياته الخاصة، ومن تلك الاستراتيجيات المساندة: جدول التعلم المطور، ونموذج فراير، والمساجلة الحلقية، والمفاهيم الكرتونية، وفكر زاوج شارك...الخ، وقد اعتمد الباحث على العديد من استراتيجيات التعلم النشط التي ترتبط فعليًا بمحور رئيس وهو التشارك والتواصل والبناء وفيما يأتي توضيح لتلك الاستراتيجيات:

- المناقشة الصفية: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد في الأساس على المشاركة الفاعلة داخل غرفة الفصل وتتضمن تفاعل لفظي بين الطلبة أنفسهم وبين الطلبة ومعلمهم من أجل اكتساب المعرفة المرغوب بها.
- التعلم بالأقران: وهي استراتيجية تعلم نشط يتفاعل خلالها كل متعلم مع زميل له على مبدأ أن التعليم موجه ومتمركز حول المتعلم حيث ينعكس ذلك من خلال تعليم المتعلمين بعضهم البعض.
- التدريس التبادلي: وهي استراتيجية تعلم نشط تعتمد على إنشاء حوار بين المدرس وطلابه أو بين الطلاب وبعضهم البعض بحيث يتبادلون الأدوار لتنفيذ مهارات (التنبؤ، التساؤل، التوضيح، التلخيص) بهدف فهم المادة المقروءة والتحكم في الفهم بالمراقبة والضبط والتحكم.
- فكر زاوج شارك: تقنية تعلم نشط تشاركي تعتمد على عرض الموضوع وإعطاء وقت للمتعلم للتفكير فرديًا ومن ثم مشاركة فهمه مع زميله ومن ثم مشاركة الفهم مع بقية الزملاء.
- جدول التعلم المطور: تقنية تعلم نشط تعتمد على جعل المتعلم يحدد خبراته السابقة ليرتكز عليها في تحديد معرفته من الموضوع وما هو مطلوب منه وصولا لإنجاز جديد أو تعلم جديد.
- نموذج فراير: تقنية تعلم نشطة تنقسم إلى أربعة أجزاء وتستخدم في تعلم المفاهيم بحيث يرتكز كل مفهوم على أربعة أبعاد هي: (التعريف، المزايا، الأمثلة، اللاأمثلة).
- العصف الذهني: تقنية تعلم نشط ذكية تشجع على المناقشات الجماعية وتحفز عقل المتعلم على توليد أكبر قدر ممكن من المعرفة المتنوعة والمبتكرة بغض النظر عن صحتها أو تكرارها أو دقتها من أجل الوصول إلى حل للمشكلات المعروضة عليه.
- المفاهيم الكرتونية: تقنية تعلم نشط تعمل على تحويل المعرفة إلى شخصيات ورسوم كرتونية يدور بينها حوار أشبه بالسرد القصصي.
- قراءة الصور: تقنية تعلم نشط تقدم المعرفة للمتعلم على شكل صور وخرائط ورسوم توضيحية وتطلب من المتعلم التعرف على الشكل وتحديد مكوناته ودراسة العلاقة بينها.
- اللعب: تقنية تعلم نشط توظف اللعب والنشاط الجسدي بالإضافة للنشاط العقلي في تحقيق أهداف التعلم بصورة ترفيهية فيها تحدي وتنافس بين المتعلمين.
- المسرحية والدراما: تقنية تعلم نشط تعتمد على نقل المعرفة من خلال تصوير حي درامي فيه حركات جسد وفيه تقليد وفيها محاكاة للواقع ومخاطبة لعواطف المتعلم ومشاعره، حيث تتطلب من المعلم بذل جهد لتحويل الموضوع الدراسي إلى مسرحية وتوزيع الأفكار على أدوار ليقوم الطلبة بتمثيلها وتقديمها أمام الآخرين.
- السرد القصصي: تقنية تعلم نشط تعمل على تحويل المعرفة إلى قصة تتطلب تحاور بين شخصيات حول عقدة ما يتخللها حبكة درامية وأحداث مترابطة وصولا لموضوع رئيس.
- الرحلة التعليمية: تقنية تعلم نشط تهدف للاستفادة من مقتنيات البيئة المحلية بهدف تحقيق أهداف التعلم من خلال الخروج بالمتعلمين من حدود المدرسة وصولًا لأماكن ذات علاقة بمحتوى المنهج.

ويوجد العديد من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع التعلم النشط كمتغير رئيس ومستقل للبحث عن آثار استخدامه على متغيرات عديدة: منها التحصيل، والمفاهيم، والتفكير، والدافعية، والاتجاهات، والفاعلية الذاتية، وفيما يأتي عرض سريع لتلك الدراسات:

هدفت دراسة (الأكوع، الرميمة، والجبوبي، 2007) إلى استقصاء أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على التحصيل لدى طلبة المستوى الرابع مقارنة بطرائق التدريس المعتادة، وقد استخدم الباحثون المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين التجريبية (20) طالبًا، والتجريبية (20) طالبًا، وقد أعد الباحثون أداة التحصيل لجمع المعلومات قبليًا وبعديًا من عينة الدراسة، وبعد إجراء التجربة توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة احصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات مجموعة الطلاب التجريبية ومجموعة الطلاب الضابطة في اختبار التحصيل البعدي ولكل أبعاد المقياس ولصالح المجموعة التجريبية.

سعت دراسة (حجازي ومهدي، 2015) إلى الكشف عن فاعلية استراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من كلية التربية بجامعة الأقصى قصديًا. واستخدمت الدراسة مقياسي الكفاءة الاجتماعية (30 فقرة) والدافعية للتعلم (37 فقرة) من إعداد الباحثين، وتطبيق الأدوات تم من خلال الويب إلكترونيًا. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي والبعدي على الدرجة الكلية وأبعاد مقياس الكفاءة الاجتماعية، والدرجة الكلية لمقياس الدافعية للتعلم لدى الطالبات، مما يؤكد على فاعلية استراتيجية التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب في تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى الطالبات.

هدفت دراسة "مهدي وحجازي" (Mahdi & Hijazi, 2013) إلى الكشف عن أثر استراتيجية في التعلم المدمج في تحسين الدافعية والاتجاه نحو التشارك عبر الويب لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى، حيث صمم الباحثان استراتيجية تعلم قائمة على التعلم النشط، وقد استخدم الباحثان المنهج التجريبي والمنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (20) طالبة من كلية التربية بجامعة الأقصى، تم اختيارهن قصدياً، واستخدمت الدراسة مقياسي الاتّجاه نحو التشارك، والدافعية للتشارك من إعداد الباحثين، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياسين القبلي، والبعدي على الدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الاتّجاه نحو التشارك، والدرجة الكلية، وأبعاد مقياس الدافعية للتشارك لدى الطالبات عينة الدراسة؛ مما يؤكّد على نجاح استراتيجية التعلم المدمج المستخدمة في الدراسة في تحسين الدافعية والاتّجاه نحو التشارك عبر الويب لدى الطالبات عينة الدراسة.

هدفت دراسة (عشا، أبو عواد، الشلبي، وعبد، 2012) لاستقصاء أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي، وبلغ عدد أفراد الدراسة (59) طالباً وطالبة اختيروا من طلبة السنة الثانية من كلية العلوم التربوية الجامعية تخصص معلم صف ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس في الفاعلية الذاتية واختبار تحصيلي في مادة الإرشاد التربوي، وتم التحقق من صدق المقياس وثباته بالطرائق المناسبة وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطلبة في مجموعتي الدراسة في الفاعلية الذاتية والتحصيل الدراسي، لصالح المجموعة التجريبي .وقد خلصت هذه الدراسة

إلى جملة من المقترحات تدعو إلى الاهتمام بتوظيف استراتيجيات التعلم النشط في المواد الدراسية المختلفة وللمستويات الدراسية المتنوعة.

بينما هدفت دراسة (أبو عواد و عبد، 2010) إلى السعي للكشف عن أثر استراتيجية التعلم النشط في تنمية مهارات اتّخاذ القرار، والدافعية للتعلم لدى طالبات تخصص معلم الصف في كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية، وقد تكونت عينة الدراسة من(54) طالبة تقسيم وقد قسمت إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية، وقد استخدم الباحثون مقياسي اتّخاذ القرار، والدافعية للتعلم. وبعد تنفيذ التجربة توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين نتائج الطالبات في مجموعتي الدراسة في ست مهارات من مهارات اتّخاذ القرار، وخمسة من مجالات الدافعية للتعلم.

وأجرت (مداح، 2009) دراسة هدفت إلى فحص أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية، والاتّجاه نحو الرياضيات لدى عينة مكونة من (68) طالبة من طالبات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة؛ موزعات على مجموعتين: ضابطة، وتجريبية مناصفة، واستخدمت الدراسة اختبار المفاهيم الهندسية، ومقياس الاتجاهات نحو الرياضيات بتطبيقين: قبلي وبعدي، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين في الاختبارين؛ مما يؤكِّد فاعلية التعلم النشط في تحصيل المفاهيم الرياضية، والاتّجاه نحو الرياضيات.

وسعت دراسة شيفنز، جريفين، جوكي، ليتو، وبرادفورد (Scheyvens, Griffin, Jocoy, Liu, & Bradford, 2008) إلى الكشف عن أثر استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، وأهميتها في إشراك المتعلمين في الموقف التعليمي، مقارنة بطرائق التعليم الاعتيادية، وقد حللت الدراسة نتائج أربع دراسات تم تطبيقها في مجال التعلم النشط: في الدراسة الأولى أكد (80%) من الطلبة أنّ استراتيجيات التعلم النشط أسهمت في إكسابهم مهارات التفكير الناقد، وحلّ المشكلات، وفي الدراسة الثانية أكّد غالبية الطلبة استمتاعهم بالتعلم عبر المنتدى الإلكتروني، والمجموعات الصغيرة، والكبيرة عبر الإنترنت، وأجريت الدراسة الثالثة في نيوزلندا على طلبة السنة الثانية الدارسين لمساق التطور والتنوع، وأجريت الدراسة الرابعة في جامعة نيوساوث ويلز في استراليا، وقد انتهت نتائج الدراسات إلى أهمية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في التدريس، وفي إثارة دافعية الطلاب للتعلم.

بينما هدفت دراسة "بيرت" (Burt, 2004) إلى التعرف على أثر استخدام التعلم النشط في تحسين الأداء، وزيادة الدافعية للتعلم لدى ثلاث طالبات من جامعة زايد في الإمارات العربية المتحدة، وتم خلال الدراسة تدريب الطالبات على برنامج لاستخدام التعلم النشط باستخدام أساليب متنوعة منها: الملاحظات، والدراسة الاستقصائية، والمقابلات، وذلك من خلال جلستين متتاليتين، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ الانتقال من التعلم السّلبي إلى التعلم النشط قد يحقق تحسناً في أداء الطالبات، ودافعيتهن للتعلم.

في حين أجريت دراسة "ويلك" (Wilke, 2003) بهدف البحث عن أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي، وإثارة الدافعية، وتحسين الفاعلية الذاتية في الفسيولوجيا لدى طلبة جامعة إنجيلو الأمريكية، وقد قسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة ضابطة(استخدام استراتيجيات التعلم الاعتيادية)، ومجموعة تجريبية (استخدام استراتيجيات التعلم النشط)، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أنّ طلبة المجموعة التجريبية حصلوا على نتائج أفضل بكثير من طلبة المجموعة

الضابطة في التحصيل والدافعية للتعلم والفاعلية الذاتية، كما أشارت النتائج عن وجود توجه إيجابي لدى الطلبة نحو التعلم النشط.

كما سعت دراسة "كارول وليندر"(Carroll & Leander, 2001) للكشف عن أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلبة الخامس الأساس في التربية الاجتماعية، وقد استخدمت الدراسة برنامجاً لتوظيف استراتيجيات التعلم النشط التي تستند على التشارك، والشبكات المفاهيمية، وطرح الأسئلة المتنوعة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ توظيف استراتيجيات التعلم النشط قد حسَّن من دافعية الطلبة نحو التعلم، وكذلك أحدث زيادة في المستوى التحصيلي، وفي ثقتهم بأنفسهم، وبقدرتهم على التعلم.

ويتّضح مما سبق للباحث ندرة الدراسات التي اهتمت بدراسة أثر التعلم النشط بشكل خاص في البيئة الفلسطينية وخاصة في مقررات التربية الوطنية والتنشئة الحياتية؛ لذا فقد برزت الحاجة الماسة؛ لتطوير استراتيجيات تدريس تعتمد على التعلم النشط وفلسفة ومبادئ نظرية النشاط، وخاصة بعد أن تغير المنهج الفلسطيني من حيث المحتوى ومن حيث طريقة الإعداد ومن حيث الفلسفة التي يعتمد عليها وهي فلسفة التعلم النشط؛ كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث على أن عملية التعلم النشط بديل عن التعليم التقليدي، وقد أجمع العديد من الباحثين والمعلمين في هذا المجال على أن التعلم النشط محور رئيس ومهم للبحث فيه وخاصة أنه من مستجدات التعلم التي بدأت في الانتشار في الآونة الأخيرة في مجتمعاتنا العربية بشكل عام وفي مجتمعنا الفلسطيني بشكل خاص.

مشكلة الدراسة: في ضوء ما عرض في مقدمة البحث وما نتج عن الدراسات السابقة تبين للباحث أنَّ الاتجاهات العالمية تدعو للاستفادة من مبادئ التعلم النشط واستراتيجياته وتقنياته لخلق بيئة تعلم فاعلة تجعل المتعلم نشيطًا وإيجابيًا، لاسيما مع التطورات التي حصلت في النظرة نحو المعرفة وكيفية التعامل معها، وقد انعكس ذلك على طبيعة وبنية المنهج الفلسطيني؛ حيث تحول من منهج ناقل لكم كبير من المعلومات إلى منهج يتضمن أنشطة تعلم تتطلب من المعلم خلق بيئة تعلم تفاعلية، ومن المتعلم أن يكون مشاركًا ونشيطًا في مجريات التعلم يبحث عن حاجاته ويلتقط المعرفة من عدة مصادر ويشاركها مع زملائه؛ أدى ذلك كله إلى تغير كلي في النظرة إلى الموقف التعليمي الذي يتطلب البحث عن استراتيجيات تعلم عميقة تفعِّل العقل البشري، وتحفزه للبحث عن حاجاته المعرفية، والمهارية، والوجدانية بطرائق تتطلب التواجد الاجتماعي، والعاطفي والمعرفي في مجتمع تعلم يتبادل فيه الجميع الأدوار بحثًا عن الراحة الفكرية وبحثًا عن انتهاء لحالة الصراع التي يعيشها العقل بحثًا عن ضالته المعرفية التي تتناسب مع خبراته وحاجاته وصولا؛ لتكوين تعلم ذي معنى مستقر في ذاكرته طويلة الأمد؛ لذا فقد رأى الباحث ضرورة البحث في استراتيجيات التعلم النشط كمتغير مستقل للدراسة الحالية في الكشف عن تأثيره في اكتساب المعرفة وانعكاساته على مهارات المتعلم الحياتية، وبعد التنقيب العميق والمشاورات مع ذوي الاختصاص والرجوع إلى توصيات الدراسات السابقة، ذهب الباحث للكشف عن فاعلية التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي المعرفة الوطنية والحياتية، وبالتالي أمكن صياغة السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في إكساب طلبة الصف الثاني الأساس المعرفة الوطنية والحياتية؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة باختلاف مجموعة التطبيق (تجريبية، ضابطة)؟
2. هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده؟
3. هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده؟
4. هل تتصف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية وفقًا لمعدل الكسب بلاك في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة للمعرفة الوطنية والحياتية؟

فروض الدراسة: تم صياغة الفروض الآتية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

1. يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة باختلاف مجموعة التطبيق (تجريبية، ضابطة)، ولصالح المجموعة التجريبية.
2. يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده ولصالح التطبيق البعدي.
3. يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده ولصالح التطبيق البعدي.
4. لا تتصف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية وفقًا لمعدل الكسب بلاك في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة للمعرفة الوطنية والحياتية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن دلالة الفرق في:

1. اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة باختلاف مجموعة التطبيق (تجريبية، ضابطة).
2. اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده.
3. اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

1. من الناحية النظرية قدمت الدراسة تصورا لاستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر التربية الوطنية والحياتية بشكل ممنهج ومنظم للاستفادة من التعلم النشط واستراتيجياته وبتوافق مع بنية المنهج وطبيعة البيئة التعليمية، قد يستفيد منه باحثون آخرون.
2. من الناحية التطبيقية استخدمت الدراسة المنهج التجريبي للاستفادة من التعلم النشط واستراتيجياته في تدريس التربية الوطنية والحياتية، وللتحقق من فاعليته استخدمت الدراسة اختبار (المعرفة الوطنية والحياتية) قبليًا وبعديًا للمقارنة بين

النتائج في المجموعتين التجريبية والضابطة والتوصل إلى الفاعلية أو عدمها، قد يستفيد منه الباحثون وطلبة الدراسات العليا في دراسات تكميلية للدراسة الحالية.

3. تشكل استجابة موضوعية لما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من مسايرة الاتجاهات الحديثة في التدريس وتبني أساليب وطرائق تعليمية تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية.

حدود الدراسة: تقتصر الدراسة الحالية على المحددات الآتية:

1. طبقت الدراسة على طلبة الصف الثاني الأساسي في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2017-2018م بمدرسة الشاطيء الابتدائية المشتركة "د".
2. اقتصرت الدراسة على الوحدة الثانية "مواسم الخير في بلدي" من مقرر التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي.

التعريفات الإجرائية: قدم الباحث التعريفات الإجرائية الآتية:

1. فاعلية: فرق الكسب في قائمة المفاهيم الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي قبل التعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط وبعده؛ بحيث يكون فاعلاً في حال تحقق مستوى 1.2 فأكثر.
2. التعلم النشط: نمط تعلم قائم على النشاط لتدريس مقرر التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي، ومحوره الطالب؛ بحيث يكون خلال أحداث التعلم متفاعلًا وإيجابيًا ونشطًا ومشاركًا؛ تحقيقًا لمبدأ اكتشاف المعرفة لا تلقيها وتأكيدًا على تغير دور المعلم من مرسل إلى موجه ومرشد.
3. استراتيجيات التعلم النشط: مجموعة متكاملة من إجراءات التعلم القائم على النشاط، والتي يستخدمها المعلم في تدريس مقرر التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي سعيًا لإكسابهم المعرفة الوطنية والحياتية.
4. المعرفة الوطنية والحياتية: منظومة متكاملة من المعرفة الوطنية والحياتية التي يجب أن يمتلكها طلبة الصف الثاني الأساسي بعد تعرضهم للتعلم باستخدام استراتيجيات التعلم النشط ضمن مقرر التربية الوطنية والحياتية المقرر للعام الدراسي 2017-2018م.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة: استخدم الباحث المنهج الوصفي، والمنهج التجريبي لمناسبتهما لإجراءات الدراسة، حيث استخدم المنهج الوصفي في جمع البيانات وتنظيمها وتحليلها وصولا للنتائج، واستخدم المنهج التجريبي ذا التصميم (قبلي وبعدي) ومجموعتين(ضابطة وتجريبية) في اختبار فاعلية المتغير المستقل (استراتيجيات التعلم النشط) على المتغير التابع (المعرفة الوطنية والحياتية).

التصميم التجريبي: حيث تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (تجريبية وضابطة) مع تطبيق (قبلي بعدي)، إذ تدرس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، بينما تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية، وقد طبقت أداة الدراسة على المجموعتين (التجريبية والضابطة) على النحو الآتي:

المجموعة التجريبيـــــة: قياس قبلي ← معالجة ← قياس بعدي

تدريس تقليدي

c University of Gaza) / CC BY 4.0

المجموعة الضابطة: قياس قبلي ← قياس بعدي

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (82) طالباً وطالبة من الصف الثاني الأساسي من مدرسة ، وتم اختيار المدرسة بالطريقة العشوائية. وقد قسمت عينة الدراسة إلى شعبتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة. والجدول الآتي يوضح توزيع أعداد عينة الدراسة على المجموعتين التجريبية والضابطة:

جدول 1. توزيع عينة الدراسة

الطلبة	المجموعة التجريبية	المجموعة الضابطة	المجموع
العدد	41	41	82
النسبة المئوية	%50	%50	%100

أداة الدراسة: قام الباحث بإعداد أداة الدراسة الممثلة باختبار المعرفة الوطنية والحياتية كالآتي:

أولاً: تحليل محتوى وحدة "مواسم الخير في وطني"

قام الباحث باشتقاق المعرفة الوطنية والحياتية في مقرر التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي وفقًا للخطوات الآتية:

1. تحليل محتوى الوحدة الثانية لمقرر التربية الوطنية والحياتية للصف الثاني الأساسي؛ بهدف تحديد الموضوعات التي يشملها وكذلك تصنيف هذه الموضوعات وفق تصنيف جونستون وبلومنريت لمجالات المعرفة، وتصنيف بلوم للأهداف التدريسية، وقد أعد الباحث بطاقة لذلك تضم ستة أعمدة رئيسة هي: موضوع ومفردات المحتوى، والأهداف التدريسية، وتصنيف الأهداف، ومجال المعرفة (توليد المعرفة "معرفة ماذا، معرفة لماذا"، تطبيق المعرفة "معرفة كيف")، والفقرات الاختبارية، ومخرجات التطبيق وكيفية تقديرها.
2. بناء الصورة المبدئية لجدول مواصفات تحليل محتوى المقرر.
3. صدق بطاقة تحليل المحتوى: حيث عرض الباحث البطاقة على مجموعة من المحكمين المختصين بالمناهج وطرائق التدريس؛ وذلك لإبداء الرأي حول مدى مناسبتها، حيث أبدوا بعض الملاحظات والتعديلات وحذف بعض الفقرات.
4. ثبات بطاقة تحليل المحتوى: حيث تأكد الباحث من ثبات البطاقة بتحليل الوحدة الثانية من المقرر ومن ثم قيام أحد زملاء الباحث بتحليل المحتوى لتحديد الموضوعات الرئيسة والفرعية، ومن ثم قام الباحث باحتساب نسبة الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني باستخدام معادلة "كوبر".

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times 100\%$$

حيث كانت نسبة الاتفاق بين التحليل الأول والثاني 89.6% وهي نسبة عالية مما يدل على ثبات التحليل.

تعديل القائمة المبدئية بناءً على آراء السادة المحكمين والوصول إلى الصورة النهائية لجدول مواصفات تحليل محتوى المقرر.

جدول 2. مواصفات تحليل محتوى المقرر

الموضوع الرئيسي	الأهداف التعليمية	الأهداف التعليمية (بلوم)			مجال المعرفة		
		تذكر	فهم	تطبيق	ماذا	لماذا	كيف
خيرات بلادي	5	2	2	1	2	2	1
معًا نقطف الزيتون	5	3	2	0	3	2	0
خبز أمي	4	3	1	0	3	1	0
أعتني بأرضي	3	2	0	1	2	0	1
الإجمالي	17	10	5	2	10	5	2

في ضوء التحليل السابق توصل الباحث إلى قائمة المعرفة الوطنية والحياتية. والتي تضمنت (4) موضوعات رئيسة، تفرع عنها (17) هدفاً تعليمياً، صنفت إلى (10) معرفة ماذا و(5) معرفة لماذا و(2) معرفة كيف.

ثانيًا: إعداد اختبار المعرفة الوطنية والحياتية

1. بناء على قائمة المعرفة الوطنية والحياتية المكونة من (17) هدفًا، جرى صياغة أسئلة اختيار من متعدد لقياس تلك المعرفة، وقد تكون المقياس من (50) سؤالاً وزعت على دروس الوحدة المقررة، والجدول (3) يوضح مواصفات المقياس:

جدول رقم 3. جدول مواصفات مقياس المعرفة الوطنية والحياتية

المجال	عدد الأهداف	عدد الأسئلة
خيرات بلادي	5	24
معًا نقطف الزيتون	5	9
خبز أمي	4	4
أعتني بأرضي	3	13

2. صياغة فقرات المقياس: قام الباحث بصياغة فقرات المقياس من نوع اختيار من متعدد، بحيث تكونت كل فقرة من جذع يتضمن سؤالاً، وأربعة بدائل تتضمن إجابة صحيحة واحدة فقط وباقي الإجابات خطأ، إلا أنها مقنعة ظاهرياً وتسمى بالمموهات أو المشتتات، وقد اشتمل الاختبار في صورته الأولية على (50) سؤالاً.
3. ضبط المقياس:

- صدق المحكمين: حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات، ومشرفي ومعلمي الاجتماعيات، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات والآراء التي تم الأخذ بها.

- تجريب المقياس: حيث جُرِّب الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (30) من طلبة مجتمع الدراسة بهدف احتساب ما يأتي:
- صدق الاتساق الداخلي: حيث تراوحت قيم معامل ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار مع الدرجة الكلية للاختبار ما بين (0.5–0.92)؛ وبذلك تكون جميع فقرات الاختبار دالة إحصائياً؛ مما يدل على الاتساق الداخلي للاختبار.
- ثبات المقياس: حيث تم احتساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية وقد تبين أنَّ معامل الثبات الكلي (0.82)، وهذا يدل على أنَّ الاختبار يتمتع بالثبات مما طمأن الباحث ودفعه لتطبيقه على عينة الدراسة.

ثالثًا: ضبط المتغيرات قبل بدء التجريب

تم التأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل التدريس باستراتيجيات التعلم النشط في الاختبار المعد للدراسة خلال الفصل الدراسي الأول 2017–2018م والجدول الآتي يبين ذلك:

جدول 4. نتائج اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في المقياس القبلي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	" ت "	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعرفة الوطنية والحياتية	تجريبية	41	9.9	4.5	0.867	0.390	غير دالة إحصائياً
	ضابطة	41	9.14	3.8			

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين طلبة المجموعة الضابطة وطلبة المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاختبار، وعليه فإن المجموعتين متكافئتان في الاختبار.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي ينص على: " هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة باختلاف مجموعة التطبيق (تجريبية، ضابطة)؟"، اختبر الباحث صحة الفرض الأول الذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة باختلاف مجموعة التطبيق (تجريبية، ضابطة)، ولصالح المجموعة التجريبية"، حيث تم استخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين والجدول الآتي يوضح ذلك.

الجدول 5. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي

المجال	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعرفة الوطنية والحياتية	تجريبية بعدي	41	44.95	4.3	8.58	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	31.04	8.9			

يتضح من الجدول (5) أن قيمة "ت" في الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$) جاءت دالة إحصائيًا، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار

المعرفة الوطنية والحياتية، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة التي تنص على: يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة الصف الثاني الأساس بغزة باختلاف مجموعة التطبيق (تجريبية، ضابطة)، ولصالح المجموعة التجريبية.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: الذي ينص على: " هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده؟"، اختبر الباحث صحة الفرض الثاني الذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده ولصالح التطبيق البعدي"، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول 6. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعرفة الوطنية والحياتية	ضابطة قبلي	41	9.14	3.8	14.36	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	ضابطة بعدي	41	31.04	8.9			

يتضح من الجدول (6) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ($\alpha \geq 0.01$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة الضابطة قبليًا ومتوسط درجات المجموعة الضابطة بعديًا في الاختبار، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة الضابطة قبل التطبيق وبعده ولصالح التطبيق البعدي.

الإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: الذي ينص على: " هل يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده؟"، اختبر الباحث صحة الفرض الثاني الذي ينص على: " يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده ولصالح التطبيق البعدي"، باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين، والجدول التالي يوضح ذلك.

الجدول 7. المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة للتعرف إلى الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي

الاختبار	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
المعرفة الوطنية والحياتية	تجريبية قبلي	41	9.9	4.5	35.6	0.000	دالة إحصائياً عند 0.01
	تجريبية بعدي	41	44.95	4.3			

يتضح من الجدول (7) أن قيمة "ت" المحسوبة أكبر من قيمة "ت" الجدولية في الدرجة الكلية للاختبار عند مستوى دلالة ($0.01\geq\alpha$)، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية قبليًا ومتوسط درجات المجموعة التجريبية بعديًا في الاختبار، وبذلك نرفض الفرضية الصفرية ونقبل الفرضية البديلة، يوجد فرق دال إحصائيًا في مستوى اكتساب المعرفة الوطنية والحياتية لدى طلبة المجموعة التجريبية قبل التطبيق وبعده ولصالح التطبيق البعدي.

الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة: الذي ينص على: " هل تتصف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية وفقًا لمعدل الكسب بلاك في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة للمعرفة الوطنية والحياتية؟"، اختبر الباحث صحة الفرض الرابع الذي ينص على: " لا تتصف استراتيجيات التعلم النشط بفاعلية وفقًا لمعدل الكسب بلاك في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي بغزة للمعرفة الوطنية والحياتية."، وذلك باحتساب حجم التأثير، ومعدل الكسب لبلاك والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول 8. قيمة "ت" و"η^2" و"d" وحجم التأثير في الاختبار الكلي

الاختبار	قيمة "ت	قيمة η^2	قيمة d	معدل الكسب لبلاك	حجم التأثير
المعرفة الوطنية والحياتية	35.6	0.96	11.3	1.6	كبير جداً

يتضح من الجدول (8) أن حجم تأثير استراتيجيات التعلم النشط في إكساب طلبة الصف الثاني الأساسي المعرفة الوطنية والحياتية كان كبيراً جداً، وهذا يدل على أنَّ الاستراتيجيات قد ساهمت بفاعلية في إكسابهم المعرفة الوطنية والحياتية وبشكل كبير جداً.

يعتبر التعلم النشط من الأنماط التي تعتمد على مخرجات نظريتي التعلم البنائي والنشاط اللتين تفعِّلان العقل البشري وتتعاملان مع المتعلم ككائن ذكي، ومتفاعل اجتماعيا، وصاحب تواجد معرفي وعاطفي، وتلك الأبعاد قد ارتكز الباحث عليها في بناء مواقف التعلم النشط وبما يتناسب مع طبيعة المحتوى وطبيعة الطلاب وخصائص البيئة التعليمية؛ لذا يعزو الباحث النتيجة السابقة لعدة أسباب، أهمها: أن طبيعة الدروس المقدمة للطلبة اعتمدت على استراتيجيات التعلم النشط التي تتناسب مع خصائص الطلبة واحتياجاتهم، وقد ساهم الترابط بين المحتوى المعرفي واستراتيجيات التعلم النشط التي راعت التسلسل في عرض المحتوى، وجعل الطلبة يعيشون شخصياتهم النشطة والفاعلة بإيجابية ضمن مواقف التعلم النشطة؛ بحيث انعكس ذلك على إدراك الطلبة لمدى واقعية المعرفة وارتباطها في بيئتهم الحياتية والوطنية؛ مما أدى إلى ضمان تحقق الأهدف وإيصال المعرفة لهم بسهولة وإتقان، بالاضافة إلى بنية استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على تحقيق التشارك والتواصل والبناء ضمن إطار من التفكير الإبداعي والناقد لواقع المعرفة؛ مما جعل بيئة التعلم غنية بالمصادر الحقيقية التي فعلت عدة حواس، وبالتالي سهل عملية إيصال المعرفة وفهمها وتنظيمها واسترجاعها وربطها بالواقع الحياتي والوطني.

وهذا يتفق مع نتائج العديد من الدراسات السابقة التي أكدت على أنَّ التعلم النشط واستراتيجياته وفنياته القائمة على إشراك الطلبة في التعلم، وتفعيل الواقع ضمن إطار التعلم، تعتبر من الطرق الفاعلة والمؤثرة في بناء المعرفة للطلبة وتوظيفها

في حياتهم الفعلية ومن تلك الدراسات التي أثبتت فاعلية التعلم النشط (عشا، أبو عواد، الشلبي، وعبد، 2012؛ حجازي ومهدي، 2016؛ الأكوع، رميمة، والجبوبي، 2007؛ Mahdi & Hijaz, 2013).

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحثون بضرورة:

1. الاستفادة من استراتيجات التعلم النشط لتنمية موضوعات أخرى لدى طلبة المرحلة الأساسية.
2. توظيف التعلم النشط في العملية التعليمية والعمل على خلق بيئات تعلم نشطة، لا سيما وأنّ المناهج الفلسطينية الجديدة قد بنيت في ضوء مخرجات نظرية التعلم البنائي والتعلم النشط.
3. زيادة إطلاع المعلمين عامة ومعلمي تعليم المرحلة الأساسية خاصة على استراتيجيات التعلم النشط وكيفية توظيفها في تعلم طلبتهم.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة السابقة وتوصياتها يقترح الباحث إجراء البحوث الآتية:

1. تنفيذ بحوث مشابهة للدراسة الحالية في مراحل تعليمية مختلفة.
2. إجراء بحوث مشابهة للدراسة الحالية باستخدام استراتيجيات تعلم نشط مختلفة.
3. إجراء دراسات وصفية تهدف للتعرف على درجة تقبل الطلبة والمعلمين؛ لاستخدام التعلم النشط في العملية التعليمية.

قائمة المراجع:

أحمد اللقاني، وعلي الجمل. (1999). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس* (المجلد 2). القاهرة: عالم الكتب.

أحمد عبادة. (2002). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس التأثير الحراري والكيميائي للتيار الكهربائي على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف الأول الصناعي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 19*(2)، الصفحات 314-370.

الشلبي أبو عواد، وعشا عبد. (2010). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارة اتخاذ القرار، والدافعية للتعلم لدى طالبات كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث. *مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، 10*(1)، الصفحات 23-51.

انتصار عشا، فريال أبو عواد، الهام الشلبي، وايمان عبد. (2012). أثر استراتيجيات التعلم النشط في تنمية الفاعلية الذاتية والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية التابعة لوكالة الغوث الدولية. *مجلة جامعة دمشق، 28*(1)، الصفحات 519-542.

جودت سعادة، فواز عقل، ومجدي زامل. (2011). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. الأردن: دار الشروق.

جولتان حسن حجازي، وحسن ربحي مهدي. (يناير، 2016). فاعلية استراتيجية في التعلم النشط القائم على التشارك عبر الويب على تحسين الكفاءة الاجتماعية والدافعية للتعلم لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى. *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الانسانية)، 1*، الصفحات 31-66.

سامية مداح. (2009). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل بعض المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة. *مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي، 1*، الصفحات 1-92.

علية إبراهيم. (2005). *دليل التعلم النشط*. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

فضل الأكوع، محمود رميمة، وزياد الجبوبي. (2007). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر الأجهزة الطبية على تحصيل طلبة المستوى الرابع هندسة طبية حيوية بجامعة العلوم والتكنولوجيا اليمنية. *المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 24*(9)، الصفحات 3-16.

وزارة التربية والتعليم العالي. (2016). *التربية الوطنية والحياتية*. فلسطين: مركز المناهج الفلسطينية.

Bloom, L., Perlmutter, G., & Burrell, L. (1999). The General Educator: Applying Constructivism to Inclusive Classrooms. *Intervention in School and Clinic, 3*, pp. 132-136.

Burt, J. (2004). Impact of Active Learning on Performance and Motivation in Female Emirati Students. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives, 1*, pp. 1-14.

Carroll, L., & Leander, S. (2001). *Improving Student Motivation through the Use of Active Learning Strategies.* Master of Arts Action Research Project, Saint Xavier University and SkyLight Field-Based Masters Program.

Mahdi, H., & Hijaz, G. (2013). The Effectiveness of a Strategy in Blended Learning in Enhancing Web Collaboration Motivation and Web Collaboration Attitude among the College of Education Students at Al-Aqsa University. *e-Learning "Best Practices in Management, Design and Development of e-Courses: Standards of Excellence and Creativity" , 2013 Fourth International Conference on* (pp. 427-437). Manama, Bahrain: Ieee.

Reynolds, T. (1995). *Addressing Gender and Cognitive issues in the Mathematics classroom: A constructivist Approach.* New York: Columbia university: An Eric Database Abstract, No. ED 404184.

Scheyvens, R., Griffin, A., Jocoy, C., Liu, Y., & Bradford, M. (2008). Experimenting with Active Learning in Geography: Dispelling the Myths That Perpetuate Resistance. *Journal of Geography in Higher Education*, *32*(1), pp. 51-69.

Wilke, R. (2003). The effect of active learning on student characteristics in a human physiology course for nonmajors. *Adv Physiol Educ, 24*(1-4), pp. 207-223.