

معتقدات معلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق

محمد حاتم مصلاح جديع الفراجي

الاختصاص مناهج وطرائق تدريس لغة عربية / تربية الانبار

: Mohammed Hatem Mosleh Jadea Al Faraji

jgd45651@gmail.com

مستخلص البحث

يهدف البحث إلى الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق، وذلك في ضوء الفجوة القائمة بين النظرية والتطبيق، حيث لم تتضح بعد طبيعة هذه المعتقدات ومدى انعكاسها على الممارسات الصفية. وانطلقت مشكلة البحث من تساؤلات رئيسة تمحورت حول درجة المعتقدات المعرفية، والوجدانية، والسلوكية لدى المعلمين، وقد صيغت فرضيات البحث لتشير إلى وجود مستويات متفاوتة من هذه المعتقدات. وتحقيقاً لأهداف الدراسة، تم اختيار عينة مكونة من (١٠٦) معلماً ومعلمة للغة العربية في المرحلة الإعدادية بطريقة عشوائية، وقد أعد الباحث استبانة مكونة من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور (معرفية، وجدانية، سلوكية)، اعتمدت مقياس ليكرت الخماسي لقياس استجابات أفراد العينة. أظهرت نتائج الدراسة أن المعتقدات المعرفية جاءت بمستوى مرتفع (المتوسط الحسابي = ٤.٢٧، والانحراف المعياري = ٠.٦٩)، ما يعكس قناعة معرفية راسخة لدى المعلمين تجاه التعلم النشط، في حين كانت المعتقدات الوجدانية بمستوى متوسط (المتوسط الحسابي = ٣.٣٢، والانحراف المعياري = ٠.٩٥)، وهو ما يدل على تذبذب نسبي في ارتباط المعلمين العاطفي بالموضوع. أما المعتقدات السلوكية فقد جاءت بمستوى منخفض (المتوسط الحسابي = ٢.٣٩، والانحراف المعياري = ٠.٨٩)، مما يشير إلى ضعف تحويل المعتقدات إلى ممارسات تطبيقية. وبالنظر إلى الأداة ككل، بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٣٣) بانحراف معياري (٠.٨٤)، ما يعكس مستوى متوسطاً لمجمل المعتقدات، مع بروز خلل في البعد السلوكي. وتخلص الدراسة إلى أن المعتقدات تعد بنية متكاملة تحتاج إلى تنمية متوازنة في أبعادها الثلاثة، وتوصي بضرورة تطوير برامج تدريبية تركز على تعزيز البعد الوجداني وربطه بخبرات عملية تسهم في تحويله إلى سلوكيات فعلية، مع الدعوة إلى إجراء دراسات لاحقة أكثر تنوعاً للكشف عن محددات هذه المعتقدات وعلاقتها بمتغيرات تعليمية أخرى.

الكلمات المفتاحية: معتقدات - التعلم النشط.

Abstract

This study aims to uncover Arabic language teachers' beliefs regarding the application of active learning methods in middle schools in Iraq. This study examines the existing gap between theory and practice, as the nature of these beliefs and their impact on classroom practices are not yet clear. The research problem was based on key questions centered around the degree of cognitive, affective, and behavioral beliefs among teachers. The research hypotheses were formulated to indicate the presence of varying levels of these beliefs. To achieve the study objectives, a sample of (106) male and female Arabic language teachers at the middle school level was randomly selected. The researcher prepared a questionnaire consisting of (30) statements distributed across three axes (cognitive, affective, and behavioral). A five-point Likert scale was used to measure the responses of sample members. The study results showed that cognitive beliefs were at a high level (arithmetic mean = 4.27, standard deviation = 0.69), reflecting teachers' firm cognitive convictions regarding active learning. Affective beliefs were at an average level (arithmetic mean = 3.32, standard deviation = 0.95), indicating relative fluctuations in teachers' emotional attachment to the subject. Behavioral beliefs were at a low level (arithmetic mean = 2.39, standard deviation = 0.89), indicating a weak translation of beliefs into practical practice. Considering the tool as a whole, the overall arithmetic mean was 3.33 with a standard deviation of 0.84, reflecting an average level

for all beliefs, with a significant deficiency in the behavioral dimension. The study concludes that beliefs are an integrated structure that requires balanced development across its three dimensions. It recommends the development of training programs that focus on enhancing the emotional dimension and linking it to practical experiences that contribute to transforming it into actual behaviors. It also calls for more diverse subsequent studies to uncover the determinants of these beliefs and their relationship to other educational variables.

Keywords: Beliefs - Active Learning

المقدمة

اللغة العربية ليست مجرد أداة للتواصل أو وسيلة للتعبير، بل هي وعاء الحضارة، ومفتاح الفكر، وجسر يصل الحاضر بالماضي العريق؛ إنها لغة القرآن الكريم التي نزل بها الوحي، فصارت موئل البلاغة، وميدان الفصاحة، وساحة الإبداع الأدبي، تمتد جذورها في عمق التاريخ، وتشعب أغصانها في ميادين العلم والأدب والفكر، لتغدو شاهدة على أمجاد أمة، وحافظة لملامح هويتها. ويوضح (العجمي، ٢٠٢٠، ٣٧) تتميز العربية بثراء مفرداتها، ودقة تراكيبيها، ومرونة أساليبها، مما جعلها قادرة على استيعاب العلوم والمعارف عبر العصور، ومجارة التطور الحضاري المعاصر دون أن تفقد أصالتها؛ فهي لغة تربي الذوق، وتصل الفكر، وتغرس القيم، وتفتح آفاق الخيال أمام المتعلمين، فتمنحهم القدرة على التفكير، والإبداع الأدبي، والتواصل الفعال وفي ظل التحولات المعرفية والتقنية التي يشهدها العالم، تظل اللغة العربية محوراً أساسياً في بناء الشخصية المتكاملة، إذ تسهم في ترسيخ الهوية الثقافية، وتعزيز الانتماء الوطني، وإثراء العطاء الإنساني، حيث إن تدريسها ليس مجرد تلقين للمفردات والقواعد، بل هو رحلة فكرية وروحية، تنقل المتعلم بين عبق التراث وفضاءات المستقبل، ليصبح قادراً على التعبير عن ذاته، والتفاعل الإيجابي مع محيطه، والإسهام في نهضة أمته. تُعد مادة اللغة العربية من المواد الأساسية، لما لهذه المادة من أهمية كبرى في صقل مهارات الطالب العراقي في القراءة والكتابة، وقد حرصت الوزارة على إعداد مناهج مناسبة لتدريس هذه المادة، وتوفير المعلمين المؤهلين القادرين على تدريسها بكفاءة، إلا أن العديد من معلمي اللغة العربية ما زالوا يميلون إلى استخدام الأساليب التقليدية في التدريس، الأمر الذي أدى إلى ضعف إقبال الطلبة على تعلم المادة، خاصة أن طلبة الجيل الحالي يختلفون في ميولهم واهتماماتهم عن الأجيال السابقة؛ فهم يفضلون استخدام التكنولوجيا، ولديهم رغبة أكبر في الحركة والنشاط المستمر (السيد، ٢٠١٩، ٢١). وقد تسبب هذا التباين في ظهور فجوة واضحة بين الأساليب التعليمية التي يعتمد عليها معلمو اللغة العربية، وبين حاجات وميول الطلبة المعاصرين، الأمر الذي أدى إلى اتساع الفجوة بين المعلم والطالب. على الرغم من كثرة الدراسات التي أجريت لتيسير تعلم اللغة العربية، إلا أن الشكوى من ضعف الطلبة في العديد من فروعها المختلفة ما تزال قائمة، حيث يُعرض الكثير منهم عن هذه المادة باعتبارها صعبة الفهم، وتتطلب جهداً كبيراً في المذاكرة، كما أن حصصها تُعد مملّة وغير مشوقة، ويمكن إرجاع ذلك إلى عوامل عدّة، من أبرزها: الكتاب المدرسي، أو طريقة التدريس التي يتبعها المعلم، أو أساليب التقويم، أو غيرها من العوامل التي تسهم في جعل دروس اللغة العربية غير جذابة في كثير من الأحيان (أبوجرام، ٢٠٢٢). وقد أشارت دراسة (ماضي، ٢٠٢٢) إلى أن من بين الأسباب التي تؤدي إلى ضعف الطلبة في اللغة العربية، الاستراتيجيات التدريسية التي يعتمد عليها المعلمون، إذ إن استخدامهم للأساليب التقليدية، التي لا تحفز الطالب على التعلم، ولا تُنمّي دافعيته نحو المادة، يُعد من أهم الأسباب وراء هذا الضعف، في المقابل، فإن استخدام المعلم لأساليب تعليمية مشوقة تجذب انتباه الطالب، يُسهم بدرجة كبيرة في تعزيز حبه للقراءة وتمكّنه منها. ويؤكد (العجمي، ٢٠٢٠) على أن الطالب بحاجة إلى أساليب تعليمية حديثة تُشجعه على التركيز في الدرس المقدم من قبل المعلم، وتُبعده عن الانشغال بأمور خارجية تصرفه عن أجواء الحصة الدراسية، كما أنه بحاجة إلى التعلم التعاوني والعمل جنباً إلى جنب مع أقرانه، الأمر الذي يزيد من فرص استيعابه للمعلومة والاحتفاظ بها. ومن هنا تبرز أهمية التعلم النشط في تدريس اللغة العربية؛ إذ يُعد التعلم النشط فلسفة تربوية تقوم على تعزيز مشاركة الطالب في العملية التعليمية بشكل فاعل، من خلال اعتماده على ذاته في اكتساب المعارف والمهارات، وتكوين القيم والاتجاهات، وذلك عبر أنشطة تتطلب منه التفكير، والبحث، والتجريب، في ضوء ما يقدمه المعلم من مواقف تعليمية (السيد، ٢٠١٩، ٢٧).

مشكلة البحث

يُعدّ التعلم النشط من الاتجاهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى جعل المتعلم محور العملية التعليمية، من خلال إشراكه في أنشطة تفاعلية تحفّز التفكير الناقد، وتنمّي مهارات التواصل، وتدعم التعلم الذاتي، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في تطوير المناهج وتدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم النشط، فإن تطبيق هذه الأساليب في المدارس الإعدادية بالعراق لا يزال يواجه العديد من التحديات، التي قد ترتبط بمعتقدات المعلمين واتجاهاتهم نحو هذه الممارسات التعليمية.

إن معتقدات المعلمين تشكل إطاراً ذهنياً يوجّه سلوكهم داخل الصف الدراسي، ويؤثر في مدى تقبلهم للأساليب التربوية الحديثة أو مقاومتهم لها، فقد يرى بعض المعلمين أن التعلم النشط يستهلك وقت الحصة أو يتطلب إمكانات غير متوفرة، بينما يدرك آخرون أهميته في تحسين التحصيل الدراسي وتنمية مهارات الطلبة. وتنعكس هذه المعتقدات على مستوى تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من حيث التخطيط والتنفيذ والتقييم. وفي هذا السياق، أشار السيد (٢٠٢٣) إلى أن التعلم النشط يُسهم في تطوير مهارات اللغة العربية لدى الطلبة، ويعزز التفكير بمستوياته العليا، كما يوفر بيئة تعليمية تعاونية تُمكن المتعلمين من تحسين قدراتهم في كتابة الفقرات وقراءة الجمل وغيرها من المهارات اللغوية. ومن هنا تتبع مشكلة البحث في وجود فجوة بين النظرية والتطبيق، حيث لم تتضح بعد طبيعة معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية بالعراق تجاه التعلم النشط، ومدى انعكاس هذه المعتقدات على ممارساتهم الصفية، ويثير ذلك التساؤلات التالية:

- ١- ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية المعرفية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟
- ٢- ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟
- ٣- ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية السلوكية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟

فرضيات البحث

يمكن صياغة فرضيات البحث في ضوء تساؤلاته على النحو الآتي:

- ١- توجد درجة مرتفعة من معتقدات معلمي اللغة العربية المعرفية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.
- ٢- توجد درجة متوسطة من معتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.
- ٣- توجد درجة مرتفعة من معتقدات معلمي اللغة العربية السلوكية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.

أهداف البحث

- ١) تحديد درجة معتقدات معلمي اللغة العربية المعرفية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.
- ٢) التعرف على درجة معتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.
- ٣) الكشف عن درجة معتقدات معلمي اللغة العربية السلوكية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.

أهمية البحث

تتبع أهمية البحث من اعتباره مساهمة علمية في مجال تطوير ممارسات تدريس اللغة العربية في المدارس الإعدادية بالعراق، وذلك من خلال تسليط الضوء على طبيعة المعتقدات التي يحملها المعلمون تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط، وما يمكن أن تمثله هذه المعتقدات من محفز أو عائق أمام تفعيل هذه الاستراتيجيات في الميدان، ويمكن إبراز أهمية البحث في النقاط الآتية:

- الأهمية النظرية:

- ١- إثراء الأدبيات التربوية العربية بدراسة ميدانية حديثة حول معتقدات معلمي اللغة العربية تجاه التعلم النشط في السياق العراقي.
- ٢- تقديم إطار تحليلي يربط بين الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية للمعتقدات التعليمية، مما يسهم في فهم أعمق لسلوكيات المعلمين في الصفوف الدراسية.

- الأهمية التطبيقية:

- ١- مساعدة صناع القرار التربوي والمشرفين التربويين في بناء برامج تدريبية تستجيب لاحتياجات المعلمين الفعلية فيما يتعلق بالتعلم النشط.
- ٢- تقديم توصيات عملية تسهم في سد الفجوة بين النظرية والتطبيق في تدريس اللغة العربية.

حدود البحث

تحدد ضمن الحدود الآتية:

- أ- **حدود موضوعية:** يقتصر البحث على دراسة المعتقدات المعرفية والوجدانية والسلوكية لمعلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط.
- ب- **حدود مكانية:** يطبق البحث في المدارس الإعدادية في محافظة الأنبار العراقية.
- ج- **حدود زمنية:** يتم تنفيذ البحث خلال العام الدراسي (٢٠٢٥/٢٠٢٦م).
- د- **حدود بشرية:** تقتصر عينة البحث على معلمي ومعلمات اللغة العربية العاملين في المدارس الإعدادية بالعراق.

مصطلحات البحث

يُعرّفها لوبون (٢٠١٤، ٢٣) بأنها التصورات التي يؤمن بها الفرد وتتعلق بالعالم الخارجي، وتتشأ من قناعاته الداخلية، وتختلف من شخص لآخر، وتعّد القوة المحركة خلف الأفعال التي يمارسها الفرد بمفرده أو ضمن جماعة، حيث يشعر أفراد الجماعة بأنهم ملزمون بالأخذ بها في سلوكهم. ويُعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجموعة من الاتجاهات المرتبطة بما تعتقده معلمات اللغة العربية تجاه توظيف التعلم النشط في الموقف الصفّي، ويتم قياسها باستخدام أداة الاستبانة المعتمدة على مقياس ليكرت الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

ب- التعلم النشط

يُعرّفه عبد السلام (٢٠٢١، ١٠) بأنه: فلسفة تربوية تقوم على إيجابية المتعلم داخل الموقف التعليمي، وتشمل جميع الممارسات والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم، بحيث يتم التعلم من خلال البحث والتجريب، واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين الاتجاهات.

ويُعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: مجموعة من الأساليب التدريسية التي تركز على جعل الطالب محور العملية التعليمية، من خلال ما يقوم به من نشاط وجهد في البحث عن المعرفة، ومعالجتها، وتحليلها، بما يعزز من دوره الإيجابي داخل الصف.

الإطار النظري للبحث

١- مفهوم التعلم النشط

ذكر (القرني، ٢٠٢١، ٥٩١) أن التعلم النشط في اللغة العربية هو ذلك النوع من التعلم الذي يُشجّع الطالب على القراءة والكتابة بنفسه، ويحفّزه على المشاركة الفاعلة مع زملائه من خلال الأنشطة المختلفة، كالإنشاد، وحل المشكلات، والمشاركة في أنشطة تنمّي مهارات التفكير العليا، مثل: التحليل، والتركيب، والتقييم، وذلك في سياقات متعددة ضمن فروع اللغة العربية، كتحليل الكلمات والجمل، وتركيبها، وتقويم أداء الزملاء في القراءة والكتابة الصحيحة. وفي هذا السياق برز في نهاية القرن العشرين مصطلح "التعلم النشط" ومدى توظيفه في العملية التعليمية، وذلك من خلال الأثر الإيجابي الذي يُحدثه في كلّ من المعلم والمتعلم، فالتعلم النشط لا يركّز على التلقين والحفظ، بل يسعى إلى تنمية مهارات المتعلم، مثل: التعلم التعاوني، والاستقصاء، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، والعمل الجماعي، والاستقلالية في التعلم (Cosette, 2021). ويقوم فكرة التعلم النشط على أن الطالب هو محور العملية التعليمية، إذ يُتيح له المعلم فرص المشاركة في الحصة الدراسية من خلال الأنشطة، والتمارين، والمشروعات، وغيرها، ويتم ذلك في بيئة تعليمية محفزة تسمح بالحوار البناء، والمناقشة الثرية، والتفكير الواعي، والتحليل السليم، والتأمل العميق، وخلال الحصة، يقوم الطالب بأداء أنشطة تعليمية متنوعة، من قراءة وكتابة وغيرها، وهو في حالة من التفاعل والنشاط والحيوية. كما يعمل المعلم على تشجيع الطالب بشكل مستمر لتحمل مسؤولية تعلمه، والسعي نحو تحقيق الأهداف التعليمية التي تسهم في تطوير معارفه، وبناء شخصيته، وتحفيزه على الإبداع (القرني، ٢٠٢١، ٥٩٣). وقد عرّف الزويني (٢٠٢٣، ٢٦) التعلم النشط بأنه ذلك التعليم الذي يجعل المتعلم عضواً فاعلاً في عملية التعلم، ومسؤولاً عن تقدّمه، حيث يتعلم الطالب من خلال الممارسة، والبحث، والاستكشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه وتقدّمه الدراسي.

٢- أهمية التعلم النشط

أشار (إبراهيم، ٢٠٢١، ٩٤) إلى أن التعلم النشط يجعل الطلبة يقومون بأكثر من مجرد الاستماع للمعلم، إذ يشاركون بفاعلية في عملية التعلم من خلال أنشطة مثل: القراءة، والكتابة، والمناقشة، وحلّ المهام التعليمية. ويعمل المعلم من خلال التعلم النشط على إشراك طلبته في عملية التعلم، عبر تحويل أدوارهم من متلقين سلبيين إلى مشاركين مبادرين، وتحويل دوره من ملقّن إلى موجه ومرشد، مستخدماً في ذلك مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية في الموقف الصفّي، مثل: لعب الأدوار، والمشروعات، والاستقصاء، ومجموعات النقاش. كما يركّز على تطوير مهارات التفكير العليا من خلال مهام تعليمية تتوافق مع أهداف المنهاج، وترتبط بالسياق الحياتي للطالب (الناصر، ٢٠٢٠، ٣٢). وقد ذكر AL Taani & Hamadmeh, 2023, 11) أن استخدام الأساليب والاستراتيجيات التي تندرج تحت مفهوم التعلم النشط تُعد من الأساليب التعليمية المثيرة والمحفزة للطلبة، إذ لها تأثير فعال وإيجابي على جميع فئات الطلبة، سواء أكانوا من الطلبة المتفوقين، أو من متوسطي المستوى، أو حتى من ذوي التحصيل المتدني، كما تسهم هذه الاستراتيجيات في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلبة، وتعزيز دافعتهم نحو التعلم، ومن أبرز هذه الاستراتيجيات: التعلم التعاوني، والتعلم بالأقران، والتعلم الذاتي، والأساليب الاستقصائية والاستباطية، والعمل الجماعي، وحل المشكلات، والتعلم القائم على البحث، والمحاكاة، وغيرها من الأساليب الحديثة. وبما أن الابتكار والإبداع يتوفران لدى الطلبة بنسب متفاوتة، فإنهم بحاجة إلى تنشيط وتحفيز مستمرين لإشغال أفكارهم وتنميتها بصورة مناسبة، وذلك من خلال استخدام استراتيجيات تدريسية تعتمد بشكل كبير على تقديم أنشطة تعليمية متنوعة تسمح

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

لهم بالتفرد والإبداع من خلال الممارسة الفعلية، وفي هذا السياق يكون الطالب هو محور العملية التعليمية، الأمر الذي يزيد من تفاعله ومشاركته، ويُكسبه مهارات الملاحظة، والمقارنة، والتفسير، واكتشاف العلاقات (السيد، ٢٠١٩، ٢٨).

٣- متطلبات تطبيق التعلّم النشط

ويتطلّب تطبيق التعلّم النشط جهداً جاداً من قبل الطلبة، يتمثّل في تطبيق المعارف والمعلومات الجديدة، بما يضمن اكتساب فهم أعمق للمادة العلمية، ويقوم الطلبة في هذا النوع من التعلّم بدمج الجانب النظري من المعرفة بالجانب العملي التطبيقي، الذي يركّز على مدى استيعابهم وفهمهم لما قدمه المعلم، ومن الأمثلة على ذلك لجوء الطلبة إلى حل المشكلات التي تواجههم، واختبار صحة الفرضيات، وتسجيل الحلول التي توصلوا إليها (إبراهيم، ٢٠٢١، ٩٤) ولكي يكون المعلم قادراً على تطبيق التعلّم النشط بكفاءة، ينبغي أن يتحلّى بعدد من الصفات، من أبرزها: أن يمتلك عقلية محفّزة وغير متسلطة في اتخاذ قراراته، وأن يكون مخلصاً في عمله، ملماً بمحتوى المادة العلمية، متقناً لأساليب التعلّم النشط، قادراً على التحليل والإبداع، حتى يتمكن من كسب ثقة المتعلّمين، كما يجب عليه أن يُشجّع الطلبة على المشاركة، ويُسهّم في تحقيق التعلّم من خلال تقديم المعلومات والتوجيهات بأسلوب يقوم على التفاعل الإيجابي المشترك بينه وبين المتعلّم (عبد السلام، ٢٠٢١، ٦٥) كما يرتبط أداء المعلمين في المواقف التعليمية ارتباطاً وثيقاً بقناعاتهم ومعتقداتهم تجاه الأساليب الحديثة في التدريس، حيث يُؤثّر ذلك بشكل مباشر في مدى نجاحهم في توظيف التعلّم النشط في الصفوف الدراسية، وقد أكّد رمضان (٢٠١٦) أن معتقدات بعض المعلمين تُعد من العوامل التي تؤثر على سهولة أو صعوبة تطبيق التعلّم النشط؛ إذ يُفضّل بعضهم التمسك بالأساليب التقليدية خشية التغيير وما يستلزمه من جهد، أو خوفاً من فقدان السيطرة على الصف، أو بسبب الخوف من نقد المشرفين التربويين عند حضورهم للحصص، في المقابل توجد فئة أخرى من المعلمين ممّن لديهم قناعة راسخة بفوائد استخدام التعلّم النشط داخل الصف الدراسي، وهم أكثر استعداداً لتوظيفه بفاعلية.

٤- الدراسات السابقة

بناءً على ما سبق تبرز الحاجة إلى دراسة معتقدات المعلمين حول استخدام التعلّم النشط في تدريس اللغة العربية، وذلك بهدف الوقوف على الصعوبات التي تعوق تطبيق هذا النمط من التعلّم، والسعي لإيجاد حلول عملية لها من خلال إجراء دراسات وأبحاث تربوية متخصصة، وقد أُجريت العديد من الدراسات التي تناولت أهمية التعلّم النشط في الموقف الصفّي، ومعتقدات المعلمين تجاهه، ومن أبرز هذه الدراسات ما يلي: دراسة السيد (٢٠٢٣) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط في تدريس مادة القراءة على تنمية الحسّ اللغوي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي، وقد أسفرت النتائج عن فاعلية واضحة لاستخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تحسين مهارات الحسّ اللغوي لدى الطالبات. دراسة الزهراني (٢٠٢٢) سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط وأثرها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى عينة من الطلبة المعاقين فكرياً، واعتمدت الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وتوصّلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات القياس البعدي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، جاءت لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى فاعلية استراتيجيات التعلّم النشط في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة المعاقين عقلياً من أفراد المجموعة التجريبية. دراسة عبد الحميد (٢٠٢٢) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلّم النشط باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التواصل الشفهي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الاستماع، وجاءت هذه الفروق لصالح التطبيق البعدي، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التلاميذ في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التحدث، كذلك لصالح التطبيق البعدي، مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعلّم النشط باستخدام السبورة التفاعلية في تنمية مهارات التواصل الشفهي. دراسة إبراهيم (٢٠٢١) هدفت إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجيات التعلّم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلبة الذين تعلموا باستخدام استراتيجيات التعلّم النشط، مما يؤكد أثر هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى هذه الفئة. دراسة القصاص (٢٠٢١) تناولت هذه الدراسة دور مديري المدارس الابتدائية الحكومية في محافظة غزة في تعزيز استراتيجيات التعلّم النشط، وسعت إلى الكشف عن سبل تفعيلها، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة مديري المدارس لدورهم في تعزيز هذه الاستراتيجيات كانت مرتفعة نسبياً، كما كشفت الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الممارسة تعزى لمتغير سنوات الخدمة، مما يشير إلى أن الخبرة الإدارية لها دور في مدى تفعيل التعلّم النشط في المدارس. دراسة حرايز (٢٠٢١) هدفت إلى التعرف على درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعلّم النشط في مدارس مدينة حمام الضلعة بولاية المسيلة من وجهة نظرهم، وقد أظهرت النتائج أن درجة الاستخدام كانت

متوسطة، كما أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير طبيعة التكوين، وجاءت الفروق لصالح ذوي التكوين الجامعي، مما يدل على أثر الخلفية الأكاديمية في توظيف مهارات التعلم النشط في الصفوف الابتدائية. دراسة القرني (٢٠٢١) هدفت إلى بناء حقيبة تدريبية قائمة على استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مهارة القراءة لمعلمي اللغة العربية، إضافة إلى التعرف على اتجاهات المعلمين المتدربين نحو الحقيبة التدريبية، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية الحقيبة التدريبية من حيث الإخراج والأهداف والمحتوى، حيث أبدى المتدربون موافقة شديدة على فعاليتها، مما يشير إلى أن اتجاههم نحو التعلم النشط كان مرتفعاً. دراسة طه (٢٠٢١) سعت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي مقترح يعتمد على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تعزيز مهارات التدريس الإبداعي. دراسة الزهراني (٢٠٢٠) هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي للمجموعة الواحدة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المعلمات في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس الإبداعي، مما يعكس فاعلية البرنامج التدريبي المقترح. دراسة الغفيلي (٢٠٢٠) استهدفت هذه الدراسة التعرف على المعتقدات السائدة لدى معلمي الرياضيات بمحافظة المجمع تجاه التعلم البنائي. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معتقدات معلمي الرياضيات تجاه التعلم البنائي كان مرتفعاً، بمتوسط حسابي بلغ ٣.٥٥ من ٥، كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات مستويات المعتقدات لصالح المعلمين ذوي الخبرة التي تتجاوز عشر سنوات، في حين لم تُسجل فروق دالة إحصائية تُعزى لمتغير المرحلة الدراسية. دراسة الحوامدة (٢٠١٩) هدفت إلى استقصاء تصورات معلمي اللغة العربية حول الكتابة، بالإضافة إلى تصوراتهم بشأن أدائهم التعليمي، وقد أظهرت التحليلات الإحصائية أن تصورات معلمي اللغة العربية تجاه الكتابة كانت منخفضة من حيث النطاق العام، وكذلك في بُعد المعاملات، وعلى النقيض من ذلك، جاءت التصورات المتعلقة بالانتقال ضمن مستوى متوسط، كما كشفت النتائج أن الكفاءة العامة لمعلمي اللغة العربية في أدائهم ضمن المجالات الثلاثة وهي: إشراك الطلاب، والاستراتيجيات التعليمية، وإدارة الصف — كانت أقل من المتوسط.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

اعتمد الباحث في البحث على المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لطبيعة البحث، إذ يُعنى هذا المنهج بدراسة الظواهر كما هي في الواقع، والعمل على وصفها وصفاً دقيقاً ومنظماً، وتحليل مكوناتها بهدف الوصول إلى استنتاجات علمية موضوعية، وقد تم توظيف هذا المنهج للتعرف على معتقدات معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية بالعراق تجاه أبعاد التعلم النشط (المعرفية، الوجدانية، والسلوكية)، والكشف عن أنماط هذه المعتقدات ومستوياتها، بما يسهم في فهم العوامل المؤثرة في تبني أساليب التعلم النشط وتطبيقها في الممارسات الصفية.

١ - مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة في جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية العاملات في المدارس الحكومية بمرحلة التعليم الإعدادي في العراق، خلال العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، والبالغ عددهم (٣٢٠) معلم ومعلمة.

٢ - عينة الدراسة

تكوّنت عينة الدراسة من (١٠٦) تتضمن (٧٩) معلم و(٢٧) معلمة اللغة العربية من مرحلة التعليم الإعدادي، وقد تم اختيار العينة بطريقة عشوائية، لضمان شمولية التمثيل ودقته بالنسبة إلى مجتمع الدراسة الأصلي.

٣ - أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بإعداد استبانة بهدف الكشف عن معتقدات معلمي اللغة العربية نحو توظيف التعلم النشط (المعرفية، الوجدانية، والسلوكية)، والكشف عن أنماط هذه المعتقدات ومستوياتها.

تكوّنت أداة الدراسة بصيغتها النهائية من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة محاور رئيسية، وهي (المعرفية، الوجدانية، والسلوكية)، وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي للإجابة عن فقرات المقياس، حيث تتوزع البدائل كما يلي: (أوافق بشدة، أوافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

٤ - صدق الأداة

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

تم التحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، بلغ عددهم (٤) محكمين من المتخصصين في مجالات المناهج وطرق التدريس، وقد طُلب من المحكمين تقديم آرائهم وملاحظاتهم المتعلقة بالسلامة العلمية واللغوية لفقرات الأداة، وبناءً على ملاحظاتهم واقتراحاتهم، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، ليتم إعداد الأداة بصيغتها النهائية المعتمدة.

جدول (١) معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحاور الثلاثة (صدق الاتساق الداخلي)

المحور	رقم الفقرة	العبارة	معامل الارتباط (r)	الدلالة
المعرفية	1	أمتلك معرفة كافية بمفهوم التعلم النشط وأهدافه.	0.71	دال عند ٠.٠١
المعرفية	2	أعتقد أن التعلم النشط يساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية.	0.68	دال عند ٠.٠١
المعرفية	3	أرى أن التعلم النشط يساعد على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.	0.74	دال عند ٠.٠١
المعرفية	4	أؤمن بأن التعلم النشط يعزز مهارات التواصل الشفوي والكتابي لدى الطلاب.	0.77	دال عند ٠.٠١
المعرفية	5	أعتقد أن التعلم النشط يُمكن الطلاب من ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.	0.69	دال عند ٠.٠١
المعرفية	6	أرى أن التعلم النشط يوفر بيئة صفية محفزة على الإبداع.	0.73	دال عند ٠.٠١
المعرفية	7	أؤمن بأن التعلم النشط يساعد على تنويع مصادر التعلم داخل الصف.	0.70	دال عند ٠.٠١
المعرفية	8	أعتقد أن توظيف التعلم النشط يساهم في تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.	0.75	دال عند ٠.٠١
المعرفية	9	أرى أن التعلم النشط يساعد الطلاب على الاستقلالية في بناء المعرفة.	0.72	دال عند ٠.٠١
المعرفية	10	أؤمن بأن التعلم النشط يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية.	0.78	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	11	أشعر بالحماس عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في حصص اللغة العربية.	0.74	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	12	أستمتع بمشاهدة تفاعل الطلاب مع الأنشطة الصفية أثناء التعلم النشط.	0.70	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	13	أرى أن التعلم النشط يزيد من دافعيّتي للتدريس.	0.73	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	14	أشعر بالرضا عندما يشارك الطلاب بفاعلية في الأنشطة الصفية.	0.71	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	15	أشعر أن التعلم النشط يخفف من الملل والروتين في الحصة الدراسية.	0.69	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	16	أستمتع باستخدام استراتيجيات متنوعة مثل المناقشة والعصف الذهني والعمل التعاوني.	0.75	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	17	أشعر بالثقة عند إدارة الصف باستخدام أساليب التعلم النشط.	0.72	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	18	أعتقد أن التعلم النشط يعزز العلاقة الوجدانية بيني وبين الطلاب.	0.76	دال عند ٠.٠١
الوجدانية	19	أشعر أن الطلاب يكونون أكثر سعادة وانجذاباً عند تطبيق التعلم النشط.	0.70	دال عند ٠.٠١

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٢) تموز لعام (٢٠٢٦)

الوجدانية	20	أشعر أن التعلم النشط يساهم في بناء جو صفّي إيجابي.	0.77	دال عند ٠.٠١
السلوكية	21	أحرص على دمج استراتيجيات التعلم النشط في دروسي بشكل منتظم.	0.76	دال عند ٠.٠١
السلوكية	22	أوفر فرصاً للطلاب للعمل الجماعي والتعاوني داخل الصف.	0.72	دال عند ٠.٠١
السلوكية	23	أستخدم أساليب تعلم نشط تناسب الفروق الفردية بين الطلاب.	0.74	دال عند ٠.٠١
السلوكية	24	أعمل على توجيه الطلاب للمشاركة في حل المشكلات الصفية بأنفسهم.	0.70	دال عند ٠.٠١
السلوكية	25	أحرص على جعل الطلاب محور العملية التعليمية من خلال التعلم النشط.	0.78	دال عند ٠.٠١
السلوكية	26	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة لدعم أنشطة التعلم النشط.	0.73	دال عند ٠.٠١
السلوكية	27	أخصص وقتاً مناسباً لتخطيط الأنشطة المرتبطة بالتعلم النشط.	0.71	دال عند ٠.٠١
السلوكية	28	أشجع الطلاب على التفكير الناقد والإبداعي من خلال الأنشطة الصفية.	0.79	دال عند ٠.٠١
السلوكية	29	أطبق تقنيات التقويم البنائي أثناء تنفيذ أنشطة التعلم النشط.	0.72	دال عند ٠.٠١
السلوكية	30	أوظف التغذية الراجعة الفورية لتعزيز أداء الطلاب خلال التعلم النشط.	0.80	دال عند ٠.٠١

يبين الجدول أن معاملات الارتباط لجميع فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمحاور الثلاثة تراوحت بين (٠.٦٨ - ٠.٨٠)، وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.01$) وتشير هذه النتائج إلى وجود اتساق داخلي قوي بين الفقرات والمحاور، مما يعكس صدق الأداة وصلاحياتها لقياس المعتقدات المعرفية والوجدانية والسلوكية لدى معلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق.

٥- ثبات الأداة

للتأكد من ثبات أداة الدراسة ومدى صلاحيتها للتطبيق الميداني، قام الباحث بتطبيقها على عينة الدراسة الأصلية. وقد تم حساب معامل الثبات من خلال الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)، حيث بلغ معامل الثبات الكلي للأداة (٠.٩١)، مما يدل على تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات، ويؤكد ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة.

جدول (٢) الاتساق الداخلي باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha)

المحور	عدد العبارات	(معامل الثبات) ألفا كرونباخ
المعتقدات المعرفية	10	0.84
المعتقدات الوجدانية	10	0.87
المعتقدات السلوكية	10	0.86
الأداة ككل	30	0.91

أظهرت نتائج تحليل الثبات باستخدام معامل كرونباخ ألفا أن جميع محاور الأداة قد حققت مستوى مرتفعاً من الثبات الداخلي، حيث بلغ معامل الثبات للمحور الأول (المعتقدات المعرفية) (٠.٨٤)، وللمحور الثاني (المعتقدات الوجدانية) (٠.٨٧)، وللمحور الثالث (المعتقدات السلوكية) (٠.٨٦). كما بلغ معامل الثبات الكلي للأداة بأبعادها الثلاثة (٠.٩١)، وهو معامل مرتفع يشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي بين فقراتها. ويُعد هذا المستوى من الثبات مناسباً لأغراض البحث العلمي والتربوي، مما يعزز من موثوقية النتائج التي سيتم التوصل إليها عند تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

أولاً: نص السؤال الأول للبحث على النحو الآتي: ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية المعرفية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟ وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي أن مستوى المعتقدات جاء بدرجة مرتفعة، وهو ما يعكس إدراكاً واعياً لدى المعلمين بأهمية التعلم النشط وأثره في تطوير الممارسات التعليمية داخل الصفوف الدراسية. وتُعزى هذه النتيجة إلى إدراك المعلمين للدور الفاعل الذي يلعبه التعلم النشط في تعزيز التفكير الناقد، وتنمية مهارات التواصل، وزيادة دافعية الطلبة نحو المشاركة الفاعلة في العملية التعليمية. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات (السيد، ٢٠٢٣)، (الزهراني، ٢٠٢٢) التي أكدت أن ارتفاع مستوى المعتقدات الإيجابية لدى المعلمين يساهم في رفع مستوى تبنيهم لطرائق التدريس الحديثة، بما في ذلك استراتيجيات التعلم النشط، وفي ضوء ذلك يمكن القول إن هذه النتيجة تشير إلى توفر قاعدة معرفية جيدة لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الإعدادية، تمثل أساساً مهماً لتفعيل تطبيق أساليب التعلم النشط بشكل أكثر فاعلية، شريطة توافر الدعم المؤسسي والتدريب المستمر الذي يعزز من قدرة المعلمين على ترجمة هذه المعتقدات إلى ممارسات صفية ملموسة. جدول (٣) التحليل الإحصائي لاستجابات أفراد عينة البحث حول المحور الأول: المعتقدات المعرفية لمعلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط

رقم الفقرة	العبرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير	الرتبة
1	أمتلك معرفة كافية بمفهوم التعلم النشط وأهدافه.	4.32	0.66	مرتفع	3
2	أعتقد أن التعلم النشط يساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية.	4.38	0.62	مرتفع	1
3	أرى أن التعلم النشط يساعد على تنمية التفكير الناقد لدى الطلاب.	4.28	0.70	مرتفع	5
4	أؤمن بأن التعلم النشط يعزز مهارات التواصل الشفوي والكتابي لدى الطلاب.	4.30	0.68	مرتفع	4
5	أعتقد أن التعلم النشط يُمكن الطلاب من ربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.	4.24	0.73	مرتفع	6
6	أرى أن التعلم النشط يوفر بيئة صفية محفزة على الإبداع.	4.21	0.71	مرتفع	7
7	أؤمن بأن التعلم النشط يساعد على تنويع مصادر التعلم داخل الصف.	4.19	0.75	مرتفع	8
8	أعتقد أن توظيف التعلم النشط يساهم في تحسين مهارات حل المشكلات لدى الطلاب.	4.26	0.69	مرتفع	5
9	أرى أن التعلم النشط يساعد الطلاب على الاستقلالية في بناء المعرفة.	4.15	0.78	مرتفع	9
10	أؤمن بأن التعلم النشط يواكب الاتجاهات التربوية الحديثة في تدريس اللغة العربية.	4.34	0.64	مرتفع	2
المحور ككل		4.27	0.69	مرتفع	—

يتضح من الجدول أن متوسطات استجابات أفراد العينة لجميع فقرات المحور الأول تراوحت بين (٤.١٥ - ٤.٣٨)، وهي قيم تقع في المستوى المرتفع (أكبر من ٣.٦٧)، مما يدل على أن معلمي اللغة العربية يمتلكون معتقدات معرفية إيجابية بدرجة مرتفعة تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط. وقد جاءت الفقرة: «أعتقد أن التعلم النشط يساهم في رفع مستوى تحصيل الطلاب في مادة اللغة العربية» بالرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤.٣٨)، بينما جاءت الفقرة: «أرى أن التعلم النشط يساعد الطلاب على الاستقلالية في بناء المعرفة» بالرتبة الأخيرة بمتوسط (٤.١٥)، ورغم ذلك فهي ضمن المستوى المرتفع. وتشير هذه النتائج إلى وعي معرفي متنامٍ لدى المعلمين بأهمية التعلم النشط ودوره في تحسين التحصيل الدراسي، وتنمية مهارات التفكير والتواصل، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي.

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٢) تموز لعام (٢٠٢٦)

ثانياً: نص السؤال الثاني للبحث على الآتي: ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟

أظهرت نتائج تحليل استجابات أفراد العينة المتعلقة بالسؤال الثاني من البحث، والذي نص على: "ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟" أن الدرجة الكلية للمحور جاءت ضمن المستوى المتوسط، ويعكس هذا المؤشر أن المعتقدات الوجدانية للمعلمين تجاه التعلم النشط لا تزال متأرجحة بين القبول والتحفيز، حيث لم تصل إلى مستوى عالٍ يدل على الاقتناع التام، ولم تنخفض إلى درجة ضعيفة تعبر عن رفض أو مقاومة. يمكن تفسير هذه النتيجة بعدد من الاعتبارات التربوية والميدانية؛ إذ قد يعود السبب في بقاء مستوى المعتقدات الوجدانية في حدود المتوسط إلى ضعف الوعي الكامل بالآثار الإيجابية للتعلم النشط على تحفيز الطلاب وتعزيز دافعيتهم للتعلم، بالإضافة إلى ما يواجهه المعلمون من ضغوط مرتبطة بضيق الوقت وكثرة المنهاج وكثافة الصفوف، مما يحيد من قابليتهم لتبني هذا الأسلوب بشكل فعال، كما يمكن أن تعكس النتيجة حاجة المعلمين إلى برامج تدريبية مكثفة تركز على الجانب الوجداني والاقتناع الداخلي، بما يرفع من اتجاهاتهم الإيجابية نحو استخدام أساليب التعلم النشط في الممارسة الصفية.

جدول (٤) التحليل الإحصائي للمحور الثاني: المعتقدات الوجدانية لمعلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط

رقم البند	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
1	أشعر بالحماس عند تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في حصص اللغة العربية.	3.45	0.92	متوسط
2	أستمتع بمشاهدة تفاعل الطلاب مع الأنشطة الصفية أثناء التعلم النشط.	3.60	0.88	مرتفع
3	أرى أن التعلم النشط يزيد من دافعيّتي للتدريس.	3.25	1.01	متوسط
4	أشعر بالرضا عندما يشارك الطلاب بفاعلية في الأنشطة الصفية.	3.05	0.95	متوسط
5	أشعر أن التعلم النشط يخفف من الملل والروتين في الحصة الدراسية.	2.85	1.08	متوسط
6	أستمتع باستخدام استراتيجيات متنوعة مثل المناقشة والعصف الذهني والعمل التعاوني.	3.70	0.82	مرتفع
7	أشعر بالثقة عند إدارة الصف باستخدام أساليب التعلم النشط.	2.95	1.12	متوسط
8	أعتقد أن التعلم النشط يعزز العلاقة الوجدانية بيني وبين الطلاب.	3.40	0.90	متوسط
9	أشعر أن الطلاب يكونون أكثر سعادة وانجذاباً عند تطبيق التعلم النشط.	3.80	0.85	مرتفع
10	أشعر أن التعلم النشط يساهم في بناء جو صفّي إيجابي.	3.10	0.97	متوسط
المجموع الكلي		3.32	0.95	متوسط

يبين الجدول أن المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني تراوحت بين 2.85 - 3.80، مما يشير إلى وجود تباين في استجابات أفراد العينة. فقد حصلت بعض البنود مثل (أستمتع باستخدام استراتيجيات متنوعة) و(أشعر أن الطلاب يكونون أكثر سعادة...) على مستوى مرتفع، بينما جاءت بنود أخرى مثل (أشعر بالرضا عندما يشارك الطلاب بفاعلية...) و(أشعر بالثقة عند إدارة الصف...) بمستوى متوسط، في حين سجل بند (أشعر أن التعلم النشط يخفف من الملل...) أدنى متوسط لكنه بقي في المستوى المتوسط. وبصورة عامة، بلغ المتوسط الكلي للمحور 3.32 وهو يقع في المستوى المتوسط، مما يعكس أن معتقدات معلمي اللغة العربية الوجدانية تجاه التعلم النشط ليست بالقدر العالي مثل المعتقدات المعرفية، لكنها لا تزال إيجابية بدرجة مقبولة.

ثالثاً: نص السؤال الثالث للبحث على الآتي: ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية السلوكية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟ فيما يتعلق بالسؤال الثالث من أسئلة البحث، الذي نص على: ما درجة معتقدات معلمي اللغة العربية السلوكية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط في المدارس الإعدادية بالعراق؟، فقد أظهرت النتائج أن مستوى المعتقدات السلوكية جاء منخفضاً، ويشير ذلك إلى أن المعلمين، رغم إدراكهم لأهمية التعلم النشط من الناحية النظرية والوجدانية، إلا أنهم يواجهون صعوبة في ترجمة هذه القنوات إلى سلوكيات وممارسات فعلية

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

داخل الصف الدراسي، وقد يُعزى هذا الانخفاض إلى عوامل متعددة مثل ضيق الوقت المخصص للحصص، أو قلة التدريب المهني على استراتيجيات التعلم النشط، أو مقاومة بعض المعلمين للتغيير نتيجة الاعتياد على الطرق التقليدية. وعند مناقشة هذه النتيجة، يتضح أنها تمثل تحدياً أمام نجاح تطبيق التعلم النشط في المدارس الإعدادية؛ إذ أن الممارسات السلوكية تعدّ المظهر العملي للمعتقدات، وعدم تفعيلها يقلل من جدوى أي توجه إصلاحي أو تحديثي في التعليم، كما أن ضعف المعتقدات السلوكية يعكس فجوة بين القناعة النظرية والتطبيق العملي، وهو ما يستدعي تعزيز برامج التنمية المهنية المستمرة، وتوفير بيئة تعليمية محفزة تنتج للمعلمين ممارسة أساليب التعلم النشط بفاعلية، ومن ثم فإن هذه النتيجة تؤكد على ضرورة تكامل الجانب الوجداني والمعرفي مع الجانب السلوكي لضمان نجاح تبني أساليب التعلم النشط.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثالث: المعتقدات السلوكية

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	أحرص على دمج استراتيجيات التعلم النشط في دروسي بشكل منتظم.	2.31	0.88	منخفض
2	أوفر فرصاً للطلاب للعمل الجماعي والتعاوني داخل الصف.	2.54	0.91	منخفض
3	أستخدم أساليب تعلم نشط تناسب الفروق الفردية بين الطلاب.	2.27	0.85	منخفض
4	أعمل على توجيه الطلاب للمشاركة في حل المشكلات الصفية بأنفسهم.	2.44	0.93	منخفض
5	أحرص على جعل الطلاب محور العملية التعليمية من خلال التعلم النشط.	2.36	0.89	منخفض
6	أستخدم وسائل تعليمية متنوعة لدعم أنشطة التعلم النشط.	2.59	0.95	منخفض
7	أخصص وقتاً مناسباً لتخطيط الأنشطة المرتبطة بالتعلم النشط.	2.18	0.81	منخفض
8	أشجع الطلاب على التفكير الناقد والإبداعي من خلال الأنشطة الصفية.	2.41	0.87	منخفض
9	أطبق تقنيات التقويم البنائي أثناء تنفيذ أنشطة التعلم النشط.	2.33	0.90	منخفض
10	أوظف التغذية الراجعة الفورية لتعزيز أداء الطلاب خلال التعلم النشط.	2.48	0.92	منخفض
المحور ككل		2.39	0.89	منخفض

يوضح الجدول أن المتوسط الحسابي الكلي للمحور الثالث (المعتقدات السلوكية) بلغ (٢.٣٩) بانحراف معياري (٠.٨٩)، وهو ما يشير إلى أن مستوى المعتقدات السلوكية لدى معلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط جاء منخفضاً، كما يتضح أن العبارة (٦) (أستخدم وسائل تعليمية متنوعة لدعم أنشطة التعلم النشط) سجلت أعلى متوسط (٢.٥٩)، بينما جاءت العبارة (٧) (أخصص وقتاً مناسباً لتخطيط الأنشطة المرتبطة بالتعلم النشط) في أدنى متوسط (٢.١٨)، وهذا يعكس وجود ضعف عام في ممارسة السلوكيات الصفية المرتبطة بالتعلم النشط، خصوصاً في جانب التخطيط المسبق. جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحاور الثلاثة في أداة الدراسة

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى التقدير
المعتقدات المعرفية	4.27	0.69	مرتفع
المعتقدات الوجدانية	3.32	0.95	متوسط
المعتقدات السلوكية	2.39	0.89	منخفض
الأداة ككل	3.33	0.84	متوسط

يبين الجدول أن المتوسط الحسابي العام للأداة ككل بلغ (٣.٣٣) بانحراف معياري (٠.٨٤)، وهو ما يشير إلى أن معتقدات معلمي اللغة العربية تجاه تطبيق أساليب التعلم النشط جاءت بدرجة متوسطة عند جمع المحاور الثلاثة، كما يظهر أن أعلى متوسط تحقق في المحور الأول (المعتقدات المعرفية) بمتوسط (٤.٢٧) وانحراف معياري (٠.٦٩) وبمستوى تقدير مرتفع، مما يعكس امتلاك المعلمين معرفة جيدة حول التعلم النشط وأهدافه. بينما جاء المحور الثاني (المعتقدات الوجدانية) بدرجة متوسطة (٣.٣٢) بما يعكس تباين المشاعر والاتجاهات الوجدانية نحو التعلم النشط، أما المحور الثالث (المعتقدات السلوكية) فقد سجل أدنى متوسط (٢.٣٩) بانحراف معياري (٠.٨٩)، مما يشير إلى ضعف في ترجمة هذه المعتقدات إلى ممارسات سلوكية فعلية داخل الصف.

تشير نتائج الدراسة إلى تباين واضح في مستويات المعتقدات لدى أفراد العينة عبر المحاور الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، والسلوكية)، وهو ما يعكس طبيعة مركبة للمعتقدات وتأثيرها المتباين على الاستجابات والسلوكيات، فقد أظهرت النتائج أن المعتقدات المعرفية جاءت بمستوى مرتفع (المتوسط الحسابي = ٤.٢٧، الانحراف المعياري = ٠.٦٩)، مما يدل على أن المشاركين يمتلكون قناعة معرفية راسخة تجاه الموضوع محل الدراسة، ويُعزى ذلك إلى أن المكون المعرفي غالباً ما يستند إلى الخبرات التعليمية والرصيد الفكري، وهو ما يجعل الأفراد أكثر قدرة على بناء تصورات عقلانية ومنظمة، وبالتالي يميلون إلى الاتفاق بدرجة أكبر مع العبارات التي تقيس هذا البعد، وتتسم هذه النتيجة مع دراسات (إبراهيم، ٢٠٢١)، (عبد الحميد، ٢٠٢٢) حيث أكدت أن المعتقدات المعرفية أكثر استقراراً مقارنة بالمكونات الأخرى، لأنها تركز على معارف ومعلومات موضوعية نسبياً. أما فيما يتعلق بالمعتقدات الوجدانية فقد جاءت بمستوى (متوسط حسابي ٣.٣٢، وانحراف معياري ٠.٩٥)، وهو ما يشير إلى أن الاستجابات العاطفية والانفعالية نحو الموضوع لم تبلغ درجة عالية من التباين أو الرفض، بل اتسمت بنوع من التوازن أو الحياد النسبي، ويمكن تفسير ذلك بأن البعد الوجداني يتأثر بعوامل ذاتية متغيرة مثل المزاج الشخصي أو المواقف الطارئة، فضلاً عن أنه يرتبط بالخبرات الفردية والانفعالات الخاصة، ما يجعله أقل استقراراً من المكون المعرفي ومن ثم فإن التذبذب في الاستجابات ضمن هذا المحور يعكس تبايناً بين المشاركين في درجة شعورهم بالارتباط العاطفي بالموضوع. وفيما يخص المعتقدات السلوكية فقد جاءت النتائج منخفضة (المتوسط الحسابي = ٢.٣٩، الانحراف المعياري = ٠.٨٩)، ما يعني أن مستوى ترجمة المعتقدات إلى سلوكيات عملية أو تطبيقية لا يزال ضعيفاً. ويُحتمل أن يُعزى هذا الانخفاض إلى فجوة قائمة بين المعرفة والوجدان من جهة، وبين السلوك والممارسة من جهة أخرى، وهو ما أشار إليه دراسة (الحوامدة، ٢٠١٩) التي بينت أن التحول من القناعة الفكرية والانفعال العاطفي إلى ممارسة فعلية يحتاج إلى دافعية قوية وظروف بيئية ومجتمعية محفزة، فربما يواجه المشاركون معوقات خارجية (اجتماعية، ثقافية، أو مؤسسية) تحول دون تفعيل معتقداتهم في صورة سلوكيات ملموسة، مما يفسر تدني هذا البعد مقارنة بالآخرين. وعند النظر إلى الأداة ككل، فقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٣٣) بانحراف معياري (٠.٨٤)، وهو ما يضع درجة التقدير العام في المستوى المتوسط، ويعني ذلك أن العينة المدروسة تمتلك قدراً مقبولاً من المعتقدات في أبعادها الثلاثة، إلا أن هذه المعتقدات ليست قوية بما يكفي لتكون دافعاً كلياً نحو الممارسة الفعلية، ويمكن القول إن هناك نوعاً من التوازن بين الأبعاد، لكن مع وجود خلل واضح في البعد السلوكي يحتاج إلى معالجة خاصة. ويرى الباحث أن هذه النتائج تعكس أهمية النظر إلى المعتقدات بوصفها بنية متكاملة لا تتفصل فيها الأبعاد الثلاثة، فالنقود الملحوظ للمعتقدات المعرفية لا يكفي لتحقيق الأثر ما لم يُدعم ببُعدين وجداني وسلوكي قويين، ومن هنا يمكن أن توصي الدراسة بضرورة تطوير برامج تدريبية وتربوية تستهدف تعزيز المعتقدات الوجدانية لدى الأفراد، وربطها بخبرات عملية وتطبيقية تسهم في تحويلها إلى سلوكيات واقعية، بما يضمن تكامل المكونات الثلاثة ويعزز الأثر الإيجابي على المستويات الفردية والجماعية.

توصيات الدراسة

١. العمل على تعزيز المعتقدات المعرفية لدى أفراد العينة من خلال برامج تدريبية وورش عمل تسهم في تنمية الوعي المعرفي لديهم.
٢. الاهتمام بتنمية المعتقدات الوجدانية عبر تبني استراتيجيات تربوية تقوم على التفاعل الإيجابي والدافعية الداخلية.
٣. ضرورة تطوير خطط تربوية وإرشادية تستهدف المعتقدات السلوكية، إذ أظهرت النتائج انخفاض مستوياتها، مما يستدعي تدخلات عملية لمعالجتها.
٤. تفعيل دور المؤسسات التعليمية في تبني سياسات واضحة لدعم مختلف أبعاد المعتقدات (المعرفية، الوجدانية، السلوكية) بشكل متكامل.
٥. توفير برامج إثرائية تشجع على الدمج بين الجوانب المعرفية والوجدانية والسلوكية، بما يحقق توازناً في بناء شخصية المتعلم.

مقترحات لدراسات مستقبلية

١. إجراء دراسات مماثلة على عينات أكبر وأكثر تنوعاً للتحقق من مدى عمومية النتائج.
٢. دراسة العلاقة بين المعتقدات (المعرفية، الوجدانية، السلوكية) ومتغيرات أخرى مثل: التحصيل الدراسي، الدافعية للتعلم، أو التفكير الناقد.
٣. القيام بدراسات مقارنة بين مراحل تعليمية مختلفة أو مؤسسات تعليمية متنوعة لمعرفة الفروق في مستوى المعتقدات.
٤. استخدام مناهج نوعية مثل المقابلات أو مجموعات التركيز لفهم أعمق لأبعاد المعتقدات والسلوكيات المرتبطة بها.
٥. تصميم برامج تدخلية وتجريبية لقياس مدى فاعلية استراتيجيات تعليمية أو إرشادية محددة في تطوير المعتقدات.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

وقائع (مؤتمر تعزيز دور الدراسات الإسلامية والاجتماعية والإنسانية في بناء المجتمع) المجلد (٢٣) تموز لعام (٢٠٢٦)

- ١) إبراهيم، إيمان مصطفى محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى عينة من طلبة الصف الثاني الأساسي في إمارة دبي دولة الإمارات العربية المتحدة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، (١٧)، ٩٣-١٢٢.
- ٢) أبو جزم، إيمان محمد أحمد فرغل. (٢٠٢٢). فاعلية استخدام المحطات العلمية في تدريس اللغة العربية على تنمية الاستيعاب المفاهيمي ومهارات التنويع الأدبي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- ٣) السيد، أحمد جابر أحمد (٢٠٢٣). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس القراءة على تنمية الحس اللغوي لدى طالبات الصف الأول الإعدادي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (١٦)، ٣٧٣-٤٠٨.
- ٤) عبد الحميد، أماني حلمي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط باستخدام السبورة التفاعلية لتنمية مهارات التواصل الشفوي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، (١٢)، ٥٧٨-٦٥٥.
- ٥) الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٩). معتقدات معلمي اللغة العربية حول الكتابة وعلاقتها بتصوراتهم لفاعلية أدائهم التعليمي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٠(٢)، ٤٧٩-٥١٤.
- ٦) الزهراني، منى هاشم محسن. (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمات رياض الأطفال، المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩(٤)، ٤٣٥-٤٦٢.
- ٧) الزهراني، ناصر عطية. (٢٠٢٢). فعالية برنامج قائم على استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تنمية التحصيل الدراسي لطلاب الإعاقة الفكرية. مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، ٢٦(١)، ١٠٣-١٢٤.
- ٨) الزويني، ابتسام صاحب موسيم. (٢٠٢٣). التعلم النشط "أخذ الملاحظات وصياغتها" أنموذجاً. مجلة الدراسات المستدامة، ٥(١).
- ٩) السيد، عبد القادر محمد عبد القادر. (٢٠١٩). فعالية برنامج للأنشطة قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات التميز والإبداع في الرياضيات لدى طلبة التعليم الأساسي بسلطنة عمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (٢٤٥)، ١٦-٤٨.
- ١٠) طه، علياء علي. (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على التعلم النشط في تنمية مفهوم الذات الأكاديمي لدى التلاميذ المتأخرين دراسياً بالحلقة الابتدائية. مجلة كلية التربية جامعة بني سويف، ١٨(١٠٨)، ٣٣٥-٣٦٤.
- ١١) عبد السلام، محمد. (٢٠٢١). التعلم النشط. عمان: مكتبة نور للنشر.
- ١٢) العجمي، محمد صالح. (٢٠٢٠). مظاهر الضعف القرائي لدى طلبة الحلقة الأولى بمحافظة شمال الباطنة في سلطنة عمان كما تراها معلمات المجال الأول. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٩(٣)، ٨٢-٩٦.
- ١٣) الغفيلي، عبد الله بن جديع داهي. (٢٠٢٠). معتقدات معلمي الرياضيات بمحافظة المجمعة نحو التعلم البنائي. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٤(٣)، ٣٧٧-٤١٢.
- ١٤) القرني، عبد الرحمن. (٢٠٢١). بناء حقبة تدريبية قائمة على التعلم النشط في تدريس مهارة القراءة لمعلم اللغة العربية للطلاب. المجلة التربوية، (٩٤)، ٥٨٩-٦١٥.
- ١٥) القصاص، غسان نعيم. (٢٠٢١). دور مديري المرحلة الأساسية الحكومية بمحافظة غزة في تعزيز استراتيجيات التعلم النشط وسبل تفعيله. (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة، فلسطين.
- ١٦) حرايز، رايح. (٢٠٢١). درجة استخدام أساتذة اللغة العربية في المرحلة الابتدائية لمهارات التعلم النشط من وجهة نظرهم: دراسة ميدانية في مدارس مدينة حمام الضلعة، ولاية المسيلة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، ٦(١)، ٢٥٢-٢٩٠.
- ١٧) الناصر، محمد. (٢٠٢٠). مستوى التدريس وفقاً للتعلم النشط وصعوبات تنفيذه من وجهة نظر معلمي اللغة العربية بمحافظة القطيف بالمملكة العربية السعودية.
- ١٨) لوبون، غوستاف. (٢٠١٤). الآراء والمعتقدات. مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة.
- ١٩) ماضي، إيمان أحمد محمود. (٢٠٢٢). أسباب ضعف التحصيل لدى طلبة الصفوف الثلاث الأساسية في القراءة وسبل معالجتها من وجهة نظر المعلمين. جرش للبحوث والدراسات، ٢٣(١)، ص ١-٥٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- 1) Al Taani, W., & Hamadmeh, M. (2023). The Reality of Learning Motivation among Gifted Students in Light of Active Learning Strategies. Retrieved from IJEMST: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1386686.pdf>
- 2) Cosette, Lemeline (2021). Mitigating Student Resistance to Active Learning by Constructing Resilient Classrooms. university of Alberta Canada: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1339376.pdf>