

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي(ة) أسفله الأستاذ(ة): بن عابد مختارية

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر "أ"

بصفتي مشرفاً(ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: بوبكر منصورية

التخصص: تعليمية اللغات

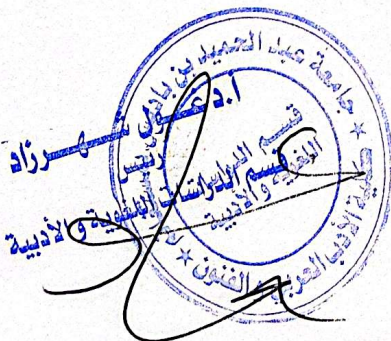
السنة الجامعية: 2026/2025

والموسومة: "فاعلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في المدرسة الجزائرية -السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا-".

أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد مناقشتها وأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له(ا) بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 2026/06/30

مصادقة رئيس القسم



أستاذ المشرف
كلية الآداب العربية والفنون
جامعة مستغانم

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات عربية

فاعلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في المدرسة الجزائرية -السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا-

إشراف:
د. بن عابد مختارية

إعداد الطالبة:
بوبر منصورية

لجنة المناقشة:

الرتبة/ الاسم واللقب:	اسم الجامعة:	الصفة:
أ.د/ غول شهرزاد	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
د/ بن عابد مختارية	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا ومقررا
د/ بن يوسف محمد الأمين	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا ممتحنا

السنة الجامعية: 2026/2025

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ
والحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين، سيدنا محمد
وعلى آله وصحبه أجمعين.

يسرني ويشرفني في مقام التخرج هذا، أن أتقدم بخالص الشكر والامتنان،
وعميق العرفان بالجميل، إلى أستاذتي الفاضلة والمشفرة على هذا العمل:

الأستاذة: "بن عابد مختارية"

التي غمرتني بنبل أخلاقها، وسعة صدرها، وتوجيهاتها السديدة طوال فترة إنجاز
هذه المذكرة. لقد كانت لي نعم الموجه ونعم المرشد، ولم تبخل علي يوماً بعلمها
الوافر، ونصحها الأكاديمي القيم الذي أنار لي مسالك البحث العلمي وصوب
خطواتي في هذا الميدان.

فجزاها الله عني خير الجزاء، وبارك في علمها وعملها، وزادها فضلاً ورفعة.
كما أتوجه ببالغ الشكر والتقدير إلى الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة المحترمين،
لتفضلهم بقبول قراءة وتقييم هذه المذكرة وإثراء محتواها العلمي بملاحظاتهم
القيمة.

والحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات.



إهداء

إلى من كلّهما الله بالهيبة والوقار... إلى من
أحمل اسمه بكل فخر، وأرجو من الله أن أكون له
ذخراً... والدي العزيز.

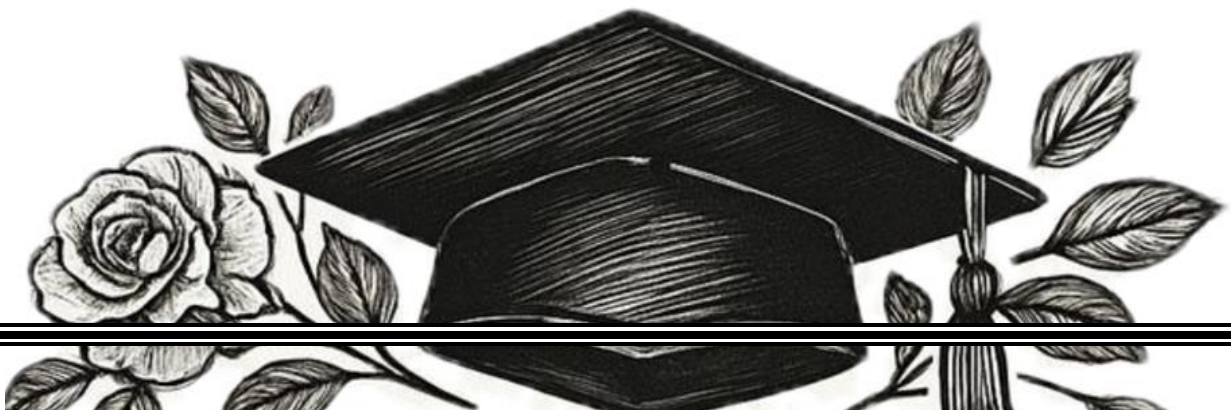
إلى نبع الحنان، ومن تحت أقدامها الجنان...
إلى التي دعواتها كانت لي سراجاً، ورضاها كان
لي سراجاً... أمي الغالية.

إلى رفقاء الدّرب وشركاء العمر، إخوتي وأخواتي،
الذين كانوا لي سنداً في لحظات التعب، وعوناً في
طريق النجاح.

إلى كل أساتذتي الأفاضل، الذين لم يبخلوا علينا
بعلمهم وتوجيههم، وكانوا خير قدوة في الصبر
والثّابرة.

إلى كل من قرأ حرفاً فاستفاد، ومن مرّ في حياتي فترك
أثراً طيباً...

أهديكم ثمرة هذا الجهد المتواضع.



مقدمة

تستند العملية التعليمية في الطور الابتدائي بالمدرسة الجزائرية إلى مقاربات بيداغوجية حديثة تتطلب الكثير من التخطيط والتنظيم في إعدادها؛ كونها موجهة في الأساس إلى فئة الناشئة الذين يحتاجون إلى برامج تعليمية خاصة تتناسب مع أعمارهم ومستوياتهم العقلية والوجدانية والفكرية، وذلك بغية تحقيق الأهداف المنشودة. وتعدّ طريقة تقديم الدروس وتنظيم الأنشطة الصفية بمثابة الحجر الأساس الذي يعتمد عليه المعلمون في ترسيخ المكتسبات العلمية والمعرفية لدى المتعلمين؛ إذ لا ينفصل نجاح الفعل التعليمي عن الكيفية والأسلوب المتبع داخل الحجرة الدراسية لتكوين متعلم متمكن وقادر على استيعاب المعارف بسلاسة في مشواره الدراسي.

لهذا احتلت استراتيجيات التدريس الحديثة مكانة هامة ومحورية في المنظومة التربوية، وعلى رأسها استراتيجيات التعلم النشط؛ وذلك لمساهمتها البارزة في نقل المتعلم من دور المتلقي السلبي إلى محور العملية التعليمية التعلمية والفاعل الأساسي فيها. وتعدّ هذه الاستراتيجيات وسيلة فعالة لكسر الرتابة وتنشيط العمليات المعرفية العليا، ومساعدة المتعلمين على تجاوز الصعوبات والعراقيل التي قد تواجههم، مما يسهم بشكل مباشر في تحفيز دافعيتهم، وتنمية قدراتهم الفكرية، وتعميق استيعابهم للمحتوى المعرفي تماشياً مع جيل المقاربة بالكفاءات المعمول بها.

وانطلاقاً مما سبق، جاء موضوعنا موسوماً: "فاعلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في المدرسة الجزائرية - السنة الخامسة ابتدائي أنموذجاً"، وذلك للإجابة على الإشكالية التالية: ما مدى فاعلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة الجزائرية؟ حيث يندرج تحت هذا السؤال المحوري جملة من الأسئلة الفرعية المتمثلة في:

- ما هو واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط في أقسام السنة الخامسة ابتدائي؟
- هل تساهم هذه الاستراتيجيات التفاعلية في تحسين مستوى الاستيعاب وتنمية المهارات الفكرية واللغوية لدى المتعلمين؟

- فيما تكمن الصعوبات والعراقيل التي تواجه الأساتذة أثناء توظيف التعلّم النشط ميدانياً؟

وقد استدعت طبيعة الموضوع اتباع المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك في شقين متكاملين داخل الجانب التطبيقي الميداني: شقّ وصفيّ يقوم على رصد وتوصيف واقع الممارسات البيداغوجية النشطة وعوائقها في المدرسة الجزائرية، مع إبراز القيمة المضافة لأدوات واستراتيجيات هذه الممارسات في توجيه بناء التعلّات داخل القسم. وشقّ تحليليّ ينتقل بالبيانات الإحصائية المستقاة من (مقياس التحصيل والاستبيان) من مجرد لغة الأرقام والنسب المئوية إلى مرحلة التفسير والدلالة التربوية لقياس الأثر والفاعلية الميدانية.

ويهدف هذا الموضوع إلى محاولة تقصي وقياس مدى نجاعة توظيف هذه الاستراتيجيات النشطة في مدارسنا، والتعرّف على مدى تلبية هذه الممارسات البيداغوجية لحاجات المتعلّمين داخل القسم، وملاءمتها لمستواهم العمري والإدراكي، خاصّة لدى متعلّمي قسم السنة الخامسة ابتدائي، وكذا تحديد أهمّ المكتسبات التي يتلقونها من خلال الممارسة الفعلية والأنشطة التفاعلية، ومدى استيعابهم لها، إضافة إلى الوقوف على الآثار الإيجابية والعراقيل التي قد تواجه المعلّمين والمتعلّمين في فهم وتقبّل هذا النمط التعليمي وتطبيقه ميدانياً.

أما الدافع من وراء اختيارنا لهذا الموضوع فيتمثّل في كون التعلّم النشط أصبح خياراً استراتيجياً لترقية الأداء البيداغوجي في المدرسة الجزائرية، ولذلك تولّدت لدينا الرغبة في رصد مدى تفاعل متعلّمي المرحلة الابتدائية خاصة أقسام السنة الخامسة منها مع هذه الآليات والأساليب الحديثة، ومدى ملاءمتها لحاجاتهم، وتنميتها لمهاراتهم وتطوير كفاءاتهم المعرفية واللّغوية.

وللإجابة عن التساؤلات السابقة، والإحاطة بموضوع البحث من جوانبه النظرية والتطبيقية، اعتمدنا على خطة بحث مقسّمة إلى فصلين رئيسيين:

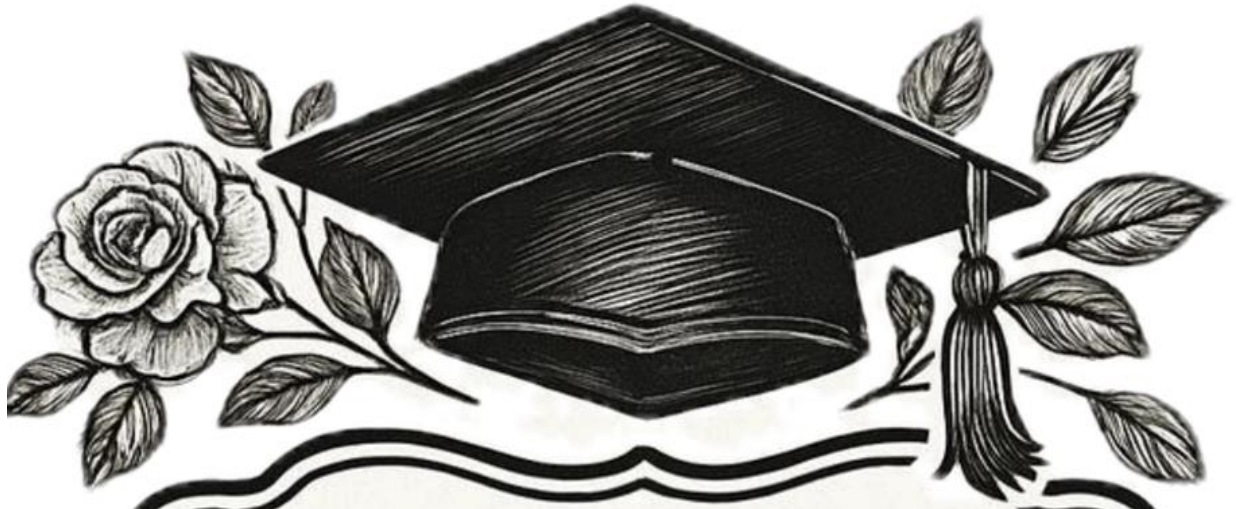
خُصّص الفصل الأول للجانب النظري، وقد جاء بعنوان "استراتيجيات التعلّم النشط والعملية التعليمية التعلّمية"، حيث تناولنا في مبحثه الأول: ماهية التعلّم النشط من حيث

المفهوم والأسس النظرية والفلسفية والأهداف، بالإضافة إلى مكانته في المناهج والمقرّرات الجزائرية. بينما تطرّقنا في المبحث الثاني إلى استراتيجيات التعلّم النّشط وأنواعه كالتعلّم التعاوني وحلّ المشكلات ولعب الأدوار والعصف الذّهني...، وإلى متطلّبات تطبيقه والعوامل المساعدة على توظيفه في البيئة المدرسية الجزائرية. أما المبحث الثالث فقد استعرضنا فيه التعلّم النّشط في العملية التعليمية من حيث أدوار المعلّم والمتعلّم، وفوائد هذا النمط في التحصيل وتنمية المهارات، مع حصر أبرز المعوقات لتطبيقه.

بينما أفردنا الفصل الثاني للجانب التطبيقي الميداني المعنون ب: "الدراسة الميدانية وتحليل النتائج"، حيث بدأناه بالمبحث الأول الذي شمل الإجراءات المنهجية للدراسة من تحديد المنهج المعتمد ومجتمع وعيّنة الدراسة، ووصفٍ للأدوات المستعملة كالاستبيان ومقياس التحصيل والأساليب الإحصائية المُعينة على تحليل البيانات. تلا ذلك المبحث الثاني المخصّص لعرض وتحليل النتائج في جانبها الوصفي المتعلّق بواقع التوظيف ومعوّقاته، ثم تحليلها وتفسيرها في الجانب الإحصائي لقياس فاعلية استراتيجيات التعلّم النّشط في بناء التعلّات والتحصيل المعرفي.

لنتوّج البحث بخاتمة تتضمّن النتائج والاستنتاجات العامة، وكذا التوصيات والمقترحات.

وفي الختام، نحمد الله على إتمام هذا العمل، ولا يسعنا إلا أن نشكر الأستاذة المشرفة "مختارية بن عابد" على ما بذلته من جهد وتوجيه وإرشاد طيلة فترة إعداد هذه المذكرة، فجزاها الله عنا كلّ خير، وكذلك أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة على قبول تقييم هذا العمل، كما نتقدّم بجزيل الشكر والامتنان إلى كلّ من ساعدنا ومدّ لنا يد العون.



الفصل الأول:

استراتيجيات التَّعَلُّمِ النَّشِطِ
والعملية التَّعليمية التَّعلمية



المبحث الأول: ماهية التَّعَلُّمِ النَّشِطِ:

1. مفهوم التَّعَلُّمِ النَّشِطِ :

يُعَدُّ التَّعَلُّمُ النَّشِطُ أحد أنواع التَّعَلُّمِ الذي يتميز بمكانة سامية في الشريعة الإسلامية؛ إذ هو أحد طرق وسبل تكريم الإنسان ورفع مكانته في الدنيا والآخرة، وقد عظم القرآن الكريم من شأن أهل العلم، جاعلاً إياهم في مراتب متقدمة بفضل ما اكتسبوه من معارف وهداية. ولبيان هذه الفضيلة، جاء في قول الله تعالى: ﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾¹.

تُعَدُّ هذه الآية دليلاً يبين أنَّ تحصيل العلم ليس مجرد واجب، بل هو سبب مباشر لزيادة الإيمان والرفعة، وهو ما يستلزم التمييز بين العلم والجهل. وفي هذا السياق، جاء الاستفهام الإنكاري ليقرر الحقيقة الأمر في قوله تعالى: ﴿قُلْ هَلْ يَسْتَوِي الَّذِينَ يَعْلَمُونَ وَالَّذِينَ لَا يَعْلَمُونَ﴾². فالاستفهام هنا ليس لطلب جواب، بل هو لتقرير حقيقة بديهية مفادها أنَّ أهل البصيرة والمعرفة لا يمكن أن يتساؤوا أبداً مع من اختار طريقاً إلى الجهل. ولتحديد مفهوم التَّعَلُّمِ النَّشِطِ وتوضيحه بشكل أفضل يجدر بنا أن نخرج إلى تحديد مصطلح (التَّعَلُّم) في اللغة والاصطلاح.

1.1 التَّعَلُّمُ لُغَةً:

كَلِمَةُ تَعَلَّمَ مُشْتَقَّةٌ مِنَ الْجَذْرِ الثَّلَاثِيِّ عِلِمَ، الَّذِي وَرَدَ فِي مَعْجَمِ (لِسَانِ الْعَرَبِ): «وَعَلِمْتُ الشَّيْءَ أَعْلَمُهُ عِلْمًا: عَرَفْتُهُ. قَالَ "ابْنُ بَرِّي": وَتَقُولُ عِلْمٌ وَفَقَهُ، أَيْ: تَعَلَّمَ وَتَفَقَّهَ، وَعِلْمٌ وَفَقَهُ، أَيْ: سَادَ الْعُلَمَاءُ وَالْفُقَهَاءُ، وَعَلِمَهُ الْعِلْمُ وَأَعْلَمَهُ إِيَّاهُ فَتَعَلَّمَهُ، وَفَرَّقَ "سِيبَوَيْهِ" بَيْنَهُمَا فَقَالَ: عَلِمْتُ كَاذِبًا، وَأَعْلَمْتُ كَاذِبًا، وَعَلِمْتُهُ الشَّيْءَ فَتَعَلَّمَ»³. وفي (مختار الصحاح): «عَلِمَهُ الشَّيْءَ تَعْلِيمًا فَتَعَلَّمَ وليس التشديد هنا للتكثير بل للتعدية ويقال أيضاً تَعَلَّمَ بِمَعْنَى أَعْلَمَ»⁴.

¹ سورة المجادلة، الآية 11.

² سورة الزمر، الآية 9.

³ ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1990، ص 417/12.

⁴ الرازي، مختار الصحاح، دار الكتاب العربية، بيروت، 1981، ص 454.

ومنه فإنَّ التَّعَلُّمَ هو اكتسابُ العلم والمعرفة جديدين من الغير بعد أن لم يكن الإنسان عالمًا بهما؛ أي إنَّ التَّعَلُّمَ يدلُّ على انتقال من الجهل إلى المعرفة، ويكون ذلك نتيجة تعليم أو إخبارٍ من شخصٍ لآخر.

2.1) التَّعَلُّمُ اصطلاحاً:

ويعرّف اصطلاحاً بأنّه: « عملية تغيّر شبه دائم في سلوك الفرد لا يمكن ملاحظته مباشرة، ولكن يُستدلّ عليه من الأداء أو السلوك الذي يصدر من الفرد وينشأ نتيجة الممارسة»¹.

ويُعَدُّ التَّعَلُّمُ نشاطاً ذهنياً باطنياً لا يخضع للملاحظة المباشرة، وإنّما يُستدلّ على حدوثه من خلال مظاهر الأداء والسلوك وتغييرهما².

ومنه فهو نشاط داخلي وذهني مستمرّ يكتسبه الفرد من خلال التفاعل مع البيئة أو الخبرة أو التوجيه التعليمي، ويؤدّي إلى تعديل السلوك واكتساب القدرة على حلّ المشكلات والتكيف مع المواقف الجديدة³.

3.1) التَّعَلُّمُ النَّشِطُ:

توجّهت الدراسات الحديثة إلى تأكيد دور المُتَعَلِّمِ وإيجابياته في الموقف التعليمي، باعتباره محور العملية التَّعليمية. وإبراز دوره في عمليتي التعليم والتَّعَلُّم. فظهر ما عُرف بالتَّعَلُّمِ النَّشِطِ الذي يُعَدُّ أسلوباً تربوياً يجمع بين عمليتي التعليم والتَّعَلُّمِ في آن واحد، من خلال إشراك التلاميذ بفاعلية في جميع الأنشطة الصفية. ويعمل هذا نوع على توفير بيئة تعليمية غنية بالخبرات والمعارف ووجهات النظر المتنوعة، حيث يقوم المعلم بدور الموجه والميسر، مُشجّعاً الطلاب على التَّعَلُّمِ الذاتي وتطوير مهاراتهم وقدراتهم نحو تحقيق الأهداف التَّعليمية التي تهدف إلى بناء شخصية متكاملة ومبدعة⁴.

¹ أبو جادو، صالح محمد علي علم النفس التربوي، دار المسيرة، عمّان، ط03، 2003، ص 146.

² ينظر: يوسف العتوم وآخرون علم النفس التربوي، النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمّان، ط04، 2013، ص91.

³ ينظر: السرطاوي حسين، علم النفس التربوي، دار الحامد، عمّان، 2015، ص 133-134.

⁴ ينظر: عقيل محمود رفاعي، التَّعَلُّمُ النَّشِطُ: المفهوم والاستراتيجيات وتقييم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط01، 2012، ص 53.

وقد عُرِفَ بأنّه: « التغيّر شبه الدائم الذي يحدث في أداء الفرد، أو إعادة بناء وتنظيم معارفه وبناء المعرفة الموجودة لديه، نتيجة ممارسته للعمليات التَّعليميّة النشطة »¹.
 وأنّه: « مجموعة العمليات التي يعتمد فيها المُتعلِّم على نشاطه الذاتي ومشاركته الإيجابية، بهدف تفعيل دوره في الموقف التعليمي، واكتساب المعلومات والمهارات وتكوين الاتجاهات والقيم بنفسه، تحت إشراف المعلم وتوجيهه »².
 كما قام كل من "فوزي الشربيني" و"عفت الطناوي" بإيجاز عدة من التعريفات للتَّعْلُمِ النشط كما يلي³:

« التَّعْلُمِ النَّشِطُ شكل من أشكال التَّعْلُمِ، يقوم فيه المُتعلِّمون بالمشاركة في بعض الأنشطة التي تدفعهم إلى التفكير والتأمل في المعلومات المقدمة لهم، وفي الطريقة التي سيستخدمون بها هذه المعلومات ».

« هو التَّعْلُمِ القائم على مشاركة المُتعلِّمين في الأنشطة الموجهة التي تدور داخل حجرة الدراسة، حيث لم يعد دورهم هو تلقّي المعلومات واستيعابها، ولم يعد المعلم هو مصدر المعرفة، بل أصبح المُوَجِّه والمراقب لعملية التَّعْلُمِ ».

« هو نظام يركّز على مشاركة المُتعلِّم في العملية التعليمية، كما يركّز على الربط بين ما يُقدّم داخل حجرة الدراسة واحتياجات المجتمع المحيط، من خلال توجيه المُتعلِّمين نحو أساليب تعلّم مختلفة يتمكنون من خلالها من ربط المفاهيم والمهارات العملية مع تطبيقاتٍ منطلقة من مشكلات المجتمع المحلي ».

« هو شكل من أشكال التَّعْلُمِ يقوم على مشاركة المُتعلِّمين النشطة، والتي تتطلب منهم الاندماج في مهمّات تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقييم، والقيام بعمليات القراءة والكتابة والمناقشة وحل المشكلات ».

« هو التَّعْلُمِ الذي يعتمد على إيجابية المُتعلِّم ونشاطه في الموقف التعليمي، حيث يشترك جميع المُتعلِّمين في إنجاز مهام محدّدة، ويقومون بعمليات تحليل وتركيب وتقويم لما

¹ السيد علي محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة، عمّان، 2011، ص 72.

² المرجع نفسه، ص 73.

³ ينظر: فوزي الشربيني، عفت الطناوي، تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2011، ص 49-48.

يتعلمونه، ويستخدمون مهارات التفكير العليا في تقديم الحلول والتفسيرات للمشكلات التي يواجهونها، وبذلك يتعلَّم كل مُتَعَلِّمٍ باستقلالية، ويتحمَّل مسؤولية تعلِّمه «.

من خلال التعريفات السابقة يمكننا القول بأنَّ التَّعْلُمِ النَّشِطِ هو أسلوب تربوي يقوم على إشراك المُتَعَلِّمِ بفاعلية وإيجابية في عملية التعليم والتَّعْلُمِ، من خلال مشاركته في أنشطة صفية موجهة تتطلب التفكير، والتأمل، والتحليل، والمناقشة، وحل المشكلات، بما يساعد في إعادة بناء معارفه وتنمية مهاراته وقدراته، وتحمله مسؤولية تعلمه الذاتي، في بيئة تعليمية غنيّة ومتنوعة، تحت إشراف وتوجيه المعلم بوصفه ميسراً وموجهاً للعملية التَّعْلِيمِيَّة.

2. أسس التَّعْلُمِ النَّشِطِ:

يَرتكز التَّعْلُمِ النَّشِطِ على جملة من الأسس التربوية التي تشكّل الإطار المنهجي لتطبيقه داخل العملية التَّعْلِيمِيَّة. ويؤدّي التزام المعلم بهذه الأسس إلى تفعيل دور المُتَعَلِّمِ، بما يضمن انتقاله من وضعية المتلقّي السلبي إلى مُتَعَلِّمٍ مشارك يسهم بفاعلية في بناء تعلِّمه، في ظل بيئة تعليمية تحترم شخصيته وتقدر قدراته وإمكاناته.

ويفترض هذا النمط من التَّعْلُمِ أَنَّ المُتَعَلِّمِينَ ليسوا عناصر سلبية، بل يمتلكون دوافع وأهدافاً تعلّمية خاصة، ولديهم الاستعداد لتحمل جزء من مسؤولية تعلِّمهم، وعليه يتطلّب التَّعْلُمِ النَّشِطِ إشراك المُتَعَلِّمِينَ في مختلف مراحل التَّعْلُمِ، من خلال تصميم مواقف تعليمية تستند إلى خبراتهم المكتسبة، وتربط المعارف الجديدة بسياقات ذات معنى بالنسبة لهم. كما يقوم على تشجيع التَّعْلُمِ القائم على التفاعل والممارسة والتجريب، بما يسمح للمُتَعَلِّمِ ببناء المعرفة بصورة ذاتية ونشطة، انطلاقاً من خبراته السابقة وتفاعله مع محيطه التعليمي.

ومن أهم أسس التَّعْلُمِ النَّشِطِ ما يلي¹:

(أ) إشراك المُتَعَلِّمِينَ في كل من:

- تحديد أهدافهم التعليمية.
- اختيار نظام العمل وأساليبه.
- تقويم أنفسهم وزملائهم.

¹ ينظر: بدير كريمان، التَّعْلُمِ النَّشِطِ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط1، 01، 2008، ص37.

ب) مساعدة المُتَعَلِّمين على:

- اكتساب المعلومات كخبرات من خلال استراتيجيات متنوعة ومتمركزة حول المُتَعَلِّم.
- فهم ذواتهم واكتشاف نواحي القوة ونواحي الضعف لديهم.
- التواصل في جميع الاتجاهات.
- توزيع مسؤوليات العمل وتحمل مسؤولية تعلمهم.

ج) تعدد مصادر التَّعْلُمِ وتنوعها.

د) تشجيع نقاشات المُتَعَلِّمين والسماح لهم بطرح الأسئلة على المعلم، وعلى بعضهم البعض.

هـ) إتاحة الفرصة للمُتَعَلِّمين لممارسة:

- حرية الاختيار.
- حرية الحركة وتنويع أماكن الجلوس.
- الإدارة الذاتية.

و) إشاعة جوٍّ من الطمأنينة والمرح أثناء التَّعْلُمِ.

ز) توفير الوقت الكافي للتَّعْلُمِ والسماح للمُتَعَلِّمين بالتَّعْلُمِ كل حسب سرعته الخاصة.

ح) وضع توقّعات عالية لأداء المُتَعَلِّمين ومساعدتهم على تحقيقها.

ومنه تقوم أسس التَّعْلُمِ النَّشِط على جعل المُتَعَلِّم محور العملية التعليمية، وذلك من خلال إشراكه في تحديد أهداف تعلمه، واختيار أساليب العمل، وممارسة التقويم الذاتي وتقويم الأقران. كما يهدف هذا نوع من التَّعْلُمِ على بناء المعرفة بوصفها خبرة ناتجة عن التفاعل والممارسة، مع تنويع مصادر التَّعْلُمِ وتوظيف استراتيجيات تعليمية متمركزة حول المُتَعَلِّم. ويعزز التَّعْلُمِ النَّشِط مهارات التواصل، وتحمل المسؤولية، والإدارة الذاتية، في ظل بيئة تعليمية آمنة وداعمة تسودها الطمأنينة والمتعة، مع مراعاة الفروق الفردية بين المُتَعَلِّمين، وتهيئة بيئة تعليمية إيجابية قائمة على الأمان النفسي والتحفيز، بما يسمح التَّعْلُمِ وفق قدرات للمُتَعَلِّمين وسرعتهم المختلفة، إلى جانب وضع توقّعات مرتفعة لأدائهم وتقديم الدعم اللازم لمساعدتهم على تحقيقها.

3. أهداف ومبادئ التَّعْلُمِ النَّشِطِ:

(1.3) أهداف التَّعْلُمِ النَّشِطِ:

يُمَثِّلُ التَّعْلُمُ النَّشِطُ تحوُّلاً جوهرياً في الفلسفة التربوية المعاصرة، حيث يهدف في جوهره إلى نقل المُتَعَلِّمِ من حالة التلقِّي السلبي إلى حالة المشاركة الفعَّالة والبحث المستمر. وتنطبق أهدافه من ضرورة تمكين المُتَعَلِّمِينَ من أدوات المعرفة وتطوير مهاراتهم الذاتية، بحيث لا يقتصر الهدف على تحصيل المعلومات فحسب، بل يَتَعَدَّاهُ إلى تنمية القدرات الذهنية والعقلية التي تُعَدُّ المُتَعَلِّمَ لمواجهة متطلبات المعاصرة وتحدياتها، ومن جملة أهداف هذا النمط من التعليم نذكر¹:

(1.1.3) تعزيز التفاعل والمشاركة: يهدف التَّعْلُمُ النَّشِطُ إلى تشكيل تفاعل مستمر بين

المُعَلِّمِ والمُتَعَلِّمِينَ داخل وخارج القسم، مما يحفِّزهم على التفكير في قيمهم وخططهم المستقبلية.

(2.1.3) تنمية روح التعاون والعمل الجماعي: السعي لتعزيز التَّعْلُمِ من خلال العمل

الجماعي والتشارك، والابتعاد عن التنافس والانعزال.

(3.1.3) ربط التعليم بالواقع والخبرة الذاتية: تمكين المُتَعَلِّمِينَ من التحدُّث والكتابة

عما يتعلَّمونه، وربطه بخبراتهم السابقة، وتطبيقه في حياتهم اليومية.

(4.1.3) تطوير مهارات التأمل: مساعدتهم على فهم طبيعة معارفهم وتقييم ما تعلَّموه،

وتحديد جوانب النقص لديهم من خلال التغذية الراجعة السريعة.

(5.1.3) إدارة الوقت والجهد: تدريب المُتَعَلِّمِينَ على مهارات إدارة الوقت واستغلاله

بكفاءة كعامل مهم في عملية التَّعْلُمِ.

(6.1.3) مراعاة الفروق الفردية والذكاء المختلف: استخدام مناهج تدريس متنوعة

تراعي اختلاف أساليب التَّعْلُمِ لدى المتعلِّمين بناءً على نظرية الذكاء المتعدّد.

(7.1.3) تحمل المسؤولية والاستقلالية: يهدف المنهج إلى جعل المُتَعَلِّمِ قادراً على

تحمل مسؤولية تعلُّمه، وتوزيع مسؤوليات العمل، واكتشاف نواحي القوة والضعف لديه.

¹ ينظر: بدير كريمان، المرجع السابق، ص 39-40.

8.1.3) بناء الثقة والاعتماد على الذات: إثبات قدرة المُتعلِّمين على التَّعْلُم بدون مساعدة سلطة خارجية مستمرة، مما يعزّز ثقتهم بأنفسهم واعتمادهم على الذات.

9.1.3) تحقيق الفهم العميق من خلال الاكتشاف: تشجيع المُتعلِّمين على الوصول إلى حلول ذات معنى للمشكلات بربط المعارف الجديدة بأفكار مألوفة لديهم بدلاً من استخدام حلول جاهزة من الآخرين.

10.1.3) تغيير الصورة الذهنية للمعلّم: تحويل دور المعلّم من المصدر الوحيد للمعرفة إلى مرشد ومسهّل للعملية التعليمية في الصف.

2.3) مبادئ التَّعْلُم النّشِط:

يمكن توضيح مبادئ التَّعْلُم النّشِط في النقاط التالية¹:

1.2.3) تشجيع التفاعل بين المعلّم والمُتعلِّمين: تبين أنّ التفاعل بين المعلّم والمُتعلِّمين، سواء داخل القسم أو خارجه، يشكّل عاملاً مهماً في إشراك المُتعلِّمين وتحفيزهم للتَّعْلُم، بل يجعلهم يفكّرون في قيمهم وخُططهم المستقبلية.

2.2.3) تشجيع التعاون بين المُتعلِّمين: وُجد أنّ التَّعْلُم يتعرّز بصورة أكبر عندما يكون على شكل جماعي، فالتدريس الجيّد كالعَمَل الجيّد الذي يتطلّب التشارك والتعاون وليس التنافس والانعزال.

3.2.3) يشجّع على النشاط: إنّ المُتعلِّمين لا يتعلّمون إلا من خلال الإنصات، وإنما من خلال التحدّث والكتابة عما يتعلّمون، وربطها بخبراتهم السابقة، بل وبتطبيقها في حياتهم اليومية.

4.2.3) يقدّم تغذية راجعة سريعة: يساعد وعي المُتعلِّمين بما يعرفونه من معرفة على إدراك طبيعة معارفهم وتقييمها، فالمُتعلِّمون بحاجة إلى أن يتأمّلوا فيما تعلّموه (Meta-cognition) وما يجب أن يتعلّموه، وإلى تقييم ما تعلّموه وتحديد ما لا يعرفونه، وهذا بدوره يؤدّي إلى التركيز الشديد في موضوع التَّعْلُم.

5.2.3) الممارسات التدريسية النّشِطة التي توفّر وقتاً كافياً للتَّعْلُم: تبين أنّ التَّعْلُم بحاجة إلى وقت كافٍ، كما تبين أنّ المُتعلِّمين بحاجة إلى تعلّم مهارات إدارة الوقت، حيث

¹ ينظر: بدير كريمان، المرجع السابق، ص 37-38.

إنَّ مهارة إدارة الوقت تعتبر عاملاً مهماً في التَّعْلُمِ، والتَّعْلُمِ النَّشِطِ يدرِّب على كيفية استغلال الوقت.

6.2.3) التَّعْلُمِ النَّشِطِ هو الذي يضع توقعات عالية: من المهمّ وضع توقّعات عالية لأداء المتعلِّمين لأنّ ذلك يساعد المتعلِّمين على محاولة تحقيقها.

7.2.3) التَّعْلُمِ النَّشِطِ يبني على أساس الذكاء المتعدّد لذلك يستخدم طرقاً متعددة في التَّعْلُمِ: بيّن الذكاء المتعدّد (Multiple Intelligences) اختلاف الطلبة في أسلوب التَّعْلُمِ، وذلك يتطلّب ممارسات تدريسية تراعي ذلك التعدّد والاختلاف.

بناء على ما سبق فإنّ التَّعْلُمِ النَّشِطِ يجعل من المعلّم الموجّه والمرشد والمسّهّل للتَّعْلُمِ، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي (كما في النمط التقليدي)، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكيّة، حيث يوجّه المتعلِّمين نحو الهدف، وهذا يتطلّب منه الإلمام بمهارات هامة تتّصل بطرح الأسئلة، وإدارة المناقشات، وتصميم المواقف التعليمية المشوّقة والمثيرة. ويكمن دوره الأساسي في التخطيط لتوجيه المتعلِّمين ومساعدتهم على إعادة اكتشاف الحقائق، مع مراعاة تقبّل مشاعرهم، والثناء على أفكارهم وتشجيعهم.

وترتكز مبادئ هذا التَّعْلُمِ على إشراك المتعلِّم بفاعلية في جميع مراحل التَّعْلُمِ، وجعله محور العملية التعليمية من خلال تحمّله مسؤولية تعلّمه، والمشاركة في اتخاذ القرارات التعليمية. كما تعتمد على التفاعل والحوار وبناء المعرفة عبر الممارسة، مع تنويع مصادر التَّعْلُمِ واستراتيجياته، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين. ويؤكد هذا التوجه على توفير بيئة تعليمية إيجابية وآمنة، قائمة على الدعم والتحفيز، بما يسهم في تنمية مهارات التواصل، والإدارة الذاتية، وتحقيق مستويات أداء مرتفعة لدى المتعلِّمين.

4. مكانة استراتيجيات التَّعْلُمِ النَّشِطِ في المناهج والمقرّرات الجزائرية:

تتجلى مكانة هذه الاستراتيجيات في المقرّرات الجزائرية من خلال التحوّل من ثقافة التلقين إلى ثقافة التطبيق والأداء، حيث تهدف المناهج إلى تفعيل دور المتعلِّم في البحث، والتقصّي، وحل المشكلات داخل الوضعيات الإدماجية. إنّ إدراج التَّعْلُمِ النَّشِطِ في المدرسة الجزائرية يهدف بالدرجة الأولى إلى تنمية الفكر الناقد لدى المتعلِّم، وتعزيز قدرته على التَّعْلُمِ

الذاتي، بما يتماشى مع متطلبات العصر الرقمي وتحديات مجتمع المعرفة، مع مراعاة الخصوصية الاجتماعية والقيمية للمجتمع الجزائري.

1.4) تبني المنهاج الجزائري للمقاربة بالكفاءات:

برز المنهاج الجزائري الحديث، في إطار الإصلاحات التربوية، تبنيّه الواضح للمقاربة بالكفاءات بوصفها أساساً تنظيمياً للعملية التعليمية، وهو ما يجعل التَّعْلُم النَّشِط ليس مجرد خيار بيداغوجي ثانوي، بل ركيزة جوهرية يقوم عليها التعليم المعاصر في الجزائر؛ إذ يركّز هذا التوجّه على تفعيل دور المتعلّم وجعله محوراً أساسياً في الموقف التعليمي، من خلال الانتقال به من وضعية المتلقّي السلبي إلى متعلّم إيجابي يشارك في بناء معارفه عبر العمل والبحث والتجريب.

كما يسعى المنهاج إلى ترسيخ مبدأ الاعتماد على النفس، حيث يُوجّه المتعلّم إلى اكتساب المعرفة بنفسه، وتنمية كفاءته على الاستقصاء وحل المشكلات، بدل الاعتماد الكلي على المعلم كمنبع وحيد للمعلومة، وهو ما ينسجم مع فلسفة التَّعْلُم النَّشِط القائمة على الاستقلالية وتحمل المسؤولية.

2.4) الأهداف الاستراتيجية لاستخدام استراتيجيات التَّعْلُم النَّشِط في المقررات:

تُظهر الوثائق التربوية الرسمية أن توظيف استراتيجيات التَّعْلُم النَّشِط داخل المقررات الدراسية، مثل العصف الذهني، والمناقشة، وتمثيل الأدوار، يهدف إلى تحقيق مجموعة من الأهداف الاستراتيجية، من أهمها تنمية التفكير الإبداعي لدى المتعلّمين، من خلال تجاوز نمط الحفظ والتلقين إلى نمط التعلم القائم على توليد الأفكار، وربط المعارف بالواقع والمشكلات الحياتية.

كما تسهم هذه الاستراتيجيات في تحسين جودة التفاعل الصفّي، عبر خلق مناخ تعليمي يتسم بالحرية والأمان النفسي، يسمح للمُتعلِّمين بالتعبير عن آرائهم دون خوف من الخطأ، مما يعزز دافعيتهم للتعلم ويجعل العملية التعليمية أكثر متعة وفاعلية¹.

¹ ينظر: بلول أحمد، وبادي نورة، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفّي في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، الجلفة، الجزائر، المجلد 10، العدد 02، 2017، ص 12-13.

3.4) الفاعلية المثبتة للتَّعَلُّم النّشِط في البيئة التعليمية الجزائرية:

أثبتت العيد من الدراسات التطبيقية المنجزة داخل المؤسسات التعليمية الجزائرية فاعلية استراتيجيات التَّعَلُّم النشِط في تحسين نواتج التَّعَلُّم، وتَفَوُّق الالمتعلّمين الذين تَعَلَّموا وفق استراتيجيات نشِطة في مستوى التحصيل الدراسي مقارنة بأقرانهم الذين درسوا بالطرق التقليدية¹. ولا يقتصر أثر التَّعَلُّم النّشِط على الجانب المعرفي فحسب، بل يمتدّ ليشمل تطوير الشخصية المتكاملة لِلْمُتَعَلِّم، من خلال تعزيز الاستقلالية في الرأي، وتنمية مهارات الاندماج الاجتماعي، وبناء القدرة على التفكير وحلّ المشكلات، وهي أهداف تتماشى مع التوجّه العام للمنهاج الجزائري.

وبذلك يتضح أنّ التَّعَلُّم النّشِط يحتلّ مكانة مركزية في المنظومة التربوية الجزائرية الحديثة، حيث يُنظر إليه بوصفه وسيلة أساسية للتحرّر من الصّمت والسلبيه داخل القسم، وبناء كفاءات تتلائم مع متطلّبات الحياة الواقعية. كما يشكّل بديلاً فعّالاً للتعليم التقليدي القائم على التلقين، من خلال إرساء بيئة تعليمية قائمة على البحث والتقصّي والتفاعل الإيجابي.

المبحث الثاني: استراتيجيات التَّعَلُّم النّشِط:

ظهر مصطلح استراتيجيات التَّعَلُّم النّشِط في سبعينيات القرن الماضي نتيجة التحوّلات التي عرفها الفكر التربوي، والتي دعت إلى تجاوز الأساليب التقليدية في التعليم، والانتقال نحو أنماط تعليمية تركز على فاعلية المتعلّم ودوره الإيجابي في بناء المعرفة. ويقصد باستراتيجيات التَّعَلُّم النّشِط تلك الإجراءات والخطط التعليمية التي يوظّفها المعلّم لتنظيم الموقف التعليمي، بما يتيح للمتعلّمين فرصاً حقيقية للمشاركة والتفاعل، ويشجّعهم على التفكير والبحث والمناقشة واكتساب الخبرات بأنفسهم.

وتسعى هذه الاستراتيجيات إلى جعل المتعلّم محور العملية التعليمية من خلال إشراكه في أنشطة متنوعة فردية وجماعية، تعتمد على الحوار وحل المشكلات والتجريب وتبادل الأفكار، بدل الاكتفاء بتلقّي المعلومات بصورة جاهزة. كما تُعدّ استراتيجيات التَّعَلُّم النّشِط مجموعة من القرارات والإجراءات المنظّمة التي يتّخذها المعلّم قبل وأثناء تنفيذ الدرس،

¹ ينظر: بلول أحمد، وبادي نورة، أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط على التفاعل الصفّي، المرجع السابق، ص13.

وتُترجم إلى خطوات تطبيقية متسلسلة تهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية محدّدة، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين، وتحفيزهم على التَّعْلُمِ الذاتي وبناء المعرفة بصورة نشطة وفعّالة.

1. أنواع استراتيجيات التَّعْلُمِ النَّشِطِ:

تتعدّد استراتيجيات التَّعْلُمِ النَّشِطِ تتنوّع، حيث يمكن الاقتصار على الأنواع الآتية:

1.1 التَّعْلُمِ التعاوني:

1.1.1 تعريفه:

تُعَدّ استراتيجية التَّعْلُمِ التعاوني من الاستراتيجيات التعليمية التي تتضمن وجود مجموعات صغيرة من المتعلّمين، يعمل أفرادها معاً بهدف تطوير أدائهم التعليمي، بحيث يكون كل عضو مسؤولاً عن تعلمه الشخصي وعن تعلم زملائه داخل المجموعة، الأمر الذي يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية روح التعاون بين المتعلّمين¹.

وقد عرّفها بعض الباحثين على أنها طريقة تعليمية تعتمد على تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة غير متجانسة، يعمل أفرادها بصورة منظّمة ومتفاعلة لإنجاز مهام تعليمية محدّدة، مع وجود تفاعل إيجابي بين أعضاء المجموعة، وتحت إشراف المعلّم وتوجيهه. كما يركّز التَّعْلُمِ التعاوني على تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلّمين، مثل مهارات الحوار والمناقشة، والمساعدة المتبادلة، وتحمل المسؤولية، مما ينعكس إيجاباً على التحصيل الدراسي وبناء شخصية المتعلّم².

2.1.1 أهميته:

تتمثّل أهميّة التَّعْلُمِ التعاوني في كونه يساعد على:

- تعزيز التفاعل الإيجابي بين أعضاء المجموعة.
- تنمية روح التعاون والعمل الجماعي.
- تحسين مستوى التحصيل الدراسي.
- تنمية المهارات لدى المتعلّمين.

¹ ينظر: الربيعي محمود داود، إستراتيجيات التعليم التعاوني، عالم الكتب الجديد، عمّان، الأردن، ط1، 2011، ص 85.

² ينظر: الفتاوي سهيلة كاظم، المدخل إلى التدريس «سلسلة طرائق التدريس، الكتاب II»، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، 2003، ص 315.

• دعم التعلُّم النَشِطُ وجعل المُتعلِّم محور العملية التعليمية¹.

2.1 حلّ المشكلات:

1.2.1 مفهومها:

يُعدّ التعلُّم النَشِطُ من خلال حلّ المشكلات أحد أرقى مستويات التعلُّم ضمن الهرم المعرفي لنموذج جانييه، حيث ينتقل المُتعلِّم من كونه متلقياً سلبيّاً إلى باحث نشِط يستثمر عملياته الذهنية الداخلية للوصول إلى حلول عملية. وتتجسّد هذه الاستراتيجية في نموذج جون ديوي، الذي يرى أنّ التعليم هو تفكير وليس مجرد نقل معرفة، حيث ينغمس الطالب في خبرة حقيقية تثير تفكيره، وتدفعه لجمع المعلومات، ووضع الفروض، واختبار مصداقيتها. وتتكامل هذه العملية مع أساليب تفريد التعليم مثل طريقة كيلر، وخطة بارك هرس، والتعليم المبرمج، والتي تمنح المُتعلِّم استقلالية في مواجهة المشكلات التعليمية والتعامل معها وفق سرعته الخاصة وقدراته الفردية، مدعومة بتقنيات حديثة كالحاسوب، الذي يوفر بيئة تفاعلية لاكتشاف الأخطاء وتصحيحها ذاتياً².

2.2.1 أهميتها:

تكمّن أهميّة هذه الاستراتيجية في كونها أداة أساسية لإعداد الإنسان القادر على التفاعل مع مقتضيات العصر المتسارع؛ فهي لا تقتصر على تعليم الطالب ماذا يفكر، بل تدربه على كيف يفكر. وتتّضح أهميتها في النقاط التالية:

- تنمية مهارات التفكير العليا: مثل التحليل، والتركيب، واتخاذ القرارات وفقاً لمعطيات واقعية.

- مراعاة الفروق الفردية: فهي تتيح لكل طالب التعامل مع المشكلة وفق نمطه المعرفي، كما أظهرت دراسات بابوسك تفاوتاً في أساليب الأطفال في الحل.
- الرّبط بين التعليم والحياة: من خلال وضع الطالب في مواقف مواجهة مع مشكلات واقعية، مما يزيد من دافعيته للتعلُّم ويجعل للمعلومات معنى وقيمة.

¹ ينظر: عبد السالم، محمد، عبد السالم، مصطفى أساسيات التدريس، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، مصر، 2006، ص 109.

² ينظر: بدير كريمان، المرجع السابق، ص 96.

- تحقيق التكامل المعرفي: حيث تتطلب عملية الحلّ استرجاع المعلومات السابقة، تفسيرها، وإنتاجها بطرق مبتكرة، مما يعزّز من مرونة العقل وقدرته على الابتكار¹.

3.1 لعب الأدوار:

1.3.1 تعريفه:

هي « استراتيجية من استراتيجيات التدريس الحديثة التي تقوم على افتراض أنّ للطالب دوراً يجب أن يقوم به معبراً عن ذاته أو عن أحد آخر في موقف محدد، بحيث يتم ذلك في بيئة آمنة وظروف يكون فيها الطلاب متعاونين ومتسامحين وميالين إلى اللعب²، وهي « تعتمد على محاكاة موقف واقعي، يتقمّص فيه كل مُتعلِّم من المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين حدود علاقة دور من أدوارهم، وقد يتقمّص المُتعلِّم دور شخص آخر³ ».

كما أنّها تمثّل « سلوكاً حقيقياً في موقف مصطنع، حيث يقوم المشتركون بتمثيل الأدوار التي تسند إليهم بصورة تلقائية، ينغمسون في أدوارهم حتى يُظهروا الموقف وكأنه حقيقة⁴ ».

2.3.1 أهميته:

تلعب استراتيجية لعب الأدوار دوراً بارزاً في تعزيز التَّعْلُم لعدة أسباب، منها⁵:

- تطوير المهارات الاجتماعية والتواصلية: يتيح لعب الأدوار للمُتعلِّمين ممارسة الحوار والتفاوض، والتعاون مع الآخرين، ما يعزّز مهارات التواصل والعمل الجماعي.
- تعزيز الفهم النظري والتطبيقي: من خلال تمثيل المواقف الواقعية، يصبح التَّعْلُم أكثر ارتباطاً بالحياة العملية، فيتمكّن المُتعلِّم من ربط النظرية بالتطبيق بشكل مباشر.

¹ بدير كريمان، المرجع السابق، ص 100-101.

² ينظر: إيمان محمد سحتوت، وزينب جعفر، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة رشد - ناشرون، الرياض المملكة العربية السعودية، ط01، 2014، ص 211.

³ عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلُّم وأنماط التعلم، الدبلوم الخاصة في التربية مناهج وطرق التدريس، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية، 2011، ص 117.

⁴ محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، مكتبة نور، 2021، ص 395.

⁵ ينظر: أسامة محمد سيد، وعباس حلمي الجمل، أساليب التعليم والتَّعْلُم والنَّشِطُ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط01، 2012، ص 218.

- تنمية التفكير النقدي وحل المشكلات: أثناء ممارسة الأدوار، يواجه المُتَعَلِّمون مواقف تحتاج إلى اتخاذ قرارات وحلول، مما ينمّي قدرتهم على التحليل والتقييم واتخاذ القرار الصحيح.

- رفع الدافعية والاهتمام بالتَّعَلُّم: المشاركة النشطة في لعب الأدوار تجعل المُتَعَلِّم أكثر اندماجاً في الدرس، ويزيد اهتمامه بالموضوع بسبب طبيعة النشاط التفاعلية والمتعة.

- إكساب المُتَعَلِّمين مهارات الانعكاس والتقييم الذاتي: بعد الانتهاء من تمثيل الدور، يقوم المُتَعَلِّم بتحليل تصرفاته وتصرفات زملائه، مما يساعده على تحسين سلوكه وتطوير ذاته.

- تهيئة المُتَعَلِّم للمواقف الواقعية المستقبلية: لعب الأدوار يزود المُتَعَلِّم بالخبرة العملية في بيئة آمنة، بحيث يكون أكثر استعداداً لمواجهة المواقف المشابهة في الحياة الواقعية أو المهنية.

- العلاقة بين لعب الأدوار وأساليب التَّعَلُّم النشط: لعب الأدوار يُعدّ امتداداً لمفهوم التَّعَلُّم النشط، إذ يركّز على مشاركة المُتَعَلِّم كعنصر فاعل في العملية التعليمية. ويستند إلى عدة أسس نظرية، منها¹:

✓ نظرية التَّعَلُّم الاجتماعي: التي تؤكد أهمية التَّعَلُّم بالملاحظة والمحاكاة.

✓ نظرية التَّعَلُّم البنائي: التي تشدّد على أنّ المُتَعَلِّم يبني معرفته من خلال التجربة والتفاعل مع الآخرين.

4.1 العصف الذهني:

1.4.1 تعريفه:

يعدّ « إحدى أساليب المناقشة الجماعية التي تشجّع بمقتضاها أفراد مجموعة مكوّنة من (5-12) فرداً بإشراف معلّم لتوليد أكبر عدد ممكن من الأفكار المتنوّعة المبتكرة بشكل عفوي تلقائي في مناخ مفتوح غير نقدي لا يحدّ من إطلاق هذه الأفكار التي تُعدّ حلولاً لمشكلة محدّدة سلفاً²، فهو « يعصف بالمشكلة ويفحصها، بهدف التوصل إلى الحلول

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، التَّعَلُّم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2011، ص219.

² بدير كريمان، المرجع السابق، ص 94.

الابتكارية المناسبة لهذه المشكلة، ويمكن اعتبار العصف الذهني طريقة للحصول على أكبر عدد من الأفكار من مجموعة من الأشخاص خلال فترة زمنية وجيزة»¹.

كما أنه: « استراتيجيات تدريس تعتمد على استثارة تفكير التلاميذ، ومشاركتهم الإيجابية، وتفاعلهم انطلاقاً من معارفهم، وخلفياتهم العلمية والمعلوماتية حيث تُعدّ كل فكرة يطرحها التلميذ عامل محفز لأفكار ومعلومات الآخرين خلال مناقشتهم مع التأكيد على دور الميسر في توجيه الأفكار والنقاشات لاستخلاص المعلومات وتأكيد القيم الإيجابية»².

2.4.1 (2.4.1) مزاياه³:

- يسهّل تطبيقه في الحصة (فلا يحتاج إلى تدريب طويل من قبل مستخدميه).
- اقتصادي فلا يتطلب إعادة أكثر من مكان مناسب.
- مسلي ومبهج.
- ينمّي التفكير الإبداعي وعادات التفكير المقيّدة.
- يطور الثقة بالنفس من خلال طرح الفرد أدائه.
- يبرز القدرة على التعبير بحرية.
- يؤدي إلى ظهور أفكار إبداعية لحل المشكلات.
- إضافة إلى أنّ هذا الأسلوب يقوم على استثارة التفكير، وتفعيل دور المتعلّم، والاستفادة من معارفه السابقة وخلفياته العلمية، حيث تُعدّ كل فكرة مطروحة منطلقاً لتحفيز أفكار أخرى لدى بقية أفراد المجموعة. ويؤدي المعلم دور المشرف والمنظم للنقاش، من خلال ضبط القواعد، وتوجيه الحوار، دون التدخل المباشر في إنتاج الأفكار.
- ويمر تطبيقه بعدة مراحل، تبدأ بتهيئة المتعلّمين وتعريفهم بالمشكلة، ثم فتح المجال أمامهم لطرح أفكارهم بحرية، مع الالتزام بقواعد أساسية أهمها: تجنب النقد، واهتمام بالكم، والبناء على أفكار الآخرين. وبعد الانتهاء من توليد الأفكار، يتم تقييمها وفق معايير محددة

¹ السويّدان، طارق محمد والعدلوني، محمد أكرم، مبادئ الإبداع، قرطبة للنشر والتوزيع، الرياض، الإبداع الخليجي، الكويت، 2004، ص 99.

² عقيل محمود الرفاعي، التعلُّم النشط: المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط1، 01، 2012، ص 100.

³ ينظر: بدير كريمان، المرجع السابق، ص 96.

مثل الأصالة، والجدوى، والتكلفة، سواء من خلال فريق مصغّر أو بمشاركة جميع أفراد المجموعة.

2. متطلبات وخطوات تطبيق استراتيجيات التَّعَلُّمِ النَّشِطِ:

1.2) متطلباتها:

1.1.2) متطلبات استراتيجية التَّعَلُّمِ التعاوني:

تتطلب استراتيجية التَّعَلُّمِ التعاوني مجموعة من الشروط التربوية والتنظيمية التي تضمن نجاحها وفعاليتها داخل البيئة التعليمية الصفية، ومن أهم هذه المتطلبات ما يأتي¹:

- أهمية تنظيم الطلبة في مجموعات صغيرة غير متجانسة، لكي يُراعى التنوع في القدرات والمستويات، مع تحديد أهداف تعليمية مشتركة تهدف المجموعة إلى تحقيقها بشكل جماعي، كما ينبغي توزيع الأدوار بين أفراد المجموعة بما يعزّز مبدأ الاعتماد الإيجابي.
- تصميم أنشطة تعليمية قائمة على التعاون الحقيقي، لكيلا يمكن إنجازها إلا من خلال العمل الجماعي، مع توفير مصادر تعلّم متنوعة تساعد الطلبة على التفاعل والمشاركة الفعالة.

- يتطلب التَّعَلُّمِ التعاوني دوراً نشطاً من المعلم، يتمثل في إرشاد الطلبة، وتوضيح التعليمات، وتنظيم البيئة الصفية، ومتابعة أداء المجموعات، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة، مع تعزيز السلوك التعاوني بينهم.
- وجوب تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلبة، مثل مهارات التواصل، والعمل الجماعي، واحترام آراء الآخرين، وتحمل المسؤولية الفردية داخل المجموعة.
- اعتماد أساليب تقويم متنوعة تهدف إلى جمع بين التقويم الفردي والجماعي، بما يشمل تقويم أداء الطلبة داخل المجموعة، ومدى تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.
- توفير بيئة تعليمية في الصف مناسبة تقوم على التعاون والثقة والاحترام المتبادل، بما يدعم التفاعل الإيجابي بين الطلبة ويسهم في تحقيق تعلم فعال.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 153-155.

2.1.2) متطلبات استراتيجية حلّ المشكلات:

تتطلّب هذه الاستراتيجية مجموعة من الشروط المنهجية التي تضمن فاعليتها في تحقيق التَّعْلُمِ، ويمكن ذكرها كما يلي¹:

- تحديد المشكلة بدقّة من حيث وصفها وأسبابها؛ إذ يُعدّ فهم طبيعة المشكلة الخطوة الأساسية للانتقال نحو الحلّ، حيث لا يمكن معالجة وضع تعليمي دون تشخيص واضح لمعطياته.

- إيجاد الحلول الممكنة وتصور النتائج، من خلال التركيز على الحلول الإيجابية التي تحقّق نتائج أفضل دون تغيير المعطيات الأساسية، مع الابتعاد عن التفكير السلبي والانشغال بالمشكلة بدل معالجتها.

- اختيار آليات مناسبة للانتقال من المشكلة إلى الحلّ، ويشمل ذلك توظيف أساليب متنوّعة مثل: المحاولة والخطأ، المنهج العلمي القائم على صياغة الفرضيات واختبارها. وهذا يدلّ على أنّ حلّ المشكلات يُعدّ من أرقى أنماط التَّعْلُمِ وأكثرها تعقيداً.

- ضرورة تنمية مهارات التفكير لدى المتعلّمين، خاصة القدرة على التحليل، والتجريب، والاستنتاج، واتخاذ القرار، وهي مهارات أساسية في معالجة المواقف المشكلة.

- استخدام الوسائل والتكنولوجيا الحديثة، مثل الحاسب الآلي والبرمجيات التعليمية، لدعم عملية التَّعْلُمِ، مع مراعاة اختيار ما يتناسب مع طبيعة المادة الدراسية وأهدافها.

- إعداد المعلّم وتأهيله، بحيث يكتسب الخبرة الكافية في توجيه المتعلّمين، ومساعدتهم على استعمال استراتيجيات مناسبة لحلّ المشكلات، ومواكبة التطور التكنولوجي في التعليم.

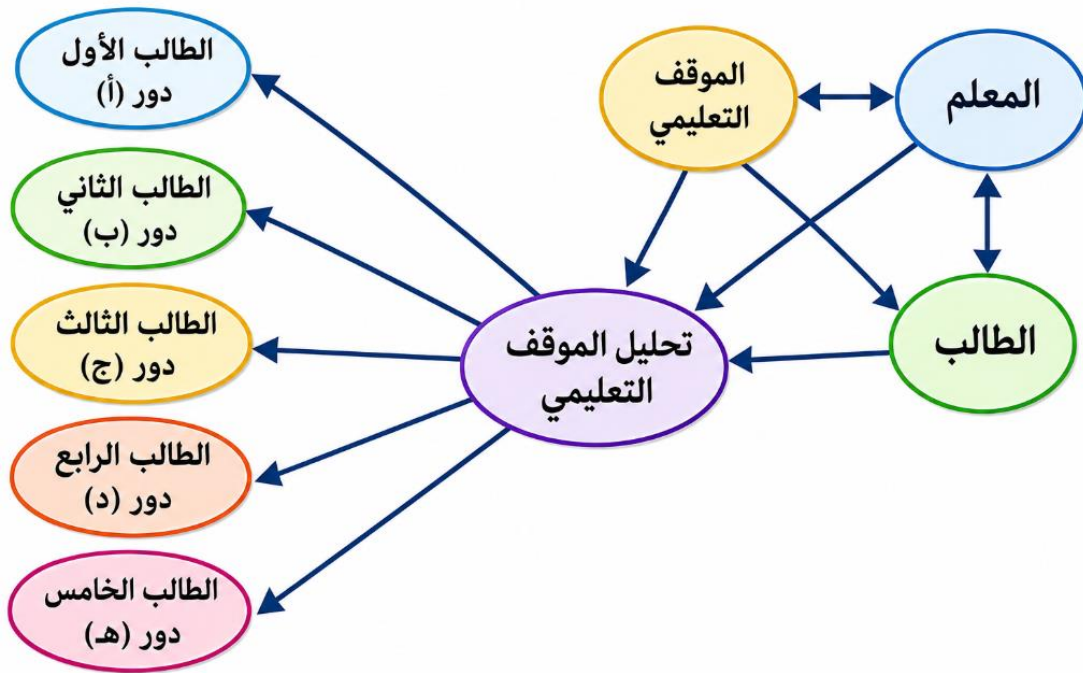
وبالتالي إن نجاح استراتيجية حلّ المشكلات يرتبط بمدى القدرة على تشخيص المشكلة، واقتراح الحلول والفرضيات، وتوظيف أساليب تفكير مختلفة، مع دعم ذلك ببيئة تعليمية مناسبة وتوجيه تربوي وتعليمي فعّال ليضمن الحلّ بطريقة صحيحة.

¹ ينظر: بدير كريمان، المرجع السابق، ص 96-97.

3.1.2) متطلبات استراتيجية أسلوب لعب الأدوار:

- تتطلب هذه الاستراتيجية مجموعة من الشروط التنظيمية لضمان تحقيق نتائجها التعليمية، ويمكن إجمالها فيما يلي¹:
- تحديد أهداف تعليمية واضحة، بحيث يحدّد المدرّس ما يهدف إلى تحقيقه من معارف وقيم خلال النشاط.
 - اختيار مواقف تعليمية مناسبة مرتبطة بموضوع الدرس، وقريبة من واقع الطلبة، بما يسهّل عليهم تقمّص الأدوار وفهمها.
 - تنظيم الأدوار وتوزيعها بشكل مدروس، مع مراعاة قدرات الطلبة وميولهم، وتحديد مهام واضحة لكل دور.
 - تهيئة الطلبة وإعدادهم الجيد من خلال تزويدهم بالمعلومات الضرورية حول الشخصيات، وتوجيههم للبحث والاستقصاء لضمان أداء واقعي.
 - توفير بيئة صفّية مناسبة تسمح بالحركة والتفاعل، وتحاكي الموقف الحقيقي أو تقاربه.
 - تفعيل دور المعلم كموجّه ومشرف، حيث يعمل على تنظيم النشاط، ومتابعة الأداء، وتقديم الإرشادات دون التدخل المباشر المفرط.
 - تشجيع التفاعل والمشاركة بين الطلبة، من خلال الملاحظة، وتبادل الآراء، وتسجيل الملاحظات أثناء الأداء.
 - تنظيم مناقشة ختامية تهدف لتحليل الأداء واستخلاص الدروس المستفادة، وتعزيز الفهم، والنتيجة مراد الوصول لها.
 - اتّخاذ تقويم شامل للنشاط يسعى لمتابعة أداء الطلبة ومشاركتهم، ومدى تحقيق الأهداف، مع التركيز على التعزيز الإيجابي.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 218-219.



الشكل 01: عناصر لعب الأدوار¹.

ومنه فإنّ نجاح هذه الاستراتيجية يعتمد على الإعداد الجيد، والتنظيم الدقيق، والتفاعل الإيجابي بين الطلبة، مع توجيه تربوي فعّال من المعلم، مما يجعلها من أهمّ استراتيجيات التعلُّم النشط.

4.1.2) متطلبات استراتيجيات العصف الذهني:

يتطلّب نجاح هذا الأسلوب توفّر الأمور المهمة الآتية²:

- توفّر مشكلة محدّدة من أجل العمل على حلّها.
- مجموعة من الطلبة أو المهتمين من الذين لديهم الرغبة الحقيقية في العمل كفريق، بحيث يتراوح عدد أفرادها ما بين (5-10) أشخاص. وقد يرتفع عدد الحضور كي يشمل عدة مئات في اجتماع قروي في إحدى القرى على سبيل المثال.
- لوحة سبّورة كبيرة أو لوحة إلكترونية مناسبة يتمّ الكتابة عليها عن طريق الحاسوب، ويمكن يسهل رؤيتها وملاحظة ما يُكتب عليها بخطّ كبير من بعيد، بالإضافة إلى أقلام خاصة للوحة السبورة بألوان مختلفة إذا لم تتوفّر اللوحة الإلكترونية.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 218.

² ينظر: المرجع نفسه، ص 225-256.

- معلّم له خبرة كافية في استخلاص الاقتراحات أو الآراء أو الأفكار أو الحلول من مناقشات المشتركين وتفاعلاتهم حول موضوع ما أو قضية محدّدة أو مشكلة معيّنة، دون أن يفرض آراءه أو أفكاره عليهم، في الوقت الذي يستخدم فيه بفاعلية كبيرة مهارات القيادة في إدارة النقاش، وذلك من أجل الوصول إلى الهدف أو الأهداف الرئيسة من إجراء عملية العصف الذهني.

2.2 خطوات تطبيق استراتيجيات التَّعَلُّمِ النَّشِط¹:

1.2.2 خطوات تطبيق التَّعَلُّمِ التعاوني:

- تحديد الأهداف التعليمية.
- تشكيل المجموعات.
- تحديد المهام والأنشطة.
- توزيع الأدوار داخل المجموعة.
- توضيح التعليمات وقواعد العمل.
- تنفيذ النشاط التعاوني.
- متابعة المعلّم وتوجيهه.
- عرض النتائج والمناقشة.
- تقويم الأداء.

2.2.2 خطوات ومنهجية حلّ المشكلات:

- تتبلور استراتيجية حلّ المشكلات عبر منهجية علمية دقيقة تبدأ ب:
- الإحساس بالمشكلة: التعرّف على المشكلة وتحديد أبعادها بدقة.
- صياغة الفروض: تقديم حلول ذكيّة مقترحة بناءً على التحليل الأولي للمشكلة.
- تقويم الفروض: مناقشة الفروض بعمق لاستبعاد الحلول غير المنطقية.
- التعميم: تمكين المُتعلِّم من تطبيق ما تعلّمه في سياقات حياتية جديدة.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون. المرجع السابق. ص 220-222.

هذا المسار يضمن تحولَ الموقف التعليمي من إطار نظري جامد إلى موقف حيوي يعتمد على الاستبصار وإدراك العلاقات بين الوسائل والغايات المختلفة، مما يقلل من الاعتماد على العشوائية أو المحاولة والخطأ.

3.2.2 خطوات أسلوب لعب الدور:

يمكن عرض خطواته على النحو الآتي:

يركّز المعلم على تحديد الأهداف التعليمية بدقة، من خلال ضبط الموضوعات التي سيغطيها النشاط، والزمن المحدد للتنفيذ، ونوعية النتائج المتوقعة من الطلبة، إضافة إلى تحديد نمط التطبيق (فردى أو جماعى).

ويتمّ تحديد موقف أو مشكلة مرتبطة بالمحتوى الدراسي، مع اختيار بيئة مناسبة للتنفيذ، وتوزيع الأدوار بين الطلبة، وتحديد أهداف كل شخصية، مع تشجيعهم على البحث والتقصي لتشكيل خلفية معرفية مشتركة.

ويقوم المعلم بتهيئة الطلبة من خلال تقديم لهم المعلومات المتعلقة بالشخصيات، وربط النشاط بخبراتهم السابقة، مع توضيح ما يُنتظر منهم تعلّمه.

يجب منح الطلبة الوقت الكافى لفهم أدوارهم، والاطلاع على القوانين المرتبطة بالموقف، مع توجيههم إلى مصادر التعلّم المناسبة لضمان أداء واقعى.

ثم يقوم الطلبة بتمثيل الأدوار، وذلك من خلال المعطيات المتوفرة لديهم، مع التركيز على تحقيق الأهداف المحددة، بينما يتابع المعلم الأداء ويسجّل ملاحظاته.

ويتم أيضاً تحليل النشاط بعد الانتهاء منه، حيث يقدم المعلم ملخصاً لأهمّ النتائج، ويشجّع الطلبة على التعبير عن آرائهم وكتابة تأملاتهم.

يتم تقييم أداء الطلبة باعتماد معايير محدّدة، مثل مستوى المشاركة، وجودة الأداء، ومدى تحقيق الأهداف، مع تعزيز الجوانب الإيجابية.

في ضوء نتائج التطبيق، يضع المعلم مجموعة من التوصيات التي تسهم في تحسين الأداء مستقبلاً، مع إمكانية توظيف هذا الأسلوب في مجالات تعليمية متنوعة.

4.2.2) خطوات تطبيق العصف الذهني¹:

- تختار مجموعة التدريس للمتعلّمين مهاماً يدور حولها الحوار.
- يتولّى المعلّم تعريف أسلوب العصف الذهني عند تطبيقه لأوّل مرة.
- يقوم المعلّم بطرح المشكلة ويشرح أبعادها على بقية أفراد المجموعة، ويمكن أن يستخدم الوسائل التعليمية المتاحة لهذا الغرض، ويسمح بمناقشة أفكار حلّ المشكلة.
- يذكّر المعلّم أعضاء المجموعة بالقواعد الأساسية للعصف الذهني التي ينظّمها، وقد يكتبها على لوحة تُعرض أمام المجموعة فيقول لهم مثلاً:
- ✓ تجنبوا نقد أفكار غيركم، ولا تسخروا من أيّة فكرة.
- ✓ أفصحوا عن أفكاركم بحريّة وعفوية دون تردّد مهما كان.
- ✓ أخرجوا أكبر قدر ممكن من الأفكار.
- ✓ قدّموا إضافات على أفكار الآخرين.
- يفتح المعلّم الباب لأفراد المجموعة لطرح أفكارهم حول حلّ المشكلة.
- عند توقّف سيل الأفكار يوقف المعلّم الجلسة لمدة دقيقة للالتزام بطرح أفكار جديدة.

- بعد انتهاء المجموعة من طرح أكبر كميّة من الأفكار يتمّ تقييم الأفكار بإحدى الطريقتين:

- أ. التقييم عن طريق الفريق المصغّر: وهو يتكوّن من المعلّم وثلاثة من المتعلّمين يتم اختيارهم من قبل المجموعة أو من قبل المعلّم، ويتم التقييم عن طريق:
 - ✓ إجراء فحص أو مراجعة سريعة لقوائم الأفكار.
 - ✓ تقييم الأفكار على أساس المعايير التالية (الخبرة والأصالة والتكلفة).
 - ✓ استبعاد الأفكار التي لا تسائر المعايير السابقة.
 - ✓ تصنيف الأفكار للتقييم في رُزم مصغرة يشمل كل منها عدداً من الأفكار.
 - ✓ تُجمع أفضل الأفكار في كل رزمة من الرزم السابقة، ويُطبّق عليها المعايير نفسها.

¹ ينظر: بدير كريمان، المرجع السابق، ص 94-95.

ب. التقييم عن طريق جميع أفراد المجموعة: أي يزود كل فرد بقاعدة من الأفكار التي يتمّ التوصل إليها، ويتمّ اختيار 10 من الأفكار التي يُعتقد أنها أفضل الحلول.

3. العوامل المساعدة على توظيف هذه الاستراتيجيات في المدرسة الجزائرية:

من مبادئ تطبيق التَّعْلُمِ النَّشِطِ داخل الصف وخارجه، يمكن تحديد مجموعة من العوامل التي تسهم في تفعيله داخل البيئة المدرسية الجزائرية، وذلك فيما يلي¹:

1.3 عوامل مرتبطة بتنظيم العملية التعليمية:

▪ وضوح النتائج التعليمية قبل البدء في النشاط، بما يوجّه عمل المعلم والمتعلّم نحو تحقيق أهداف محدّدة.

▪ اختيار الاستراتيجية المناسبة وفق طبيعة المحتوى الدراسي، وخصائص المتعلّمين، وعددهم داخل القسم، مع مراعاة الإمكانيات المتاحة والفروقات الفردية.

▪ تنظيم الوقت والزمن التعليمي بما يسمح بتوزيع التَّعْلُمِ على مراحل (قبل الحصة، أثناءها، وبعدها)، وهو ما يعزّز استمرارية التَّعْلُمِ النَّشِطِ.

▪ مناسبة الأنشطة لمستوى المتعلّمين من حيث الصعوبة والقدرة على الإنجاز.

2.3 عوامل مرتبطة بالمتعلّم:

▪ إعداد المتعلّم قبل الحصة من خلال المكتسبات القبلية، وإنجاز الواجبات، وتحديد الأهداف الشخصية للتعلم.

▪ تنمية مهارات الإصغاء النّشِطِ والتفاعل داخل القسم مثل: التركيز، وطرح الأسئلة، والمشاركة في المناقشة.

▪ تدريب المتعلّم على التدوين الفعّال للملاحظات، لما له من دور في تحفيز الفهم وتنظيم المعرفة.

▪ المراجعة المستمرة بعد الحصة، بما يسهم في تثبيت التَّعْلُمِ وتعميقه.

▪ تنمية التَّعْلُمِ الذاتي من خلال البحث، والتفكير، وطرح الاسئلة.

3.3 عوامل مرتبطة بالبيئة الصّفيّة (القسم):

▪ توفير بيئة صّفيّة آمنة وتفاعلية تشجع على الحوار وتبادل الآراء وتقبّل الخطأ.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة والآخرين، المرجع السابق، ص 51-56.

■ تنظيم الفضاء الصفّي بما يسهل العمل الجماعي رغم مشكل الاكتظاظ، وذلك بترتيب الطاولات في مجموعات.

- تنويع الأنشطة التعليمية لكي تكون واقعية وحديثة، وترتبط بحياة المُتعلِّمين اليومية.
- مراعاة أنماط التَّعْلُم المختلفة (البصري، السمعي، الحركي) عند تصميم الأنشطة.

4.3 عوامل مرتبطة بالتقويم والمتابعة:

- وضوح معايير التقويم للمُتعلِّمين قبل تنفيذ النشاط.
- اختلاف في أساليب التقويم (تقويم ذاتي، جماعي، مستمر).
- ربط التقويم بالأداء الفعلي للمُتعلِّم داخل وخارج القسم.
- تعزيز التغذية الراجعة لتطوير الأداء وتحسين التَّعْلُم.

4.4 عوامل مرتبطة بخصوصية البيئة الجزائرية:

- الانسجام مع المقاربة بالكفاءات المعتمدة في المنهاج الجزائري.
 - استثمار الإمكانيات المتاحة داخل المؤسسة وخارجها (المكتبة، المحيط الاجتماعي).
 - تشجيع العمل التعاوني بين المُتعلِّمين رغم كثافة عدد المتعلمين في الأقسام.
 - تطوير كفاءة المعلم ليقوم بدور الموجِّه والمسيِّر بدل الناقل للمعلومة¹.
- وبالتالي نرى أنّ نجاح توظيف التَّعْلُم النّشِط في المدرسة الجزائرية يرتبط على تكامل عدّة عوامل فيما بينها، تشمل تنظيم التَّعْلُم، تفعيل دور المُتعلِّم، تهيئة البيئة الصفية، وضبط آليات التقويم، بما ينسجم مع خصوصيات المنظومة التربوية الوطنية الجزائرية.

المبحث الثالث: التَّعْلُم النّشِط في العملية التعليمية:

حسب عرضناه في المبحثين السابقين، فقد شهدت العملية التعليمية في السنوات الأخيرة تطوُّراً ملحوظاً نتيجة ظهور اتّجاهات تربوية حديثة، من أبرزها التَّعْلُم النّشِط الذي ركّز على جعل المتعلِّم محوراً أساسياً في عملية التعلُّم. فلم يعد دوره يقتصر على الاستماع وتلقّي المعلومات، بل أصبح يشارك بفاعلية في اكتساب المعرفة من خلال الحوار والمناقشة والبحث والتعاون مع الآخرين، الأمر الذي يساعد على تنمية قدراته الفكرية ومهاراته المختلفة.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 56.

وقد أدّى اعتماد التَّعَلُّمِ النَّشِطِ إلى إعادة تحديد الأدوار داخل البيئة الصفّية، حيث تغيّر دور المعلم من ملقّن للمعلومات إلى موجّه ومسيرٍ للتعلّم، يعمل على تهيئة المواقف التعليمية المناسبة وتحفيز المتعلّمين على المشاركة والتفاعل. وفي المقابل أصبح المتعلّم أكثر إيجابية واعتماداً على ذاته في بناء تعلّمه. وعليه يهدف هذا المبحث إلى توضيح دور كلّ من المعلم والمتعلّم في ظل هذا التعلّم، وإبراز طبيعة التفاعل القائم بينهما داخل العملية التعليمية.

1. دور المعلم والمتعلّم في ظل التَّعَلُّمِ النَّشِطِ:

1.1 دور المعلم في التَّعَلُّمِ النَّشِطِ:

يتميّز دور المعلم في التَّعَلُّمِ النَّشِطِ بالتعدّد والتكامل؛ إذ ينتقل من كونه ناقلًا للمعرفة إلى فاعل تربوي يسهم في بناء التَّعَلُّمِ وتوجيهه. ويمكن تحديد أهم أدواره فيما يأتي¹:

■ **مُشجّع ومُحفّز للتعلّم:** يعمل على دعم المتعلّمين، وتعزيز دافعيتهم، ومساعدتهم على مواجهة الصعوبات بثقة.

- **منظّم للأنشطة التعليمية:** يحرص على تحقيق التوازن بين الأنشطة الفردية والجماعية بما يضمن تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلّم.

- **موجّه أخلاقي:** ينمّي القيم التربوية مثل الأمانة العلمية، واحترام الآخرين، والانضباط، والتعاون داخل القسم.

- **محافظ على استمرارية التَّعَلُّم:** يسعى إلى إبقاء النشاط التَّعلُّمي نشطاً ومتجدّداً من خلال تنويع الأساليب والوسائل.

- **مدرب على التَّعَلُّمِ النَّشِطِ:** يوفر تمارين وأنشطة تطبيقية تساعد على ترسيخ المعرفة وتنمية المهارات.

- **ملاحظ وباحث تربوي:** يوثّق أداء المتعلّمين، ويستثمر الملاحظات في تحسين العملية التعليمية.

- **مهَيِّئ للبيئة التعليمية:** يعمل على توفير بيئة صفّية محفزة على التفاعل، تتطلّب الإمكانيات والوسائل المناسبة.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 113-120. وفرح أيمن أسعد، استراتيجيات التَّعَلُّمِ النَّشِطِ، عمان، الأردن، 2017م، ص 27-29.

- شريك في بناء المعرفة: يتعاون مع المُتَعَلِّمين وزملائه في إنتاج المعرفة وتنميتها.
 - متواصل مع أولياء الأمور: يعزّز العلاقة بين المدرسة والأسرة لدعم تعلّم المُتَعَلِّمين.
 - مستمع وميسّر للحوار: يصغي للمُتَعَلِّمين، ويشجّعهم على التعبير عن أفكارهم وتطويرها.
 - داعم للمُتَعَلِّم كشخص كفء: ينظر إلى المُتَعَلِّم كشريك قادر على التَّعَلُّم والمنافسة الإيجابية.
 - منسّق للفهم المشترك: يوحد التصورات المختلفة للمُتَعَلِّمين.
 - داعم للعلاقات الاجتماعية: يعزّز روح الانتماء والتعاون داخل الجماعة الصفّية.
- 2.1 دور المُتَعَلِّم في التَّعَلُّم النَّشِط:**
- يتطلّب نجاح التَّعَلُّم النَّشِط أن يتجاوز المُتَعَلِّم دور المتلقّي السلبي إلى كونه محور العملية التعليمية، حيث يتحمّل مسؤولية تعلّمه تحت إشراف المعلم، ويشارك بفاعلية في بناء المعرفة وتوظيفها. ويمكن إبراز أدواره فيما يلي¹:
- المشاركة الفاعلة في الخبرات التَّعلُّمية: يحرص المُتَعَلِّم على المشاركة الجادة في الأنشطة الصفّية وغير الصفّية، سواء داخل المدرسة أو في البيئة المحلية، بما في ذلك المؤسسات والأندية والجمعيات، مما يطرّوّر من خبراته ويوسّع معارفه.
 - تقدير الحوار وتبادل الأفكار: يستوعب المُتَعَلِّم أهمّية النقاش وتبادل الآراء مع زملائه، ويهدف بذلك إلى تنمية التفكير الجماعي من خلال الحوار داخل مجموعات صغيرة أو كبيرة، بما يعزّز بناء المعرفة المشتركة.
 - الاستفادة من التوجيه والإرشاد: يلتزم المُتَعَلِّم باللقاءات الإرشادية مع المرشد النفسي، ويستفيد منها في حلّ مشكلاته الأكاديمية والنفسية والاجتماعية، مع القدرة على التعبير عن حاجاته وطموحاته بوضوح.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 121-127. وفرح أيمن أسعد، المرجع السابق، ص 32-34.

- توضيح الطموحات والحاجات الإرشادية: يسهم المُتَعَلِّمُ في تحديد أهدافه ومشكلاته وتطلّعاته المستقبلية، ويشاركها مع المُعَلِّم، مما يساعد على توجيهه بشكل أفضل وتحقيق التوازن بين الطموح والإمكانات.
- الوعي بأن النمو يبدأ من الذات: يدرك المُتَعَلِّمُ أَنَّ تطوُّره المعرفي والاجتماعي والأخلاقي يبدأ من ذاته، وأن التَّعَلُّمَ الفَعَّالَ يتطلب منه السعي الذاتي، والانضباط، وبناء اتجاهات إيجابية نحو العلم والعمل.
- تقبل التوجيهات والنصائح: يتعامل المُتَعَلِّمُ بإيجابية مع النصائح المقدّمة من المُعَلِّمين والمتخصّصين، مع الاحتفاظ بحق الاستفسار والتأكّد، ممّا يحفّز عنده الفهم الواعي ويقوّي الاستقلالية الفكرية.
- الثقة بالقدرات الذاتية: تمتّع المُتَعَلِّمُ بثقة في النفس وفي إمكانياته، ممّا يساعده على مواجهة التحديات وحلّ المشكلات، مع إدراك أَنَّ الفشل جزء من عملية التَّعَلُّمِ ويمكن تجاوزه بالتجربة والمثابرة، فالعيب ليس في الفشل بل في فقد الطموح والاستسلام.
- توظيف المعارف والمهارات في مواقف حياتية جديدة: لا يكفي المُتَعَلِّمُ بالحفظ والاكْتِسَابَ النظري، إنّما يعمل على تطبيق ما تعلّمه في مواقف حياتية وتعليمية جديدة، مثل استخدام اللغة في التواصل، وتطبيق القيم في السلوك، والمهارات في الحياة اليومية.
- التفكير الناقد والتَّعَلُّمُ الذاتي: يمارس المُتَعَلِّمُ التفكير النقدي، ويبحث عن المعلومات من مصادر متعدّدة، ويشارك في تقييم ذاته، مما يعزّز التَّعَلُّمَ الذاتي وبناء المعرفة.
- العمل التعاوني والمشاركة الجماعية: يشارك في العمل الجماعي، ويتعاون مع زملائه في تنفيذ الأنشطة، ويعزّز مهارات الحوار والتواصل والمبادرة داخل الصف وخارجه.
- الاستقلالية في التَّعَلُّمِ: يعمل المُتَعَلِّمُ بشكل مستقلّ أو ضمن مجموعات، ويشارك في التخطيط والتنفيذ، وإدارة الحوار، والمساهمة في تصميم البيئة التعليمية.
- مما سبق يتّضح دور المُتَعَلِّمِ في التَّعَلُّمِ النَّشِطِ في كونه عنصراً فعالاً، مستقلاً، متعاوناً، وناقداً، يسهم في بناء تعلّمه ذاتياً، وتطبيقه في مواقف حياته مختلفة، مما يعزّز ويطوّر قدراته الفكرية والاجتماعية والمهارية.

2. أهمّ المعوّقات والصّعوبات التي تواجه المعلّم عند التطبيق:

رغم ما يميّز به التَّعَلُّم النّشِط من كونه أسلوباً تعليمياً حديثاً يركّز على مشاركة المتعلّم وبناء المعرفة، إلا أن تطبيقه يواجه مجموعة من المعوّقات والصّعوبات التي تحدّ من فعاليته في بعض المواقف التعليمية التَّعلُّمية، ويمكن تصنيف هذه المعوّقات إلى ما يلي¹:

1.2 معوّقات تتعلّق بالمعلّم:

يُعدّ المعلّم أحد أهمّ عناصر نجاح التَّعَلُّم النّشِط، إلا أن هناك مجموعة من الصّعوبات التي قد تواجهه، أبرزها:

- مقاومة تغيير طريقة التدريس نتيجة الاعتياد على الطرق التقليدية مثل الإلقاء والمحاضرة.

- ضعف الثقة بالنفس أو نقص المعرفة بأساليب واستراتيجيات التَّعَلُّم النّشِط.

- الشعور بعدم القدرة على ضبط الصفّ، والسيطرة على مجريات الدرس أثناء الأنشطة.

- نقص الخبرة والمهارات اللازمة لتطبيق التَّعَلُّم النّشِط بفعالية.

- الخوف من النقد أو من فقدان المكانة التقليدية للمعلّم كمصدر وحيد للمعرفة.

- الاعتقاد بأن التَّعَلُّم النّشِط يُضعف سلطة المعلّم داخل القسم أو يقلّل من دوره.

2.2 معوّقات تتعلّق بالمتعلّم:

كما أن المتعلّم قد يكون عائقاً أمام تطبيقه في بعض الحالات، ومن هذه المعوّقات:

- الاعتماد على الأساليب التقليدية القائمة على التلقّي السلبي والاستماع فقط.

- مقاومة التغيير في الأدوار الجديدة التي يتطلبها التَّعَلُّم النّشِط مثل المشاركة والتفاعل.

- ضعف الدافعية أو الخوف من المشاركة أمام الزملاء.

- الإحساس بعدم القدرة على النجاح في الأنشطة التفاعلية.

- القلق من عدم تغطية المحتوى الدراسي بشكل كافٍ.

- كثرة عدد المتعلّمين داخل القسم ممّا يقلّل فرص المشاركة الفعالة لكلّ متعلّم.

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة وآخرون، المرجع السابق، ص 403-410.

3.2) معوّقات تتعلّق بطبيعة التَّعْلُم النّشِط:

- توجد معوّقات ناتجة عن طبيعة هذا الأسلوب التعليمي، منها:
- استغراق وقت طويل في تنفيذ الأنشطة مقارنة بأسلوب المحاضرة التقليدية، ممّا قد يؤثر على تغطية المنهج.
- وجوب تخطيط وإعداد مسبق كبير من طرف المعلّم.
- كثرة الأنشطة وتنوّعها قد يؤدّي إلى عدم إنهاء جميع محتويات المقرر.
- نقص الوسائل والأدوات والأجهزة التعليمية اللازمة لتطبيق بعض الأنشطة.
- صعوبة تطبيقه في الأقسام ذات الأعداد الضخمة والكبيرة من المتعلّمين.

4.2) معوّقات مرتبطة بالنظام التعليمي والبيئة الصفية:

- اعتماد بعض الأنظمة التعليمية على الامتحانات والمحتوى المكثّف، ممّا يجعل الوقت محدوداً.
- استمرار ثقافة التعليم التقليدي التي تركّز على المعلّم كمصدر أساسي للمعرفة.
- ضعف البنية التحتية التعليمية، وعدم توفّر الإمكانيات المناسبة.
- مشكلة الوقت والمحتوى: التي تعدّ نقطة ضعف رئيسية في التَّعْلُم النّشِط، بحيث أنّه:
 - ✓ يتطلّب وقتاً أطول من الدرس التقليدي.
 - ✓ قد يؤدّي إلى عدم تغطية جميع أجزاء المنهاج الدراسي.
 - ✓ يركّز أحياناً على بعض الموضوعات على حساب موضوعات أخرى بسبب كثرة الأنشطة.

- ✓ تشير الدراسات إلى أن الدرس رغم سلبياته، يسمح بمرور كمّ كبير من المعلومات في وقت قصير، بينما التَّعْلُم النّشِط قد يستهلك وقتاً أكبر.
- وفي الأخير يمكننا القول إنّ التَّعْلُم النّشِط ليس أسلوباً مثالياً بالكامل، بل هو نموذج تعليمي فعّال في ظل الدراسات الحديثة، لكنّه يواجه تحديات تتعلّق بالمعلّم والمتعلّم وطبيعة النظام التعليمي، وكذا عامل الوقت والإمكانيات، إضافة إلى ما يتعلّق بهذا الأسلوب في حدّ ذاته، لذلك ربّما يكون الحلّ الأمثل في الدمج بين التَّعْلُم النّشِط والأساليب التقليدية بشكل متوازن للاستفادة من مزايا كلّ منهما.



الفصل الثاني:

الدراسة الميدانية

وتحليل النتائج.



تمهيد:

يمثل الجانب التطبيقي في الدراسات التربوية والتعليمية الحَجَر الأساس الذي تتأكّد من خلاله صحّة المعلومات النظرية، وتطبيقها تحت العناية الميدانية التي تجسّد الأفكار والمقاربات البيداغوجيّة، لتتحوّل من مجرد تنظير مسطور في الكتب إلى ممارسات ملموسة تعيشها الحُجرة الدراسية. ومن هذا المنطلق، يأتي هذا الفصل التطبيقي ليرز مسار البحث حول فاعليّة توظيف استراتيجيّات التعلّم النّشط في المدارس الجزائرية، محاولاً رصد واقع تطبيق هذه الاستراتيجيّات الحديثة، ومدى قدرتها على تغيير روتينيّة التلقين ونقل مركز العملية التعليمية التعلّمية ليكون المتعلّم هو صانع معرفته وباني مهاراته.

وتأسيساً على ما أملته المقننات الميدانية، وبناءً على المعطيات الأولية التي أسفرت عنها أداة الاستبيان -والتي على الرّغم من محدوديّة استجاباتها ونقصها الناجم عن جملة من الصعوبات الميدانية وضيق المجال الزمني- فقد ارتأينا ألا نقف عند حدود الوصف الإحصائي الناقص، بل دفعنا بالبحث نحو مقارنة تطبيقية إجرائية أكثر عمقاً تجلّت في تبني وتطوير وإعادة تصميم مجموعة من الاستراتيجيّات التعليمية النّشطة والمبتكرة، معتمدين خطوطها العريضة من نماذج وممارسات تربوية ناجحة تمّت معاينتها داخل القسم عملياً في هذه الدراسة.

فقد قمنا بهيكلة هذه الاستراتيجيّات وتدعيمها بوسائل بصرية وتصميمية خاصّة، لتتماشى تماماً مع الخصائص البيداغوجيّة للمتعلم في المدرسة الجزائرية، وسعيّاً لسدّ الثغرات التي أظهرتها أدوات الدراسة. وسنحاول عبر صفحات هذا الفصل عرض هذه الاستراتيجيّات وتفكيك آليات تطبيقها، مدعومةً بالصور التوضيحية، لتكون بمثابة بديل إجرائي يبرز الفاعليّة الحقيقيّة للتعلّم النّشط في بيئتنا التعليمية.

المبحث الأوّل: الإجراءات المنهجية.

1. عرض المنهج المعتمد:

المنهج هو النهج والطريق المنظّم الذي يختارهما الباحث لربط الأفكار والوصول إلى النتائج¹. وهو أسلوب علمي منظّم ومنهجي، يعتمد على أدوات وخطوات متقنة (كالملاحظة،

¹ ينظر: علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، مطبعة العاني، بغداد، 1970، ص 19.

الاستبيان، والمقابلة) لجمع البيانات والمعطيات المتعلقة بظاهرة أو مشكلة ما، ثم القيام بتصنيفها وتحليلها، وتفسيرها تفسيراً علمياً موضوعياً لاختبار صحة المعلومات¹.

ومنه فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي في تتبع سير حصص مختلفة في قسمي السنة الخامسة بمدرسة (علواش الميلود)، حيث بلغ العدد الإجمالي للعيّنة 58 تلميذاً. والملاحظة المباشرة لسلوكات وتفاعلات جميع أطراف العملية التعليمية مع أدوات واستراتيجيات التعلم النشط المعتمدة، مع قراءة تحليلية تُبرز القيمة المضافة لهذه الأدوات في توجيه بناء التعلّات داخل القسم. وأيضاً محاولة المقارنة بين القسمين (أ) و(ب) لقياس مدى قدرة هذه الأدوات المصمّمة على تحفيز المتعلّمين ونقلهم من التلقّي السلبي إلى التفاعل الحركي والمعرفي، وسهولة وصول المعلومة. إضافة إلى تحليل بيانات الاستبيان.

2. تحديد مجتمع وعينة الدراسة:

1.2 الحدود البشرية:

تتمثل الحدود البشرية لهذه الدراسة في عينة من التلاميذ وأساتذة مدرسة الابتدائية، حيث تمّ تسليط الضوء على هذه الفئة لقياس مدى استجابتهم وتفاعلهم مع استراتيجيات التعلّم النشط التي سنذكرها.

2.2 الحدود المكانية:

اقتصرت المجال المكاني للبحث على مؤسسة (علواش الميلود) المتواجدة ببلدية خير الدين التابعة إدارياً لمديرية التربية لولاية مستغانم، ومدرسة (ماحي ماحي) المتواجد ببلدية مستغانم، باعتبارهما البيئة الميدانية التي احتضنت الجانب التطبيقي لهذه الدراسة.

3.2 الحدود الزمنية:

امتدت مدة الدراسة من أواخر شهر مارس حتى بداية شهر ماي 2026.

3. أدوات الدراسة:

1.3 الملاحظة المباشرة: من خلال حضور حصص مختلفة لدى قسمين في السنة

5 ابتدائي.

2.3 استبيان: موزّع على 32 معلّم ومعلّمة من مؤسّستين مختلفتين.

¹ ينظر: عبد المنعم حنفي، المعجم الشامل لمصطلحات الفلسفة، مكتبة مدبولي، القاهرة، ط3، 2000م، ص18.

3.3) الأساليب المستخدمة في تحليل البيانات: هي الجداول والدوائر النسبية والأعمدة البيانية.

المبحث الثاني: عرض وتحليل النتائج.

1. عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

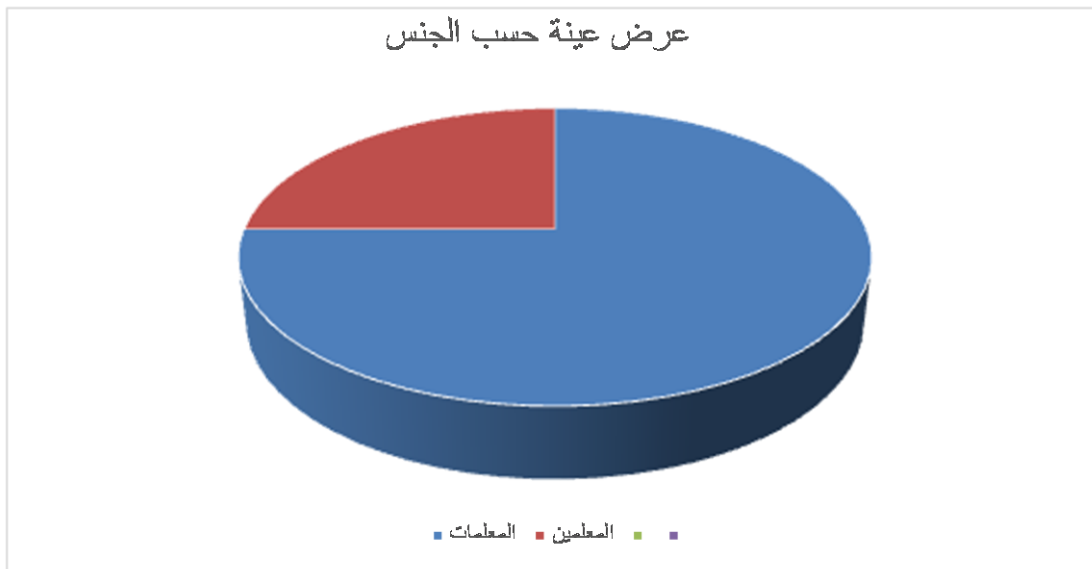
بعد الانتهاء من مرحلة تفرغ نتائج المعطيات وجمع الإجابات الخاصة باستمارة الاستبانة الموزعة على 32 أستاذًا وأستاذة بمؤسستي (علواش الميلود) و(ماحي ماحي)، ننتقل إلى عرض البيانات باستعمال جداول إحصائية حسب محاور الاستبيان، تتبعها قراءة تفسيرية تحليلية تسعى للكشف عن واقع وتحديات توظيف استراتيجيات التعلّم النشط في المدارس الجزائرية.

1.1 المحور 01: البيانات العامة.

1.1.1 حسب الجنس:

الجنس	التكرار	النسبة المئوية
الإناث (المعلّمت)	24	75%
الذكور (المعلّمين)	8	25%
المجموع	32	100%

الجدول رقم 01: يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.



من الجدول والرّسم البياني رقم 01 نلاحظ أنّ فئة المعلّمات تمثّل الأغلبية الساحقة في عيّنة الدراسة بنسبة %75، في حين تمثّل فئة المعلمين الذّكور نسبة %25، وهو ما يعكس تركيبة الطاقم التربويّ بالمؤسستين.

النسبة المئوية	التكرار	المؤهل الدراسي
%68.75	22	ليسانس
%25.00	8	ماستر
%6.25	4	شهادة أخرى
%100	32	المجموع

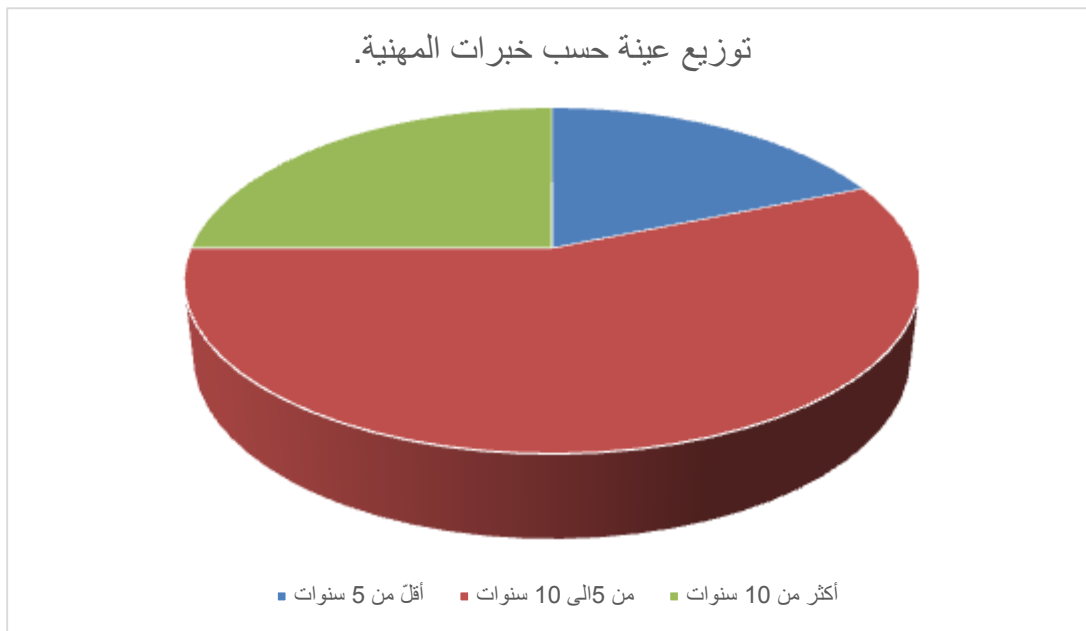
توزيع المئوية

يلاحظ من خلال النتائج أنّ أغلبية أفراد العيّنة يحملون شهادة الليسانس بنسبة 68.75%، تليها شهادة الماستر بنسبة 25%، في حين تمثّل الشهادات الأخرى نسبة منخفضة تقدّر بـ 6.25%، ممّا يدلّ على أنّ الطاقم التربويّ يملك تأهيلاً أكاديمياً يسمح له باستيعاب المقاربات البيداغوجيّة الحديثة وتطبيقها.

3.1.1) حسب سنوات الخبرة المهنية:

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	6	18.75%
من 5 إلى 10 سنوات	18	56.25%
أكثر من 10 سنوات	8	25.00%
المجموع	32	100%

الجدول 03: يمثل توزيع العينة حسب خبرات المهنة.



الرسم البياني 03: توزيع عينة حسب خبرات المهنة.

تُظهر المؤشرات أنّ الفئة الأكثر تمثيلاً في العينة هي فئة الأساتذة أصحاب الخبرة المتوسطة (من 5 إلى 10 سنوات) بنسبة 56.25%، وهي فئة تتميز بالمرونة والقدرة على تجديد الممارسات التعليمية، وتبني استراتيجيات التعلّم النشط مقارنة بالبيانات الأخرى.

4.1.1) حسب الطّور التعليمي:

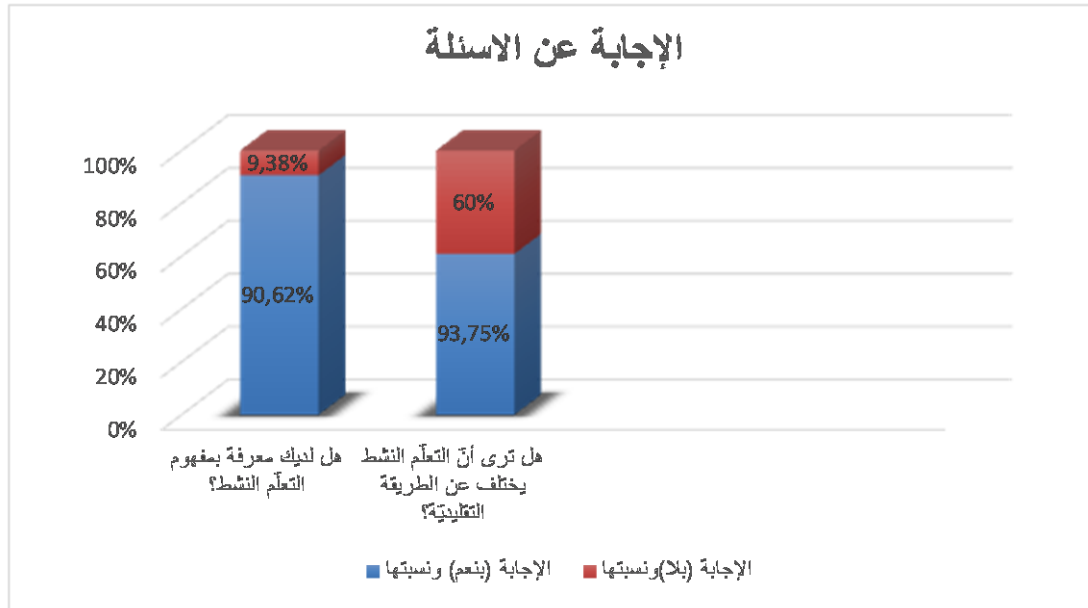
بما أنّ الدراسة الميدانية تمّت في مدرستي علواش الميلود وماحي ماحي (وتعتبر كل منهما مدرسة ابتدائية)، فإنّ جميع أفراد العينة ينتمون إلى الطور الابتدائي بنسبة 100%، وهو الطور الحاسم والأنسب لتوظيف استراتيجيات التعلّم النشط كون المتعلّم في هذه المرحلة يحتاج إلى الحركة واللعب والاكتشاف لبناء مفاهيمه الأساسية.

2.1 المحور 02: الوعي بمفهوم التعلّم النشط.

1.2.1 السؤال الأول والثاني: المعرفة بالمفهوم والاختلاف عن الطريقة التقليدية.

السؤال	الإجابة (بنعم) ونسبتها	الإجابة (بلا) ونسبتها	المجموع
هل لديك معرفة بمفهوم التعلّم النشط؟	29 (90.62%)	3 (9.38%)	32 (100%)
هل ترى أنّ التعلّم النشط يختلف عن الطريقة التقليدية؟	30 (93.75%)	2 (6.25%)	32 (100%)

الجدول 04: يمثل الإجابة عن الأسئلة ووعي بالمفهوم القرائي.



تُظهر النتائج وعياً بيداغوجياً مرتفعاً لدى الأساتذة، إذ نلاحظ أنّ 90.62% من أفراد العينة معرفتهم بمفهوم التعلّم النشط. كما جازمت الأغلبية الساحقة بنسبة 93.75% بأنّ هذا التوجّه يختلف تماماً عن الطريقة التقليدية القائمة على الإلقاء، ممّا يدلّ على الاستعداد المعرفي لتغيير النمط التعليمي الكلاسيكي.

2.2.1) السؤال الثالث: هل تعتقد أنّ التعلّم النّشط يسهم في تحسين تعلّم التلاميذ؟

السؤال	الإجابة (بنعم) ونسبتها	الإجابة (بلا) ونسبتها	المجموع
هل تعتقد أنّ التعلّم النّشط يسهم في تحسين تعلّم التلاميذ؟	31 (96.87%)	1 (3.13%)	32 (100%)

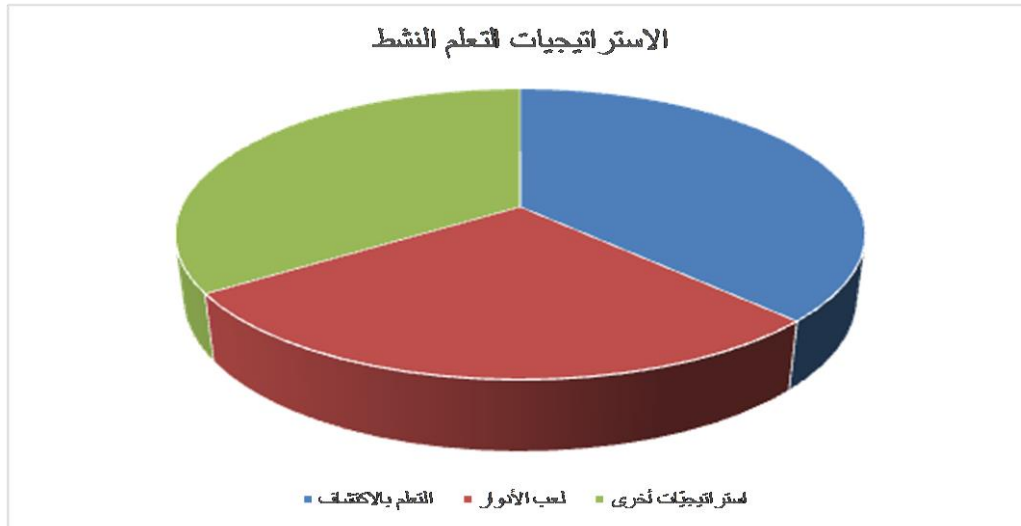
الجدول 05: يمثل الإجابة عن مساهمة التعلّم النّشط.

يمثل هذا السؤال قناعة الأساتذة بجدوى المقاربة، حيث بلغت نسبة المؤيدين 96.87%. ويرى الأساتذة أنّ إشراك التلميذ في بناء درسه يضمن بقاء أثر التعلّم، ويحوّل المادّة المعرفيّة إلى خبرة حيّة يسهّل استيعابها في الطور الابتدائيّ.

3.2.1) السؤال الرابع: الاستراتيجيّات الأكثر معرفة لدى الأساتذة.

الاستراتيجيّات المعروفة	التكرار	النسبة المئويّة
التعلّم بالاكتشاف	12	37.50%
لعب الأدوار	9	28.12%
استراتيجيّات أخرى	11	34.38%
المجموع	32	100%

الجدول 06: يوضّح الإجابات حول الاستراتيجيّات الأكثر معرفة لدى الأساتذة.



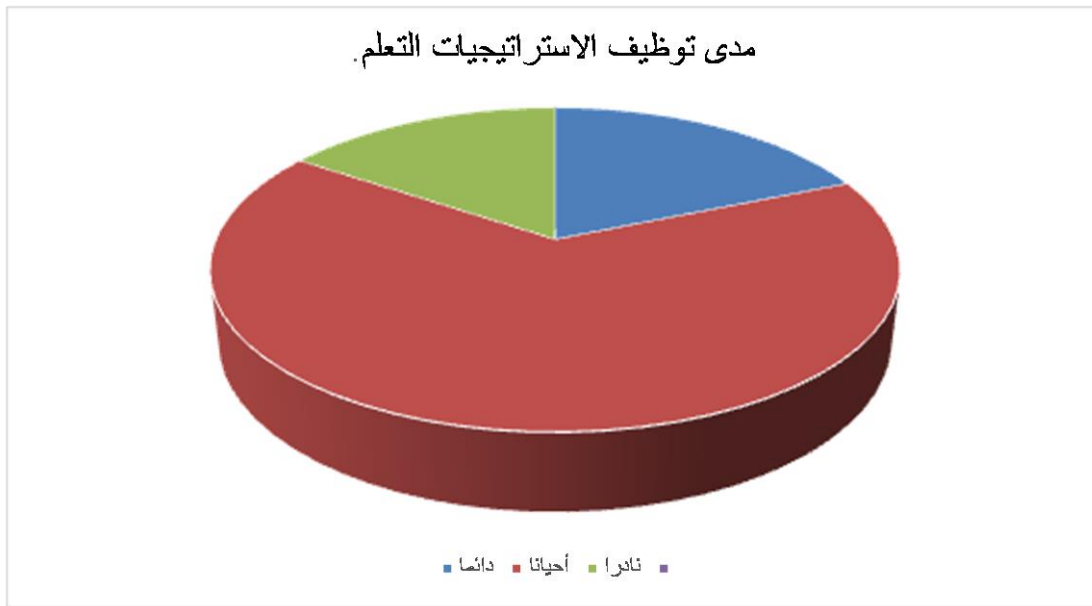
الرسم البياني 06: يوضح الإجابات حول الاستراتيجيات الأكثر معرفة لدى الأساتذة. يتضح من خلال حصر الإجابات أنّ استراتيجيّة (التعلّم بالاكتشاف) حظيت بالنسب الأعلى؛ فهي إذن الأكثر معرفة لدى أساتذة المدرسة الابتدائية بنسبة 37.50%، تليها استراتيجيّة (لعب الأدوار) بنسبة 28.12%، وهي مؤشرات تدلّ على أنّ الأساتذة يميلون للاستراتيجيات التي تحرّك فضول التلميذ، وتناسب سنّه الحركي أثناء تقديمهم الحصص.

3.1 المحور 03: توظيف التعلّم النشط.

1.3.1 السؤال الأول: مدى توظيف استراتيجيات التعلّم النشط:

السؤال	دائماً	أحياناً	نادراً
هل توظّف استراتيجيات التعلّم النشط في التدريس؟	6 (18.75%)	21 (65.62%)	5 (15.62%)

الجدول 07: يمثل مدى توظيف التعلّم النشط في القسم.



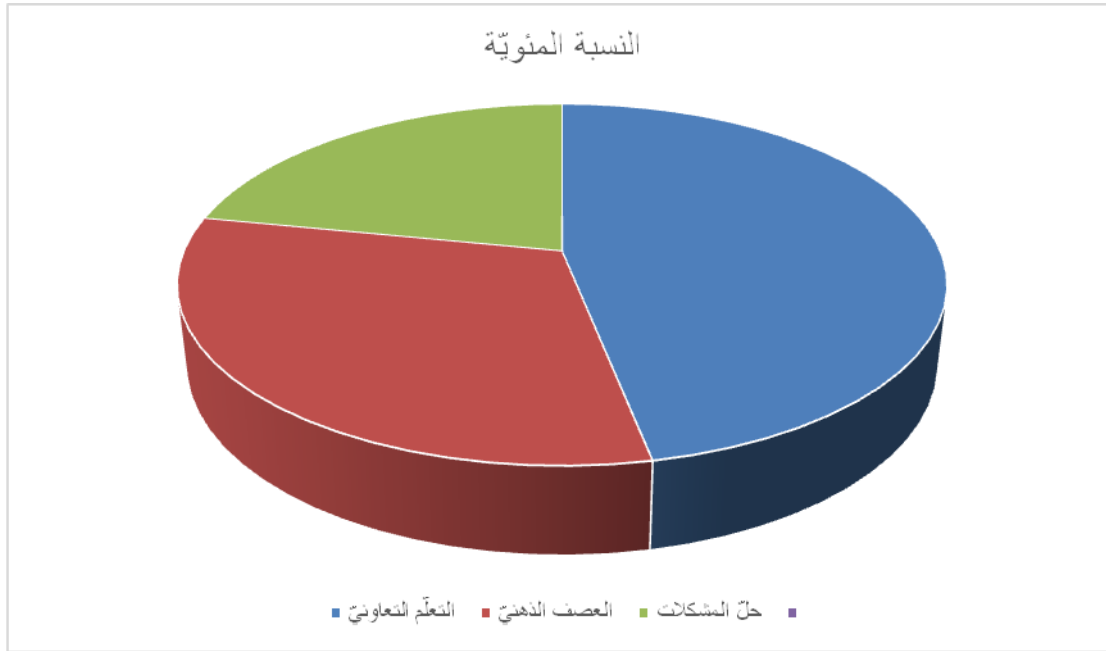
الرسم بياني 07: مدى توظيف استراتيجيات التعلّم النشط.

تُظهر النتائج أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة (65.62%) يوظفون هذه الاستراتيجيات (أحياناً) داخل القسم، بينما تتقلّص نسبة التوظيف الدائم إلى 18.75%، ويرجع هذا التذبذب حسب شهادات المبحوثين إلى عوائق الزمن واكتظاظ الحُجرات الدراسية، ممّا يجعل التطبيق مستمراً لكن بشكل غير دائم.

2.3.1) السؤال الثاني: الاستراتيجيات الأكثر استخداماً وتطبيقاً.

الاستراتيجيات الأكثر استخداماً	التكرار	النسبة المئوية
التعلم التعاوني	15	46.87%
العصف الذهني	10	31.25%
حلّ المشكلات	7	21.88%
المجموع	32	100%

الجدول 08: الاستراتيجيات الأكثر استخداماً.



الرسم البياني 08: الاستراتيجيات الأكثر استخداماً.

يلاحظ أنّ استراتيجية التعلم التعاوني هي الأكثر تداولاً وتطبيقاً بنسبة 46.87%، تليها استراتيجية العصف الذهني بنسبة 31.25%، ممّا يدلّ على ميل الأساتذة نحو الاستراتيجيات الجماعية التي تسهّل تقسيم التلاميذ داخل الطور الابتدائي وتضمن مشاركتهم الفعّالة وتعاون فيما بينهم.

3.3.1) السؤال الثالث: منح المتعلّمين فرصة التعبير عن آرائهم:

السؤال	الإجابة بـ (نعم)	الإجابة بـ (لا)	المجموع
هل تمنح التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم؟	29 (90.62%)	3 (9.38%)	32 (100%)

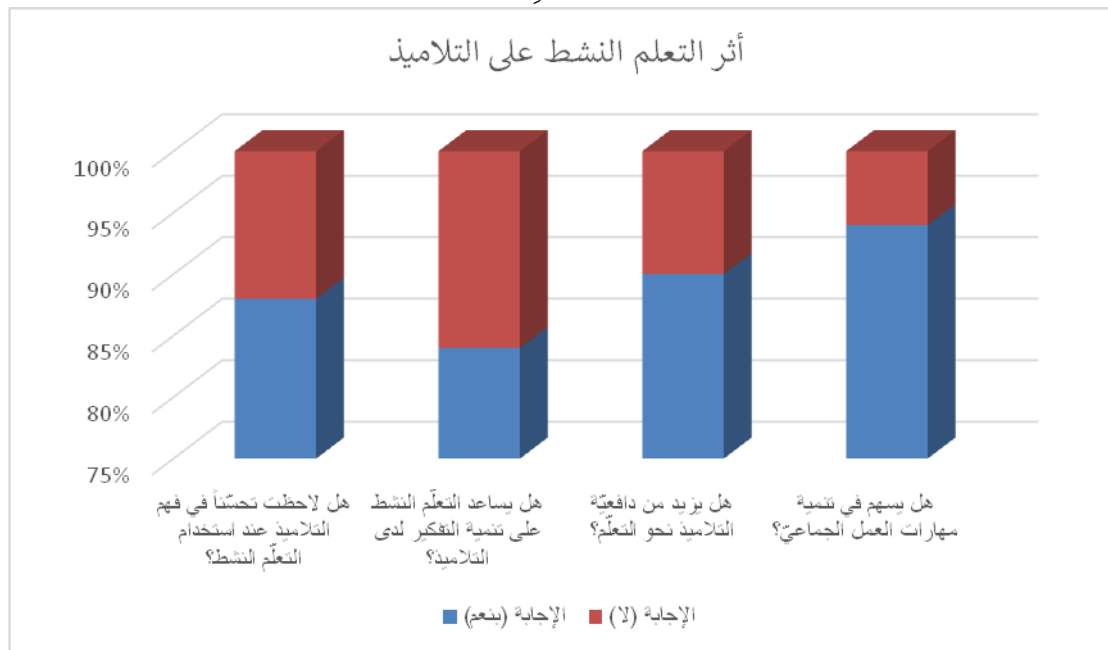
الجدول 09: يمثل إجابة عن منح المتعلمين فرصة التعبير عن آرائهم.

تعكس هذه النتيجة المرتفعة (90.62%) تبني الأساتذة لروح التعلّم النشط القائمة على الديمقراطية وتثمين آراء المتعلمين، حيث يساهم إعطاء حرية التعبير في كسر حاجز الخوف لدى تلميذ الطور الابتدائي، ويجعله شريكاً حقيقياً في بناء وتوجيه الأنشطة التعليمية.

4.1 المحور الرابع: أثر التعلّم النشط على التلاميذ.

السؤال	الإجابة ب (نعم)	الإجابة ب (لا)	المجموع
هل لاحظت تحسناً في فهم التلاميذ؟	28 (88%)	4 (12%)	32 (100%)
هل يساعد التعلّم النشط على تنمية التفكير؟	27 (84%)	5 (16%)	32 (100%)
هل يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلّم؟	29 (90%)	3 (10%)	32 (100%)
هل يساهم في تنمية مهارات العمل الجماعي؟	30 (94%)	2 (6%)	32 (100%)

الجدول 10: أثر التعلّم النشط على التلاميذ.



الرسم البياني 10: يوضح أثر التعلّم النشط على التلاميذ.

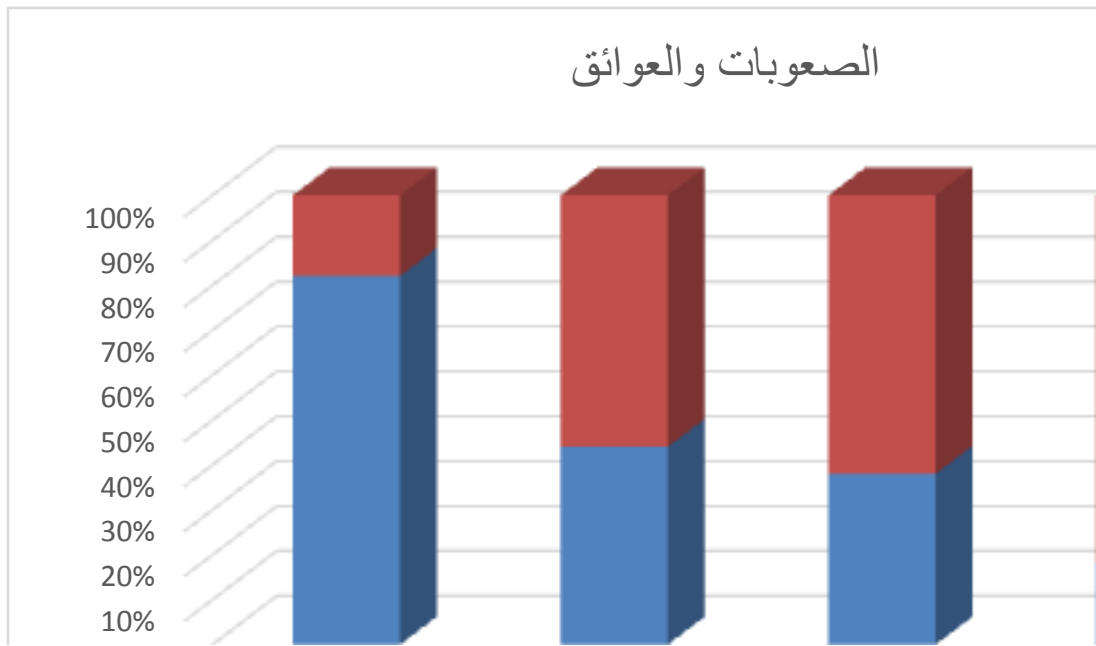
تُشير البيانات الإحصائية الموضحة في الجدول أعلاه إلى أنّ الأغلبية الساحقة من الأساتذة يلمسون أثراً إيجابياً واضحاً لتطبيق استراتيجيات التعلّم النشط على التلاميذ، حيث بلغت نسبة تأكيد تحسّن مستوى الفهم لدى المتعلّمين 88%، في حين وصلت نسبة إسهامها في تطوير مهارات العمل الجماعي والتعاوني إلى 94%.

إنّ هذه المؤشّرات المرتفعة تؤكد أنّ كسر طريقة التلقين يساهم في شحذ همم تلاميذ الطور الابتدائي، ويجعل حُجرة الدرس بيئة جاذبة ترفع من مستويات الفهم وتنمي الفكر النقدي والتعاوني لديهم، وهو ما يتوافق تماماً مع الفرضيات المنهجية التي قامت عليها هذه الدراسة.

5.1 المحور الخامس: الصعوبات والعوائق الميدانية.

السؤال / طبيعة العوائق الملاحظة.	الإجابة ب (نعم) ونسبتها	الإجابة ب (لا) ونسبتها
هل تواجه صعوبات في تطبيق التعلّم النشط؟	26 (82%)	6 (18%)
عائق ضيق الوقت وكثافة البرنامج الدراسي	14 (44%)	18 (56%)
عائق عدد التلاميذ الكبير (الاكتظاظ بالقسم)	12 (38%)	20 (62%)
عائق نقص الوسائل الديداكتيكية وضعف التكوين	6 (18%)	26 (82%)

الجدول 11: الصعوبات والعوائق الميدانية.



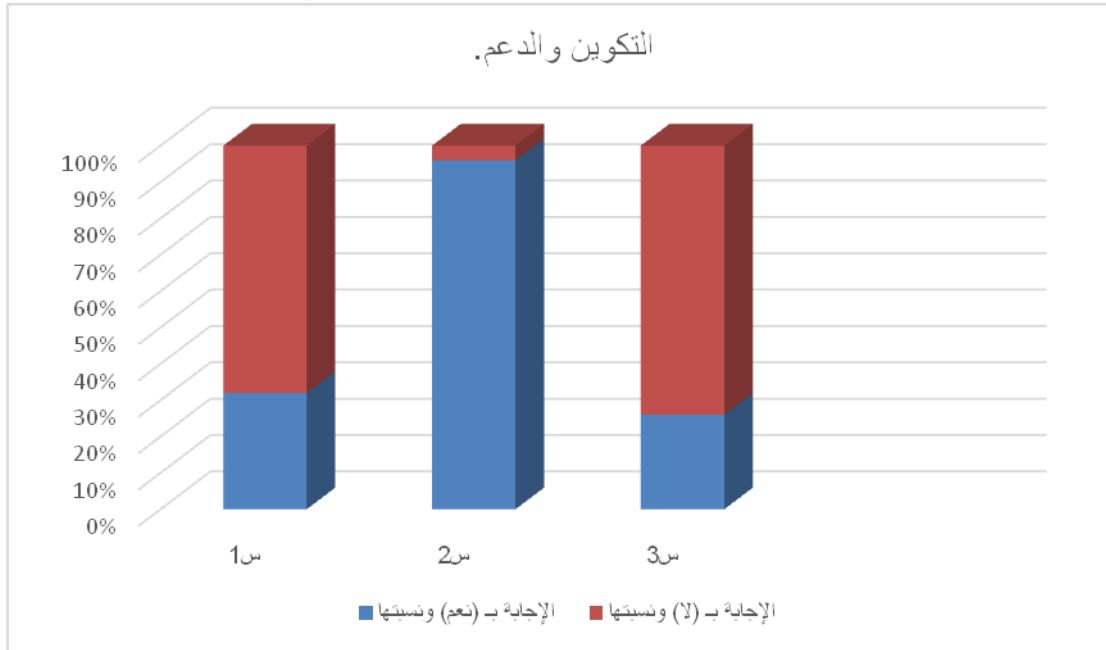
الرسم البياني 11: الصعوبات والعوائق الميدانية.

تُشير المعطيات الإحصائية المفرغة في الجدول أعلاه إلى أنّ الأغلبية الساحقة من الأساتذة يواجهون عوائق ميدانية حقيقية تحول دون التطبيق المستمر لاستراتيجيات التعلّم النشط بنسبة بلغت 82%، ممّا يبرهن لجوء الأساتذة لتفعيل هذه المقاربات (أحياناً) فقط لتقادي الاختلالات الميدانية. وحسب تفصيل هذه الصعوبات، يظهر أنّ عاملي ضيق الوقت وكثافة البرنامج يمثلان الصعوبة الأولى بنسبة 44%، يليهما عائق (الاكتظاظ وارتفاع عدد التلاميذ داخل القسم) بنسبة 38%، في حين شكّل عامل (نقص الوسائل الديداكتيكية وضيق مساحات القسم) ما نسبته 18%، وهي مؤشرات تدعم ضرورة تقديم بدائل إجرائية تتوافق مع بيئة المدرسة الابتدائية.

6.1 المحور السادس: واقع التكوين والدعم في التعلّم النشط.

السؤال	الإجابة بـ (نعم) ونسبتها	الإجابة بـ (لا) ونسبتها
هل تلقّيت تكويناً في التعلّم النشط؟	10 (32%)	22 (68%)
هل تحتاج إلى تكوين إضافي؟	31 (96%)	1 (4%)
هل توفر المؤسسة الوسائل اللازمة؟	8 (26%)	24 (74%)

الجدول 12: واقع التكوين والدعم في التَّعلُّم النّشِط.



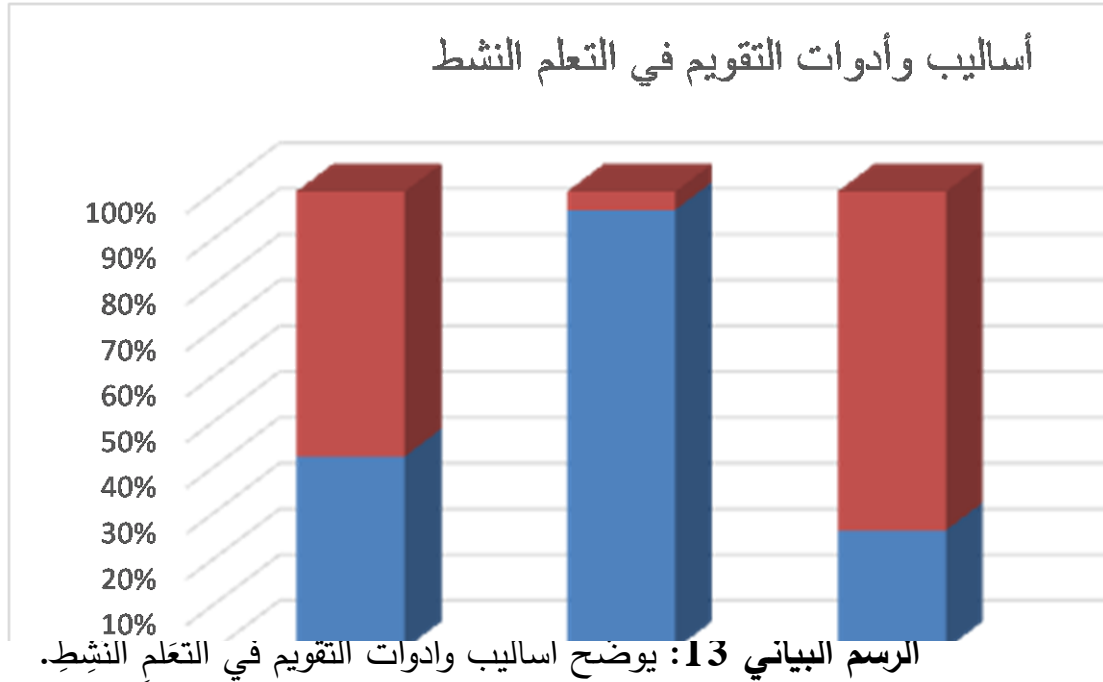
الرسم البياني 12: واقع التكوين والدعم في التَّعلُّم النّشِط.

تُبرز هذه النتائج فجوة في الدعم؛ حيث صرّح 68% من الأساتذة بعدم تلقّي تكوين رسمي كافٍ، ورغم ذلك عبّرت الأغلبية المطلقة (96%) عن حاجتها الملحة للتكوين. ويتكامل هذا النقص مع عجز الوسائل بالمؤسسة بنسبة 74%، ممّا يصعب تفعيل والتطبيق الميداني.

7.1 المحور السابع: أساليب وأدوات التقويم في التَّعلُّم النّشِط.

السؤال / أدوات التقويم المعتمدة	الإجابة بـ (نعم)	الإجابة بـ (لا)
هل تستخدم أساليب تقويم متنوعة؟	20 (32%)	44 (68%)
الاعتماد على الأنشطة الجماعية والملاحظة.	62 (96%)	2 (4%)
لا اعتماد على الاختبارات التقليدية والعروض	16 (26%)	48 (74%)

الجدول 13: أساليب وأدوات التقويم في التَّعلُّم النّشِط.



تُشير البيانات في الجدول والرسم البياني إلى أنّ الغالبية العظمى من المعلمين بنسبة (96%) يعتمدون بشكل أساسي على "الأنشطة الجماعية والملاحظة" كأداة للتقويم الميداني، في حين تحظى "الاختبارات التقليدية والعروض" بنسبة مئوية منخفضة تبلغ (26%) من حيث الاعتماد عليها، ممّا يعكس توجّهاً واضحاً نحو التقويم المستمرّ الملازم للحصص التعليمية على حساب الامتحانات الكتابية الروتينية التي رفض الاعتماد عليها (74%) من أفراد العينة، ورغم هذا التحوّل نحو أدوات التقويم التكويني، إلا أنّ النتائج تكشف في المقابل عن قلة تنوّع الأدوات؛ حيث أقرّ (68%) من المعلمين بعدم استخدامهم لأساليب تقييمية متنوّعة، مما يعني تركيزهم شبه الكلي على آلية الملاحظة والعمل الجماعي دون الانفتاح على بدائل تقييمية أخرى.

8.1 المحور الثامن:

بما أنّ المحور الثامن يحتوي على أسئلة مفتوحة حول سبل تفعيل وتحسين التطبيق في المدرسة الجزائرية، تمّ تجميع وتحليل إجابات الأغلبية في المحورين الآتيين:

- المقترحات الخاصة بتفعيل التعلّم النشط: ركّزت إجابات الأساتذة على ضرورة إعادة النظر في المدّة الزمنية المخصّصة للحصص وتخفيف كثافة المناهج، لتوفير الهامش الزمنيّ المريح الذي يسمح للمعلّم بتطبيق الاستراتيجيات وتوزيع الأدوار بين التلاميذ.

- آليات تحسين التطبيق في المدرسة الجزائرية: أجمع المعلمون على أنّ تحسين الممارسة يمرّ عبر ثلاث تطلّعات أساسية هي: تقليص الاكتظاظ داخل الأقسام لتسهيل التحكم في الأفواج، تكثيف الملتقيات التكوينية ذات الطابع التطبيقي، ودعم المدارس الابتدائية بالوسائل التعليمية المعاصرة.

2. عرض وتحليل الدراسة الميدانية المعتمدة على الملاحظة المباشرة:

استناداً على ما ذكر في دراسة الاستبيان من حاجة ملحة على توفير بدائل إجرائية تتغلّب على عوائق الواقع التعليمي والتي من أهمّها نقص الوسائل التعليمية واكتظاظ الأقسام، نخصّص هذا المبحث لعرض ومناقشة مجموعة من الوسائل البيداغوجية واستراتيجيات التعلّم النشط التي تمّ رصدها من خلال الملاحظة المباشرة للحصص التعليمية بمدرسة (علوش الميلود)، وكذا تصميمها؛ حيث قمنا بإعادة إنتاج وتصميم هذه الوسائل ذاتياً وبخامات متاحة من تطبيق (Pinterest)، مستهدفين بذلك عيّنة قصديّة من تلاميذ قسم السنة الخامسة من الطور الابتدائي، وذلك لقياس مدى قدرة هذه الأدوات المصمّمة على تحفيزهم ونقلهم من التلقّي السلبي إلى التفاعل الحركي والمعرفي، وتسهيل معلومة وتوصيلها بأبسط صورة. وسيتمّ عرض هذه الوسائل تباعاً من خلال بطاقات تقنية توضّح الأهداف التعليمية والبيداغوجية لكل وسيلة، تتبعها الصور الحية للتصميم الذاتي، مع قراءة تحليلية تُبرز القيمة المضافة لهذه الأدوات في توجيه بناء التعلّات داخل القسم.

1.2 عرض عيّنة الدراسة:

تمّ اختيار عيّنة الدّراسة الميدانية بالطريقة القصديّة من مكّونات المدرسة الابتدائية الجزائرية، وتمثّلت في قسمين من أقسام السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي، حيث يبلغ العدد الإجماليّ للعيّنة 58 تلميذاً موزّعين بالتساوي على فوجين متكافئين من حيث السنّ، والظّروف النفسية والثقافية، والمستوى التّحصيلي العامّ:

الفوج التجريبي (أ): يضمّ 29 تلميذاً (تمّ تطبيق دراسة القواعد النّحوية عليهم بالاعتماد على الاستراتيجيات الخمس النّشطة).

الفوج الضّابط (ب): يضمّ 29 تلميذاً (تمّ تقديم نفس المحتوى المعرفي لهم بالاعتماد على الطريقة التّلقينية الإلقائية المعتادة).

2.2 عرض وسائل استراتيجيات التعلم النشط:

1.2.2 استراتيجية صندوق الكنز:

تمّ رصد وتدوين الآيات تطبيق هذه الاستراتيجية أثناء حضور حصّة تعليميّة ميدانيّة في مادّة اللغة العربيّة (نشاط: القراءة والفهم)، ومادة الرياضيات. حيث لاحظنا اعتماد الأستاذ عليها لكسر رتابة الأسئلة الكلاسيكيّة، وتحويل عمليّة استخراج الإجابات إلى رحلة استكشافيّة ممتعة يتنافس فيها تلاميذ الطور الابتدائيّ للوصول إلى الإجابة الصحيحة التي تمثّل الكنز المفقود بالاعتماد على عدّة تلميحات.



الصورة 01: استراتيجية صندوق الكنز من تصميم الطالبة.

2.2.2 استراتيجية صافح الإجابة الصحيحة:

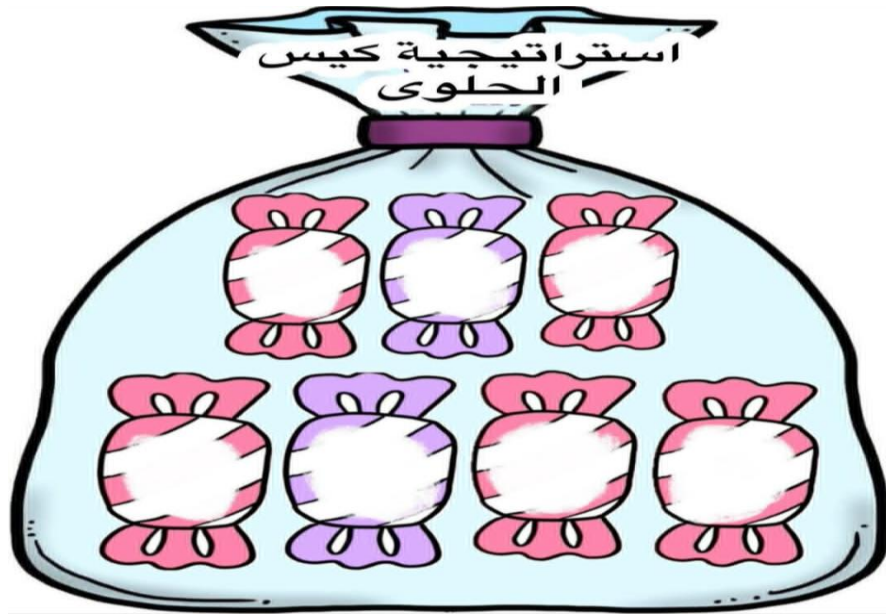
تم تدوين آليات هذه الاستراتيجية أثناء حضور حصّة تعليميّة في حصّة القراءة، حيث إنّ هذه الاستراتيجية هي عبارة عن رسم لليدين، تدوّن فيهما الإجابة الصحيحة في كفّة والإجابة الخاطئة في الكفّة الثانية، وعلى التلاميذ مصافحة بطاقة اليد التي بها الإجابة الصحيحة.



الصورة 02: استراتيجية صافح الإجابة الصحيحة من تصميم الطالبة.

3.2.2) استراتيجية كيس الحلوى:

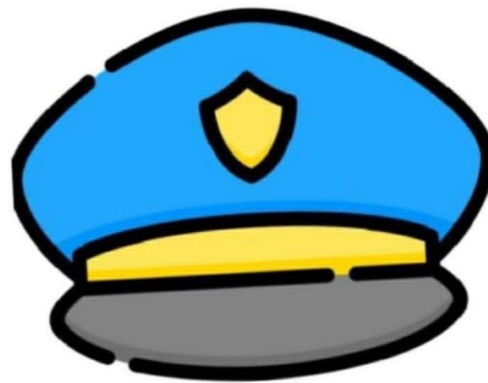
هي استراتيجية تفاعلية تعتمد على التمثيل البصري والفِرْز الحركي لتصنيف المفاهيم وتنشيتها لدى المتعلّمين، حيث تتمثّل فكرتها في تثبيت مجسّمات أو رسومات لأكياس حلوى فارغة تحمل عناوين رئيسية (مثل: كيس للفعل، وكيس فاعل) على السبورة التعليمية، وتحيط بها حبّات حلوى ورقية مبعثرة تحمل مصطلحات أو كلمات متنوّعة؛ حيث يقوم المتعلّم بالصعود إلى السبورة، وقراءة الكلمة المكتوبة على حبّة الحلوى، ثم تصنيفها ونقلها إلى الكيس المناسب لها بناءً على خصائصها المعرفية. تهدف هذه الاستراتيجية إلى كسر الجمود الإيجابي داخل القسم، وتحويل الدروس التجريدية (خاصة القواعد والنحو) إلى تجربة واقعية وممتعة تشجّع على التفكير التحليلي، والمشاركة الجماعية، وترسيخ المعلومة في الذاكرة البصرية للمتعلّم.



الصورة 03: استراتيجية كيس الحلوى من إعداد الطالبة.

4.2.2 استراتيجية ساعي البريد:

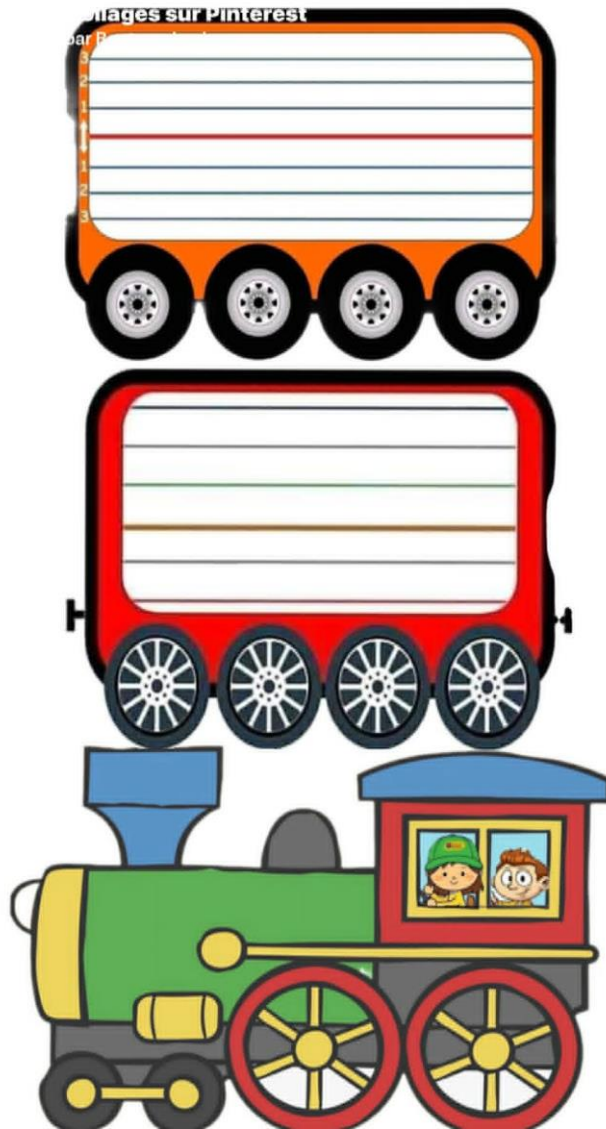
هي استراتيجية تعليمية تفاعلية تقوم على تعيين تلميذ (أو تدوير الدور بين التلاميذ) ليلعب دور "ساعي البريد"، مرتدياً قُبْعَ ساعي البريد، وحاملاً حقيبة بها رسائل (رسائل معرفية، أسئلة، أو مهام تعليمية)، ثم يوزّعها بين زملائه أو المجموعات لتوزيع هذه الرسائل، ويطلب منهم الإجابة عنها أو حلّ التحدّي الموجود بداخلها، مما يُضفي جَوْاً من الحماس والمتعة، ويسهم هذا في المحاكاة الواقعية داخل القسم.



الصورة 04: استراتيجية ساعي البريد.

5.2.2) استراتيجية القطار:

تُصنّف استراتيجية "قطار الجملة" كأحدى أهمّ آليات التعلّم النشط القائمة على المحاكاة البصريّة والتفاعل الحركي داخل القسم، وتعتمد فكرتها على تحويل مكّونات الدّرس وعناصر البناء اللّغويّ إلى (عربات قطار منفصلة) تُعلّق على السّبّورة التّعليميّة بشكل مُشوّش وغير مُرتّب. تسعى هذه الاستراتيجية إلى تنمية مهارات التّفكير التّحليلي، والتّركيبي النّحويّ لدى المتعلّمين، حيث يقوم المتعلّم بنزع العربات وإعادة تنظيمها خلف قاطرة القطار الرّئيسيّة للوصول إلى بنية منطقيّة وجملة ذات معنى تامّ وصحيح. وتكمن القيمة التّربويّة لهذه الاستراتيجية في تجسيد المفاهيم النّحويّة والتّجريدية الصّعبة في قالب ملموس ومُمتع، ممّا يُثير دافعيّة المتعلّم، ويحفّز ذاكرته البصريّة والحركيّة، ويجعل منه شريكاً أساسياً في بناء المعرفة داخل الحصّة الدّراسيّة.



3.2 عرض وتحليل النتائج:

1.3.2 خطة توزيع زَمَن الحصة التَّطبيقيَّة (القسم أ):

تمَّ تصميم السيناريو البيداغوجي للحصة التَّطبيقيَّة في مادة اللُّغة العربيَّة (تراكيب نحوية) ليتوافق مع الحجم الزَّمَنِي الرَّسمي (45 دقيقة)، مقسِّماً بدقَّة عبر المحطَّات التَّالية لضمان إدراج الاستراتيجيَّات الخمس دون إخلالٍ بالوقت:

أ- مرحلة الانطلاق والوضعيَّة المشوِّقة (10 دقائق): باعتماد استراتيجيَّة "ساعي البريد":

- الهدف الإجرائي: مراجعة المكتسبات القبليَّة حول (أنواع الكلمة: اسم، فعل) وتهيئة التَّلَامِيز ذهنيّاً ونفسيّاً.

- كَيْفِيَّة التَّقْدِيم ميدانيّاً:

يدخل أحد التَّلَامِيز متقمِّصاً دور "ساعي البريد" حاملاً حقيبة ورسائل ملوَّنة، وينشد جملة قصيرة لإثارة الانتباه.

يقوم السَّاعي بتوزيع 6 أظرفة على التَّلَامِيز بشكل عشوائي.

يفتح كل تلميذ ظرفه ويقرأ الكلمة الموجودة بداخله (مثلاً: فَتَحَ، الْمُعَلِّمُ، قَرَأَ، التَّلْمِيزُ، النَّافِذَةُ، الْقِصَّةُ)، ويحدِّد نوعها (اسم أم فعل) أمام زملائه كخطوة تمهيدية.

ب- مرحلة بناء التَّعلُّمات والفرز الهيكلي (15 دقيقة): حيث اعتمدت معلِّمة القسم أ استراتيجيتي "أكياس الحلوى" و"قطار الجملة".

- الهدف الإجرائي: تصنيف مكونات الجملة، والتَّمييز بين الجملة الاسميَّة والفعلية، وفهم البناء الهيكلي لعناصر الجملة.

- كَيْفِيَّة التَّقْدِيم ميدانيّاً:

✓ تطبيق أكياس الحلوى (7 دقائق): تعلّق المعلِّمة على السَّبُورة كيسيّن كبيرين فارغين: (كيس الأسماء) و(كيس الأفعال). يصعد التَّلَامِيز الَّذِينَ استلموا رسائل "ساعي البريد" ويقومون بلمسق كلماتهم (حبات الحلوى الورقيَّة) داخل الكيس المناسب لها مع التَّعليق.

✓ تطبيق قطار الجملة (8 دقائق): تُخرج المعلِّمة مجسِّماً كرتونيّاً لرأس قطار مكتوب عليه (الجملة الفعلية)، وتطلب من المتعلِّمين سحب الكلمات المناسبة من الأكياس لتركيب

عربات القطار بالترتيب النَّحْوِيَّ الصَّحِيح: [رأس قطار الجملة الفعلية] ثم [فَتْح] ثم [المُعْلَم] ثم [النَّافِذَة]. ثم يُعاد التَّطْبِيق باستخدام رأس قطار (الجملة الاسمية) لتشكيل: [المُعْلَم] ثم [فَتْح] ثم [النَّافِذَة] لبيان تغيُّر البنية التَّركيبية.

ج- مرحلة التَّقْوِيم التَّكوينيِّ والمرحليِّ (10 دقائق): باستعمال استراتيجية "صندوق الكنز".

- الهدف الإجرائي: قياس مدى استيعاب التَّلَامِيز لعناصر الجملتين وتحفيز دافعية الإنجاز الفوري.

- كيفية التَّقْدِيم ميدانياً:

يضع الأستاذ في مصطبة القسم "صندوق الكنز" وهو صندوق مغلق بقفل رمزي، ويُعلم التَّلَامِيز أَنَّ داخل هذا الصَّنْدُوق مفاجأة معرفية وجوائز، وللوصول إليها يجب على كل مجموعة حلّ "بطاقة التَّحْدِي" التي يُملِئها عليهم. تتناقش المجموعات لمدة دقيقتين لحلّ التَّحْدِي (مثال: حَوْل الجملة الفعلية التالية إلى اسمية مع ضبط عناصرها بالشَّكل).

المجموعة التي تنهي الحلّ أولاً تتقدَّم لفتح الصَّنْدُوق، ونيل شرف استخراج المحتوى.

د- مرحلة التَّقْوِيم الختاميِّ والاستثمار (10 دقائق): اعتماداً على استراتيجية "صافح الإجابة الصحيحة".

- الهدف الإجرائي: التَّحَقُّق النَّهَائِيّ من تملُّك الكفاءة النَّحْوِيَّة ورصد الأخطاء الشائعة وتصحيحها فوراً.

- كيفية التَّقْدِيم ميدانياً:

يُعلِّق الأستاذ على السَّبُّورة أربع بطاقات كبرى تحمل إعرابات وتصنيفات مختلفة (بعضها صحيح وبعضها خاطئ ومُشَتَّت).

يطرح الأستاذ السُّؤال النَّهَائِيّ، ويصعد تلميذ ممثِّل بسرعة ليقوم بـ "مصافحة" (اللمس باليد) البطاقة التي تحوي الإجابة التَّمُودِجِيَّة الصحيحة وتبرير اختيارها.

يُختتم الوقت بتدوين القاعدة المستخلصة باختصار شديد على الكراريس بناءً على المعطيات البصريَّة التي جُمِعت على السَّبُّورة طوال الـ 45 دقيقة.

خلاصة: تأسيساً على هذا التوزيع الزمني المنسق، يتضح أنّ تقديم حصّة التراكيب النحويّة لعنّة السّنة الخامسة ابتدائي (29 تلميذاً) لم يعتمد على العشوائية، بل سار وفق هندسة بيداغوجيّة متكاملة؛ نقلت المتعلّم حركياً وذهنياً عبر محطّات الدّرس، ممّا سمح باستغلال كل دقيقة من الـ 45 دقيقة في بناء معرفي نشيط ومتسلسل.

2.3.2) خطّة توزيع زمن الحصّة التّطبيقية (القسم ب):

في القسم (ب) قدّمت الأستاذة حصّة تعليمية تمّ فيها تقديم نفس المحتوى المعرفي المتعلّق بدرس التراكيب النحويّة (الجملة الاسميّة والجملة الفعلية) لـ الفوج (ب) البالغ عدده 29 تلميذاً أيضاً، وذلك بالاعتماد على الطّريقة التّلقينيّة الإلقائيّة الكلاسيكيّة وفي نفس المدّة الزّمنيّة المقدّرة بـ 45 دقيقة، حيث سارت الحصّة وفق السّياق التّالي:

أ- مرحلة الانطلاق (التمهيد): بدأت الحصّة باليّة التّساؤل الشّفهي العمودي (سؤال-جواب)، حيث طرّحت الأستاذة أسئلة مباشرة على التّلاميذ لمراجعة أنواع الكلمة. وقد سجّل انحصار الإجابات في فئة معيّنة من التّلاميذ النّجباء، بينما ظلّ بقيّة القسم في حالة حياد ونفور خوفاً من الوقوع في الخطأ، ممّا أهدر جزءاً من وقت التهيئة النّفسية في محاولة جذب انتباه المتعلّمين.

ب- مرحلة بناء التّعلمات (العرض): قامت الأستاذة بكتابة الأمثلة النّمذجيّة على السّبورة، وتولّت بنفسها قراءتها وشرحها وتسطير الكلمات (الأسماء والأفعال)، مستخدمة التّلقين النّظري واستخراج القاعدة صياغياً، وإملاءها على التّلاميذ لتدوينها. أفرز هذا النّمط الإلقائي ركوداً حركياً كبيراً داخل القسم؛ فغياب الوسائل الحسيّة والمثيرات البصريّة أدّى إلى ظهور علامات التّشوّت والملل لدى أغلب المتعلّمين في النّصف التّاني من الحصّة، مع تسجيل خلط مستمرّ لديهم في التّمييز بين بنية الجملتين.

ج- مرحلة التّقويم الختامي (الاستثمار): خُصّصت الـ 10 دقائق الأخيرة لحلّ تمرين تطبيقيّ صامت على الكرايس الفرديّة. وكشفت عمليّة التّصحیح الفوريّ عن عجز عدد كبير من تلاميذ هذا الفوج عن إنهاء التّحدّي في الوقت المحدّد، مع تكرار الأخطاء النّمطيّة في تحديد عناصر الجملة وإعرابها، نظراً لاعتمادهم على الحفظ الآليّ للقاعدة دون استيعابها بصريّاً أو حركياً، ممّا يؤكّد أنّ الطّريقة التّقليديّة تضعف دافعيّة الإنجاز، وتُهمل الفروق الفرديّة داخل الفوج الواحد.

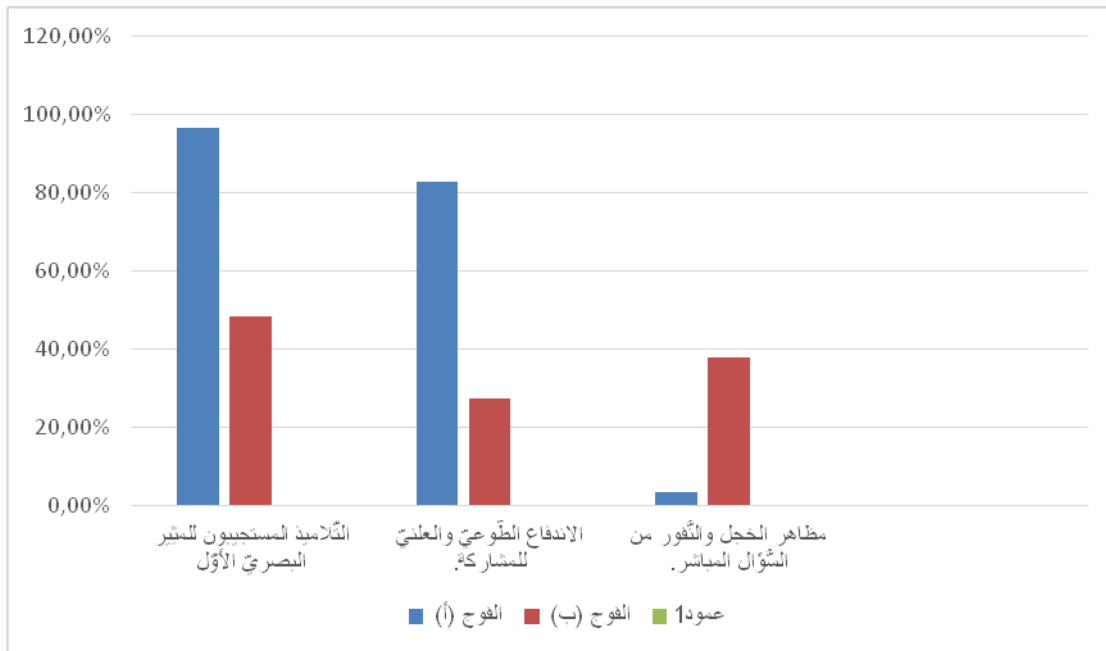
3.3.2 تحليل النتائج:

أ- جدول نتائج المحطة الأولى: مرحلة الانطلاق والوضعية المشوقة (10 دقائق):

يقيس هذا الجدول مؤشرات الجاهزية النفسية والانتباه بين استعمال استراتيجيات "ساعي البريد" في الفوج أ والفوج ب التقليدي:

المؤشرات السلوكية المقاسة ميدانياً	الفوج (أ) - 29 تلميذاً (استراتيجية ساعي البريد)	الفوج (ب) - 29 تلميذاً (الأسئلة الشفهية التقليدية)
التلاميذ المستجيبون للمثير البصري الأول.	28 تلميذاً (بنسبة 96.55%).	14 تلميذاً (بنسبة 48.27%).
الاندفاع الطوعي والعلمي للمشاركة.	24 تلميذاً (بنسبة 82.75%).	08 تلاميذ (بنسبة 27.58%).
مظاهر الخجل والتفوق من السؤال المباشر.	01 تلميذ واحد (بنسبة 3.44%).	11 تلميذاً (بنسبة 37.93%).

الجدول 14: يوضح المؤشرات السلوكية المقاسة ميدانياً.



الرسم البياني 14: يوضح المؤشرات السلوكية المقاسة ميدانياً.

تُشير البيانات الإحصائية لجدول المحطة الأولى إلى وجود فارق جوهري في الجاهزية النفسية والانتباه لصالح الفوج التجريبي (أ)؛ حيث بلغت نسبة الاستجابة للمثير البصري الأول 96.55% (28 تلميذاً من أصل 29) بفضل التأثير البصري والتشويقي لاستراتيجية "ساعي

البريد". هذا المثير كسر روتين البدايات الرتبية وجعل 82.75% من التلاميذ يندفعون طواعية للمشاركة طلباً للرّسائل المعرفيّة.

في المقابل، لم تتجاوز نسبة الاستجابة في الفوج الضابط (ب) 48.27% عند استخدام الأسئلة الشفهيّة التقليديّة، وظلّت نسبة عالية من التلاميذ 37.93% أي (11 تلميذاً) تعاني من الخجل والنّفور خوفاً من سلطة السؤال المباشر.

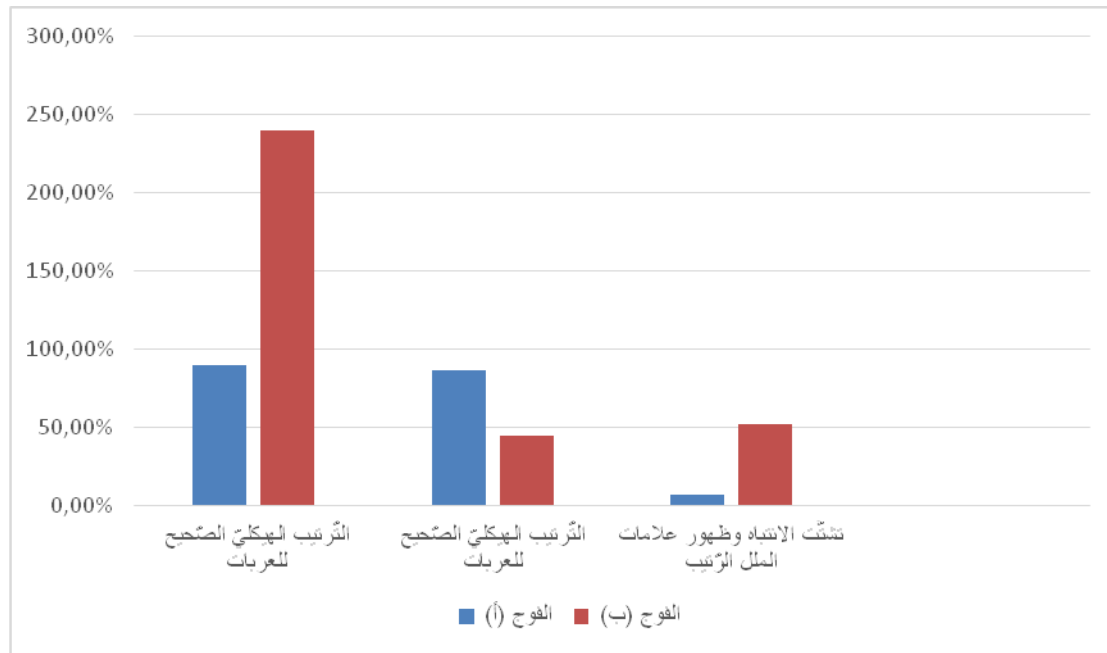
يُثبت هذا تحليلاً أنّ "ساعي البريد" ينجح كأداة بيداغوجيّة في تقليص المقاومة النّفسيّة للمتعلّم، وتحويل بيئة القسم منذ الدّقيقة الأولى إلى فضاء آمن ومحفّز للتعلّم.

ب- جدول نتائج المحطّة الثانية: مرحلة بناء التّعلّمات والفرز الهيكليّ (15 دقيقة):

يوضّح هذا الجدول مدى نجاح التلاميذ في عمليّات التّصنيف والتّركيب النّحويّ أثناء دمج استراتيجيتي "أكياس الحلوى" و"قطار الجملة" مقارنة بالشرح النّظريّ:

العمليات المعرفيّة المقاسة ميدانياً	الفوج (أ) - 29 تلميذاً (الأكياس والقطار البصريّ)	الفوج (ب) - 29 تلميذاً (الشرح النّظريّ والكتابة)
التّرتيب الهيكليّ الصّحيح للعربات (قطار الجملة)	26 تلميذاً (بنسبة 89.65%)	15 تلميذاً (بنسبة 51.72%)
التّرتيب الهيكليّ الصّحيح للعربات (قطار الجملة)	25 تلميذاً (بنسبة 86.20%)	13 تلميذاً (بنسبة 44.82%)
تشبّه الانتباه وظهور علامات الملل الرّتيب	02 تلميذين (بنسبة 6.90%)	15 تلميذاً (بنسبة 51.72%)

الجدول 15: مرحلة بناء التّعلّمات والفرز الهيكليّ.



الرسم البياني 15: مرحلة بناء التعلّيمات والفرز الهيكلي.

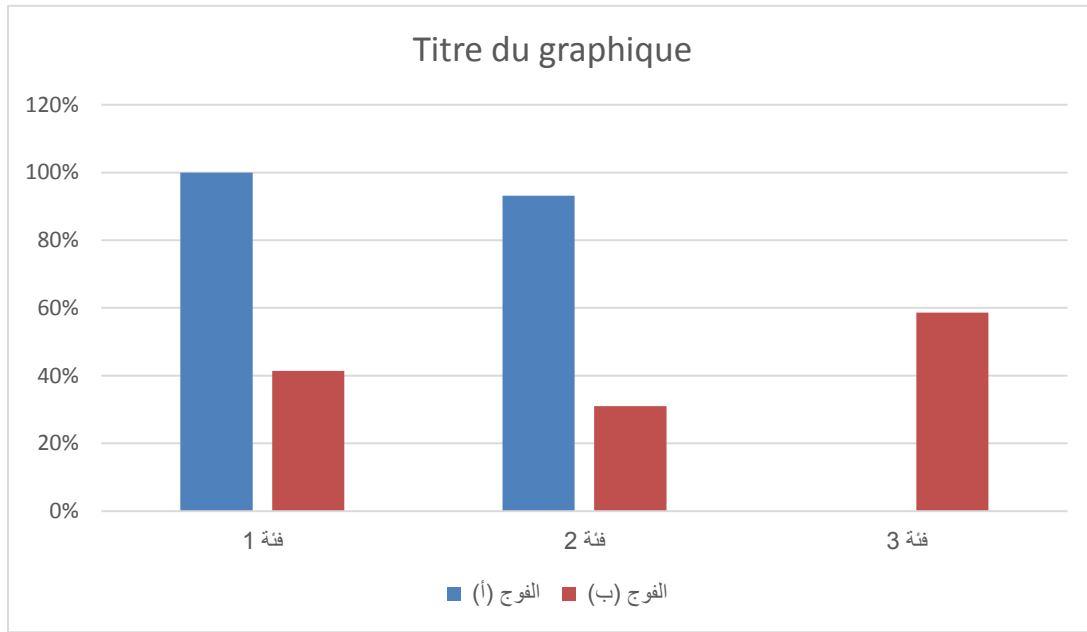
يُظهر تحليل المحطّة الثّانية كفاءة تضافر استراتيجيّتي "أكياس الحلوى" و"قطار الجملة" في تجسيد المفاهيم التجريدية؛ حيث نجح 89.65% من تلاميذ الفوج (أ) في فرز الكلمات وتصنيفها داخل الأكياس على السّبورة بشكل صحيح منذ المحاولة الأولى، في حين استطاع 86.20% تركيب عربات القطار وبناء الجملة بالترتيب النّحويّ السّليم. هذا النّجاح يعود إلى تحويل الكلمة من رمز مكتوب إلى مجسّم مرئيّ ملموس يتعامل معه التّلميذ حركياً. بالمقابل، سجّل الفوج (ب) انخفاضاً حادّاً في كفاءة التّركيب بنسبة 44.82%، مع تشّتت انتباه نصف القسم تقريباً (51.72%) أثناء الشّرح النّظريّ الطّويل وكتابة القاعدة. تُوكّد هذه النّتائج ميدانياً أنّ تلميذ السّنة الخامسة ابتدائيّ يستوعب الهندسة الهيكلية للجملة (الاسمية والفعلية) عندما يُشارك في بنائها بصريّاً وحركياً، ممّا يقضي على الملل الرّتيب الذي يُميّز الإلقاء الكلاسيكيّ.

ج- جدول نتائج المحطّة الثّالثة: مرحلة التّقويم التّكوينيّ والمرحليّ (10 دقائق):

يقيس هذا الجدول دافعيّة الإنجاز والعمل الجماعيّ عند تطبيق استراتيجيّة "صندوق الكنز" مقابل التّوجيه النّظريّ:

مؤشرات التفاعل والمواظبة	الفوج (أ) - 29 تلميذاً (استراتيجية صندوق الكنز)	الفوج (ب) - 29 تلميذاً (التلقين والتوجيه الشفهي)
الانخراط الفعّال في حلّ بطاقة التّحدّي	29 تلميذاً (بنسبة 100%)	12 تلميذاً (بنسبة 41.38%)
العمل الجماعي والتّشاور بين الأقران	27 تلميذاً (بنسبة 93.10%)	09 تلاميذ (بنسبة 31.03%)
الالتكاليّة وبقاء التّلميذ مستمعاً سلبياً	00 تلميذ (بنسبة 00%)	17 تلميذاً (بنسبة 58.62%)

الجدول 16: يوضّح دافعيّة الإنجاز والعمل الجماعيّ.



الرسم البياني 16: يوضّح دافعيّة الإنجاز والعمل الجماعيّ.

تُبيّن أرقام الجدول الثالث الأثر البالغ لاستراتيجية "صندوق الكنز" في رفع دافعيّة الإنجاز والتّعلّم الاقتراني (التعاوني)؛ إذ انخرط تلاميذ الفوج التجريبيّ (أ) بنسبة 100% (29 تلميذاً) في حلّ بطاقة التّحدّي المعرفيّ للوصول إلى الكنز، وتمّت عمليّة التّشاور والتّفاعل الجماعيّ بين الأقران بنسبة 93.10%، ممّا قضى تماماً على ظاهرة الاتكاليّة الصّفيّة بنسبة 00%.

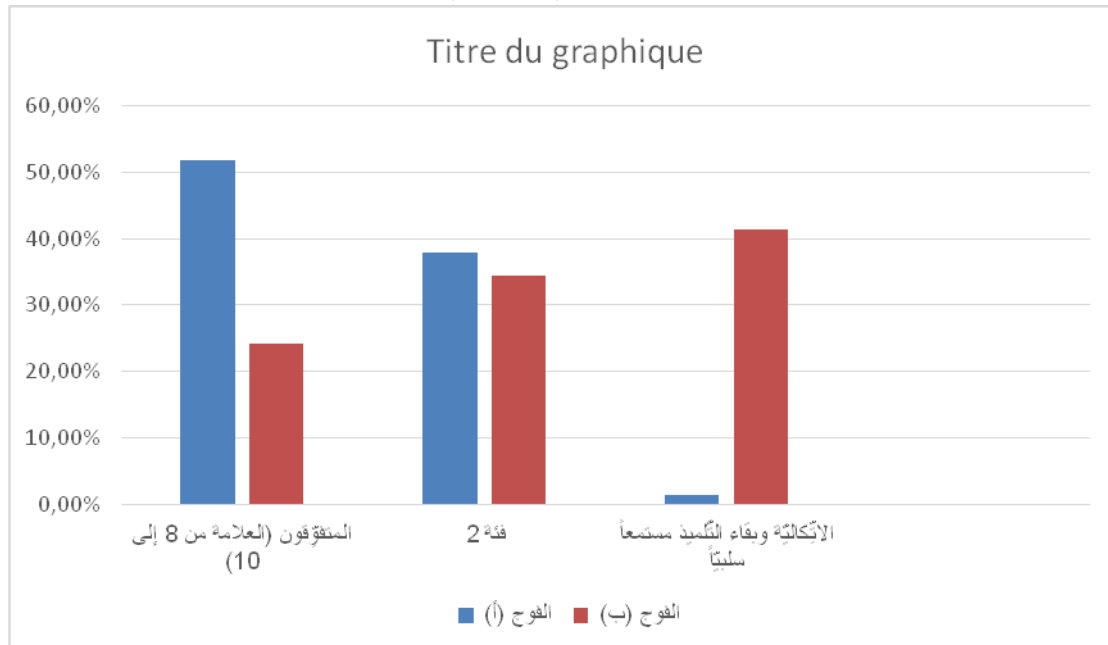
وعلى النقيض من ذلك، تسبب التوجيه الشفهي التقليدي في الفوج (ب) في وقوع تراجع حاد في المشاركة الفعالة لتتوقف عند 41.38%، وظهور الاتكالية والانسحاب النفسي لدى 58.62% (17 تلميذاً)، حيث فضلوا البقاء مستمعين سلبين واعتمدوا على إجابات غيرهم. يُفسر هذا بكون "صندوق الكنز" يحول التقييم المرحلي من عبء ذهني مقلق إلى مغامرة تربوية تُشعل روح المنافسة الشريفة، وتدفع المتعلم لبذل أقصى جهده المعرفي.

د - جدول نتائج المحطة الرابعة: التقييم الختامي والاستثمار (10 دقائق):

يبين هذا الجدول القياس الكمي النهائي لمخرجات الحصّة، وعلامات التلاميذ الناتجة عن تطبيق استراتيجية "صافح الإجابة الصحيحة" مقابل التمرين التقليدي على الكرّاس:

مستويات التحصيل والنجاح النهائي	الفوج (أ) - 29 تلميذاً (بيئة التعلم النشط)	الفوج (ب) - 29 تلميذاً (البيئة التقليدية)
المتفوقون (العلامة من 8 إلى 10)	15 تلميذاً (بنسبة 51.72%)	07 تلاميذ (بنسبة 24.14%)
المتوسطون (العلامة من 5 إلى 7)	11 تلميذاً (بنسبة 37.93%)	10 تلاميذ (بنسبة 34.48%)
الاتكالية وبقاء التلميذ مستمعاً سلبياً	03 تلاميذ (بنسبة 10.35%)	12 تلميذاً (بنسبة 41.38%)

الجدول 17: القياس الكمي النهائي لمخرجات الحصّة.



الرسم البياني 17: القياس الكمي النهائي لمخرجات الحصّة.

يُمثّل الجدول الرابع الحصيلة الكميّة النهائيّة المقارنّة لمُخرجات الحصّتين، وتُثبت النّسب الفارق الكبير في التّحصيل الدّراسي وعلامات التّلاميذ؛ حيث بلغت نسبة النّجاح الإجماليّة في الفوج التجريبي (أ) 89.65% (26 تلميذاً حصلوا علامة 5 فما فوق من 10)، ومثّلت فئة المتفوّقين النّسبة الكبرى بـ 51.72% (15 تلميذاً) مستفيدين من التّثبيت البصري السّريع لاستراتيجيّة "صافح الإجابة الصحيحة".

وفي المقابل، هبطت نسبة النّجاح الإجماليّة في الفوج الضّابط (ب) إلى 58.62% (17 تلميذاً)، وارتفعت نسبة التّلاميذ دون المتوسّط (الرّاسبين) لتصل إلى 41.38% (12 تلميذاً) عجزوا عن حلّ التّمرين الفردي على الكرّاس.

يؤكد هذا التّحليل الإحصائيّ النهائيّ دلالة الفارق الإحصائيّ البالغ 31.03% لصالح الفوج (أ)، ممّا يدلّ على أنّ التّدريس القائم على استراتيجيّات التّعلّم النّشط الخمس لا يُحسّن مستويات النّجاء فحسب، بل ينتشل الفئة المتوسّطة وضعيفة التّحصيل ويُدمجها بفعاليّة في مسار النّجاح المعرفي.

3. مناقشة نتائج الدراسة الميدانية:

إنّ عمليّة الرّبط المنهجيّ بين معطيات الاستبيان الموزّع على الأساتذة والنتائج الإحصائيّة المحصّلة من خلال الحصّتين التّطبيقيّتين (للفوجين التجريبيّ والضّابط) تقودنا إلى تفكيك "الفجوة البيداغوجيّة" في المدرسة الابتدائيّة الجزائريّة، وتُفسّر علمياً مسبّات تباين مستويات التّحصيل في مادّة اللّغة العربيّة (التّراكيب النّحويّة) عبّر المحاور التّالية:

1.3 تفسير التّباين التّحصيليّ في ضوء الوعي النّظري والاتّجاه السّلوكي:

أظهرت نتائج الاستبيان وغيّاً نظرياً مطلقاً بنسبة 100% لدى الأساتذة بأهميّة التّعلّم النّشط وقدرته على تحسين التّعلّم، ممّا يدلّ على أنّ العزوف عن تطبيقه ميدانياً ليس ناتجاً عن الجهل بمفهومه أو الرّفص لأيديولوجيّة البيداغوجيّة. وعلى الرّغم من هذا الوعي، فإنّ انحصار التّوظيف الدّائم في نسبة 17.24% فقط يُفسّر سبب سيادة النّمط التّلقيني في الفوج الضّابط (ب).

وعند مقابلة هذه الأرقام بنتائج التّقويم الختامي، نجد أنّ هذا التّذبذب في التّوظيف قد حرّم تلاميذ الفوج (ب) من استمراريّة البناء الحسيّ، فارتفعت نسبة الرّسوب لديهم إلى

41.38%. في حين أنَّ الالتزام بالهندسة النَّشِطَة في الفوج (أ) قد قَفَزَ بنسبة النَّجَاح إلى 89.65%، ممَّا يُثبِت أنَّ الوعي النَّظري لا يُحدث أثراً تعليمياً ما لَمْ يتحوَّل إلى ممارسة صَفِيَّة دائمة ومنتظمة.

2.3) تفسير سلوك التلاميذ ودافعيتهم في ضوء أثر الاستراتيجيات التفاعلية:

أقرَّ الأساتذة في الاستبيان بنسبة 100% أنَّ التَّعلُّم النَّشِط يزد من دافعية التلاميذ نحو التَّعلُّم، وبنسبة 93.10% أنَّه يُنمِّي مهارات العمل الجماعي والتَّشاور. هذا التفسير النَّظري تجسَّد ميدانياً وبشكل صارخ عند مقارنة تفاعل التلاميذ في المحطَّات الثلاث للحصص: ففي مرحلة الانطلاق، نجحت استراتيجية "ساعي البريد" في تحقيق استجابة بصرية بنسبة 96.55% في الفوج (أ)، ممَّا حَقَّق التَّنَبُّؤ النَّظري للأساتذة حول إثارة الدافعية. وفي مرحلة التَّقيُّم المرحلي، تسبَّبت استراتيجية "صندوق الكنز" في تفعيل انخراط التلاميذ بنسبة 100%، والقضاء بشكل تام على ظاهرة "الانكسالية الصَّفيَّة" (بنسبة 00%)، بينما تسبَّب الأسلوب التَّقليدي في الفوج (ب) في تراجع المشاركة ارتفاع الانكسالية السَّلبية لدى 58.62% من متعلِّمي القسم.

يؤكد هذا التفسير الميداني أنَّ طاقة تلميذ السَّنة الخامسة ابتدائي وحبَّه للمغامرة والحركة هما محرَّكان معرفيَّان يُمكن استغلالهما بذكاء عبْر الاستراتيجيات الخمس لإنتاج المعرفة، بدلاً من كبته بالجلوس الصَّامت ورصَّ الكلمات اجافَّة على السَّبورة.

3.3) تفكيك العوائق الميدانية (مواجهة تحديات الوقت والاكتظاظ):

جاءت عوائق "ضيق الوقت" (93.10%) و"الاكتظاظ" (86.20%) في صدارة الصُّعوبات التي يطرحها الأساتذة في الاستبيان لتبرير لجوئهم إلى الطريقة التَّقليدية. غير أنَّ التَّحليل العميق لتجربتنا الميدانية في الفوج (أ) قدَّم حلاً بيداغوجياً عملياً دَحَض هذه الهواجس: فالفوج (أ) كان يضمُّ 29 تلميذاً (وهو حجم قياسي يُمثِّل قسماً كاملاً)، وتمَّ تقديم الحصَّة في 45 دقيقة دون أيِّ زيادة زمنية.

النَّجَاح هنا لم يكن بإلغاء العوائق، بل بإجراء الاستراتيجيات؛ حيث دُمجت استراتيجيتا "أكياس الحلوى" و"قطار الجملة" في مرحلة العرض (15 دقيقة) ممَّا اختصر زمن الشَّرح النَّظري الطَّويل الذي يستهلكه الأستاذ عادة في الطَّريقة التَّقليدية لتصل نسبة التَّشَتُّت والملل في الفوج (ب) إلى 51.72%.

وعليه، تُفسّر عائق ضيق الوقت بأنه ليس خلافاً في الزمن المتاح، بل هو ناتج عن "عدم التسيير الأمثل لزمن الحصّة" وغياب التكوين التطبيقي لدى 62.06% من الأساتذة حول كميّة هندسة الاستراتيجيات النشطة وتوزيعها زمنياً داخل بيئة القسم الابتدائي. وتأسيساً على هذه المواجهة العلميّة بين أداتي الدراسة (الاستبيان والتجربة الميدانيّة)، نصل إلى حكم بيداغوجي مفاده: أنّ عزوف المعلّمين عن التعلّم النشط وحصرهم لتدريس القواعد النحويّة في الأساليب الإلقائيّة الكلاسيكيّة يعود إلى ضغوط المقرّر الدراسي وغياب النماذج التطبيقيّة المحكّمة لإدارة الوقت.

4.3 تفسير مُخرجات التّقويم الختاميّ (ثبات الأثر المعرفي):

أظهر الاستبيان أنّ الاختبارات والكتابة التقليديّة هي أداة التّقويم السّائدة، ممّا يربط التّقويم بالخوف والقلق الذهني. وعند مقارنة هذا بنسبة المتفوّقين في الفوج (أ) والبالغة 51.72% مقابل 24.14% فقط في الفوج (ب)، نستنتج تحليلاً أنّ استراتيجيّة "صافح الإجابة الصّحيحة" قد حوّلت التّقويم الختاميّ إلى لعبة بصريّة سريعة تعتمد على الملاحظة والتّوافق الحركي.

هذا النمط من التّقويم النّشط لم يقيس مستويات الحفظ الآلي (كما فعل التّمرين الصّامت على الكرّاس في الفوج ب)، بل قاس "التملّك الفعليّ" للكفاءة النّحويّة، ممّا سمح للأستاذ برصد الأخطاء التّصوريّة وتصحيحها فوراً وسط تفاعل القسم، وهو ما يفسّر تفوّق الفوج التجريبيّ بفارق إحصائيّ جوهريّ قُدّر بـ 31.03% في نسبة النّجاح الإجماليّة.



الخاتمة



تُتَوَجَّه هذه الدراسة البحثية مساراً بيداغوجياً استكشافياً غني برصد وتقييم الأبعاد الميدانية لفاعلية توظيف استراتيجيات التعلُّم النشط داخل المنظومة التربوية الجزائرية؛ حيث اتخذت الدراسة من متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجاً ومختبراً إجرائياً لبناء النتائج، إضافة إلى استمارات الاستبيان الموجهة للممارسين التربويين بالمدرستين المعيّنتين في الدراسة، حيث أفرزت المعالجة الإحصائية والتحليلات الوصفية للبيانات جملة من النتائج الجوهرية، أهمّها:

❖ وجود فاعلية ذات دلالة إحصائية لتوظيف استراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية وتطوير البنية التحصيلية والمعرفية لدى متعلّمي السنة الخامسة ابتدائي؛ مما يؤكّد نجاعة هذا البديل البيداغوجي مقارنة بالقوالب التدريسية الإلقائية.

❖ مساهمة المقاربات التفاعلية (كالتعلُّم التعاوني، وحلّ المشكلات، والعصف الذهني...) في إعادة موضوعة المتعلِّم كذات فاعلة ومنتجة للمعرفة داخل الحجرة الدراسية؛ الأمر الذي انعكس إيجاباً على ديناميكية القسم، وتنشيط استراتيجيات التفكير العليا والمَلَكات الحوارية لديه.

❖ رصدت الدراسة وعياً بيداغوجياً متقدّماً لدى أساتذة التعليم الابتدائي ينطوي على رغبة حقيقية في تبني هذه الآليات الحديثة؛ إلا أنّ التمكين الميداني الكامل لها يصطدم بمتغيّرات كابحة ذات بعد بيداغوجي ولوجستي، تتبلور أساساً في كثافة المقرّرات الرسمية، وضيق الحجم الساعي المتاح، والمحدودية النسبية للبيئة المادية المحفّزة.

❖ أثبتت دراستنا الميدانية أنّ التّكامل الديناميكي للاستراتيجيات الخمس (ساعي البريد، أكياس الحلوى، قطار الجملة، صندوق الكنز، وصافح الإجابة الصحيحة) يُقدِّم البديل البيداغوجي الأنسب؛ فهو يختصر الجهد التّقنيّ للأستاذ، ويستوعب الطّاقة الحركيّة للتّلاميذ، وينقل متعلِّم السّنة الخامسة ابتدائي من قوقعة التلقّي السلبيّ إلى فضاء صناعة المعرفة، وتملّك الكفاءة اللّغويّة بكفاءة إحصائيّة وتعلّميّة عالية.

تأسيساً على ما أسفرت عنه المقاربة التحليلية من معطيات، نتقدم بالتوظيف الإجرائي للنتائج عبر توصيات موجهة للمؤسسات الوصية، والمكوّنين، والممارسين في الميدان، تتمثل في النقاط التالية:

❖ توصيات موجهة للمعلمين والممارسين ميدانياً:

✓ الهندسة الزمنية الصارمة للحصة: ضرورة التخطيط القبلي الدقيق لتوزيع الـ 45 دقيقة على محطات الدرس دون ارتجال، لضمان إدراج الاستراتيجيات النشطة وتجاوز عائق ضيق الوقت.

✓ الاعتماد على التجسيد الحسي والتركيب: بالابتعاد عن الشرح النظري الجاف للقواعد النحوية، وتحويل بنية الكلمات وعناصر الجملة إلى مجسمات مرئية وملموسة (كعربات القطار وأكياس الحلوى).

✓ تفعيل التعلم الأقراني (التعاوني): تقسيم متعلمي القسم إلى مجموعات متكافئة أثناء أنشطة التقويم المرحلي لتنمية مهارات العمل الجماعي وتفعيل التشاور بينهم.

✓ تجنّب التقويم الشفهي المخرج: الكفّ عن استخدام الأسئلة الشفهية الفردية المفاجئة التي تبتئ خوف، واستبدالها بألعاب تقييمية جماعية مشوقة (مثل صافح الإجابة الصحيحة).

✓ تثبيت دافعية الإنجاز عبر التحدي: توظيف استراتيجيات قائمة على حل المشكلات واكتشاف المستتر (مثل صندوق الكنز) لرفع دافعية المتعلمين نحو التعلم حتى الدقيقة الأخيرة من الحصة.

✓ إشراك الفئات الخجولة وضعيفة التحصيل: تعمّد إسناد أدوار حركية قيادية (مثل دور ساعي البريد) للتلاميذ المنطوين لإدماجهم ونزع آليات النفور النفسي لديهم.

✓ استغلال الوسائل البسيطة والمتاحة: صناعة وسائل تعليمية كرتونية غير مكلفة وبمشاركة التلاميذ لتجاوز عائق نقص الوسائل التي توفرها المؤسسة المدرسية .

❖ توصيات موجهة للإدارة المدرسية والوصاية (المدير والمفتش):

✓ برمجة ندوات تكوينية تطبيقية: ضرورة تحويل الأيام التربوية للمفتشين من طابعها النظري إلى ورشات تطبيقية تُحاكي إدارة استراتيجيات التعلم النشط ميدانياً.

✓ توفير وتجهيز الوسائل الـديداكتيكية: إلزام المؤسسات المدرسية بتوفير الوسائل البصرية والتكنولوجية الأساسية (ملصقات، سبورات ذكية، أدوات مجسمة...) لمساعدة الأستاذ على التطبيق.

✓ معالجة عائق الاكتظاظ صفياً: ببرمجة تفويج جزئي أو تنظيم المحيط الحركي داخل الأقسام ذات العدد الكبير لتسهيل تطبيق استراتيجيات التعلم النشط.

✓ مراعاة كيف لا الكم في التفيتيش: نُوصي المفتشين بالتركيز على مدى استيعاب التلاميذ وتفاعلهم داخل القسم بدلاً من الضغط على المعلم بإنهاء البرنامج الدراسي المكثف.

✓ تأسيس بنك الوسائل المشترك: إنشاء خزانة أو بنك خاص بالوسائل والمجسمات الكرتونية داخل المدرسة (مثل مجسمات القطار والأكياس وصناديق الكنز...) ليتناول الأساتذة على استخدامها.

✓ تحفيز الأساتذة المجددين: تفعيل آليات التشجيع المادي والمعنوي للمعلمين الذين يتبنون المقاربات النشطة ويقضون على رتابة الطريقة التقليدية.

❖ توصيات منهجية لتطوير مهارات الفهم والاستيعاب لدى التلاميذ:

✓ الانتقال من الحفظ الآلي إلى التفكير المنطقي: تدريب التلاميذ خاصة في أقسام السنة الخامسة على آليات التحليل والفرز العقلي للقواعد النحوية بدلاً من الحفظ الأعمى للمفاهيم التجريدية.

✓ تنويع أدوات التقييم الصفّي: دمج أساليب تقييمية متنوعة تبتعد عن الاختبارات الكتابية الجافة، مثل ملاحظة الأداء الحركي وتقييم الأنشطة الجماعية فوراً.

✓ ربط المادة المعرفية بالواقع المعيش: صياغة الأمثلة النحوية والتركيبيّة من محيط التلميذ اليومي ومجرى حياته لتقريب المعنى وثبتت الأثر التعليمي.

✓ علاج معضلة الاتكالية الصفّية: صياغة التعليمات والبطاقات التقييمية بحيث تُجبر كل عضو في المجموعة على الإنجاز والحركة، ممّا يمنع انسحاب المتعلمين ضعيفي المستوى.



المصادر والمراجع



قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم برواية ورش.

الكتب:

1. أبو جادو صالح محمد علي، علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط3، 2003م.
2. بدير كريم، التَّعَلُّمُ النَّشِطُ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمّان، ط1، 2008م.
3. الرازي عبد القادر، مختار الصحاح، دار الكتاب العربية، بيروت، 1981م.
4. الربيعي محمود داود، إستراتيجيات التعليم التعاوني، عالم الكتب الجديد، عمّان، ط1، 2011م.
5. الرفاعي عقيل محمود، التَّعَلُّمُ النَّشِطُ: المفهوم والاستراتيجيات وتقويم نواتج التعلم، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، ط1، 2012م.
6. سحتوت إيمان محمد، وجعفر زينب، استراتيجيات التدريس الحديثة، مكتبة رشد - ناشرون، الرياض، ط1، 2014م.
7. السرطاوي حسين، علم النفس التربوي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمّان، 2015م.
8. سعادة جودت أحمد وآخرون، التَّعَلُّمُ النَّشِطُ بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2011.
9. السويدان طارق محمد، والعدلوني محمد أكرم، مبادئ الإبداع، قرطبة للنشر والتوزيع (الرياض) والإبداع الخليجي (الكويت)، 2004م.
10. سيد أسامة محمد، والجمل عباس حلمي، أساليب التعليم والتَّعَلُّمُ النَّشِطُ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2012م.
11. السيد علي محمد، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، 2011م.

12. شاهين عبد الحميد حسن عبد الحميد، استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلّم وأنماط التعلّم، الدبلوم الخاصة في التربية، كلية التربية بدمهور، جامعة الإسكندرية، 2011م.
13. الشربيني فوزي، والطناوي عفت، تطوير المناهج التعليمية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط1، 2011م.
14. عبد السلام محمد، وعبد السلام مصطفى، أساسيات التدريس، دار الجامعة الجديدة، الإسكندرية، 2006م.
15. العتوم يوسف وآخرون، علم النفس التربوي: النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمّان، ط4، 2013م.
16. علي جواد الطاهر، منهج البحث الأدبي، مطبعة العاني، بغداد، 1970
17. الفتاوي سهيلة كاظم، المدخل إلى التدريس (سلسلة طرائق التدريس، الكتاب II)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمّان، 2003م.
18. محمد عبد السلام، استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح، مكتبة نور.

المجلات والدوريات:

1. بلول أحمد، وبادي نواره، أثر استخدام استراتيجيات التعلّم النشط على التفاعل الصفّي في ظل المقاربة بالكفاءات، مجلة تطوير العلوم الاجتماعية، الحلقة، الجزائر، المجلد 10، العدد 02، 2017.

المراجع الإلكترونية والكتب الرقمية:

1. أسعد فرح أيمن، استراتيجيات التعلّم النشط، عمّان، 2017م. [مسترجع من موقع مكتبة نور الإلكتروني: <https://www.noor-book.com> بتاريخ 2026/03/12].
2. ابن منظور، لسان العرب، ج12، دار صادر، بيروت، 1990م. [مسترجع من موقع أرشيف الإنترنت: <https://archive.org> بتاريخ 2026/01/14].



ملاحق



استبيان حول توظيف التعلّم النّشط في العملية التعليمية التعلّمية.

-المحور الأول: البيانات العامة.

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

المؤهل العلمي: ليسانس ☐ ماستر ☐ غيرها ☐

سنوات الخبرة: أقل من 5 سنوات ☐ من 5 إلى 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

الطور التعليمي: ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐

-المحور الثاني: الوعي بمفهوم التعلّم النّشط.

هل لديك معرفة بمفهوم التعلّم النّشط؟ نعم ☐ لا ☐

هل ترى أن التعلّم النّشط يختلف عن الطريقة التقليدية؟ نعم ☐ لا ☐

هل تعتقد أن التعلّم النّشط يسهم في تحسين تعلم التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

-المحور الثالث: توظيف التعلّم النّشط.

هل توظف استراتيجيات التعلّم النّشط في التدريس؟ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً ☐

ما أكثر الاستراتيجيات التي تستخدمها؟ التعلّم التعاوني ☐ العصف الذهني ☐ حلّ المشكلات ☐

التعلم بالاكتشاف ☐ لعب الأدوار ☐ غيرها:

هل تشجع التلاميذ على المشاركة الفعالة داخل القسم؟ دائماً ☐ أحياناً ☐ لا ☐

هل تمنح التلاميذ فرصة التعبير عن آرائهم؟ نعم ☐ لا ☐

-المحور الرابع: أثر التعلّم النّشط على التلاميذ.

هل لاحظت تحسناً في فهم التلاميذ عند استخدام التعلم النشط؟ نعم ☐ لا ☐

هل يساعد التعلّم النّشط على تنمية التفكير لدى التلاميذ؟ نعم ☐ لا ☐

هل يزيد من دافعية التلاميذ نحو التعلّم؟ نعم ☐ لا ☐

هل يسهم في تنمية مهارات العمل الجماعي؟ نعم ☐ لا ☐

-المحور الخامس: الصعوبات والعوائق.

هل تواجه صعوبات في تطبيق التعلّم النّشط؟ نعم ☐ لا ☐

ما أهم هذه الصعوبات؟ ضيق الوقت ☐ كثافة البرنامج ☐ عدد التلاميذ الكبير ☐
نقص الوسائل ☐

ضعف تكوين المُعَلِّم ☐ غيرها: ...

-المحور السادس: التكوين والدّعم.

هل تلقّيت تكويناً في التعلّم النّشط؟ نعم ☐ لا ☐

هل تحتاج إلى تكوين إضافي؟ نعم ☐ لا ☐

هل توفّر المؤسسة الوسائل اللازمة لتطبيق التعلّم النّشط؟ نعم ☐ لا ☐

-المحور السابع: التقييم.

هل تستخدم أساليب تقييم متنوّعة في التعلّم النّشط؟ نعم ☐ لا ☐

ما أدوات التقييم التي تعتمدوها؟ ملاحظة الأداء ☐ العروض ☐ الأنشطة الجماعية ☐
الاختبارات ☐

-المحور الثامن: مقترحات.

ما المقترحات التي تقدّمها لتفعيل التعلّم النّشط؟

.....

كيف يمكن تحسين تطبيقه في المدرسة الجزائرية؟

.....



فهرس الموضوعات



الصفحة	العنوان
أ	المقدمة
04	الفصل الأول: استراتيجيات التَّعَلُّم النَشِطُ والعملية التعليمية التعليمية.
05	المبحث الأول: ماهية التَّعَلُّم النَشِط.
05	مفهوم التَّعَلُّم النَشِط.
08	أسس التَّعَلُّم النَشِط.
10	أهداف ومبادئ التَّعَلُّم النَشِط.
12	مكانة استراتيجيات التَّعَلُّم النَشِط في المناهج والمقررات الجزائرية.
13	الأهداف الاستراتيجية لاستخدام استراتيجيات التَّعَلُّم النَشِط في المقررات.
14	الفاعلية المثبتة للتَّعَلُّم النَشِط في البيئة التعليمية الجزائرية.
14	المبحث الثاني: استراتيجيات التَّعَلُّم النَشِط.
15	أنواع استراتيجيات التَّعَلُّم النَشِط.
15	التَّعَلُّم التعاوني
16	حلّ المشكلات
17	لعب الأدوار
18	العصف الذهني
20	متطلّبات وخطوات تطبيق استراتيجيات التَّعَلُّم النَشِط.
27	العوامل المساعدة على توظيف هذه الاستراتيجيات في المدرسة الجزائرية.
28	المبحث الثالث: التَّعَلُّم النَشِط في العملية التعليمية
29	دور المُعَلِّم والمُتَعَلِّم في ظل التَّعَلُّم النَشِط.
32	أهم المعوّقات والصعوبات التي تواجه المُعَلِّم عند التطبيق.
32	معوّقات تتعلّق بالمُعَلِّم.
32	معوّقات تتعلّق بالمُتَعَلِّم.
33	معوّقات تتعلّق بطبيعة التَّعَلُّم النَشِط.
33	معوّقات مرتبطة بالنظام التعليمي والبيئة الصفية.

34	الفصل الثاني: الدراسة الميدانية وتحليل النتائج.
35	المبحث الأول: الإجراءات المنهجية.
35	عرض المنهج المعتمد.
36	تحديد المجتمع وعينة الدراسة.
36	أدوات الدراسة.
37	المبحث الثاني: عرض وتحليل النتائج.
37	عرض وتحليل نتائج الاستبيان.
49	عرض وتحليل الدراسة الميدانية المعتمدة على الملاحظة المباشرة.
49	عرض عينة الدراسة
50	عرض وسائل استراتيجيات التعلم النشط.
50	استراتيجية صندوق الكنز.
51	استراتيجية صافح الإجابة الصحيحة.
51	استراتيجية كيس الحلوى.
52	استراتيجية ساعي البريد.
53	استراتيجية القطار.
54	عرض وتحليل النتائج.
62	مناقشة نتائج الدراسة الميدانية.
65	خاتمة.
69	المصادر والمراجع.
72	ملاحق.
75	فهرس المحتويات.
78	ملخص.

ملخص:

استهدفت هذه الدراسة تقصي وقياس مدى نجاعة وفاعلية توظيف استراتيجيات التعلم النشط في العملية التعليمية التعلمية بالمدرسة الجزائرية، والتعرف على مدى تلبية هذه الممارسات البيداغوجية الحديثة لحاجات المتعلمين المعرفية واللغوية داخل القسم، ومدى ملاءمتها لمستواهم العمري والإدراكي، مع التركيز على متعلمي أقسام السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باعتبارها محطة هامة. كما سعت الدراسة إلى تحديد أبرز المكتسبات التي يتلقاها المتعلمون من خلال الأنشطة التفاعلية، والوقوف على الآثار الإيجابية والعراقيل الميدانية التي تواجه الأساتذة والمتعلمين في فهم وتقبل وتطبيق هذا النمط التعليمي.

ولتحقيق هذه الأهداف والإجابة عن الإشكالية، تم تقسيم الدراسة إلى: جانب نظري: تناول المقاربات الفلسفية والأسس النظرية للتعلم النشط ومكانته في المناهج الجزائرية. وجانب تطبيقي ميداني: اعتمد على أداتين رئيسيتين لجمع البيانات هما: الاستبيان الموجّه للأساتذة لرصد واقع تطبيق استراتيجيات التعلم النشط ومعوقاته، ومقياس التحصيل الدراسي لقياس الأثر والدلالة الإحصائية لمدى فاعلية هذه الاستراتيجيات على المتعلمين.

وقد خلّصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج التي أكدت على الأثر الإيجابي البارز لاستراتيجيات التعلم النشط (كالتعلم التعاوني، وحلّ المشكلات، والعصف الذهني...) في تنمية المهارات الفكرية واللغوية وتحسين مستوى الاستيعاب لدى التلاميذ، في مقابل وجود جملة من المعوقات الميدانية التي تحدّ من فاعليتها القصوى وتتعلّق أساساً بضيق الوقت، وكثافة البرامج، ونقص الإمكانيات الوسائل...، لتختتم الدراسة بتقديم جملة من التوصيات والاقتراحات التي من شأنها إجابة الأداء وترقية الممارسة الفعلية للتعلم النشط في المدرسة الجزائرية.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط؛ الاستراتيجيات؛ المعوقات، المدرسة الجزائرية؛ السنة الخامسة

ابتدائي.

Abstract:

This study aimed to investigate and measure the effectiveness and efficiency of employing active learning strategies in the teaching-learning process within Algerian schools. It also sought to identify the extent to which these modern pedagogical practices respond to learners' cognitive and linguistic needs in the classroom and their suitability to their age and cognitive levels, with a particular focus on fifth-year primary school learners as a significant educational stage. The study also attempted to identify the main achievements acquired by learners through interactive activities and to examine the positive effects as well as the field-related obstacles encountered by teachers and learners in understanding, accepting, and implementing this educational approach.

To achieve these objectives and answer the research problem, the study was divided into two parts: a theoretical part that addressed the philosophical approaches and theoretical foundations of active learning and its position in Algerian curricula; and an applied field part that relied on two main data collection tools: a questionnaire directed to teachers to investigate the reality of applying active learning strategies and the obstacles associated with their implementation, and an academic achievement test to measure the impact and statistical significance of the effectiveness of these strategies on learners.

The study concluded with a set of results confirming the remarkable positive impact of active learning strategies (such as cooperative learning, problem-solving, and brainstorming) on developing learners' intellectual and linguistic skills and improving their level of comprehension. However, it also revealed several field constraints that limit their maximum effectiveness, mainly related to limited time, overloaded curricula, and the lack of resources and teaching materials. The study concluded by presenting a number of recommendations and suggestions aimed at improving educational performance and enhancing the effective practice of active learning in Algerian schools.

Keywords: Active learning; strategies; obstacles; Algerian school; fifth-year primary education.