

استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط في التدريس الجامعي

فيحاء نايف حسين المومني*

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقصي استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط أثناء تدريسهم الجامعي، ومستوى تقنيات التعلم النشط المفعلة من قبلهم في القاعات التدريسية على متصل التعلم النشط، والكشف عن التحديات التي تواجههم أثناء ممارسته من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة نجران، باستخدام منهج البحث الكمي الوصفي والنوعي التفاعلي معاً، حيث جمعت البيانات الكمية بالاستبانة الالكترونية من عينة بلغت (63) عضو هيئة تدريس بكلية التربية بجامعة نجران، بينما اجريت المقابلات المفتوحة مع (22) عضو هيئة تدريس لجمع البيانات النوعية. وأظهرت النتائج أن نسبة استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط منخفضة وغير مرضية حيث بلغت النسبة الكلية (21.1%)، وأن الاستراتيجيات/التقنيات لأكثر استخداماً هي التوقف المؤقت بنسبة استخدام عالية (71.7%)، تلاها تقنية العصف الذهني وخرائط المفاهيم على الترتيب بنسبة استخدام متوسطة بلغت (45%، 43.3%) وهي من المهام البسيطة قليلة المخاطر. كما كشفت الدراسة عن التحديات التي تواجه عضو هيئة التدريس وتعيق استخدامه للتعلم النشط وهي: تحديات ذاتية؛ تحديات مهنية؛ تحديات طلابية؛ تحديات مادية، وتحديات نظامية. وأوصت بضرورة إنشاء مجالات متخصصة بمنهج التعلم النشط وخاصة بأعضاء هيئة التدريس لنشر نتائج أبحاث التعلم والتعليم والنشرات الاخبارية والمنشورات الالكترونية على مواقع الجامعات.

الكلمات المفتاحية: التعلم النشط، نهج التعلم النشط، أعضاء هيئة التدريس، التدريس الجامعي

* الأستاذ المساعد في مناهج العلوم وطرق تدريسها-كلية التربية-قسم المناهج وطرق التدريس-جامعة نجران-المملكة العربية السعودية.

استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط في التدريس الجامعي

1. المقدمة

انتقل مركز الاهتمام من الكتاب إلى المعلم والدور الذي يقوم به مع المتعلم أثناء عملية التعليم والتعلم، وكيفية تدريسه وتقويمه للمتعملم بهدف جعله ايجابياً؛ بنقل محور التعلم إليه وفق المفهوم الحديث للمنهج الذي يركز على الخبرات التي يكتسبها المتعلم بتوجيه المعلم، وكذلك بالنظر إلى الهدف من العملية التربوية باعتبارها أداة لإعداد الانسان المؤهل للحياة. وعليه؛ اهتمت كافة المؤسسات التعليمية من مدارس ومعاهد وجامعات بتطوير العملية التعليمية، ونادت بتغيير طرق التدريس من المحاضرة التقليدية إلى استخدام طرق تحقق تعلم حقيقي محوره الطالب وتخلق الاثارة في الفصول الدراسية وتحسن مخرجات التعلم كالتعلم النشط.

يعتبر التعلم النشط من المفاهيم الحديثة التي شاع استخدامها في الربع الأخير من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به مع بدايات القرن الحادي والعشرين، فهو توجه حديث له تأثير ايجابي على عملية التعلم [1]، [2]. ويعود السبب في ذلك؛ لتقرير بونويل وإيسون [3] لجمعية دراسات التعليم العالي تحت عنوان "التعلم النشط: يخلق الاثارة في الفصل الدراسي" والذي كشف عن خصائص التعلم النشط وأساليب تطبيقه. ولانسجامه مع هرم التعلم لأدغار ديل Adger Dale الذي يوضح معدلات أثر بقاء المعلومات بعد 48 ساعة من الحصول عليها، وكيفية زيادة القدرة الاستيعابية للدماغ باستخدام التعلم النشط، لمساعدة الطلبة في صعود سلم التعلم حسب مستويات بلوم من التذكر والفهم إلى التحليل والابداع [4]، [5]. وهو بذلك يتداخل مع التقويم التكويني حيث أن التدريس بالتعلم النشط يركز على تقييم الفهم بشكل مستمر أثناء التعلم.

وعلاوة على ذلك؛ يترجم التعلم النشط مبادئ العديد من نظريات التعلم الحديثة كالنظرية البنائية والنظرية المعرفية الاجتماعية والتعلم الاستكشافي [6]. فهو يستخدم بيانات الطلاب وقاعدة معارفهم (الخبرة السابقة)، ويطلبهم بإجراء اتصالات بين المعلومات الجديدة ونماذجهم العقلية الحالية لتطوير مفاهيمهم ودمجها بأنظمتهم المعرفية، وكذلك يقدم أنشطة تساعد المتعلمين على مواجهة مفاهيمهم الخاطئة وإعادة بناءها بشكل سليم، بالإضافة إلى تركيزه على الأنشطة الاجتماعية القائمة على التفاعل الاجتماعي كأساس في التعلم وبناء الفهم والنماذج الذهنية مما يؤثر ايجابياً على اتجاهات الطلبة نحو الذات والاقرار في عملية التعلم ويطور الخبرات الاجتماعية بين الطلاب أنفسهم وبينهم وبين المدرس [4].

من أوائل الرواد الذين دافعوا عن التعلم النشط هم أكاديميين وأعضاء هيئة تدريس في التعليم العالي، لاستيائهم من النهج التقليدي للتعليم الجامعي الذي يقضي الطالب فيه معظم الوقت مع الأستاذ يشاهد ويستمع، ويعمل بشكل فردي على المهام [3]. فكتب جونسون وجونسون وسميث [7] وكذلك لورنزن [8] بأنهم يشعرون أن المحاضرة تعتمد على عضو هيئة التدريس وعلما قيود عدة، وأن الطلاب يواجهون مشكلة في التركيز في المحاضرات وان اهتماماتهم تتضاءل على مدار الفصل الدراسي، وأن المحاضرة تشجع على اكتساب الحقائق بدلاً من تطوير العمليات المعرفية مما يجعلها مملة. بينما يمكن للتعلم النشط التغلب على الطبيعة الفردية والتنافسية للتعليم

التقليدي بالتعلم التعاوني بين أعضاء المجموعات الصغيرة، كما أن الطلاب غير التقليديين في التعليم العالي يفضلون ذلك على المحاضرات.

لكل ما سبق، وفي مطلع القرن الواحد والعشرين؛ اهتم التعليم العالي بشكل عام والتدريس الجامعي بشكل خاص بالتعلم النشط لاتساقه مع أدوار التعليم العالي، باعتباره أداة مهمة لتنمية الأفراد المسؤولين والمبدعين اجتماعياً، مع أجل الاستعداد الجيد لمواجهة التحديات العالمية المعاصرة وسوق العمل الدولي [9]. لذلك يمر التعليم العالي بمرحلة انتقالية متعددة الأبعاد بهدف التغيير من أجل الابداع والابتكار، كالتحول من إعداد الفصول الدراسية التقليدية التي تركز على المحاضرات إلى بيئات أكثر تركيزاً على المتعلم، وتكامل المعرفة من مختلف التخصصات وتنمية التعاون بينها [10]. وهذا يتطلب من المدرسين بشكل عام وأعضاء هيئة التدريس بشكل خاص المشاركة في التفكير الذاتي، واستكشاف رغبتهم الشخصية في تجربة مناهج بديلة للتعليم تساعدهم على التخلي عن دورهم المركزي، واتباع منهج دراسي وعلمي في التدريس الماهر قائم على الطرق والاستراتيجيات العديدة والمستخدمه بنجاح وتعزز التعلم النشط في جميع التخصصات [11]، [12]، [3].

بادرت الجامعات السعودية بتطوير العملية التعليمية بما يتناسب والرؤى العالمية والوطنية للتعليم العالي، ونادت بتغيير طرق التدريس السلبية والارتقاء بمهارات وقدرات منسوبي التعليم لتحقيق تعلم حقيقي للطلاب باستخدام تقنيات تدريس تشرك الطالب في التعلم كالتعلم النشط، فقامت بعقد العديد من الورشات والدورات التدريبية لأعضائها في الكليات المختلفة. منها: جامعة الملك سعود التي أقامت دورة بعنوان "التعلم النشط واستخداماته في الشعب الكبيرة" في 2008 دربت خلالها 200 أستاذ بالاستعانة بالخبير الكندي Sergio Piccinin [13]، كما احتضنت نفس الجامعة الملتقى السنوي الثالث للتدريس الجامعي تحت عنوان "التعلم النشط لتحسين مخرجات التعلم" الذي استضافت به خبراء دوليين [14]، وعلاوة على ذلك زودت أعضائها بنشرات الكترونية تحوي سلسلة نصائح في التدريس الجامعي قدمت فيها استراتيجيات سهلة التطبيق في التعلم النشط. كما أقامت وحدة عمادة التطوير والجودة بجامعة نجران دورة تدريبية لأعضائها تحت عنوان "تطبيق استراتيجيات التعلم النشط وتعزيز ممارساته" [15].

أ. مشكلة الدراسة

تغيّر عالم التعليم بشكل كبير خلال العقود القليلة الماضية. فبدأ البحث إلى ما وراء استراتيجية التعلم السلي التي تسيطر على الفصول الدراسية في الكليات والجامعات، والقائمة على أساليب المحاضرات التقليدية التي يتحدث فيها الأساتذة والطلاب يستمعون. فأصبح الهدف الرئيسي في التعلم-على النقيض من التعليم- هو تحويل التركيز من المعلم إلى المتعلم، وتقديم محتوى المقرر إلى الطلاب من خلال مشاركتهم النشطة مع المادة الدراسية [3]. من هنا اكتسب التعلم النشط شعبية باعتباره قادر على تقديم تقنيات تمكن الطلاب من الهروب من الدور التقليدي كمستقبلات سلبية إلى التعلم، وممارسة كيفية فهم المعرفة والمهارات واستخدامها بشكل هادف. وبنفس الوقت؛ يعزز الدور التقليدي لعضو هيئة التدريس الذي يركز على المحاضرات للطلاب لمساعدتهم على تعلم أفضل باستخدام تقنيات بسيطة كالسماع لهم بدمج ملاحظاتهم خلال المحاضرة من خلال التوقف أكثر من مرة والمشاركة لمدة لا تزيد عن

استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط في التدريس الجامعي

فيحاء نايف حسين المومني

دقيقتين، وتعزيز تقنية المقاعد المرنة وشاشات العرض وغيرها من الطرق التفاعلية [16].

وبالرغم من القبول العام لمنهج التعلم النشط في التدريس الجامعي؛ إلا أن أعضاء هيئة التدريس قد لا يعترفون في كثير من الأحيان بالحاجة إلى تغيير أدوارهم ويرغبون بأن يكونوا مهتمين على العملية التعليمية، ويقومون بتطبيق الاستراتيجيات والأنماط السلوكية نفسها كما هو الحال في التدريس التقليدي. فهل يستخدم أعضاء هيئة التدريس التعلم النشط في تدريسهم في قاعات التدريس؟ وإن كانوا يستخدمونه؛ فما التقنيات التعلم النشط التي يفعلونها؟ وما موقعها (مستواها) على متصل التعلم النشط؟ وما التحديات التي تواجههم أثناء ممارسة نهج التعلم النشط؟ وما الحلول المقترحة للتغلب عليها؟ اجابات هذه الأسئلة وغيرها؛ هي ما يسعى البحث للكشف عنه. بالإضافة إلى تقديم أدلة عملية لهيئة التدريس في الكليات، ومطوري الكلية، والمسؤولين، والباحثين التربويين تساعد في جعل الوعد حقيقي للتعلم النشط. من أجل تحقيق رؤية الجامعة ورسالتها التي ترمي إلى توفير تعليم وتعلم يلي حاجات المجتمع وسوق العمل باستخدام التقنيات الحديثة.

ب. أسئلة الدراسة

جاءت هذه الدراسة للإجابة على السؤال الأساسي التالي: "كيف يستخدم أعضاء هيئة التدريس التعلم النشط في التدريس الجامعي؟" والذي انبثق منه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي؟
2. ما مستوى استخدام عضو هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط على متصل التعلم النشط (طيف التعلم النشط)؟
3. ما التحديات التي يواجهها عضو هيئة التدريس أثناء ممارسته لمنهج التعلم النشط في تدريسه الجامعي؟

ج. أهداف الدراسة

تهدف الدراسة إلى:

1. الكشف عن استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي
2. التعرف على مستوى استخدام عضو هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط على متصل التعلم النشط (طيف التعلم النشط)
3. تقصي التحديات التي يواجهها عضو هيئة التدريس أثناء ممارسته لمنهج التعلم النشط في تدريسه الجامعي

2. الإطار النظري والدراسات السابقة

أ. الإطار النظري

ظهر في الميدان التربوي العديد من التعريفات للتعلم النشط تدل على اختلاف التربويين حوله، إلا أنها متفقة في جوهرها على أنه نمط من أنماط التعلم يتمحور حول المتعلم يشمل "جهود الطلاب لبناء معرفتهم بنشاط"؛ فأول تعريف للتعلم النشط قدم من قبل Bonwell & Eison [3] بأنه "الأنشطة التعليمية التي يشارك بها الطلاب وتتطلب منهم القيام بالأشياء والتفكير بالأشياء التي يقومون بها". ثم عرفه Meyrs & Jones [17] بأنه "البيئة التعليمية التي تتيح للطلبة التحدث والاصغاء الجيد والقراءة والكتابة والتأمل العميق"، وبعدها عرفه Handelsman, Miller & Pfund [18] بأنه "مشاركة الطلاب في التعلم الخاص بهم". كما عرفه سعاده وزملاؤه [1] بأنه "طريقة تعلم وطريقة

تعليم في آن واحد، حيث يشارك الطلبة في الأنشطة والتمارين والمشاريع بفعالية كبيرة". أما Lorenzen [19] فعرفه بأنه "طريقة لتعليم الطلبة تسمح لهم بالمشاركة الفاعلة داخل الغرفة الصفية". وقدم Freeman et al. [20] تعريفا للتعلم النشط جمعه من أكثر من 300 شخص حضروا ندوات للتعلم النشط بأنه "مشاركة الطلاب في عملية التعلم من خلال الأنشطة و/أو المناقشة في الفصل، بدلا من الاستماع السلبي للخبر، وهو يركز على التفكير العالي الترتيب والعمل الجماعي". وأخيرا؛ عرفه Carr, Palmer & Hagel [21] بأنه "جهود الطلاب لبناء معرفتهم بنشاط".

وترى الباحثة أن التعلم النشط هو "المشاركة الفعالة للطلبة لبناء المعرفة ذاتياً"، فهو فلسفة تربوية توائم بين التعليم والتعلم قائم على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي داخل الغرفة الصفية أو خارجها، تحت اشراف وتوجيه المعلم لخلق بيئة تعلم حيوية، ياشغال الطلاب بالأنشطة المتنوعة: الحركية (الجسدية) والعقلية (ادراكية) والاجتماعية (العمل في مجموعات)، بهدف بناء المعرفة واجبارهم على التفكير فوق المعرفي (metacognition) حول ما يفعلوا أثناء التعلم وتدريبهم على فنون الحصول على المعرفة والشعور بالرضا الذاتي [16].

نلاحظ مما سبق؛ أن التعلم النشط يركز على عنصرين أساسيين: النشاط الطلابي، والمشاركة في التعلم، ويتضمن ثلاث أنواع من الأنشطة الطلابية: القيام بعمل شيء ما، والتفكير بالأشياء التي يقومون بها، والعمل في مجموعات. وعليه؛ عرفت الاستراتيجيات التي تعزز التعلم النشط بأنها "أنشطة تجعل الطلاب يفعلون شيئا آخر غير تدوين الملاحظات أو اتباع الإرشادات كبناء المعرفة الجديدة وبناء مهارات علمية جديدة" Handelsman et al. [18]. وعرفها Chan, Sidhu & Lee [10] في مؤتمر تبلور السابع للتعلم والتعليم أنها "أنشطة تعليمية يشارك فيها الطلاب في عمل الأشياء والتفكير في ما يقومون به". وترى الباحثة أن استراتيجيات وتقنيات تعزيز التعلم النشط هي: "أنشطة تعليمية ادراكية يشارك بها الطلاب بشكل فردي أو جماعي في عمل الأشياء، تركز على ضرورة جلب الطلاب لعملية التعلم وتجبرهم على التفكير فيما يقومون به، داخل فصل حيوي قائم على التفاعل بين المعلم والمتعلم بنسب متفاوتة لاكتساب الخبرة" [16].

وعليه؛ تندرج أنشطة التعلم النشط حسب درجة المشاركة الطلابية ومستوى الأنشطة المستخدمة من قبل المدرس من البسيط كالمناقشة الجماعية Class Discussion؛ مناقشة المجموعات الصغيرة small group discussion؛ التوقف للتوضيح Pausing to Clarify؛ ورقة لدقيقة One-Minute-Paper؛ إلى المعقد مثل: لعب الأدوار Role Playing، المشاريع العملية Hands-on projects، استجواب المعلم Teacher Driving Questioning، التعلم التعاوني Co-Operative Learning، والتعلم الذاتي Self-Learning، عقد المؤتمرات عن بعد Video Conferencing [22],[19],[3]. وهو بذلك يتداخل مع التقويم التكويني حيث أن التدريس بالتعلم النشط يركز على تقييم الفهم بشكل مستمر أثناء التعلم [23].

كما حدد مركز التميز في الكليات [12] التابع لجامعة شمال كارولينا مجموعة من الأنشطة -استراتيجيات وتقنيات- للتعلم النشط يمكن لأعضاء هيئة التدريس استخدامها في الفصول الدراسية في مجموعة واسعة من المقررات، منها: الحركة الجسدية والتواصل البصري، تقنيات طرح الأسئلة

تعلمت بشكل ملحوظ أكثر من المجموعة التي تلقت المعالجة من خلال التدخل التربوي المنظم لتعزيز الدور النشط للطلاب في الفصل الدراسي، وبالتالي فشل المعالجة.

وفي اتجاه آخر لأدب التعلم النشط الذي اهتم بجودة تعلم الطلبة وتصورتهم نحو التعلم النشط؛ أثبتت دراسة Marrone, Taylor & Hammerle [29] التي استندت على النظرية البنائية الاجتماعية أن تصورات الطلاب المحليين والدوليين نحو التعلم النشط ايجابية، مما حسن اتجاهاتهم نحو المقرر التعليمي وهيئة التدريس والمشاركة. كما قدم لهم بيئة يشعرون فيها بالأمان، وداعمة للتفاعل بين الأقران، وقدرة متزايدة على تطبيق وفهم المفاهيم النظرية. ويدعم ذلك دراسة Lim & Della [30] التقييمية التي قدمت في المؤتمر التاسع للتعليم والتعلم في جامعة جلاسكو لتقييم تأثير تشجيع نهج التعلم النشط على جودة تعلم الطلبة، بتطوير بيئات التعلم النشطة وأساليب التدريس في إطار المعايير المهنية للمملكة المتحدة للتعليم العالي. كما كشفت دراسة Chan, Sidhu & Lee [10] النوعية أن ممارسة التعلم النشط تمت على نطاق واسع في التعليم العالي وبمستوى عالي من الاتفاق بين الطلاب الذين كانوا مولعين به لتحقيق نتائج التعلم المثلى. وأن إجراؤه يتم بشكل أفضل من خلال مناقشة المجموعة، دراسة المشروع، والقراءة المخصصة، ورقة المشروع، دراسة الحالة والكتابة التأملية. بالمقابل؛ أهتمت دراسات أخرى بوضع مقياس شامل وواسع الاستخدام للتعلم النشط؛ فدراسة Carr, Palmer & Hagele [21] سعت للتحقق من صحة مقياس "مدى استخدام طلاب التعليم العالي لاستراتيجيات التعلم النشط"، وأشارت أن متوسط درجات الطلاب زاد بشكل كبير عندما تم تضمين أنشطة تعلم نشط جديدة للمقياس تركز على التقنية كالعامل عبر الإنترنت.

وبالرغم من كل ما سبق؛ والذي يظهر الانفجار العالي للاهتمام بالتعلم النشط في التعليم العالي وبين أعضاء هيئة التدريس في مطلع القرن الحادي والعشرين، إلا أن مراجعة الأدب أثبتت أيضاً؛ أنه ما زال هناك تحديات وحوارج تواجه الحركة التربوية حوله. فدراسة Berlinski & Busso [28] كشفت عن بعض التحديات في الإصلاح التربوي التي تواجه التعلم النشط لتحسين قدرة الطلاب في المدارس الثانوية على التفكير منها: عدم مراعاة تدخلات التعلم النشط لاحتياجات الطلاب، والتدريب المحدود للمعلمين على تقنيات التعلم النشط المستخدمة في التدخلات، والحاجة إلى وقت أطول للنضج وزيادة الانتاجية عند الطلبة، وكذلك الردود السلوكية من المعلمين والطلاب أدى إلى تراجع التأثيرات الايجابية؛ فالمعلمين قللوا من جهودهم الذاتية بشكل كبير مما أثر سلباً على الطلبة وبالذات الفئة الأفضل منهم وكانوا أقل انخراطاً بالتعلم. وبالمقابل، حددت دراسة Juergensen, Oestreich, Yuhnke & Kenney [31] التي قاموا بها في جامعة Case Western Reserve University مؤشرات النجاح للتعلم النشط منها: خبرة المدرس الكبيرة في تدريس المقرر، أحجام الفصول الصغيرة، نوع الفصول. وفي نفس العام؛ قدم Weimer [32] مقالة بعنوان "حلولاً للتغلب على التحديات التي تواجه التعلم النشط في الفصول الكبيرة"، تمثلت باستخدام نهج متكامل للتعلم النشط يدعم الأنشطة التطبيقية – الفصول المقلوبة. كما صنفت Edwards [33] التحديات في دراستها النوعية لفهم العوائق التي يواجهها المعلمون عند ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية وكيفية التغلب عليها إلى أربع فئات: تحديات نظامية، تحديات الطلاب، تحديات المحتوى، وتحديات داخل المعلمين. وكذلك حدد Peterson

(الاستجابات الفعال)، المجموعات الصغيرة، مشاركة الصف ككل، تمارين القراءة والكتابة.

وكذلك؛ قام O'Neal & Pinder-Grover [24] في مركز أبحاث التعلم والتعليم بجامعة ميتشيغان بإعداد "طيف التعلم النشط" استخدمه في ندوة "اعداد كلية المستقبل (PFF) Preparing Future Faculty"، لترتيب أنشطة التعلم النشط حسب درجة تعقيدها والالتزام بالوقت الدراسي والبالغ عددها 18 تقنية مع وصف موجز لكل منها، لتساعد أعضاء هيئة التدريس في تصميم المقررات بشكل يزيد من المشاركة الفكرية للطلبة بدمج مهام التعلم النشط تدريجياً في الفصل الدراسي بما يتناسب وامكانياتهم الشخصية وطبيعة البيئة التعليمية ونوع المتعلم وحجم الفصول الدراسية. ويعتبر طيف التعلم النشط بناءً اصطناعياً مبسطاً يقدم إطاراً مفاهيمياً بصرياً لاستراتيجيات وتقنيات التعلم النشط، ويشمل سلسلة متصلة تنتقل من مهام بسيطة -قصيرة وغير منظمة نسبياً - في أحد الطرفين إلى مهام معقدة - ذات مدة أطول ربما فترة الفصل بأكمله أو أطول ويتم تخطيطها وتنظيمها بعناية - من ناحية أخرى. ولا يعتبر أي من نهاية السلسلة "أفضل" أو أكثر "مرغوباً فيه" من الآخر. كما صمم Watson [25] من جامعة وايومنغ Wyoming طيف للتعلم النشط، مستنداً في بعض أفكاره على الطيف السابق رتب فيه 34 استراتيجية تدريس بنفس الطريقة السابقة. تميزت بإدخال أنشطة التقنية على التعلم النشط كساعات العمل عبر الإنترنت والعالم الافتراضي، وقدم Kali Nicholas Moon من نفس الجامعة تعريف موجز لكل منها.

ب. الدراسات السابقة

تناول الأدب الحديث التعلم النشط من جوانب عدة في المؤسسات التعليمية المختلفة. فبعضها درس فعالية أنشطة التعلم النشط وأثرها على النمو الشامل للمتعلم؛ فعلى سبيل المثال؛ أظهرت دراسة Dahiya [26] فعالية استخدام ورش عمل المجموعات الصغيرة كطريقة تعليمية محتملة للتعلم النشط وذات مغزى لتقديم مقررات الدوائية حيث زاد المستوى العام للفهم والراحة والثقة في تطبيق مفاهيم. وبالمثل؛ دلت دراسة العرسان [2] على فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية - التعلم التعاوني، المناقشة والحوار والعصف الذهني - على طلبة علم النفس بجامعة حائل، وأثرها الإيجابي في تنمية المرونة المعرفية ودافعية الإنجاز الأكاديمي. كذلك؛ كشفت المراجعة شاملة للأدبيات ونتائج الأبحاث التجريبية حول أساليب التعلم الأكثر نشاطاً ومشاركة التي قام بها Patton [27] لاستكشاف الأسس التاريخية للتعلم النشط وأسس التعليم البيداغوجي النشط، عن العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمدرسين استخدامها لدمج التعلم النشط في الفصل الدراسي بشكل فعال كالمحاضرات مع إجراءات التوقف، والفصول المقلوبة، والأزرار، ومراجعة الأقران والألعاب.

وبالمقابل؛ أظهرت دراسات بحثية أخرى لتقييم إنجازات الطلاب أن العديد من الاستراتيجيات التي تشجع على التعلم النشط يمكن مقارنتها بالمحاضرات في تعزيز التمكن من المحتوى، ولكنها تتفوق على المحاضرات في تعزيز تنمية مهارات الطلاب. فقد دلت نتائج التحليل البعدي لدراسة Freeman et al [20] للمقارنة بين 225 دراسة أن الطلاب في المحاضرات التقليدية أكثر عرضة للفشل بمعدل 1.5 مرة بالنسبة لطلاب المقررات ذات التعلم النشط، وأن أداء الطلاب في الاختبارات والتقييمات زاد لصالح التعلم النشط في التخصصات المختلفة. بينما كشفت دراسة Berlinski & Busso [28] أن مجموعة الطلاب الضابطة

مواد الدراسة

• **مطيات التعلم النشط:** هو طيف بياني خطي يمثل نموذجاً مفاهيمياً بصرياً لاستراتيجيات وتقنيات التعلم النشط على متصل تصاعدي. صمم من قبل الباحثة بالاستناد إلى الطيف الذي أعده كل من O'Neal & Pinder-Grover [24] في مركز أبحاث التعلم والتعليم بجامعة ميتشيغان بهدف استخدامه في ندوة "اعداد كلية المستقبل (PFF) Preparing Future Faculty"، وعلى تصميم Watson [25] من جامعة ويومينغ Wyoming المستند على بعض أفكار الطيف السابق. ويحتوي المطيات مجموعة من أنشطة التعلم النشط التي تساعد عضو هيئة التدريس والمعلمين على دمج التعلم النشط تدريجياً في بيئة تعلم حيوية بما يتلاءم وخصائص المتعلم والبيئة التعليمية ومحتوى المناهج وحجم الفصل. بالإضافة إلى وصف موجز لكل منها مع مثال تطبيقي. ورُتبت أنشطة التعلم النشط فيه والبالغ عددها 35 في سلسلة متصلة تصاعدية، تتدرج فيها المهام من البسيط على أحد طرفي المتصل - تحتاج وقت قصير (جزء من المحاضرة) واعداد بسيط وتنفذ خلال وقت محدد وتناسب الفصول الكبيرة والمحتوى الضخم- كالتوقف للتوضيح؛ ورقة لدقيقة؛ المناقشات الجماعية، و....، إلى المهام المعقدة على الطرف الآخر للمتصل - تحتاج إلى وقت أطول واعداد مسبق وقد ينفذ جزء منها خارج الغرفة الصفية وتناسب الفصول المتوسطة الحجم والمحتوى العادي- كالفصول المقلوبة ولعب الأدوار والمحاكاة، و....، إلى مهام عالي وتناسب الفصول الصغيرة وتلائم المحتوى الضخم والعادي- مثل: التعلم التجريبي؛ والتعلم بالخدمة؛ التعلم التفاعلي، و....

كما قسمت الباحثة أنشطة التعلم النشط حسب مستوى المخاطر التي يمكن أن تواجه المدرس أثناء الممارسة إلى نوعين رئيسيين: أنشطة قليلة المخاطر وأنشطة عالية المخاطر. ولا يعتبر أي منها أفضل من الآخر بقدر الحكم عليها بحسب ظروف تطبيقها في الفصل الدراسي. فالأنشطة قليلة المخاطر تساعد المدرسين الجدد (قليلي الخبرة بنهج التعلم النشط) على التخطيط لمهام تعزز التعلم النشط ودمجها داخل المحاضرة التقليدية دون الحاجة إلى أحداث تغييرات كبيرة في البيئة الصفية، أو دون الحاجة إلى مهارات تربوية وتقنية عالية من قبل المدرس أو الطالب، كما أن الجدول ونمط التفاعل بين المدرس والطالب بسيط ومنظم مما يساعد على المحافظة على النظام والسيطرة العالية للمدرس بنفس الوقت، كما أنها تساعد على نجاح نهج التعلم النشط في الفصول الكبيرة وكذلك في المقررات ذات المحتوى الكبير دون الحاجة إلى زمن إضافي للتعلم، وتتدرج هذه المهام في التحول من التعليم المتمركز على المعلم بنسبة كبيرة إلى التعلم المتمركز حول المتعلم، بالتقليل من دور المعلم وزيادة دور المتعلم تدريجياً بالانتقال من المهام البسيطة كالتوقف للتوضيح والأنشطة الكتابية إلى العالية التفكير كالعصف الذهني.

أما الأنشطة عالية المخاطر؛ فنسبة دور المدرس إلى دور المتعلم فيها قليلة جداً ودون 50%، فهي تعتمد وتتمركز على المتعلم بشكل كبير لحدوث التعلم، تتميز طبيعتها أنشطتها الموجهة للمتلم بأنها ذات مستوى عالي وتحتاج إلى مشاركة فردية أو جماعية يستخدمون فيها التفكير فوق المعرفي. بالإضافة إلى؛ مدرس على قدر عالي من الخبرة والمهارة في التخطيط والتنفيذ والإدارة، يمتلك العديد من المعارف والمهارات كالتمكن من المحتوى المعرفي لمادة الموضوع (Content Knowledge About Subject Mater) وفن التدريس (Pedagogy) والتعامل مع

Gorman & [34] التحديات التي تفرضها فصول التعلم النشط على المدرسين وهي: عدم وجود نقطة اتصال، الانحرافات المتعددة، والتكنولوجيا الساحقة. وفي نفس الإطار، تقصت دراسة Shannon & Mayes [22] مخاطر التعلم النشط في فصول بيئة التعلم عن بعد وانعكاساتها على التعلم، كالتأزر السلبي أثناء المناقشات الجماعية للطلاب لاتخاذ القرار الناتج عن التنفيذ غير السليم لتقنيات التعلم النشط، والتي عزى السبب فيها إلى تصرفات المدرس المتعجرفة أو الساخرة أو غير المرنة، وتفاعل أفراد المجموعة بطرق غير مبدعة وغير آمنة وبدون صبر ومرونة فتظهر عليهم الأنانية والخمول، مما ينعكس سلباً على تفاعلهم مع المدرس، وباستمرار دوامة الهبوط في عملية اتخاذ القرار يتحلل النظام ويحدث فشل مطلق.

نلاحظ من مراجعة الأدب وتحليل نتائج الدراسات؛ أن التعلم النشط ضرورة للتدريس الجامعي الحقيقي، ولتحقيق رؤى التعليم العالي في اعداد الأفراد لقيادة المستقبل ومواجهة التحديات، لما له من فوائد وانعكاسات ايجابية على النمو الشامل للمتعلمين أولاً وعلى أعضاء هيئة التدريس والبيئة التعليمية ثانياً. فما مدى استخدامه؟ وما التقنيات المستخدمة منه؟ وما الأسباب الحقيقية التي تقف وراء محدودية ممارسته؟ وما الحل لتلك العوائق؟ هو ما تسعى هذه الدراسة للكشف عنه في جامعة نجران.

3. منهج وإجراءات الدراسة

أ. منهج الدراسة

دمجت الدراسة بين كلا المنهجين الكمي والنوعي. فالجزء الأول من الدراسة استخدم النهج الكمي من نوع المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع لعينة كبيرة من مجتمع الدراسة لعمل مسح لاستراتيجيات وتقنيات التعلم النشط التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في الفصل الدراسي. أما الجزء الثاني من الدراسة اتبع المنهج النوعي، حيث تم استخدام تصميم النهج النوعي التفاعلي interactive لدراسة القضية المختارة (نهج التعلم النشط) بشكل تفصيلي ومععمق، للتعرف على التفاهات التي يعبر عنها المشاركين أنفسهم والمعاني التي يصنعونها من تجاربهم وممارستهم الواقعية للتعلم النشط أثناء التدريس الجامعي داخل القاعات التدريسية، وكذلك التعبير بحرية ومرونة عن التحديات التي تواجههم أثناء الممارسة ان وجدت.

ب. مجتمع وعينة الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس الجامعي في كلية التربية بجامعة نجران الذين يقومون بتدريس المقررات الجامعية والبالغ عددهم (158) حسب احصائيات وحدة الاحصاء والمعلومات في الجامعة للعام الجامعي 2018/2019م. وتألقت عينة الدراسة المستخدمة لجمع بيانات الجزء الكمي من 40% من مجتمعه لمسح استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط التي يستخدمها عضو هيئة التدريس أثناء التدريس الجامعي في القاعات التدريسية وبلغ عددهم (63) عضو هيئة تدريس من الكليات المختلفة. أما الجزء النوعي من الدراسة؛ فتكونت عينته من مجموعتين: مجموعة-1 (G1): أعضاء هيئة تدريس لم تأخذوا أي دورات عن التعلم النشط وبلغ عددهم (10)؛ مجموعة-2 (G2): أعضاء هيئة تدريس اجتازوا دورات خاصة بالتعلم النشط تم حصرهم والحصول على بياناتهم بالاستعانة بعمادة التطوير والجودة في الجامعة وبلغ عددهم (12) عضو هيئة تدريس من الأقسام المختلفة في كلية التربية.

د. المعالجة الإحصائية

اعتمدت الدراسة منهج البحث الكمي والنوعي معاً. وعليه؛ تم تحليل استجابات أعضاء هيئة التدريس على الاستبانة كميّاً من خلال البرنامج المحوسب SPSS؛ بعد تحويل استجاباتهم على مقياس ليكرت الثلاثي إلى درجات كمية حيث تم اعطاء كل فقرة من فقرات الاستبانة درجة واحدة من بين درجاته الثلاث (غالباً تقابل 3، أحياناً تقابل 2، نادراً تقابل 1)، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج:

من 1.00- اقل من 1.40 منخفضة جداً

من 1.40- اقل من 1.80 منخفضة

من 1.80- اقل من 2.20 متوسطة

من 2.20- اقل من 2.60 عالية

من 2.60 – 3.00 عالية جداً

وقد تم احتساب المقياس من خلال استخدام المعادلة التالية:

$$\frac{\text{الحد الأعلى للمقياس} - \text{الحد الأدنى للمقياس}}{\text{عدد الفئات المطلوبة}} = \frac{3 - 1}{5} = 0.4$$

ومن ثم إضافة الجواب (0.4) إلى نهاية كل فئة.

وعليه؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية للمحاور والفقرات التابعة لها. وترتيبها حسب درجة تعقيدها في مقياس تقنيات التعلم النشط.

كما بدأ تحليل البيانات النوعية -التي تم الحصول عليها من المقابلات الفردية شبه المنظمة -بترميز الردود وتخصيص فئات مؤقتة لها على أساس التشابه والمضمون باستخدام طريقة المقارنة الثابتة. وللحصول على تأكيدات متكررة ولضمان أن التأكيدات المستجدة قائمة على البيانات وجديرة بالثقة، وقد بلغ عددها ثمان فئات.

كما جرى مقارنة النتائج التي تم الحصول عليها من المصادر الأساسية (الاستبانة & المقابلة) مع نتائج المصدر الثانوي -تحليل توصيف المقرر.

4. النتائج ومناقشتها

السؤال الأول: ما استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في التدريس الجامعي؟

وللإجابة على السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستراتيجيات وتقنيات التعلم النشط التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس بناءً على اجابتهم على الاستبيان، كما تم ترتيب استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط تنازلياً بحسب المتوسط الحسابي والنسبة المئوية، وكذلك تحديد المستوى. الجدول 1

التقنية (Technology)، وقادر على دمجها معاً (TPACK) بما يناسب أنشطة التعلم النشط العالية المخاطر، بالإضافة إلى مهارات شخصية وقدرة على الإدارة الصفية والسيطرة لضبط التفاعل بين الطلبة - خاصة أن بعض المهام أو الأنشطة قد تحدث خارج الفصل الدراسي كمهام وقائع الحياة. واستخدمت الدراسة المقياس لترتيب تقنيات التعلم النشط المستخدمة فعلياً من قبل أعضاء هيئة التدريس أثناء تدريسهم الجامعي. ومن ثم تحديد مستوى الاستخدام على متصل التعلم النشط (السلسلة) والحكم عليه للإجابة على السؤال الثاني.

أدوات الدراسة

● استبانة استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط: تم تطوير استبانة حسب مقياس ليكرت الثلاثي (غالباً/ أحياناً/ نادراً) بالاستعانة بمقياس التعلم النشط الذي أعدته الباحثة لحصر استراتيجيات وتقنيات وأنشطة التعلم النشط التي يستخدمها عضو هيئة التدريس في الفصل وتحديد درجة استخدامه لها. وتكونت الاستبانة من ثلاثة محاور: استراتيجيات/ تقنيات بسيطة المهام قليلة المخاطر؛ استراتيجيات/ تقنيات معقدة المهام عالية المخاطر، واستراتيجيات/ تقنيات مشاكل الحياة الحقيقية، واحتوت الاستبانة بمجملها على قائمة مكونة من 35 استراتيجية/ تقنية للتعلم النشط رتب تصاعدياً حسب مستوى المخاطر التي يمكن أن يواجهها المدرس أثناء الاستخدام، ومقابل كل منها شرح موجز عن اجراءات تنفيذها في التدريس الجامعي تساعد عضو هيئة التدريس على الحكم على درجة استخدامه لها في التدريس. وهي مصدر بيانات أساسي للإجابة على أسئلة الدراسة الأول والثاني. تم التحقق من صدق المحتوى للأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص. والتأكد من ثباتها بحساب كرومباخ الفا بعد تطبيقها على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من خارج جامعة نجران وبلغ (0.84). وتم توزيعها على عينة الدراسة إلكترونياً عن طريق الهواتف النقالة.

● المقابلة المفتوحة شبه المنظمة: أجريت مقابلات فردية وشبه منظمة مع أعضاء هيئة التدريس في المجموعتين بمكاتهم وفي الوقت المناسب لهم والمحدد مسبقاً من قبلهم، بعضها وجهاً لوجه وبعضها الآخر تم اجراءه عبر الهاتف (صعوبة الوصول إلى كليات الذكور)، وكانت أسئلة المقابلة متباينة (مفتوحة) في طبيعتها للسماح بتجميع معلومات محددة ومنعكسة من أعضاء هيئة التدريس حول استخدامهم الفعلي لاستراتيجيات/ تقنيات التعلم النشط وأهم المعوقات التي تواجههم أثناء الاستخدام وأسباب عزوفهم عن استخدامه بشكل كبير وفعال. وتم حفظ وتسجيل المناقشات المنعكسة عنهم. وترميز الردود حسب رقم المجموعة ورقم المستجيب (على سبيل المثال: G1-F3: يمثل المجموعة 1-العضو-3) للحفاظ على عدم الكشف عن هوية المشاركين. وتمثل النصوص من المقابلات مصدر بيانات أساسي آخر في الدراسة للإجابة على السؤال الثالث ومناقشة السؤال الأول والثاني.

● تحليل توصيف المقرر: تم الاطلاع وتحليل توصيفات المقررات التي يدرسها أعضاء هيئة التدريس الذين أجريت معهم المقابلات، للتعرف على استراتيجيات التدريس المعتمدة من قبل كلية التربية بناءً على معايير الجودة في الجامعة، والتي ينبغي أن تكون متبعة من قبل عضو هيئة التدريس أثناء تدريسه الجامعي لتحقيق مخرجات التعلم. وهي مصدر بيانات ثانوي استخدم لتأكيد النتائج التي تم الحصول عليها من المقابلات، مما يؤكد صدق النتائج ويعزز الثقة بها.

الوسط الحسابي والنسبة والمستوى لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط مرتبة تنازلياً حسب نسبة الاستخدام

م	الاستراتيجية/ التقنية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة الاستخدام المئوية	المستوى	الترتيب
2	التوقف المؤقت	2.3	0.477	71.7%	عالي	1
18	العصف الذهني	1.4	0.444	45.0%	متوسط	2
15	خرائط المفاهيم	1.36	0.244	43.3%	متوسط	3
19	دراسة الحالة	1.24	0.444	41.7%	متوسط	4
28	التعلم بالاستقصاء	1.15	0.294	39.0%	منخفض	5
1	المحاضرة التقليدية	1.10	0.246	35.0%	منخفض	6
11	ساعات العمل عبر الانترنت	0.90	0.486	30.0%	منخفض	7
34	التعلم التفاعلي	0.85	0.477	28.3%	منخفض	8
5	التقييم الذاتي	0.76	0.416	25.6%	منخفض	9
8	فكر-زواج-شارك	0.73	0.314	25.4%	منخفض	10
21	المحاضرة التفاعلية	0.69	0.426	24.9%	منخفض	11
27	جيسكو للمهام المتقطعة	0.65	0.244	23.7%	منخفض	12
6	مناقشات المجموعات الكبيرة	0.63	0.350	21.7%	منخفض	13
35	التعلم القائم على المكان	0.61	0.459	20.3%	منخفض جداً	14
17	تقييم المجموعات	0.60	0.294	20.0%	منخفض جداً	15
16	تقييم الزميل	0.55	0.125	18.3%	منخفض جداً	16
20	العمل بالتقنية	0.55	0.294	18.3%	منخفض جداً	17
4	الأنشطة الكتابية	0.53	0.497	17.6%	منخفض جداً	18
26	المنهج المتمحور حول الطالب	0.51	0.405	16.7%	منخفض جداً	19
22	اللعب والمحاكاة	0.46	0.405	15.3%	منخفض جداً	20
23	الفصل المقلوب	0.46	0.495	15.3%	منخفض جداً	21
10	المجموعات التعاونية الصغيرة	0.40	0.492	13.3%	منخفض جداً	22
29	التعلم باليد	0.40	0.405	13.3%	منخفض جداً	23
30	حل المشكلات	0.40	0.459	13.3%	منخفض جداً	24
31	المنتدى المسرحي	0.36	0.469	12.1%	منخفض جداً	25
24	لعب الأدوار	0.35	0.405	11.7%	منخفض جداً	26
25	العالم الافتراضي	0.35	0.368	11.7%	منخفض جداً	27
7	المسابقة الفكرية	0.30	0.352	10.0%	منخفض جداً	28
12	ضع المصطلح	0.30	0.352	10.0%	منخفض جداً	29
14	البحث السريع	0.30	0.333	10.0%	منخفض جداً	30
32	التعلم التجريبي	0.30	0.314	10.0%	منخفض جداً	31
33	التعلم بالخدمة	0.30	0.365	10.0%	منخفض جداً	32
3	العرض التقديمي	0.20	0.394	6.7%	منخفض جداً	33
9	استطلاع الرأي	0.20	0.452	6.7%	منخفض جداً	34
13	اسأل خبيراً	0.05	0.395	1.7%	منخفض جداً	35
	الكلية	0.61	0.459	21.1%	منخفض	

0.63) جاءت التقنيات التالية: التعلم بالاستقصاء، المحاضرة التقليدية، ساعات العمل عبر الانترنت، التعلم التفاعلي؛ التقييم الذاتي؛ فكر-زواج-شارك؛ المحاضرة التفاعلية؛ جيسكو للمهام المتقطعة؛ المناقشة في مجموعات كبيرة. بالمقابل؛ جاءت التقنيات التالية بأقل نسبة استخدام تدرجت بانحدار بين (20.3%-1.7%)؛ التعلم القائم على المكان؛ تقييم المجموعات؛ تقييم الزميل؛ العمل بالتقنية؛ الأنشطة الكتابية؛ المنهج

يلاحظ من الجدول 1 أن أكثر تقنيات التعلم النشط استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة نجران هي التوقف المؤقت بمتوسط حسابي (2.3) وبنسبة استخدام عالية بلغت (71.7%)، تلاها تقنية العصف الذهني وخرائط المفاهيم على الترتيب بمتوسط حسابي (1.4، 1.36) ونسبة استخدام متوسطة بلغت (45%، 43.3%)، ثم ونسبة منخفضة تراوحت بين (39%-21.7%) ومتوسط حسابي تراوح بين (1.15-

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العرسان [2] التي دلت على فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية-التعلم التعاوني، المناقشة والحوار والعصف الذهني، ودراسة Patton [27] التي كشفت عن العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمدرسين استخدامها لدمج التعلم النشط في الفصل الدراسي بشكل فعال كالمحاضرات مع إجراءات التوقف، والفصول المقلوبة، والأزرار، ومراجعة الأقران والألعاب، ودراسة Freeman et al [20] التي دلت أن الطلاب في المحاضرات التقليدية أكثر عرضة للفشل بمعدل 1.5 مرة بالنسبة لطلاب المقررات ذات التعلم النشط، ودراسة Carr, Palmer & Hagel [21] التي وأشارت أن متوسط درجات الطلاب زاد بشكل كبير عندما تم تضمين أنشطة تعلم نشط تركز على التقنية كالعمل عبر الأنترنت.

وتختلف مع دراسة Dahiya [26] التي أظهرت فعالية استخدام ورش عمل المجموعات الصغيرة كطريقة تعليمية محتملة للتعلم النشط، ودراسة Berlinski & Busso [28] التي كشفت أن مجموعة الطلاب الضابطة تعلمت بشكل ملحوظ أكثر من المجموعة التي تلقت المعالجة من خلال التدخل التربوي المنظم لتعزيز الدور النشط للطلاب. ودراسة Chan, Sidha & Lee [10] التي كشفت أن ممارسة التعلم النشط تمت على نطاق واسع في التعليم العالي. ودراسة Marrone, Taylor & Hammerle [29] التي أظهرت تحسن اتجاهات هيئة التدريس.

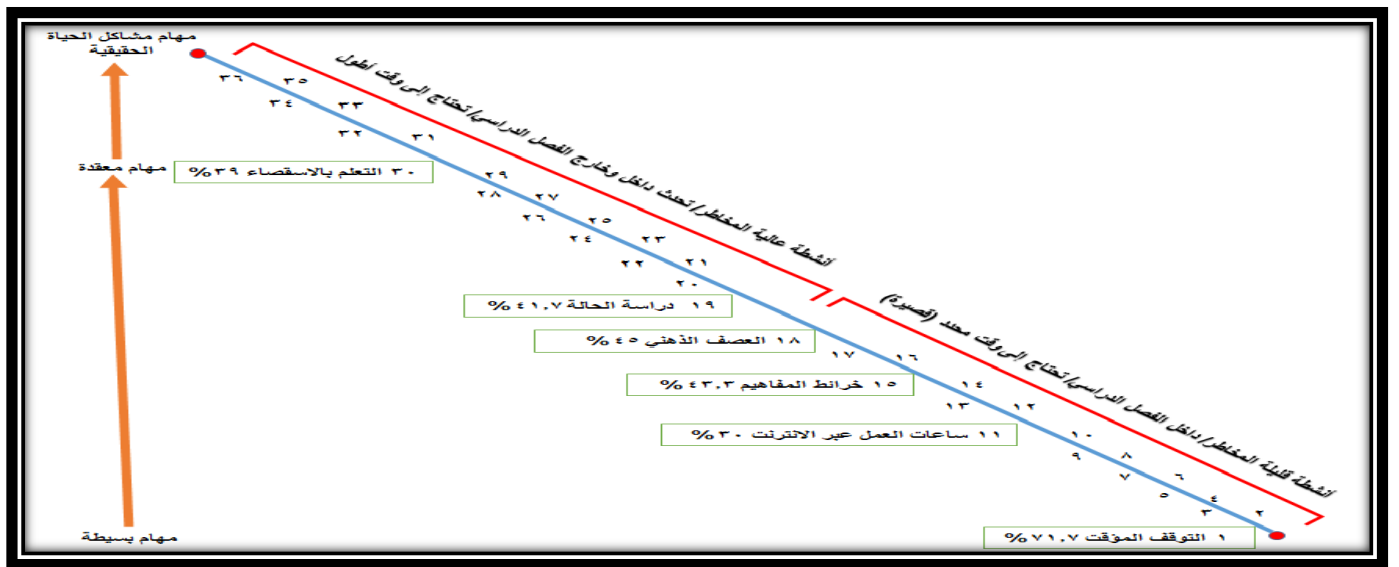
السؤال الثاني: ما مستوى تفعيل عضو هيئة التدريس لنهج التعلم النشط على متصل (طيف) التعلم النشط؟

ولإجابة على السؤال؛ تم ترتيب استراتيجيات وتقنيات التعلم النشط الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس والتي تراوحت نسبتها بين (70%-30%) على طيف التعلم النشط (متصل التعلم النشط) الذي أعدته الباحثة تصاعدياً بدءاً بالاستراتيجيات ذات المستوى البسيط (قليل المخاطر)

المتمحور حول الطالب؛ اللعب والمحاكاة؛ الفصول المقلوبة؛ المجموعات التعاونية الصغيرة؛ التعلم باليد؛ حل المشكلات؛ المنتدى المسرحي؛ لعب الأدوار، والعالم الافتراضي. المسابقة الفكرية؛ ضع المصطلح؛ البحث السريع؛ التعلم التجريبي؛ التعلم بالخدمة؛ العرض التقديمي؛ استطلاع الرأي، وأسأل خبير.

وهذا يدل على أن النتيجة غير مرضية، حيث تدل على استخدام منخفض لاستراتيجيات وتقنيات التعلم النشط من قبل أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة نجران، وعدم تبني معظمهم له. وأن الاستراتيجيات والتقنيات الأعلى استخداماً هي من المهام البسيطة والقليلة المخاطر، والتي لا تحتاج إلى ظروف خاصة للتطبيق في الفصل الدراسي، والتي يمكن دمجها في المحاضرة التقليدية دون الحاجة لإحداث تغييرات في البيئة الصفية، ولا تحتاج إلى أعداد وتخطيط مسبق من قبلهم، أو مهارات تربوية وتكنولوجية/ تقنية عالية. ولا تدمج الطلبة وتشركهم بشكل فعال في التعلم.

وأكد ذلك اجابات بعضهم في المقابلة "لا أتذكر فعلياً متى مارسته، أعتقد.. مرتين أو أقل" G1-F10. وقد يعود ذلك إلى أن استخدام التعلم النشط في التدريس الجامعي ما زال في بداياته بالنسبة لجامعة نجران ويواجه العديد من الحواجز والتحديات، مما أدى إلى استخدام أعضاء هيئة التدريس لمهام التعلم النشط البسيطة، لسهولة تطبيقها داخل الفصل الدراسي ولقلة المخاطر المترتبة على دمجها أثناء المحاضرة، والقدرة على إدارة التفاعل والنقاش فيها مع المحافظة على النظام والانضباط والسيطرة العالية بالذات في الفصول الكبيرة دون دمج كبير بين الأقران، وعدم حاجتها إلى وقت كبير مما يساعد في انجاز المحتوى المعرفي للمقرر دون خوف، بالإضافة إلى أنها مألوفة لكل من عضو هيئة التدريس والطلاب وتشعر بالراحة وغير مثيرة للجدل، ولا تحتاج إلى مهارات تربوية وتقنية عالية، كما أشار بعضهم: "قد أكلف الطلبة بالتعاون معاً لحل قضية م وهم على مقاعدهم" G1-F4، "أطرح أسئلة مثيرة للتفكير واتلقى الاجابات وناقشها وهذا غير مجهود" G2F3، "أمارسه باستمرار خلال المحاضرة كأن أجرى اختبار قصير للطلبة خلال المحاضرة وأشياء أخرى" G2-F12.



الشكل 1. مستوى الاستراتيجيات/ التقنيات الأكثر استخداماً من قبل أعضاء هيئة التدريس على طيف التعلم النشط

استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط في التدريس الجامعي

فيحاء نايف حسين المومني

إلى ذات المستوى المعقد (عالي المخاطر) ثم ذات مهام مشاكل الحياة الحقيقية.

الشكل 1

نلاحظ من الشكل 1. أن معظم الاستراتيجيات/ تقنيات التعلم النشط المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس جاءت في المستوى البسيط/ قليل المخاطر، فتنقية التوقف المؤقت والتي حملت أعلى نسبة استخدام تعتبر من أبسط تقنيات التعلم النشط وأقلها مخاطر، تلاها العصف الذهني، ثم خرائط المفاهيم وأخرها ساعات العمل عبر الانترنت. بالمقابل؛ لم يستخدم أعضاء هيئة التدريس من استراتيجيات/ تقنيات التعلم النشط المعقدة/ عالية المخاطر سوى دراسة الحالة والتي تعتبر أول تقنية في مطياف التعلم النشط ضمن مستوى المهام المعقدة، بالإضافة إلى التعلم بالاستقصاء والتي جاء ترتيبها في وسط المطياف. كما أنهم لم يستخدموا أي من تقنيات مهام مشاكل الحياة الحقيقية.

وهذا يعني أن مستوى استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعلم النشط بسيط وغير جيد، وأقل من الحد المعقول الذي يمكن قبوله، ولم يرتقي للرؤى المنشودة التي يطمح لها الإصلاح التعليمي. وقد يعود ذلك إلى قلق وخوف أعضاء هيئة التدريس من التغيير، ومن النقد الذي يمكن أن يوجه لهم نتيجة استخدامهم طرق تدريس غير التقليدية، فالتأثير القوي للتقاليد التعليمية والمنسجم مع تصوراتهم الذاتية لدورهم في التعليم الجامعي جعلهم يقاومون التغيير ويتمسكون بدورهم المركزي المسيطر في الفصل، والمحافظة على استراتيجية المحاضرة التقليدية مع ادخال بعض التقنيات البسيطة، كما أظهر البعض خلال المقابلة: "المحاضرة أساس التعليم الجامعي" G1-F3. وكذلك؛ الخوف من المخاطر التي يمكن أن تواجههم أثناء التخطيط وداخل الفصل الدراسي كما أعربت إجابات البعض: "يحتاج التعلم النشط مني إلى تخطيط مسبق وتجهيزات خاصة، ولدى مقررات كثيرة" G2-F5، "أوزع أوراق العمل المعدة مسبقاً على الطلبة وأطرح الأسئلة كذلك، وأقوم بالتنسيق مع الإدارة لاستخدام قاعة خاصة ذات طاولات مستديرة تسمح بحركة الطلبة" G2-F2, G2-F6، "أعلن عن الاستراتيجية في بداية المحاضرة حتى يستعد الطلبة ذهنياً لذلك دون حدوث مشاكل" G1-F1, G2-F11، ومن كم المحتوى المعرفي في المقررات والملمزين بإكمالها في وقت محدد، فقد أشار G1-F2: "لا أملك الوقت الكافي لممارسة الاستراتيجيات"، ومن فقدان الضبط والسيطرة في الفصول الكبيرة: "أمارسه في مواد التخصص، فأعداد الطلبة تسمح بذلك" G2-F3؛ "عدد الطلبة في الفصل الواحد يقارب المئة ولا يمكن استخدامه" G2-F1، ومن ردود بعض الطلبة كالرفض وعدم قبول المشاركة وإثارة الفوضى كما قالت G2-F10: "الخلفية الثقافية للطلبة لا تساعد على استخدام التعلم النشط". بالإضافة إلى؛ قلة خبرة البعض بالمهارات التربوية لاستراتيجيات وتقنيات التعلم النشط والطبيعة الديناميكية له فأشار البعض: "لم يسبق لي أن أخذت دورات عن التعلم النشط" G1-F5، "أحب أن استخدمه ولكن لا أعرف كيف" G1-F10، "أخذت دورة عن التعلم النشط ولكن اعتقد أنني بحاجة إلى المزيد" G2-F1، وقلة خبرات البعض الآخر بالمهارات التقنية التكنولوجية: "استخدام التعلم النشط يحتاج إلى معرفة بالبرامج الحاسوبية وغرف مصادر خاصة" G2-F1.

وبالرغم من ذلك؛ مارس بعض أعضاء هيئة التدريس التعلم النشط بشكل أوسع وأعمق: "أوزع طلبتي في مجموعات لكل منهم مهام معينة عليهم

انجازها" G2-F7، "أكلف طلابي بعمل أبحاث فردية أو جماعية باستمرار" G1-F8، "أرسل طلبتي من خلال وسائل التواصل الاجتماعي أو البلاك بورد للرد على استفساراتهم واعطائهم التكاليفات ومتابعهم طوال الفصل الدراسي" G2-F5، "نقوم بعمل ورشات واستقصاءات حسب حاجة المقرر الدراسي داخل الكلية وخارجها" G2-F12.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العرسان [2] التي دلت على فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية -التعلم التعاوني، المناقشة والحوار والعصف الذهني، ودراسة Patton [27] التي كشفت عن العديد من الاستراتيجيات التي يمكن للمدرسين استخدامها لدمج التعلم النشط في الفصل الدراسي بشكل فعال كالمحاضرات مع إجراءات التوقف، والفصول المقلوبة، والأزرار، ومراجعة الأقران والألعاب، ودراسة Freeman et al, [20] التي دلت أن الطلاب في المحاضرات التقليدية أكثر عرضة للفشل بمعدل 1.5 مرة بالنسبة لطلاب المقررات ذات التعلم النشط، ودراسة Carr, Palmer & Hagel [21] التي وأشارت أن متوسط درجات الطلاب زاد بشكل كبير عندما تم تضمين أنشطة تعلم نشط تركز على التقنية كالعمل عبر الأنترنت. وتتفق مع التحديات التي كشفت عنها دراسة كل من: Berlinski & Busso [28] كعدم مراعاة تدخلات التعلم النشط لاحتياجات الطلاب، والتدريب المحدود للمعلمين على تقنيات التعلم النشط المستخدمة في التدخلات، والحاجة إلى وقت أطول للنضج وزيادة الانتاجية عند الطلبة؛ ودراسة Juergensen, Oestreich, Yuhne & Kenney [31] التي كشفت عن مؤشرات النجاح للتعلم النشط منها: خبرة المدرس الكبيرة في تدريس المقرر، أحجام الفصول الصغيرة، نوع الفصول؛ ودراسة Edwards [33] التي حددت العوائق التي يواجهها المعلمون عند ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية وكيفية التغلب عليها؛ ودراسة Peterson & Gorman [34] التي حددت التحديات التي تفرضها فصول التعلم النشط على المدرسين وهي: عدم وجود نقطة اتصال، الانحرافات المتعددة، والتكنولوجيا الساحقة، ودراسة Shannon & Mayes [22] التي تقصت مخاطر التعلم النشط في فصول بيئة التعلم عن بعد وانعكاساتها على التعلم، كالتأزر السلبي أثناء المناقشات الجماعية للطلاب. وتختلف مع دراسة Weimer [32] التي أكدت أن استخدام نهج متكامل للتعلم النشط يدعم الأنشطة التطبيقية - الفصول المقلوبة لزيادة استخدام التعلم النشط.

وتختلف مع دراسة Dahiya [26] التي أظهرت فاعلية استخدام ورش عمل المجموعات الصغيرة كطريقة تعليمية محتملة للتعلم النشط، ودراسة Berlinski & Busso [28] التي كشفت أن مجموعة الطلاب الضابطة تعلمت بشكل ملحوظ أكثر من المجموعة التي تلقت المعالجة من خلال التدخل التربوي المنظم لتعزيز الدور النشط للطلاب، ودراسة Chan, Sidha & Lee [10] التي كشفت أن ممارسة التعلم النشط تمت على نطاق واسع في التعليم العالي، ودراسة Marrone, Taylor & Hammerle [29] التي أظهرت تحسن اتجاهات هيئة التدريس عند استخدام التعلم النشط.

السؤال الثالث: ما التحديات التي يواجهها عضو هيئة التدريس أثناء ممارسته لنهج التعلم النشط في تدريسه الجامعي؟

من أجل معالجة سبب عدم تبني معظم أعضاء هيئة التدريس لنهج التعلم النشط بالشكل الذي يدعو له الإصلاح التعليمي، والخوف من

ثالثاً: تحديات طلابية؛ ناتجة عن ضعف الخلفية الثقافية والقدرات المعرفية للطلبة: "الخلفية الثقافية للطلبة لا تساعد على استخدام التعلم النشط" G2-F10، وطبيعة سلوك طلبة الجامعة برغبتهم بالاختباء وقلة مشاركتهم بالأنشطة المختلفة: الجسدية والفكرية والجماعية؛ وقلة توليد الأفكار والنشاط الذهني وضعف قدرتهم على استخدام مهارات التفكير العليا، والانحدار العالي في التوزيعات الطبقية لمستويات الطلبة الأكاديمية: "أحب أن استخدمه وحاولت ولكن نوعية الطلبة وضعف مشاركتهم وعدم تجاوبهم مع الأنشطة والأسئلة بسبب الإحباط" G1-F10، وعدم تقبل الطلبة للتغيير في الأدوار واحداث الفوضى نتيجة الانغماس المفاجئ في أنشطة التعلم النشط دون تبرير وطول وقت تنفيذ النشاط الواحد وتفاهة بعض الأنشطة: "أعلن عن الاستراتيجية في بداية المحاضرة حتى يستعد الطلبة ذهنياً لذلك دون حدوث مشاكل أو رفض" G2-F11. رفض التفاعل وتشتت الانتباه بسبب المحادثات الجماعية وعدم حدوث الاندماج القوي عند استخدام المجموعات مما يسبب التأخر السلبي: "أكلف الطلبة بالتعاون معاً لحل قضية ما، ولكن أصطدم بالواقع أحياناً ولا أجد انسجام وتجاوب بين الطالبات" G1-F4. وتتفق هذه النتائج مع دراسة Berlinski & Busso [28] التي كشفت عن بعض التحديات في الإصلاح التربوي التي تواجه التعلم النشط لتحسين قدرة الطلاب في المدارس الثانوية على التفكير منها: عدم مراعاة تدخلات التعلم النشط المستخدمة في التدخلات، والحاجة إلى وقت أطول للنضج وزيادة الانتاجية عند الطلبة، وكذلك الردود السلوكية من المعلمين والطلاب أدى إلى تراجع التأثيرات الايجابية، ودراسة Edwards [33] التي صنفت التحديات التي يواجهها المعلمون عند ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية وكيفية التغلب عليها إلى أربع فئات: تحديات نظامية، تحديات الطلاب، تحديات المحتوى، وتحديات داخل المعلمين، ودراسة Shannon & Mayes [22] التي تقصت مخاطر التعلم النشط في فصول بيئة التعلم عن بعد وانعكاساتها على التعلم، كالتأخر السلبي أثناء المناقشات الجماعية للطلاب، والتي عزى السبب فيها إلى تصرفات المدرس المتعجرفة أو الساخرة أو غير المرنة، وتفاعل أفراد المجموعة بطرق غير مبدعة وغير آمنة وبدون صبر ومرونة فظهر عليهم الأناية والخمول، مما ينعكس سلباً على تفاعلهم مع المدرس، وباستمرار دوامة الهبوط في عملية اتخاذ القرار يتحلل النظام ويحدث فشل مطلق.

رابعاً: تحديات المادة؛ ناتجة عن الأعداد الكبيرة في الفصول والتي قد تصل إلى أكثر من مئة طالب بالذات في المقررات العامة: "عدد الطلبة في الفصل الواحد يقارب المئة ولا يمكن استخدامه" G2-F1، "أمارسه في مواد التخصص، فأعداد الطلبة تسمح بذلك" G2-F3؛ وكما المحتوى الكبير لبعض المقررات والالتزام به خاصة في المقررات العامة باعتبار مادة الموضوع لها متطلبات سابقة لمقررات أخرى: "كمية المادة كبيرة ولا أستطيع التجاوز عن أي منها فهي تأسيس مواد التخصص" G2-F1؛ ووقت الدراسة المحدود: "التعلم النشط قد يمنعني من فقدان الاهتمام بالمادة وعدم إنجازها في الوقت المحدد" G1-F3؛ والزيادة محتملة في وقت الإعداد والتحضير المسبق: "يحتاج التعلم النشط مني إلى تخطيط مسبق وتجهيزات خاصة، ولدى مقررات كثيرة" G2-F5؛ والتخطيط المادي للقاعات التدريسية كعدم وجود نقطة اتصال بؤرية والانحرافات المتعدد في الغرف التي تعيق استخدام الأدوات التكنولوجية:

ممارسته وقلة اقبالهم على استخدامه في البيئات التعليمية المختلفة-والتي ظهرت في إجابة أسئلة الدراسة الأول والثاني-رغم وجوده في توصيفات المقررات كاستراتيجية تدريس أساسية لتحقيق مخرجات التعلم، من الضروري أولاً تحديد وفهم التحديات المشتركة التي تحول دون التغيير التعليمي المأمول، للتصدي لها بالشكل المناسب ثانياً. وعليه؛ قامت الباحثة بإجراء مقابلة مفتوحة مع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس من الأقسام المختلفة في كلية التربية بجامعة نجران، وقد كشفت ردود الأفعال عن مجموعة من التحديات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس. وقد صنفتها الباحثة حسب مصدرها إلى:

أولاً: تحديات ذاتية خاصة بأعضاء هيئة التدريس؛ ناتجة عن فهمهم الخاطئ للتعلم النشط وطبيعته الديناميكية واعتباره بديل للمحاضرة التقليدية: "كيف لي أن أستغني عن المحاضرة" G1-F6، ومعتقداتهم الذاتية المتأصلة حول مفهوم التعليم الجامعي وطبيعة دورهم التقليدي فيه والمتجنرة بالمحاضرة: "المحاضرة أساس التعليم الجامعي" G1-F3، وكذلك: عدم الثقة بالحركات التربوية في التعليم الجامعي وما يصاحبها من قلق وخوف من الفشل: "أعجبت بهذا النوع من التدريس رغم كرهه له في البداية وشعوري بالخوف من استخدامه" G2-F2، والذي يزيد بدوره من قوة تمسكهم بالتقاليد التعليمية ومقاومة التغيير، والنتائج عن العديد من الاعتبارات: كتغير الأدوار بين عضو هيئة التدريس والطلبة؛ والخوف من فقدان السيطرة على الفصل عند إدارة المناقشات خاصة في المجموعات الكبيرة: "استخدام أسطر الطرق كالجوار والمناقشة على مستوى الفصل يحدث فوضى لا يمكن السيطرة عليها" G2-F6؛ والتعرض للنقد لاستخدام طرق غير تقليدية. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة Edwards [33] التي صنفت التحديات التي يواجهها المعلمون عند ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية وكيفية التغلب عليها إلى أربع فئات: تحديات نظامية، تحديات الطلاب، تحديات المحتوى، وتحديات داخل المعلمين.

ثانياً: تحديات مهنية؛ ناتجة عن جهل عضو هيئة التدريس أو تجاهله لأهدافه التدريسية؛ وقلة خبرة البعض بالمجال التربوي لعدم ادراكهم للبحث في التعليم والتعلم، وبالمهارات التربوية التدريسية؛ ونقص الأفكار وضعف تعلم المحتوى الكافي اللازم للبدء بالتعلم النشط مما يعيق تحديد تقنية التعلم النشط الفعالة للموقف التدريسي: "لم يسبق لي أن أخذت دورات عن التعلم النشط" G1-F5، "أخذت دورة عن التعلم النشط ولكن اعتقد أنني بحاجة إلى المزيد" G2-F1؛ والصراع التقني لبناء المنتج التعليمي: "استخدام التعلم النشط يحتاج إلى معرفة بالبرامج الحاسوبية وغرف مصادر خاصة" G2-F1، وضعف الاستخدام التكنولوجي للأجهزة والمعدات وكيفية معالجة أعطالها. وتتفق هذه النتائج مع دراسة Juergensen, Oestreich, Yuhnke & Kenney [31] التي حددت مؤشرات النجاح للتعلم النشط منها: خبرة المدرس الكبيرة في تدريس المقرر، أحجام الفصول الصغيرة، نوع الفصول، ودراسة Edwards [33] التي صنفت التحديات التي يواجهها المعلمون عند ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية وكيفية التغلب عليها إلى أربع فئات: تحديات نظامية، تحديات الطلاب، تحديات المحتوى، وتحديات داخل المعلمين، ودراسة Peterson & Gorman [34] التي حددت التحديات التي تفرضها فصول التعلم النشط على المدرسين وهي: عدم وجود نقطة اتصال، الانحرافات المتعددة، والتكنولوجيا الساقطة.

استخدام أعضاء هيئة التدريس لمنهج التعلم النشط في التدريس الجامعي

فيحاء نايف حسين المومني

- "أقوم بالتنسيق مع الإدارة لاستخدام قاعة خاصة ذات طاولات مستديرة تسمح بحركة الطلبة وتجوли بينهم ولها نقطة اتصال بؤرية؛ فالقاعات التدريسية لا تسمح بذلك "G2-F2؛ ونقص المواد أو المعدات أو الموارد اللازمة: "ان مجرد الاستعانة بنماذج بصرية كمجسم الدماغ غير متوفر في الكلية"-G2 F8. وتتفق هذه النتائج مع دراسة Juergensen, Oestreich, Yuhnke & Kenney [31] التي حددت مؤشرات النجاح للتعلم النشط منها: خبرة المدرس الكبيرة في تدريس المقرر، أحجام الفصول الصغيرة، نوع الفصول، ودراسة Weimer [32] التي قدمت حلولاً للتغلب على التحديات التي تواجه التعلم النشط في الفصول الكبيرة"، تمثلت باستخدام نهج متكامل للتعلم النشط يدعم الأنشطة التطبيقية – الفصول المقلوبة، ودراسة Peterson & Gorman [34] التي حددت التحديات التي تفرضها فصول التعلم النشط على المدرسين وهي: عدم وجود نقطة اتصال، الانحرافات المتعددة، والتكنولوجيا الساحة. خامساً: تحديات نظامية؛ ناتجة عن الإدارة وسياسة الكلية والخطط غير المرنة التي تفرض قيود على عضو هيئة التدريس تحد من حرية الاختيار منها: الالتزام بوقت المحاضرة ومدتها الزمنية علماً بأن بعض استراتيجيات التعلم النشط تحتاج إلى زمن للتنفيذ: "أعرف استراتيجيات جيسكو ولكنها تحتاج وقت للتنفيذ يتجاوز 50د وهذا ما لا تسمح به أنظمة الإدارة" G1-F10، وبعضها يلزمه الخروج من إطار القاعة التدريسية أو تحريك الوقت: "اجراء زيارة لمؤسسة أو عيادة نفسية من المستحيلات" G2-F4؛ والإجراءات الرسمية الملزمة: "وأحتاج إلى مراسلة كليات أخرى وإجراءات إدارية خاصة" G2-F8؛ وفرض إنجاز محتوى المقرر بأكمله على عضو هيئة التدريس باعتبار مادة الموضوع متطلب سابق لمقررات أخرى: "كمية المادة كبيرة ولا أستطيع التجاوز عن أي منها فهي تأسيس مواد التخصص" G2-F1؛ بالإضافة إلى؛ الحوافز المحدودة أو المعدومة لعضو هيئة التدريس مما لا يشجع على تغيير نمط التدريس المعروف. وتتفق نتائج الدراسة مع دراسة Edwards [33] التي صنفت التحديات التي يواجهها المعلمون عند ممارسة التعلم النشط في الفصول الدراسية وكيفية التغلب عليها إلى أربع فئات: تحديات نظامية، تحديات الطلاب، تحديات المحتوى، وتحديات داخل المعلمين، وتتعارض مع دراسة Lim & Della [30] التقييمية لتأثير تشجيع نهج التعلم النشط على جودة تعلم الطلبة، بتطوير بيانات التعلم النشطة وأساليب التدريس في إطار المعايير المهنية للمملكة المتحدة للتعليم العالي.
- استخدام المنظمات المتقدمة في اليوم الأول قبل التدريس حول نهج التعلم النشط، حيث يوضح المدرس دوره ودور الطالب بفلسفته الخاصة، ويشرح فلسفته ووجهة نظره ومبرراته لاختيار التعلم النشط ومزاياه بالنسبة لهم، ويعلن عن ربط النشاط بنتائج التعلم، وعن تعليمات التفاعل بينه وبينهم (المدرس-الطالب) وبين بعضهم البعض "الطلاب-الطلاب"، ويخبر طلبته بأنهم مطالبون بتقديم تعليقاتهم حول التعلم النشط، وعن سياسته بإجراء تقييمات تكوينية صغيرة مستمرة للطلبة للكشف عن فعاليته، وكذلك التنويه إلى إمكانية حدوث إخفاقات في التعلم النشط إلا أنه يمكن التكيف معها ومعالجتها، وتقديم التغذية الراجعة الرسمية وغير الرسمية حول تأثير نهج التعلم النشط على تجربتهم في الفصل.
- التدريب الذاتي على نهج التعلم النشط، بإجراء تعديلات بسيطة على المحاضرة التقليدية على مراحل، واستخدام أنشطة التعلم النشط منخفضة المخاطر ومألوفة لكل من عضو هيئة التدريس والطلاب إلى أن يتقن المدرس التربويات وآليات تنفيذها بمهارة وكفاءة ذاتية عالية ويشعر بالارتياح والرضا الذاتي، ثم الارتقاء (التدرج) بها بحسب مطياف التعلم النشط بحيث تزيد من مستوى نشاط الطالب ومستوى المخاطر في الأسلوب التدريسي له، كأن يبدأ بالاستماع الفعال لإجابات الطلبة على الأنشطة الفردية ثم استخدام التدريبات الكتابية القصيرة ثم تمارين المجموعة منتهياً باستخدام تقنيات مشاكل الحياة الواقعية.
- الاستمرارية والمثابرة على استخدام المهام والتخطيط الدقيق والمدرّس دون التوقف والانهيار أمام الإخفاقات والاستسلام للسقوط؛ فالدافعية الداخلية تزيد من الكفاءة الذاتية لعضو هيئة التدريس وتساعد على تطوير نهجه للتعلم النشط وتجاوز الحواجز بنجاح.

5.الاستنتاجات

يعاني التعليم العالي من ضعف استخدام للتعلم النشط لوجود تحديات وعقبات رئيسية لاستخدامه في التعليم الجامعي، يمكن التغلب عليها وإصلاح الممارسات التعليمية فيها بتأزر التعليم العالي مع أعضاء هيئة التدريس، ولعلي هنا اقترح بعض الحلول:

- تعديل الفهم حول التعلم النشط؛ فهو عملية تعديل على المحاضرة وليس استبدالها، فلا يمكن الاستغناء عن المحاضرة باعتبارها طريقة فعالة لتقديم المحتوى.
- تغيير المعتقدات المعرفية حول مفهوم الدور لكل من المدرس والطالب، وتعريفهم بالأهداف التعليمية التي تعتبر الطالب النقطة البؤرية في المحاضرة بدل المدرس. بإقامة ورش عمل لأعضاء هيئة التدريس الجدد وكذلك للطلاب الجدد.

المعرفية ودافعية الانجاز الأكاديمي لدى طلاب قسم علم النفس بجامعة حائل. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 15(18)، 177-159

[13] الاقتصادية، جريدة العرب الاقتصادية الدولية. (2018). تدريب 200

أستاذ جامعي على التعلم النشط في جامعة الملك سعود. استرجعت في http://www.aleqt.com/2009/05/01/article_-2018/27/9-141246.html

[14] جامعة الملك "التعلم سعود. (2016). تحت شعار النشط لتحسين

مخرجات التعلم". ملتقى التدريس الجامعي الثالث. استرجعت في <https://news.ksu.edu.sa/ar/node/110075> من 2018/27/09

[15] جامعة نجران. (2018). الخطة التدريبية السنوية لوحدة تنمية المهارات

بالعمادة للعام الجامعي 1438-1439 هـ. استرجعت في 2018/27/9 من <https://www.nu.edu.sa/ar/web/deanship-of-development-and-quality/129>

ب. المراجع الأجنبية

[3] Bonwell, c and Eison, J. (1991). Active Learning: Creating Excitement in the Classroom, Report. Eric Digest.

[4] Cynthia J. B. (2018). Active Learning. Faculty Forum: Development Programs at Judson University.

[5] Brame, C., (2016). Active learning. Vanderbilt University Center for Teaching. Retrieved at 23/09/2018 from <https://cft.vanderbilt.edu/active-learning/>.

[6] Anthony, Glenda (1996). "Active Learning in a Constructivist Framework". Educational Studies in Mathematics. 31(4): 349–369.

[7] Johnson, D., Johnson. R. and Smith. K. (1991). Active learning: Cooperation in the college classroom. Edina, MN: Interaction Books.

[8] Lorenzen, Michael. (2001). Active Learning and Library Instruction. Illinois Libraries, Spring, 83(2): 19-24.

[9] Anastasia, M., Miltiadis, D. L., Paraskevi, P., & Christina M. (2018). "Introduction" In Active Learning Strategies in Higher Education: Teaching for Leadership, innovation, and Creativity. Published online: doi.org/10.1108/978-1-78714-487-320181001

[10] Chan, Y., Sidhu, G., Lee, L. (2014). Active Learning in Higher Education: A Case Study, Conference Paper. Taylor's seventh Teaching and Learning Conference 2014 Proceedings, 519-526

[11] Almomani, F. (2017). Difficulties in Making Professional Science Teacher in the 21th Century. IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSRJRME). 07(1). 76-82. 10.9790/7388-0701017682.

● الاستعانة بالجهات والمؤسسات المساندة؛ وإنشاء وحدة دعم ومساندة للتعلم النشط، تساعد على التغلب على وقت الإعداد والتضير المسبق لتقنيات التعلم النشط للمقررات التي يحتاجها عضو هيئة التدريس، وحل النزاع مع التقنية والتكنولوجيا ومهارات بناء المنتج.

● مراقبة خبير تكنولوجياي؛ تنمي مهارات إدارة التكنولوجيا وكيفية استخدامها بشكل متوازن غير مبالغ من قبل البعض وتعالج الضعف عند البعض الآخر.

● النظر في الخدمات اللوجستية للطلاب؛ ودعم الموارد؛ وتكييف البيئة الصفية بإجراء بعض التعديلات كتوزيع شاشات عرض على جوانب جدران الفصل؛ بالإضافة إلى استخدام عضو هيئة التدريس لمهارات إدارة الفصل كالتواصل البصري واللفظي والتحرك المستمر ولغة الجسد، وتقديم التغذية الراجعة للطلبة، والإعداد المسبق لأوراق العمل وملفات المجموعات، تحل مشكلة المتابعة وعدم وجود نقطة اتصال محورية، وتشتت انتباه الطلبة بسبب المحادثات الجماعية، والعودة إلى المسار الصحيح بعد نشاط التعلم النشط.

● إنشاء منتديات المناقشات؛ والساعات المكتبية الالكترونية؛ والتكليف بكتابة التقارير الإلكترونية، بالإضافة إلى استخدام تقنيات تعلم نشط معينة كالفصول المقلوبة، تساعد على إجراء المناقشات مع المجموعات الكبيرة وتحل مشكلة الفصول الكبيرة.

● ضرورة الانتقال المؤسسي نحو بيئة تعلم تتمحور حول المتعلم، وتماسك الجهود التربوية -أعضاء هيئة التدريس، والمشرفين الأكاديميين، والباحثين التربويين- والتنظيم من الأعلى على مستوى سياسة التعليم العالي لتطوير التعليم، ووضع خطط عمل إدارية مرنة تساعد على التخلص من استراتيجيات الإدارة الحالية وتصورتها الذاتية التي تفرض قيود على عضو هيئة التدريس لتجعل من التعلم النشط أمراً حقيقياً.

● دعم جهود أعضاء هيئة التدريس بإطلاق مبادرات التميز على مستوى المؤسسة والتعليم العالي: كمسابقة المدرس المتميز، ومكافأة التدريس الممتاز، والابتكارات التعليمية.

6. التوصيات

1. الحاجة إلى إجراء بحوث تجريبية أكثر صرامة لتوفير أساس علمي لتوجيه الممارسات المستقبلية للتعلم النشط في الفصول الدراسية.

2. دراسة البحث النوعي والكمي الجديد لاستراتيجيات التعلم النشط المعززة لتعلم الطلاب، والتي تراعي خصائصهم ومراحل تطوهم الفكري التي تم تجاهلها في السابق.

3. إنشاء مجلات ومنشورات إلكترونية ونشرات إخبارية خاصة بأعضاء هيئة التدريس تسلط الضوء على الأهمية التعليمية للتعلم النشط وآلية تفعيله، ونشرها على المواقع الخاصة بالجامعات.

المراجع

أ. المراجع العربية

[1] سعادة، جودت وعقل، فواز وشتية، جميل وزامل، مجدي وأبو عرقوب، هدى. (2011). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. دار الشروق

[2] العرسان، سامر رافع. (2017). فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم النشط المستندة إلى النظرية المعرفية الاجتماعية في تنمية المرونة

- [26] Dahiya S. (2018). Small Group Workshop as an Active Learning Strategy for Teaching Pharmacokinetics: Implementation and Outcomes in Undergraduate Classroom. *Innovative Practice in Higher Education*, 3 (2).
- [27] Patton, C.M. (2015). Employing Active Learning Strategies to Become the Facilitator, Not the Authoritarian: A Literature Review. *Journal of Instructional research*, 4, 134-141. DOI: 10.9743/JIR.2015.17
- [28] Berlinski, S. & Busso, M. (2017). Challenges in educational reform: An experiment on active learning in mathematics. *Economics Letters*, 156, 172-175
- [29] Marrone, M., Taylor, M. & Hammerle, M. (2018). Do International Students Appreciate Active Learning in Lectures? *Australasian Journal of Information Systems*, 21, Research on Educational Technologies International Students & Active Learning
- [30] Lim, I. & Della, C. (2016). Evaluation of the Active Learning Approach on the Students' Quality of Learning in Singapore. Ninth Annual University of Glasgow Learning and Teaching Conference, Glasgow, UK.
- [31] Juergensen, J., Oestreich, T., Yuhnke, B. & Kenney, M. (2016). New Challenges to Active Learning Initiatives. *EduCause Review*, 51(1).
- [32] Weimer, M. (2016). Active Learning: Surmounting the Challenges in a Large class. *Faculty focus*, Higher Ed. Teaching Strategies from Magna Publications. Retrieved at 23/09/2018 from <https://www.facultyfocus.com/articles/blended-flipped-learning>
- [33] Edwards, S. (2015). Active Learning in the Middle Grades Classroom: Overcoming the Barriers to Implementation. *Middle Grades Research Journal*, 10 (1), 65-81
- [34] Peterson, C., & Gorman, K. (2014). Strategies to Address Common Challenges When Teaching in an Active Learning Classroom. *New Directions for Teaching and Learning*, 137, 63-70
- [12] Center for Faculty Excellence (2009) Classroom Activities for Active Learning. University of North Carolina at Chapel Hill. (pp. 1-4).
- [16] Almomani, F. (2019). Analysis of Middle Grades' Science Textbooks Based on the Active Learning. *International Research in Education*. 7. 80. 10.5296/ire.v7i1.14512.
- [17] Myers, C., & Jones, T. (1993). Promoting active learning: Strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey-Bass.
- [18] Handelsman, J., Miller, S., and Pfund, C. (2007). Scientific teaching. New York: W.H. Freeman.
- [19] Lorenzen, Michael. (2012). Active Learning and Library Instruction, *Illinois Libraries* 83 (2):19-24.
- [20] Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences, USA*, 111, 8410-8415.
- [21] Carr, R., Palmer, S., and Hagel, P. (2015). Active learning: the importance of developing a comprehensive measure. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 173-186. DOI: 10.1177/1469787415589529
- [22] Shannon, J. Mayes M. (2011). The Risk of Active Learning in the Classroom: Negative Synergy and its implications for Learning. *International Journal of Business and Social Science*, 2(14).
- [23] Fayhaa N., A. (2019). Analysis of Middle Grades' Science Textbooks Based on the Active Learning. *International Research in Education*, 7(1), p80. doi:<http://dx.doi.org/10.5296/ire.v7i1.14512>
- [24] O'Neal Chris and Pinder-Grover Tershia. (2018). How can you incorporate active learning into your classroom? Center for Research on Learning and Teaching, University of Michigan.
- [25] Watson, R. (2018). Active Learning Spectrum. University of Wyoming, Retrieved at 23/09/2018 from http://www.uwyo.edu/science-initiative/lamp/al_spectrum.html

FACULTY USAGE OF ACTIVE LEARNING APPROACH AT UNDERGRADUATE EDUCATION

FAYHAA NAYEF AL-MOMANI

Assistant Professor of Science Curricula and Methods of Teaching
Najran University, Najran-KSA

ABSTRACT_ *This study aimed to investigate Faculty usage of active learning during their university teaching. In addition, the level of active learning techniques implemented by them in the classrooms on the active learning spectrum, and the challenges they face during practice from their perspective. Using quantitative and qualitative research methods together, quantitative data were collected by electronic questionnaire from a sample of (63) members at Faculty of Education/ University of Najran, while open interviews were conducted with (22) members to collect qualitative data. The results showed that; the percentage of faculty usage of the active learning approach is low and unsatisfactory, as the overall percentage reached (21.1%). In addition, that the most used techniques are: clarification pauses with a high use rate (71.7%). followed by brainstorming technology and concept maps, respectively, with an average use rate of (45 %, 43.3%), which is one of the simple-tasks with low-risk. In Addition to, the study revealed the challenges that face members and hinder their use of active learning, namely: personal challenges, professional challenges, student challenges, physical challenges, and systemic challenges. Accordingly, it recommended the establishment of specialized active learning approach journals for faculty to publish the results of learning and teaching researches, newsletters and electronic publications on university websites.*

Keywords: *Active Learning, Active Learning Approach, Faculty Members, undergraduate education.*