مجلـــــة العلـــــوم التربـــــوية والدراســـــات الإنســـــانيــــة
ISSN: 2709-0302 (online)

Humanities and Educational Sciences Journal
ISSN: 2617-5908 (print)

واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض(*)

الباحثة/سهام بنت مهدي العصيمي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية

د/ منيرة بنت عبد الله العبد المنعم
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية

*) تاريخ تسليم البحث 7/3/2023 تاريخ قبوله للنشر 6/4/2023
*) موقع المجلة: http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index

واقع استخدام المعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض

الباحثة/سهام بنت مهدي العصيمي
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية
بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية

د/ منيرة بنت عبد الله العبد المنعم
أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - السعودية

الملخص

هَدَفت الدراسة الحاليَّة إلى التعرُّف على واقع استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة في مدينة الرياض من وجهة نظرهن، ومُعيقات استخدامها من وجهة نظرهن، والعلاقة بين درجة استخدام معلِّمات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة لإستراتيجيات التعلُّم النشط ومتغيِّرات (المؤهِّل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية). ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وأَعَدَّت لذلك أداة الدراسة الاستبانة، وتم تطبيقها على (67) معلِّمةً، وتوصَّلت الدراسة إلى أن درجة استخدام المعلِّمات لهذه الإستراتيجيات جاءت متوسِّطةً، وجاءت في المرتبة الأولى إستراتيجية خرائط المفاهيم، بينما حلت إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج أيضًا أن أبرز معوِّقات استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة، هي المعوِّقات الخاصَّة بالتنظيم المدرسيّ. كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (.05) في درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط تُعزى لمتغيِّرات المؤهِّل، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (.05) في درجة استخدام استراتيجيات التعلم النشط، تُعزى لمتغيِّرَيْ سنوات الدراسة وعدد الدورات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: واقع، التعلم النشط، صعوبات التعلم، تدريس صعوبات التعلم.

The Reality of Female Teachers' Using for Active Learning Strategies in Teaching Female students with learning difficulties in the intermediate stage in Riyadh City

Seham Mahdi Al-Osaimi
Department of Curriculum and Instruction, College of Education,
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University (IMSIU), KSA

Dr. Munira Abdullah Al-Abd Al-Moneim
Assistant Professor, Department of Curriculum and Teaching Methods
College of Education, Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University, KSA

Abstract:

The current study aimed to explore the reality of female teachers' using for Active Learning Strategies ALS in teaching Female Students with Learning Difficulties in the Intermediate Stage FSLDIS in Riyadh city, Obstacles of using it from their perspectives, and the relationship between the degree of using ALS by these teachers in the intermediate stage and the following variables: qualification, years of experience, and number of training courses. To achieve study objective the researcher used the descriptive survey method and prepared a study tool represented in a questionnaire and applied it to (67) female teachers. Results indicated that the degree of using these ALS was a medium degree, the concept mapping strategy occupied the first position, while cooperative learning strategy occupied the last position. Results also showed that the main OALS in teaching FSLDIS were the obstacles related to school organization. The study also showed that there were no statistically significant differences (p-value ≤ ,05) between means of scores related to using ALS due to qualification, while there were statistically significant differences (p-value ≤ ,05) due to years of experience and number of training courses.

Key words: reality, active learning, learning difficulties, teaching for students with learning disabilities.

مقدّمة الدراسة:

يحظى قطاع التعليم في أغلب الدول المتقدّمة باهتمام بالغ؛ حيث يُعَدُّ التعليم من أهمّ المنظومات التي تقوم عليها أيُّ دولة في العالم؛ فهي أحد الأسباب الرئيسة للتقدُّم والنُّموّ في الدول كافَّةً؛ حيث إن الاهتمام بالمنظومة التعليمية، وجعلها من الأولويات، يساعد في بناء حاضر ومستقبل مشرق، يَدفَع بها نحو التقدُّم والرُّقيّ.

وتلعب إستراتيجيات التعلُّم المستخدَمة في الموقف التعليميّ دورًا مهمًّا في نجاح العملية التعليمية؛ حيث إن اختيار واستخدام الإستراتيجيات الفعَّالة يُسهم في تحقيق الأهداف المرجوَّة، وزيادة المخرَجات التعليمية، وهذا ما يجعل العاملين بالحقل التعليميّ يحرصون على البحث عن أنسب إستراتيجيات التعلُّم وأحدثها؛ لتوظيفها في الموقف التعليميّ، التي تتناسب مع خصائص المتعلِّم في القرن الحادي والعشرين، الذي يتميَّز –كما ذكر (أمبو سعيدي، 2011م) – بأنه متعلِّم مبتكِر قادر على ابتكار حلول للقضايا التي تواجهه وتواجه مجتمعه، وقادر على حلّ المشكلات، ومتَّخِذ للقرارات، ومفكِّر ناقد، وقادر على العمل ضمن المجموعات.

ومن هنا جاء الاهتمام بإستراتيجيات التعلُّم التي تجعل المتعلِّمَ هو محورَ العملية التعليمية، وتَنقُل دوره من مجرَّد متلقٍّ إلى متفاعل ونشط مع المعلومة التي يتلقَّاها، حيث أوصى مؤتمر الاتِّجاهات الحديثة في العلوم التربوية الأول بجامعة حائل، المنعقد عامَ 1442هـ، بتوظيف الاتِّجاهات الحديثة في التعليم، وجعل المتعلِّم محورًا للعملية التعليمية، فقد أثبت العديد من الدراسات تدني فاعلية الطرائق التقليدية القائمة على الإلقاء، أو ما يسمَّى بالمحاضرة، التي يعتمد فيها المعلِّم على نقل المعلومة مباشرةً للمتعلِّمين، والتي يكون فيها دور المتعلِّم متلقِّيًا للمعلومة فقط، ومن بين تلك الدراسات دراسة (المعايطة، 2020م).

لذا؛ ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين ما يسمَّى بإستراتيجيات التعلُّم النشط، وزاد الاهتمام بها بشكل واضح مع بداية القرن الحادي والعشرين بوصفه أحدَ الاتِّجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابيّ الكبير على عملية التعليم (بدوي، 2010م).

وقد أوصت عدَّة مؤتمرات – منها مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس، المنعقد في يناير (2022م) بالشارقة – بضرورة استخدام معلِّمي اللغة العربية لإستراتيجيات التعلُّم النشط؛ ليكون المتعلِّم محورَ العملية التعليمية، يفكِّر، ويحلِّل، ويستنتج، ويبدِع؛ وذلك لِما تتَّخِذه هذه الإستراتيجيات من أهمية بالغة، بقُدرتها على تنويع الأنشطة بما يتناسب مع حاجات المتعلِّمين، ومن ثَمَّ مراعاتها للفروق الفردية بينهم، كما تشجِّع المتعلِّمين على المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، تَجعَل ذلك التعلُّم أبقى أثرًا، كما تتضمَّن استجاباتٍ متنوِّعةً من المتعلِّم شفهيًّا أو كتابيًّا أو أدائيًّا، وهذا ما يجعلها مناسبةً أيضًا في تعليم الطلاب ذوي القدرات المختلفة، أو ما يُطلَق عليهم ذوي صعوبات التعلُّم، إذا ما تمكَّن المعلِّم من تحديد نواتج التعلُّم المطلوبِ تحقيقُها، واختيار إستراتيجية التعلُّم النشط المناسبة؛ لتحقيق ذلك الهدف، التي تتوافق مع خصائص وقدرات المتعلِّم.

ويتَّصِف الطلاب ذَوو صعوبات التعلُّم –كما جاء في دليل معلِّم/معلِّمة صعوبات التعلُّم لوزارة التربية والتعليم (2015م) – بانخفاض المستوى التحصيليّ عن أقرانهم، وسرعة التشتُّت في الانتباه عن المهامّ المدرسية، وعدم

القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات واستدعائها من الذاكرة، وتدنِّي مفهوم الذات. لذا؛ أورد الدليل التنظيميُّ للتربية الخاصَّة (1437/1436هـ، ص76) أن من واجبات معلِّم صعوبات التعلُّم العملَ على إيجاد بيئة تربوية وأكاديمية واجتماعية، يستطيع فيها الطلاب استثمار أقصى قدراتهم، وتحقيق أسمى طموحاتهم، وهذا ما يمكِّن تحقيقُه من خلال توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشِط.

وقد أظهرت العديد من الدراسات –كدراسة (Orio et al,2017)، ودراسة (الثبيتي، 2020م) – تمسُّك المعلِّمين بإستراتيجيات التعلُّم التقليدية المعتمِدة – في الغالب – على الإلقاء، بالرغم من عدم مراعاتها للجوانب المهارية والوِجدانية، وعدم كفايتها في مراعاة الفروق الفردية للمتعلِّمين، خصوصًا للطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، الذين هم بحاجة لإستراتيجيات تعلُّم تتلاءم مع مشكلاتهم الأكاديمية المتمثِّلة في صعوبات القراءة، أو صعوبات الكتابة، أو عُسر العمليات الحسابية، ومشكلاتهم النمائية؛ كاتِّصافهم بالشُّرود الذِّهنيّ، وضعف الانتباه، أو صعوبات الإدراك أو الذاكرة، وغيرها من المشكلات.

كما أكَّدت العديد من الدراسات أثَر إستراتيجيات التعلُّم النشط في تحسين أداء المتعلِّمين، منها دراسةُ كلٍّ من: (wilke.,2008؛ والخروصي، 2015م؛ والشمري، 2018م؛ والثقفي، 2019م؛ والغامدي، 2021م)، التي أظهرت فاعلية إستراتيجيات التعلُّم النشط في رفع مستوى التحصيل الدراسيّ.

وفي مجال صعوبات التعلُّم، أكَّدت العديد من الدراسات فاعلية استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في تحسين العديد من المشكلات التي يعاني منها الطلاب ذوو صعوبات التعلُّم؛ فقد أكَّدت دراسة (حجاج والغانم، 2022م) فاعلية بعض إستراتيجيات التعلُّم النشط في تحسين الذاكرة بجانب التحصيل الأكاديميّ، كما أكَّدت دراسة (البصير، 2015م) أثر استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد، وتحسين التحصيل الدراسيّ لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.

مشكلة الدراسة:

ولكي يتمَّ الاستفادة من الأثر المهمّ لتطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط مع ذوي صعوبات التعلُّم؛ لابدَّ من معرفة مدى استخدام المعلمين والمعلمات لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم، ومعرفة العقبات التي تواجه المعلِّمين أثناء استخدامها، والتي تَحُدُّ من التوظيف الأمثل لها، لذا؛ تسعى الباحثة في هذه الدراسة إلى معرفة واقع استخدام معلِّمات صعوبات التعلُّم لإستراتيجيات التعلُّم النشط، والوقوف على أهمّ المعوِّقات التي تَحُول دون استخدامها، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس:

ما واقعُ استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة بمدينة الرياض؟

أسئلة الدراسة:

يتفرَّع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1- ما واقع استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن؟

2- ما مُعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن؟

3- هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (.05) بين متوسِّطات استخدام معلِّمات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة لإستراتيجيات التعلُّم النشط، تُعزى لمتغيِّرات: (المؤهِّل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟

أهداف الدراسة:

تَهدُف الدراسة الحاليَّة إلى التعرُّف على:

1- واقع استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن.

2- مُعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن.

3- وجود فروق بين درجة استخدام معلِّمات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة لإستراتيجيات التعلُّم النشط تعزى لمتغيرات (المؤهِّل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1- تُضيف هذه الدراسة إلى الأبحاث المتعلِّقة بإستراتيجيات التعلُّم النشط المخصَّصة لذوي صعوبات التعلُّم معلوماتٍ جديدةً.

2- توفير قائمة بإستراتيجيات التعلُّم النشط المناسِبة لذوي صعوبات التعلُّم.

3- يؤمَّل الاستفادة من نتائج الدراسة في تعديل برامج إعداد معلِّمي ومعلِّمات صعوبات التعلُّم؛ لتشمل إعدادهم على إستراتيجيات التعلُّم النشط.

4- التعرُّف على أهمِّ مُعيقات تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط مع ذوي صعوبات التعلُّم.

5- يؤمَّل أن تُثير هذه الدراسة اهتمام الباحثين للقيام ببحوث أخرى في نفس المجال.

الأهمية العملية:

1- تُسهم هذه الدراسة في تفعيل إستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس ذوي صعوبات التعلُّم.

2- تعطي نتائج الدراسة المسؤولين فكرة عن أهمِّ مُعيقات تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط مع ذوي صعوبات التعلُّم؛ مما يساعدهم على وضع الحلول، واتِّخاذ التدابير المناسبة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة الحاليَّة على التعرُّف على درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم في المرحلة المتوسِّطة، والتعرُّف على الصعوبات التي تَحُدُّ من استخدامها.

الحدود الزمانية: الفصل الأول من العام الدراسيّ 2023/2022م.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسّطة للبنات التي يطبّق فيها برامج صعوبات التعلُّم في مدينة الرياض.

مصطلحات الدراسة:

إستراتيجيات التعلُّم النشط:

تعرَّف إستراتيجيات التعلُّم النشط بأنها: "جميع الأساليب التي تتطلَّب من المتعلِّم القيام ببعض الْمَهمَّات في الموقف التعليميّ أكثر من الاستماع إلى المعلِّم، وتدور حول ممارسة المتعلِّم للتحدُّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة، وإلقاء الأسئلة، والحركة، والتفاعل مع الموقف التعليميّ بمختلِف عناصره" (Mckinney, Cartier & Passmore,2004).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: "إستراتيجيات التعلُّم المتمركزة حول المتعلِّم، التي تجعله نشيطًا ومتفاعلًا مع المعلومة، ومشاركًا في اكتسابها، والتي التي تستخدمها معلمات المرحلة المتوسطة وتظهر في ممارساتهن التدريسية لذوي صعوبات التعلم والتي يسعى البحث للتعرف عليها".

صعوبات التعلُّم:

تعرَّف صعوبات التعلُّم بأنها: "اضطرابات في واحدة أو أكثرَ من العمليات النفسية الأساسية، التي تتضمَّن فَهم واستخدام اللغة المكتوبة، أو اللغة المنطوقة، حيث تبدو اضطرابات الاستماع، والتفكير، والكلام، والقراءة، والكتابة (الإملاء، والتعبير، والخط)، والرياضيات، والتي لا تعود إلى أسباب تتعلَّق بالعَوْق العقليّ أو السمعيّ أو البصريّ، أو غيرها من أنواع الإعاقات، أو ظروف التعلُّم، أو الرعاية الأسرية" (وزارة التعليم، 2015م، ص28).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: "اضطراب في واحد أو أكثرَ من العمليات النفسية الأساسية، ليست ناتجةً عن تخلُّف عقليّ، أو إعاقة حِسّية، أو عواملَ ثقافيةٍ أو تعليمية، وتؤثِّر غالبًا على عمليات القراءة والكتابة والحساب والتي تظهر لدى طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والذي تسعى الدراسة الحالية لمعرفة طريقة تعليمهن".

الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم:

تقصد بهن الباحثة الطالباتِ الملتحِقات ببرامج صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسّطة بمدارس التعليم العامّ للعام 1444هـ.

المعلِّمات:

تقصد بهن الباحثة معلِّماتِ صعوبات التعلُّم في المدارس المتوسّطة بمدينة الرياض للعام 1444هـ.

الإطار النظريُّ والدراسات السابقة:

المحور الأول: التعلُّم النشط:

مفهوم التعلُّم النشط:

تعدَّدت التعريفات التي تناولت التعلُّم النشط، ولعلَّ من أهمّ التعريفات الدقيقة لمفهوم التعلُّم النشط ما ذَكَره لورنزن (Lorenzen, 2016) الذي يرى أنه: "الطريقة التي تحوِّل دور المتعلِّم من المستمِع السلبيّ إلى المشارك بفعالية داخل غرفة الصف، بحيث يأخذ زمام الأمور في المبادرة في الأنشطة التعليمية التي تتمُّ مع زملائه، وينتقل

فيها دور المعلِّم من محاضِر يَنقُل المعلومة إلى موجِّه للطلاب لاكتشاف المادَّة العلمية التي تساعد على فَهم المنهج" (سعادة، 2011م، ص29).

ويعرِّف (اللقاني وجمل، 2003م، ص 125) التعلُّم النشط بأنه: "التعلُّم الذي يكون فيه المتعلِّمون مشاركين بالبحث والمطالعة والقراءة، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، ويتمثَّل فيها دور المعلِّم كمرشد وموجِّه لعمليه التعلُّم".

وقد عرَّفه كلٌّ من بولسون وفوست (Faust & Paulson, 2006) بأنه: "أيُّ نشاط يقوم به المتعلِّم في الغرفة الصفية غير الإصغاء السلبيّ لِما يقوم به المعلِّم داخل الغرفة الصفية، بحيث يشمل الإصغاء الإيجابيَّ الذي يساعده على فَهم ما يسمعه، وكتابة أهمّ الأفكار الواردة فيما يطرح من أقوال أو آراء أو شروحات، والتعليق أو التعقيب عليها، والتعامل مع تمارين المجموعات وأنشطتها بشكل يتمُّ فيها تطبيق ما تعلَّموه في المواقف الحياتية المختلفة، أو حل المشكلات اليومية المتنوِّعة".

أهمية التعلُّم النشط:

يُعَدُّ التعلُّم النشط ذا أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ فقد ذكر (سعادة وآخرون، 2006م، ص31) أن التعلُّم النشط يساعد في مواجهة الفروق الفردية بين المتعلِّمين؛ حيث إن التعلُّم النشط يسمح للطالب ببناء معرفته انطلاقًا من معارفه، كما أن التعلُّم النشط يُتيح للمتعلِّم المشاركة الواسعة، والانخراط في عملية التعليم والتعلُّم، كما أنه يشجِّع على التعلُّم العميق الذي يسمح للمتعلِّم بالتعامل مع الكمّ الهائل من المعلومات، كما يؤكِّد (جبران، 2002م، ص20) أن أهمية التعلُّم النشط تَكمُن فيما يحقِّقه من نتائجَ إيجابيةٍ في عملية التعلُّم، من حيث المعارفُ والمهارات والاتِّجاهات، وما أكَّدته البحوث حول التعلُّم النشط، فقد أكَّدت دراسة (الشمري، 2018م، والعدواني ومروة علوي، 2021م) على أثر استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في رفع التحصيل الدراسيّ لدى الطلبة، كما أثبتت دراسة (مها المطيري، 2019م) أثر إستراتيجيات التعلُّم النشط في تنمية مهارات التفكير، والجوانب الشخصية، والقدرات الأدائية لدى المتعلِّمين.

إستراتيجيات التعلُّم النشط:

يَزخَر الأدب التربويُّ بالعديد من إستراتيجيات التعلُّم النشط، وقد وصف (محمود، 2007م، ص177) إستراتيجياتِ التعلُّم النشط بأنها الأساليب التي تتطلَّب القيام ببعض الممارسات من قِبَل المتعلِّم في الموقف التعليميّ أكثر من مجرَّد الاستماع والإنصات إلى المعلِّم، وذلك من خلال ممارسته للتحدُّث، والقراءة، والكتابة، والحركة، والتفاعل، وإلقاء الأسئلة، وإصدار ردود الفعل المناسبة للموقف التعليميّ، وستقوم الباحثة بذكر أبرز إستراتيجيات التعلُّم النشِط فيما يلي:

– **التعلُّم التعاونيُّ:** وهو أحد أنواع التعلُّم الصفيّ، يتمُّ فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات تعاونية غير متجانسة في القدرات التحصيلية، تتكوَّن كلُّ مجموعة من (2–6) طلاب، يتفاعل فيها الطلاب فيما بينهم مباشرةً لإنجاز مَهمَّة محدَّدة (زيتون، 2009م، ص246).

- **إستراتيجية العصف الذهنيّ**: حيث عرَّفه أبو الحاج والمصالحة (2016، ص88) بأنه عملية منظَّمة للحصول على الأفكار، ويُطلَق عليه استمطار الأفكار، أو عصف الأفكار، وبأنه: "تلك العملية التي تساعد على توليد العديد من الحلول لمشكلة معيَّنة، دون تقويم تلك الحلول، أو الحكم عليها في ضوء معاييرَ معيَّنةٍ، ومن المطلوب في حلِّ هذه المشكلة أن يقدِّموا أكبر عدد ممكِن من الأفكار التي قد تساعد على حلِّ المشكلة، باعتبارهم – جميعًا – مصادرَ أو مراجعَ بشريةً لحلِّ المشكلة، ولا تقوم الحلول المطروحة إلا بعد الانتهاء من جلسة استمطار الأفكار".
- **إستراتيجية خرائط المفاهيم**: تُعتبَر إستراتيجية خرائط المفاهيم من إستراتيجيات التعلُّم النشط المهمَّة، فهي عبارة عن رسوم تخطيطية ثُنائية الأبعاد، توضِّح العلاقاتِ المتسلسلةَ بين مفاهيم فرع من فروع المعرفة، المستمَدَّة من البناء المفاهيميّ لهذه الفروع من المعرفة (آل صلة، 2021م، ص328).
- **إستراتيجية التعلُّم بالأقران**: وهي –كما ذكر الخليفة ومطاوع (2015م، ص140) – إحدى إستراتيجيات التعلُّم التعاونيّ التي تتميَّز بتدريب المتعلِّم على كيفية تعليم قرينه، والتي يتمُّ من خلالها تدريس المتعلِّم لزميله (قرينه) في الصفِّ الدراسيّ أو المدرسة.

وقد أكَّدت دراسة (السليني، 2015م) أثر استخدام إستراتيجية التعلُّم بالأقران على رفع التحصيل الدراسيّ لدى الطلاب.

- **إستراتيجية فكِّر – زاوِجْ – شارك**: وميزتها أن المعلِّم يستطيع تطبيقها بأيّ عدد من الطلاب، كما أنها تتميَّز بالسهولة، حيث يقوم المعلِّم بتوجيه سؤال إلى الطلاب جميعهم، ثم يُخبرهم بأن يفكِّروا في الإجابة خلال (10 ثوانٍ –5 دقائق) بصمت، وبشكل فرديّ، والزمن يعتمد على تقديرات المعلِّم، ودرجة تعقيد السؤال، بعد ذلك يَطلُب منهم أن يكونوا أقرانًا، بحيث إن كل طالبين يتشاركان ويتناقشان معًا في الإجابة عن السؤال، ثم – وبشكل عشوائيّ – يَطلُب من بعض الطلاب الإجابة عن السؤال (أبو الحاج والمصالحة، 2016م، ص59).
- **إستراتيجية لعب الأدوار**: وهو نشاط يُستخدَم لتنفيذ المسرحيات التعلُّمية، يقوم التلاميذ من خلال أنماط التمثيل الملتزم بحفظ النصِّ مُسبقًا بتمثيل المواقف والأنشطة، ويكون ذلك داخل أسوار المدرسة بإمكانيات متاحة ويسيرة، ودور المعلِّم هو إعداد وتهيئة التلاميذ، وتوزيع الأدوار عليهم، ومناقشة التلاميذ (عفانة واللوح، 2008م، 61-62).

ولاستخدام إستراتيجية لعب الأدوار آثار إيجابية على المتعلِّم، والموقف التعليميّ؛ فقد أثبتت دراسة (مليكة بن شدة، 2017م) أن استخدام إستراتيجية لعب الأدوار يُسهم في رفع التحصيل الدراسيّ لدى الطلاب، كما أثبتت دراسة (زقوت، 2019م) أن التدريس باستخدام إستراتيجية لعب الأدوار يساعد على تنمية التفكير الابتكاريّ لدى الطلاب.

- **إستراتيجية الأركان التعليمية**: هي أماكنُ ثابتةٌ أو مؤقَّتة يتمُّ تخصيصها في الفصل، يمارس فيها المتعلِّمون بعض الأنشطة لتحقيق هدف تعليميّ معيَّن؛ مثل: ركن اللغة العربية، وركن العلوم، وركن الرياضيات، ويصمَّم الركن بطريقة تثير اهتمام التلاميذ، وتجذب انتباههم، ويوضَّح به تعليمات الأنشطة التي يتضمَّنها (عمر، 2016م، ص116).

ويذكر (الخفاجي، 2016م، ص246) أنه يمكِن استخدام إستراتيجية الأركان التعليمية في علاج صعوبات تعلُّم الكتابة، بشرط أن يتوفَّر فيها القصص والصور والكتب والكروت؛ فهي تُسهم في إتاحة الفرصة لذوي صعوبات الكتابة بالاستكشاف، والعمل بنفسه، والتفاعل مع الأقران، كما تسمح بكتابة المفاهيم التي تعرَّض لها الطالب، وتعمل على تنمية التعلُّم الذاتيّ، كما أثبتت دراسة (هبة أبو عمرة، 2019م) أن إستراتيجية الأركان التعليمية تعمل على تنمية مهارتَي التحدُّث والاستماع لدى الطالبات.

- **إستراتيجية حلّ المشكلة:** وتقوم فكرة الإستراتيجية على أن يقدِّم المعلِّم للطلاب مجموعة من المشكلات، ويقوم الطلاب بالبحث عن حلول لها بدون تدريس سابق من المعلِّم لموضوع المشكلة (أمبو سعيدي وهدى الحوسنة، 2016م، ص363).
- **إستراتيجية التعلُّم التأمُّليّ:** ويُقصَد بها تأمُّل المتعلِّم للموقف الذي أمامه، وتحليله لجميع عناصره، ورسم الخُطط المناسبة لفَهمه، إلى أن يصل المتعلِّم إلى النتائج المطلوبة من خلال تأمُّل ذلك الموقف(إبراهيم، 2005م، ص446)، وأشار نورتون وآخرون (Norton, et.al, 2011, 393)، ويوسف (2018م، ص54-55) إلى عدد من إستراتيجيات التدريس التأمُّليّ، وهي كالتالي:

أ- **إستراتيجية التأمُّل الذاتيّ:** وتقوم على طرح موقف تعليميّ أو مشكلة على الطلاب، أو مجتمع تعلُّم، ثم يقوم الطالب بكتابة مجموعة من التساؤلات لبناء معرفة جديدة، ويقع على المعلِّم عبء ربط تلك التساؤلات، والإجابة عنها بالأهداف الإجرائية للدرس.

ب- **إستراتيجية المناقشة التأمُّلية:** وتقوم على تقديم المعلِّم لِمَطْوية تضمُّ صورة أو جدولًا أو مجموعة من التساؤلات، ويوجِّه الطلاب إلى عمل مناقشة مفتوحة حول ما تمَّ عرضه لبناء المعرفة الجديدة المرتبطة بهدف الدرس.

ج- **إستراتيجية البحث أو دراسة الحالة التأمُّلية:** وفيها يتمُّ توجيه الطلاب لتصميم موقف تعليميّ وَفْقَ مسارات وخطوات البحث العلميّ لحلّ مشكلة محدَّدة، وبناء استدلالات حول أفكار الدرس.

د- **إستراتيجية التجريب/ الاستقصاء التأمُّليّ:** وفيها يقوم الطالب بعمل تجربة نظرية أو عملية؛ لاختبار صحَّة بعض التوقُّعات أو الفرضيات التي تمَّ تحديدها لمواجهة مشكلة حقيقية، والتي تتضمَّن الخبراتِ التعليميةَ المرتبطة بمحتوى الدرس المستهدَف.

هـ- **إستراتيجية التأمُّل الإجرائيّ:** وفيها يتمُّ استخدام الخبرات التعليمية في مواقف استقرائية التطبيق، واكتشاف مدى صحَّتها؛ لبناء استدلالات عامَّة حول الموقف التعليميّ.

و- **إستراتيجية المجلَّات التعليمية التأمُّلية:** وتُستخدَم في تنمية مهارات الكتابة الإنتاجية، وتنمية مهارات التفكير الناقد حول تقييم بعض الكتابات والنصوص، واستيعاب العلاقات والمتناقضات الموجودة، وتوصيف الفكرة الرئيسة، بالإضافة إلى اكتشاف المغالطات مع المنطق، وَفْقَ معاييرَ يتمُّ توضيحها بالاتِّفاق بين المعلِّم والطلاب.

– **إستراتيجية الألعاب التعليمية:** عبارة عن مهارات وأنشطة منظَّمة منطقيًّا، يَبذُل اللاعبون فيها جهودًا كبيرة، ويتفاعلون معًا لتحقيق أهداف محدَّدة وواضحة في ضوء قوانينَ معيَّنةٍ موضوعة سابقًا، وتكون على شكل مسابقات رياضية فردية أو جماعية، وتدور حول موضوع الدرس (Maryam, 2013, 420).

وقد أثبتت دراسة (جهان الملاح، 2012م) التأثير الإيجابيَّ لإستراتيجية الألعاب التعليمية في علاج بعض صعوبات التعلُّم النمائية: (الانتباه، والإدراك البصريّ، والإدراك الحركيّ)، وبعض صعوبات التعلُّم الأكاديمية: (صعوبات القراءة).

مُعيقات التعلُّم النشط:

على الرغم مما يتمتَّع به التعلُّم النشط من فوائدَ، تَكمُن في جعل عملية التعلُّم نشطةً، وتفعِّل دور المتعلِّم ليكون مشاركًا بفعالية في الموقف التعليميّ، فإن هناك ما يَعُوق استخدامها في العملية التعليمية؛ فقد أكَّدت العديد من الدراسات – منها دراسة (سهير السيد، 2016م؛ Urio et al., 2017؛ وإيمان المحمدي، 2018م؛ ويسرا الثبيتي، 2020م؛ وعايشة القحطاني، 2020م) – وجود تحدِّيات ومُعيقات لاستخدام التعلُّم النشط، حيث أشارت تلك الدراسات إلى التحدِّيات التالية:

1- حاجتها لوقت طويل لتطبيقها.
2- كثرة أعداد الطلبة داخل الفصول.
3- نقص الإمكانيات المادية لتطبيق التعلُّم النشط.
4- ارتفاع نِصَاب المعلِّم من الحصص الدراسية لأكثرَ من (20) حصَّةً تدريسية.
5- اعتياد المعلِّم على الطرق التقليدية في التدريس، وتخوُّف المعلِّمين من تغييرها.
6- نقص الحوافز المعنوية والمادية التي تشجِّع المعلِّمين على استخدام التعلُّم النشط.
7- قلَّة تدريب المعلِّمين على إستراتيجيات التعلُّم النشط أثناء فترة إعداد المعلِّمين في كليات التربية.
8- قلَّة الدورات التدريبية أثناء الخدمة على استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط.
9- عدم تغطية التعلُّم النشط لجوانب المنهج.

صعوبات التعلُّم:

مفهوم صعوبات التعلُّم:

تناولت العديد من الأدبيات مفهوم صعوبات التعلُّم، وفيما يلي مجموعة من أبرز تلك المفاهيم:

فعُرِّف ذَوو صعوبات التعلُّم Learning disabilities بأنهم: "الذين لديهم اضطراب في واحدة أو أكثرَ من العمليات النفسية الأساسية المتمثِّلة في فَهم اللغة المنطوقة أو المكتوبة، واستخدامها، والتي يَظهَر أثرها بوضوح في عدم القدرة على التحدُّث، والكتابة، والاستماع، والتفكير، والكتابة، والتهجِّي، والقيام بالعمليات الحسابية" (هلالاهان، وكوفمان، ولويد، وويس، ومارتينز، 2007، ص50).

وقد عرَّف كيرك (1992م) صعوبات التعلُّم بأنها: "عجز أو تأخُّر في واحدة أو أكثرَ من عمليات النُّطق، واللغة، والقراءة، والكتابة أو الحساب، ناتجة عن خلل محتمَل في وظيفة الدماغ و/أو اضطراب انفعاليّ أو سلوكيّ؛

ولكنها ليست ناتجةً عن تخلُّف عقليٍ، أو إعاقة حِسّية، أو عواملَ ثقافية أو تعليمية" (السرطاوي، والسرطاوي، وخشان، وأبو جودة، 2009م، ص14).

أنواع صعوبات التعلُّم:

نظرًا لتعدُّد واختلاف المشكلات التي يُظهرها الأطفال ذوو صعوبات التعلُّم باعتبارهم مجموعةً غير متجانسة، فقد حاول البعض تصنيف صعوبات التعلُّم؛ وذلك لتسهيل أساليب تشخيص صعوبات التعلُّم، والعلاج الملائم لكلِّ فئة من الفئات، حيث إن الأسلوب العلاجيَّ الذي يَصلُح لإحدى الحالات التي تعاني من صعوبة نوعية في التعلُّم قد لا يصلح لحالة أخرى، وفي هذا الإطار يشير كلٌّ من: (زينب شقير، 2000م، ص281-282؛ والقاسم، 2000م، ص35؛ ويوسف، 2011م، ص41) إلى أن صعوبات التعلُّم يمكِن تصنيفها إلى مجموعتين، هما:

أولًا: صعوبات التعلُّم النمائية (Developmental Learning Disabilities):

وهي التي تتناول العملياتِ ما قبل الأكاديمية، وتتمثَّل في العمليات المعرفية المتعلِّقة بالانتباه والإدراك والذاكرة واللغة والتفكير، ومن ثمَّ فإن أيَّ اضطراب أو خلل يُصيب واحدة أو أكثر من هذه العمليات يؤدِّي بالضرورة إلى العديد من الصعوبات الأكاديمية، لذا؛ يمكِن تقرير أن الصعوباتِ النمائيةَ هي منشأ الصعوبات الأكاديمية اللاحقة، والسبب الرئيس لها (سهيل، 2012م، ص43).

وتمَّ حصرها في بُعدينِ، هما:

1- الصعوبات النمائية الأوَّلية: وتشمل ما يلي:

أ-الانتباه: ويعني الانتباهُ "قدرة الفرد على اختيار مُثير محدَّد، والاستمرار في التركيز عليه للمُدَّة التي يتطلَّبها ذلك المثير" (القاسم، 2015م، ص58).

ب-الذاكرة: تنقسم الذاكرة لدى كلِّ فرد إلى ثلاثة أقسام رئيسة، هي: (الذاكرة القصيرة، والذاكرة العاملة، والذاكرة البعيدة)، حيث تتفاعل تلك الأجزاء مع بعضها البعض لتخزين واستخراج المعلومات والمثيرات الخارجية عند الحاجة إليها، والأطفالُ الذين يعانون من صعوبات تعلُّمية عادةً، يفقدون القدرة على توظيف تلك الأقسام أو بعضها بالشكل المطلوب، ومن ثَمَّ يفقدون الكثير من المعلومات؛ مما يَدفَع المعلِّم إلى تَكرار التعليمات، والعمل على تنويع طرق عرضها (إيمان طاهر، 2016م، ص21).

ج-الإدراك: ويعرَّف الإدراك بأنه: "عملية تتضمَّن تنظيم المثيرات الحِسّية وتفسيرها وصياغتها في كُليات ذات معنى" (حافظ، 2000م، ص50).

2- الصعوبات النمائية الثانوية: وتشمل ما يلي:

أ-التفكير:

وتتمثَّل باضطراب العمليات العقلية، والتي تتمثَّل في المقارنة والحكم على الأشياء، والتحقُّق والتقدُّم، والاستدلال والتفكير، وحلِّ المشكلات، وعدم القدرة على اتِّخاذ القرارات (بني هاني، 2009م، ص17).

ب– اللغة الشَّفَهية:

وتتمثَّل في صعوبات اللغة الاستقبالية التي ترجع إلى عدم قدرة الفرد على فَهم معاني الألفاظ التي تُقال، واللغة التعبيرية، وهي عدم قدرة الأفراد على التعبير عن أنفسهم من خلال النُّطق والكلام، وصعوبات اللغة الاستقبالية التعبيرية المختلطة (القاسم، 2015م، ص101–102).

ثانيًا: صعوبات التعلُّم الأكاديمية (Academic Learning Disabilities):

يمثِّل تدنِّي التحصيل الأكاديميّ علامة مهمَّة لذوي صعوبات التعلُّم، وقد يعاني بعضهم من ضعف في مختلِف المجالات، في حين أن بعضهم الآخر لا يعاني إلا من مهارات أكاديمية محدَّدة، ويُقصَد بها صعوبات الأداء المدرسيّ المعرفيّ الأكاديميّ، التي تتمثَّل في القراءة والكتابة والتهجئة، أو العمليات الحسابية، وتلاحظ هذه الصعوبات في مستوى المدرسة الابتدائية (عواطف محمد، 2014م، ص45–46).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت إستراتيجياتِ التعلُّم النشط:

دراسة سيبونا وبوريزا (Sibona and Pourreza, 2018) التي هَدَفت إلى دراسة الفرق بين التعلُّم النشط والمحاضرة في تدريس إدارة مشروع سكروم في البيئة الجامعية في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (155) طالبًا، وتمَّ جمع البيانات عن طريق استطلاع آراء العيِّنة عبر الإنترنت، وأثبتت النتائج أن الطلاب يتصوَّرون أنهم تعلَّموا بشكل أكبرَ من خلال التعلُّم النشط، مقارنة بالمحاضرة، وفضَّلوا التعلُّم النشط على المحاضرة، ووجدوها أكثر جاذبيةً.

كما هدفت دراسة (ثناء غانم، 2020م) إلى التعرُّف على معوِّقات تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط من وجهة نظر معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ بمدينة طرطوس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ لتحقيق أهداف الدراسة، وتكوَّنت العيِّنة من (350) معلِّمًا ومعلِّمة من معلِّمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ بمدينة طرطوس، واستخدمت الباحثة الاستبانة أداةً للدراسة، وكانت أهمُّ النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة أن أكثر المعوِّقات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط هي المعوِّقات الخاصَّة بالمعلِّم، تليها المعوِّقات الخاصَّة بالتلاميذ، تليها المعوِّقات المتعلِّقة بالبيئة المدرسية، ثم المعوِّقات المتعلِّقة بالمنهاج المدرسيّ، كما توصَّلت الدراسة إلى أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسِّطات درجات المعلِّمين تبعًا لمتغيِّر سنوات الخبرة لصالح المعلِّمين الذين تزيد سنوات خبرتهم عن (10) سنوات.

وهدفت دراسة (آل صلة، 2021م) إلى التعرُّف على واقع استخدام معلِّمي العلوم في المرحلة المتوسِّطة لإستراتيجيات التعلُّم النشط، وقد استخدم الباحث لتحقيق هدف الدراسة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من (41) معلِّمًا من معلِّمي العلوم في المرحلة المتوسِّطة، كما استخدم الباحث بطاقة الملاحظة أداةً لجمع البيانات، وقد توصَّلت الدراسة إلى أن نسبة الذين يستخدمون إستراتيجياتِ التعلُّم النشط من معلِّمي العلوم بلغت (92.7%)، أما درجة إجادتهم في استخدامها فقد جاءت متوسِّطة، وقد حلَّت إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ في المرتبة الأولى، تلتها على التوالي إستراتيجية (فكِّر زاوج شارك)، وإستراتيجية حلِّ المشكلات، ثم

إستراتيجية العصف الذهنيّ، بينما حلَّت إستراتيجية خرائط المفاهيم في المرتبة الأخيرة، كما أن الدراسة توصَّلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة إجادة الاستخدام تُعزى لمتغيّر المؤهّل العلميّ، وسنوات الخبرة، بينما كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالة إحصائية في درجة إجادة الاستخدام تُعزى لمتغيّر الدورات التدريبية، لصالح مَن الْتَحَق بدورة تدريبية فأكثر.

وهَدَفت دراسة (الغراغير، 2021م) إلى معرفة درجة توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط لدى معلّمي اللغة الإنجليزية من وجهة نظر طلبة المرحلة الأساسية في مديرية تربية لواء دير علا، ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وتألَّفت عيّنة الدراسة من (244) طالبًا وطالبة من طلبة المرحلة الأساسية من الصفوف (السابع، والثامن، والتاسع) في المدارس التابعة لمديرية تربية لواء دير علا، واستخدمت الباحثة مقياس إستراتيجيات التعلُّم النشط أداةً للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط لدى معلّمي اللغة الإنجليزية في المرحلة الأساسية جاءت متوسّطةً، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط تُعزى لأثر الجنس لصالح الإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر الصف الدراسيّ.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم:

هدفت دراسة موزوري (Moizuri,2019) إلى محاولة التأكُّد مما إذا كانت الخرائط المفاهيمية تعزّز الذاكرة، ومساعدة الطفل الذي يعاني من صعوبات تعلُّم خاصَّة في فَهم درس نظريّ؛ مثل درس التاريخ، واستخدمت الدراسة منهج البحث النوعيّ، وكانت عيّنة البحث طالبًا يعاني من عُسر الكتابة والحساب، واستخدمت الدراسة المقابلة أداةً لجمع البيانات، وتوصَّلت الدراسة إلى فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تعليم ذوي صعوبات التعلُّم.

أما دراسة (مها الشيحة، 2020م) فقد هدفت إلى التعرُّف على أثر التدريس باستخدام إستراتيجية ماذا أعرف؟ (K)، ماذا أريد أن أعرف؟ (W)، ماذا تعلَّمت :L (K.W.L) في تحسين مهارات التعبير الكتابيّ لتلميذات الصف الرابع الابتدائيّ، وتمَّ استخدام المنهج شِبْهِ التجريبيّ (التصميم القبلي – البعدي لمجموعة واحدة)؛ لتحقيق هدف الدراسة، وتكوَّنت عيّنة الدراسة من (15) طالبةً، وتمثَّلت أدوات الدراسة بقائمة بمهارات التعبير الكتابيّ متسلسلةً، واختبار لقياس مهارات التعبير الكتابيّ والبرنامج التدريبيّ، وتوصَّلت الدراسة إلى تحسُّن التلميذات ذوات صعوبات التعلُّم في الدرجة الكلية لاختبار التعبير الكتابيّ وأبعاده الفرعية، وذلك لصالح التطبيق البعديّ، أما عدد المفردات، فرغم ارتفاع حصيلتهن اللغوية فيه، فإنه لم يكن دالًّا إحصائيًّا.

كما هدفت دراسة (العوض، 2021م) إلى التعرُّف على مدى فاعلية استخدام إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسيّ، والثقة بالنفس، لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسّطة بدولة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج شِبْهَ التجريبيّ لتحقيق هدفها، وتكوَّنت العيّنة من (17) طالبًا يمثّلون المجموعة الضابطة، و(15) طالبًا يمثّلون المجموعة التجريبية، وتكوَّنت أدوات الدراسة من اختبار تحصيليّ بعديّ، ومقياس الثقة بالنفس لهانز أيزنك، وتوصَّلت الدراسة إلى وجود فاعلية كبيرة لاستخدام إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ

في تحسين مستوى التحصيل الدراسيّ، وكذلك وجود فاعلية لاستخدام الإستراتيجية في تنمية مستوى الثقة بالنفس، لصالح المجموعة التجريبية، وكان ذلك بحجم أثر مستواه كبير.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحاليَّة على المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ لمناسبة هذا التصميم لأهداف الدراسة، وللإجابة عن تساؤلاتها، وهو كما عرَّفه (عطية، 2009م، ص139) بأنه: "محاولة بحثية منظَّمة لتقرير الوضع الراهن لظاهرة أو نظام أو موضوع أو جماعة، ووصفه وتحليله؛ بهدف الوصول إلى معلومات وافية ودقيقة".

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من معلِّمات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض، البالغِ عددُهن (154) معلِّمةً بالتعليم العامّ حسب آخر إحصائية لوزارة التعليم لعام 1443هـ (إدارة مركز الإحصاءات بوزارة التعليم، تواصل شخصي، 2 نوفمبر 2022م).

عيّنة الدراسة:

وزِّعت أداة الدراسة على (23) معلِّمةً من معلِّمات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة في مدينة الرياض بوصفها عيّنةً استطلاعية؛ لحساب الثبات، بينما تكوَّنت العيّنة المستهدَفة من (108)، تمَّ اختيارها بالطريقة العشوائية، وبعد توزيع الاستبانة بلغت الاستبانات المستردَّة (67) استجابةً، وشكَّل ذلك العدد العيّنة الفعلية للدراسة الحاليَّة، ويوضِّح الجدول (3-1) مجتمع البحث وعيّنته.

الجدول (3-1) مجتمع البحث وعيّنته

مجتمع الدراسة	العيّنة الاستطلاعية	العيّنة المستهدَفة	العيّنة الفعلية (المستجيبة)
(154) معلِّمة	(23) معلِّمة	(108) معلِّمة	(67) معلِّمة

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة الاستبانة لتحقيق أهداف الدراسة الحاليَّة، وللإجابة عن تساؤلاتها، وتُعرَّف الاستبانة بأنها "أداة ملائمة للحصول على معلومات وبيانات وحقائقَ مرتبطةٍ بواقع معيَّن، ويقدَّم في شكل مجموعة من الأسئلة المحدَّدة الْمُعدَّة مقدَّمًا إلى عيّنة من الأفراد؛ بهدف التعرُّف على حقائقَ معيَّنةٍ" (عبد النور، 2019م، ص92)، وقد مرَّت الاستبانة في إعدادها بالخطوات التالية:

أوَّلًا: إعداد قائمة بأهمّ إستراتيجيات التعلُّم النشط، ومُعيقات استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط:

قامت الباحثة بمراجعة الأدب السابق والدراسات في مجال التعلُّم النشط؛ كدراسة (حاج أحمد، 2019م؛ وعائشة القحطاني، 2020م؛ وآل صلة، 2021م)، وفي ضوء ذلك تمَّ تحديد إستراتيجيات التعلُّم النشط، وبناء قائمة إستراتيجيات التعلُّم النشط المناسبة لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، التي تضمَّنت (9) إستراتيجيات، هي: (التعلُّم التعاونيُّ، والعصف الذهنيُّ، وخرائط المفاهيم، والتعلُّم بالأقران، وحلُّ المشكلات، ولعب الأدوار، والأركان التعليمية، والتعلُّم التأمُّليُّ، والألعاب التعليمية).

كما تمَّ الاستفادة من عدَّة دراسات –كدراسة (نادية عسيري، 2019م؛ وحاج أحمد، 2019م؛ ويسرا الثبيتي، 2020م) – في تحديد أهمّ مُعيقات استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط لبناء المحور الثاني في أداة الاستبانة، التي تتضمَّن ثلاثة مجالات، هي: (معوِّقات تتعلَّق بالمعلِّمة، ومعوِّقات تتعلَّق بالطالبة، ومعوِّقات تتعلَّق بالتنظيم المدرسيّ)، وتضمَّن مجالا (المعوِّقات المتعلِّقة بالمعلِّمة، والمعوِّقات المتعلِّقة بالطالبة) (3) عبارات، أما مجال (المعوِّقات المتعلِّقة بالتنظيم المدرسيّ)، فتضمَّن (5) عبارات.

ثانيًا: بناء الاستبانة:

قامت الباحثة بالاستفادة من القائمة السابقة لبناء الاستبانة، وتضمَّنت الاستبانة محورين؛ المحور الأول: درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، ويتضمَّن (9) إستراتيجيات للتعلُّم النشط مناسبة لتدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلُّم، والمحور الثاني: مُعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، وتضمَّن (11) عبارةً، وقد اعتمدت الباحثة على تدرُّج ليكرت الثلاثيّ في بناء الاستبانة، واتَّفقت الباحثة في ذلك مع العديد من الدراسات؛ كدراسة (أماني الدوس، 2019م؛ ويسرا الثبيتي، 2020م).

الجدول (3–2) تدرُّج ليكرت الثلاثيّ لعبارات الاستبانة

م	الاستجابة	الدرجة
1	بدرجة كبيرة	3
2	بدرجة متوسِّطة	2
3	بدرجة ضعيفة	1

وكانت المتوسِّطات المعبِّرة عن درجة استخدام أو وجود الْمُعيق لكلّ مفرَدة كالتالي:

الجدول (3–3) المتوسِّطات المعبِّرة عن درجة استخدام أو وجود المعيق لكلّ مفرَدة بالاستبانة

م	المتوسِّط	درجة الاستخدام/درجة المعيقات
1	3-2.34	بدرجة كبيرة
2	2.33-1.67	بدرجة متوسِّطة
3	1.66-1	بدرجة ضعيفة

أما فيما يتعلَّق بمحور مُعيقات استخدام المعلِّمات إستراتيجياتِ التعلُّم النشط لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة، فإن الدرجة الكلية هي (33)، وأقل درجة هي (11).

والمحاور الثلاثة الفرعية من المعيقات هي معيقات تتعلَّق بالمعلِّمة، ومعيقات تتعلَّق بالطالبة، ومعيقات تتعلَّق بالتنظيم المدرسيّ، والدرجة الكلية لمحور المعيقات المتعلِّقة بالمعلِّمة هي (9)، وأقلُّ درجة يمكِن الحصول عليها هي (3)، وكذلك فيما يتعلَّق بمحور المعيقات المتعلِّقة بالطالبة، أما فيما يتعلَّق بمحور المعيقات المتعلِّقة بالتنظيم المدرسيّ، فالدرجة الكلية للمحور هي (15)، وأقل درجة هي (5.).

ويوضِّح الجدول التالي (3-4) درجة وجود معيقات استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة من وجهة نظر المعلِّمات وَفْقَ المتوسِّط الحسابيّ.

جدول (3-4) درجة وجود معيقات استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة من وجهة نظر المعلِّمات وَفْقَ المتوسِّط الحسابيّ

المتوسِّطات والدرجة المعبِّرة عن وجود المعيقات على كلِّ المحاور	
المتوسِّط	**درجة وجود معيقات استخدام إستراتيجيات التعلُّم**
<17	يعبِّر عن وجود درجة ضعيفة من المعيقات
17 إلى 25 >	يعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات
>25	يعبِّر عن وجود درجة كبيرة
المتوسِّطات والدرجة المعبِّرة عن وجود المعيقات على محور "معوِّقات تتعلَّق بالمعلِّمة"	
<5	يعبِّر عن وجود درجة ضعيفة من المعيقات
5 إلى 7>	يعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات
>7	يعبِّر عن وجود درجة كبيرة من المعيقات
المتوسِّطات والدرجة المعبِّرة عن وجود المعيقات على محور "معوِّقات تتعلَّق بالطالبة"	
<5	يعبِّر عن وجود درجة ضعيفة من المعيقات
5 إلى 7>	يعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات
>7	يعبِّر عن وجود درجة كبيرة من المعيقات
المتوسِّطات والدرجة المعبِّرة عن وجود المعيقات على محور "معوِّقات تتعلَّق بالتنظيم المدرسيّ"	
<8	يعبِّر عن وجود درجة ضعيفة من المعيقات
8 إلى 11.5 >	يعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات
>11.5	يعبِّر عن وجود درجة كبيرة من المعيقات

صدق أداة الدراسة:

يُقصَد بصدق الأداة أنه "قدرة الاستبانة على قياس المتغيِّرات التي صمِّمت لقياسها" (مراد، 2018م، ص146)، وللتحقُّق من صدق الأداة؛ قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكَّمين – ملحق رقم (1) – للتعبير عن وضوح العبارات، وانتمائها لمجالها.

كما تمَّ إحصائيًّا حساب صدق الاتِّساق الداخليّ باستخدام معامل ارتباط بيرسون؛ للتأكُّد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للاستبانة، وقد تمَّ ذلك من خلال بيانات استجابات أفراد العيِّنة الاستطلاعية، حيث تمَّ استخراج معاملات الارتباط بين كلِّ عبارة من عبارات الاستبانة، والدرجة الكلية للاستبانة، ويوضِّح الجدول (3-5) معامل الارتباط لكلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة:

جدول (3–5) معاملات الارتباط لكلِّ عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

رقم العبارة	معامل الارتباط	
	درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم	مُعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم
1	.631**	.520*
2	.448*	.637**
3	.583**	.512*
4	.616**	.718**
5	.447*	.711**
6	.589**	.561**
7	.449*	.681**
8	.660**	.708**
9	.632**	.732**
10		.602**
11		.431*

(**) دالَّة عند مستوى (01.) (*)، دالَّة عند مستوى (05.).

كما هو مبيَّن في جدول رقم (3–5)، تراوحت قيم معاملات الارتباط الخاصَّة بعبارات درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالدرجة الكلية للاستبانة بين (.447*) و(.660**)، وكانت جميعها دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى دلالة (.01) و(.05)؛ مما يدلُّ على تمتُّع الاستبانة بدرجة مقبولة من الصدق، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط الخاصَّة بعبارات معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالدرجة الكلية للاستبانة بين (.431*) و(.718**)، وكانت جميعها دالَّةً إحصائيًّا عند مستوى دلالة (.01) و(.05)؛ مما يدلُّ على صدق أداة الدراسة.

حساب ثبات أداة الدراسة:

ويقصد بثبات الأداة أن "تعطي نفس النتائج، أو نتائج مقاربة، إذا ما تمَّ تطبيقها في نفس الظروف، أو في ظروف مشابهة" (سليمان والبلاوي وعبد الحميد، 2011، ص129)، وللتحقُّق من ثبات الاستبانة؛ تم حساب استخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضِّح الجدول (3–6) قيمة معامل الثبات لكلِّ محور من محاور الاستبانة:

الجدول (3–6) قيمة معامل الثبات ألفا كرونباخ للاستبانة

م	المحور	معامل الثبات (ألفا كرونباخ)
1	درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.	.704
2	معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.	.753

كما هو مبيَّن في جدول رقم (3-6) كانت قيم معامل ثبات عبارات درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم (.704)، كما كانت قيم معامل ثبات عبارات معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم (.753)، وهي معاملات ثبات مقبولة؛ مما يدلُّ على ثبات أداة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة؛ قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

- الاطِّلاع على الدراسات السابقة في مجال التعلُّم النشط.
- إعداد قائمة بإستراتيجيات التعلُّم النشط، وقائمة بمعوِّقات تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط، وتحكيمها من قِبل ذوي الاختصاص.
- تصميم الاستبانة وإخراجها بصورتها الأوَّلية.
- الحصول على موافقة تطبيق الأداة من الإدارة العامَّة للتعليم بمنطقة الرياض. ملحق رقم (2).
- الحصول على إحصائية بعدد معلِّمات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة في مدينة الرياض.
- التأكُّد من صدق الاستبانة من خلال (صدق المحكَّمين، والاتِّساق الداخليّ).
- التأكُّد من ثبات الاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ.
- إخراج الاستبانة بصورتها النهائية، بعد إجراء التعديلات اللازمة. ملحق رقم (3).
- تطبيق الأداة على أفراد العيّنة.
- استرجاع الأداة من أفراد العيّنة.
- المعالجة الإحصائية لاستجابات أفراد العيّنة، وتفسيرها.
- صياغة النتائج والتوصيات.

أساليب تحليل البيانات:

تمَّت المعالجة الإحصائية لبيانات الدراسة الحاليَّة باستخدام برنامج (spss)، وذلك على النحو التالي:

- تمَّ استخدام معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الأداة.
- تمَّ استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لتحديد مدى الاتِّساق الداخليّ لأداة الدراسة.
- تمَّ حساب التَّكرارات، والنسب المئوية لاستجابات العيّنة.
- تمَّ حساب المتوسِّط الحسابيّ، والانحراف المعياريّ، لاستجابات أفراد العيّنة.
- تحليل التباين الأحاديّ للتعرُّف على إذا ما كان ثَمَّةَ فروقٌ ذات دلالات إحصائية بين أفراد عيّنة الدراسة باختلاف متغيّراتهم.
- اختبارات المقارنات البَعدية في حالة وجود فروق ذات دلالة إحصائية؛ لتحديد لصالح أيّ مجموعة تلك الفروق.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الأول، الذي ينصُّ على:

ما واقع استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بمراجعة الأدب السابق والدراسات في مجال التعلُّم النشط، وإعداد قائمة بأهمّ إستراتيجيات التعلُّم النشط المناسبة لذوي صعوبات التعلُّم، وتمَّ عرضها على محكَّمين؛ للتعبير عن مناسبة هذه الإستراتيجيات لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة، وقد أظهرت آراء المحكَّمين اتِّفاقًا على مناسبة هذه الإستراتيجيات لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم.

وعليه؛ فإن الإستراتيجياتِ التاليةَ تمثِّل إستراتيجياتِ التعلُّم النشط المناسبة لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة، من وجهة نظر الدراسة الحاليَّة هي (إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ، إستراتيجية العصف الذهنيّ، إستراتيجية خرائط المفاهيم، إستراتيجية التعلُّم بالأقران، إستراتيجية لعب الأدوار، إستراتيجية حلّ المشكلة، إستراتيجية الأركان التعليمية، إستراتيجية التعلُّم التأمُّليّ، إستراتيجية الألعاب التعليمية).

وقامت الباحثة بحساب التَّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّط الحسابيّ، لإجابات أفراد العيِّنة حول درجة استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط لتدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة، ويوضِّح الجدول (4-1) رأيَ أفراد العيِّنة حول درجة استخدامهن لها:

الجدول (4-1) رأيُ أفراد العيِّنة حول درجة استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة

م	إستراتيجيات التعلُّم النشط		درجة تحقّق العبارة			المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	الترتيب
			بدرجة كبيرة	بدرجة متوسِّطة	بدرجة ضعيفة			
1	إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ	ك	6	21	40	1.49	0.65	9
		%	9.0	31.3	59.7			
2	إستراتيجية العصف الذهنيّ	ك	32	25	10	2.32	072	2
		%	47.8	37.3	14.9			
3	إستراتيجية خرائط المفاهيم	ك	52	10	5	2.70	0.60	1
		%	77.6	14.9	7.5			
4	إستراتيجية التعلُّم بالأقران	ك	16	38	13	2.04	0.66	5
		%	23.9	56.7	19.4			
5	إستراتيجية لعب الأدوار	ك	26	22	19	2.10	0.81	4
		%	38.3	32.8	28.4			
6	إستراتيجية حلّ المشكلة	ك	4	26	37	1.50	0.61	8
		%	6.0	38.8	55.2			
7	إستراتيجية الأركان التعليمية	ك	14	24	29	1.77	0.77	6
		%	20.9	35.8	43.3			
8	إستراتيجية التعلُّم التأمُّليّ	ك	8	29	30	1.67	0.68	7
		%	11.9	43.3	44.8			
9	إستراتيجية الألعاب التعليمية	ك	35	16	16	2.28	0.83	3
		%	**52.2**	**23.9**	**23.9**			
المتوسِّط الحسابيُّ العامُّ= 17.91 الانحراف المعياريُّ العامُّ= 3.146								

ومن خلال تحليل استجابات العيّنة، اتَّضَح أن متوسِّط درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط هو (17.91)، وهي درجة متوسِّطة، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة كلٍّ من: (خلود السبيعي والمطرفي، 2019م؛ وحاج أحمد، 2019م؛ والغراغير، 2021م).

كما يوضِّح الجدول السابق أن أكثر إستراتيجيات التعلُّم النشط استخدامًا هي إستراتيجية خرائط المفاهيم، بمتوسِّط حسابيّ (2.70)، وبدرجة كبيرة، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (أبرار دنبغ وبني خالد، 2021م)، التي توصَّلت إلى أن معلِّمي غرفة المصادر موافقون على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس ذوي صعوبات التعلُّم بدرجة كبيرة، بينما اختلفت هذه النتيجة مع دراسة (آل صلة، 2021م) التي جاءت فيها إستراتيجية خرائط المفاهيم في المرتبة الأخيرة من بين إستراتيجيات التعلُّم النشط المستخدَمة من قِبل معلِّمي العلوم بالمرحلة المتوسِّطة، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم في تحسين الدافعية والتحصيل لدى ذوات صعوبات التعلُّم، وهذا ما أكَّدته دراسة (أماني الدوس، 2019م).

ويتَّضِح أيضًا من الجدول السابق أن أقلَّ إستراتيجيات التعلُّم النشط استخدامًا هي إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ، بمتوسِّط حسابيّ (1.49)، وبدرجة ضعيفة، واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (آل صلة، 2021م) التي جاءت فيها إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ بالمرتبة الأولى من حيث الاستخدامُ، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى طبيعة تدريس ذوي صعوبات التعلُّم، حيث يتمُّ الاعتماد على الخُطَّة التربوية الفردية لكلِّ طالبة، التي قد تتعارض مع الأهداف التعليمية لبقية الطالبات؛ مما لا يسمح بتطبيق إستراتيجية التعلُّم التعاونيّ بشكل أكبرَ، كما هو الحال مع الطلاب العاديين الذين يشتركون بالأهداف التعليمية.

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثاني، الذي ينصُّ على:

ما مُعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ قامت الباحثة بحساب التَّكرارات، والنسب المئوية، والمتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لكلِّ عبارة من عبارات المحور الثاني للاستبانة، المتعلِّق بمعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، كما تمَّ حساب المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للمحاور الرئيسة، التي تمَّ تقسيم عبارات معيقات تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط عليها، وفيما يلي عرض لذلك:

أولًا: تحليل المحاور الفرعية المتضمَّنة في محور مُعيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم:

جدول (4–2) تحليل المحاور الفرعية المتضمَّنة في محور معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم

م	المحاور	المتوسِّط الحسابيُّ	الانحراف المعياريُّ	درجة وجود المعيقات	الترتيب
1	معوِّقات تتعلَّق بالمعلِّمة	5.80	1.49	متوسِّطة	3
2	معوِّقات تتعلَّق بالطالبة	5.89	1.82	متوسِّطة	2
3	معوِّقات تتعلَّق بالتنظيم المدرسيّ	10.65	2.51	متوسِّطة	1
	الدرجة الكلية	**22.44**	**4.66**	**متوسِّطة**	**--**

يلاحظ مما سبق أن المتوسِّطاتِ الحسابيةَ لدرجة وجود معوِّقات تطبيق المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط من وجهة نظر المعلِّمات في المحاور الفرعية المتضمَّنة في محور معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم كانت (10.65)، على محور المعيقات المتعلِّقة بالتنظيم المدرسيّ، وهي تعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات المتعلِّقة بالتنظيم المدرسيّ، وكان المتوسِّط على محور المعيقات المتعلِّقة بالمعلِّمة هي (5.80)، وهو يعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات، كما كانت الدرجة على محور المعيقات المتعلِّقة بالطالبة هي (5.89)؛ مما يعني وجود درجة متوسِّطة من المعيقات المتعلِّقة بالطالبة.

وبلغت قيمة المتوسِّط الحسابيّ لدرجة وجود معوِّقات لتطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط من وجهة نظر المعلِّمات بشكل عامٍّ (22.44)، وهي تعبِّر عن وجود درجة متوسِّطة من المعيقات، واتَّفقت هذه النتيجة مع دراسة (أماني الدوس، 2019م).

كما يتَّضِح مما سبق أن أكثر المعوِّقات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط هي المعوِّقات الخاصَّة بالتنظيم المدرسيّ، وجاءت المعوِّقات المتعلِّقة بالمعلِّمة أقلَّ المعوِّقات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (نادية عسيري، 2019م) التي أثبتت أن أكثر المعوِّقات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط هي المعوِّقات الخاصَّة بالتنظيم المدرسيّ، واختلفت مع نتيجة دراسة (ثناء غانم، 2020م) التي توصَّلت إلى أن أكثر المعوِّقات التي تواجه تطبيق إستراتيجيات التعلُّم هي المعوِّقات الخاصَّة بالمعلِّم، وتعزو الباحثة هذا الاختلاف إلى ما تبذله وزارة التعليم من جهود في السنوات الأخيرة من رفع كفاءة المعلِّم، من خلال تنفيذ العديد من المشاريع والبرامج للتطوير المهنيّ التعليميّ لشاغلي الوظائف التعليمية، بما يتوافق مع المستجِدَّات المحلية والعالمية، والارتقاء بمستوى الممارسات المهنية التعليمية إلى الاحترافية وَفْقَ أحدث أساليب التدريس (وزارة التعليم، 1444هـ).

جدول (4–3) تحليل عبارات محاور معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم

م	معوِّقات استخدام التعلُّم النشط		درجة تحقُّق العبارة				المتوسّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة		بدرجة متوسّطة	بدرجة ضعيفة			
1	معوِّقات تتعلَّق بالمعلِّمة	أعتقد أن التعلُّم النشط لا ينعكس على مستويات التحصيل (المعرفية والمهارية والوِجدانية) لدى الطالبات	ك	8	37	22	1.79	0.64	3
			%	11.9	55.2	32.8			
2		أجد أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدَّمة للمعلِّمات تَحُدُّ من تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	21	26	20	2.01	0.78	1
			%	31.3	38.8	29.9			
3		ضعف إعداد المعلِّمات لاستخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط قبل وأثناء الخدمة	ك	18	31	18	2.00	0.73	2
			%	26.9	46.3	26.9			
3	**المتوسّط الحسابيُّ العامُّ= 5.80 الانحراف المعياريُّ العامُّ= 1.49**								**3**
4	معوِّقات تتعلَّق بالطالبة	نقص تفاعل الطالبات مع تلك الإستراتيجيات بشكل جيّد	ك	14	30	23	1.86	0.73	3
			%	20.9	44.8	34.3			
5		تشكِّل الاضطرابات النمائية كضعف الذاكرة والتفكير التي تعاني منها الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم عائقًا في تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	27	28	12	2.22	0.73	1
			%	40.3	41.8	17.9			
6		عدم مناسبتها لخصائص الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم الإدراكية	ك	13	34	20	1.89	0.69	2
			%	**19.4**	**50.7**	**29.9**			
2	**المتوسّط الحسابيُّ العامُّ=5.89 الانحراف المعياريُّ العامُّ=1.82**								**2**
7	معوِّقات تتعلَّق بالتنظيم المدرسيّ	قصر زمن الحصَّة الدراسية يقلِّل من فرصة توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	28	23	16	2.17	0.17	3
			%	41.8	34.3	23.9			
8		زيادة نصاب حصص المعلِّمة يَحُدُّ من توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	29	30	8	2.31	0.67	2
			%	43.3	44.8	11.9			

تابع جدول (4–3) تحليل عبارات محاور معيقات استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم

م	معوِّقات استخدام التعلُّم النشط		درجة تحقُّق العبارة			المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			بدرجة كبيرة		بدرجة متوسِّطة	بدرجة ضعيفة			
9	قلَّة الإمكانيات المادية في المدرسة التي تعوق توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	38		25	4	2.50	0.61	1
		%	56.7		37.3	6.0			
10	عدم تشجيع الإدارة المدرسية للمعلِّمة على تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	14		23	30	1.76	0.78	5
		%	20.9		34.3	44.8			
11	عدم مناسبة غرفة المصادر الخاصَّة بذوي صعوبات التعلُّم لتطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط	ك	16		28	23	1.89	0.76	4
		%	23.9		41.8	34.3			
المتوسِّط الحسابيُّ العامُّ= 10.65 الانحراف المعياريُّ العامُّ= 2.51									1

مما سبق عرضه، يتَّضِح أن أكثر المعوِّقات المتعلِّقة بالمعلِّمة هي "أجد أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية المقدَّمة للمعلِّمات تَحُدُّ من تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط" بمتوسِّط حسابيٍّ (2.01)، وأقلَّ المعوِّقات المتعلِّقة بالمعلِّمة هي "أعتقد أن التعلُّم النشط لا ينعكس على مستويات التحصيل (المعرفية والمهارية والوِجدانية)" بمتوسِّط حسابيٍّ (1.79).

ويتَّضِح أيضًا مما سبق أن أكثر المعيقات المتعلِّقة بالطالبة هي "تشكِّل الاضطرابات النمائية – كضعف الذاكرة والتفكير التي تعاني منها الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم – عائقًا في تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط" بمتوسِّط حسابيٍّ (2.22)، وأقلَّ المعيقات المتعلِّقة بالطالبة هي "نقص تفاعل الطالبات مع تلك الإستراتيجيات بشكل جيِّد" بمتوسِّط حسابيٍّ (1.86).

كما أوضحت النتائج أن أكثر المعيقات المتعلِّقة بالتنظيم المدرسيِّ "قلَّة الإمكانيات المادية في المدرسة، التي تَعُوق توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط"، بمتوسِّط حسابيٍّ (2.50)، وأقلَّ المعوِّقات الخاصَّة بالتنظيم المدرسيِّ هي "عدم تشجيع الإدارة المدرسية للمعلِّمة على تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط"، بمتوسِّط حسابيٍّ (1.76).

النتائج المتعلِّقة بالسؤال الثالث، الذي ينصُّ على:

هل توجد فروق دالَّة إحصائيًّا عند مستوى (.05) بين متوسِّطات استخدام معلِّمات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة، لإستراتيجيات التعلُّم النشط، تُعزى لمتغيِّرات (المؤهِّل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ استخدمت الباحثة "تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA One Way)" لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف المتغيّرات: (المؤهّل، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية)، وجاءت النتائج كالتالي:

أولًا: الفروق بين متوسّطات استخدام معلّمات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسّطة، لإستراتيجيات التعلُّم النشط، باختلاف متغيّر المؤهّل العلميّ، وجاءت النتائج موضّحةً بالجدول الآتي:

جدول (4–4) نتائج "تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA One Way)" للفروق في إجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف المؤهّل العلميّ

المحور	مصدر التباين	مجموع المربّعات	درجة الحرية	متوسّط المربّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
درجة استخدام المعلّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط	بين المجموعات	0.234	1	0.234	0.023	0.87
	داخل المجموعات	653.234	65	10.050		
	المجموع	**653.463**	**66**			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى <0.05 بين إجابات المعلّمات في درجة استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم تُعزى إلى متغيّر المؤهّل وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلًا من (أماني الدوس، 2019م؛ ال صلة 2021م؛ ابرار دنبغ وبني خالد، 2021م).

ثانيًا: الفروق بين متوسّطات استخدام معلّمات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسّطة لإستراتيجيات التعلُّم النشط باختلاف متغيّر سنوات الخبرة وقد جاءت النتائج موضحه بالجدول الآتي:

جدول (4–5) نتائج "تحليل التباين الأحادي (ANOVA One Way)" للفروق في إجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسّط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
درجة استخدام المعلّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط	بين المجموعات	81.83	2	40.920	4.581	0.014
	داخل المجموعات	571.623	64	8.932		
	المجموع	**653.463**	**66**			

يتّضِح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < 0.05 بين إجابات المعلّمات في درجة استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، تُعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة.

ولتحديد لصالح أيّ مجموعة تلك الفروق؛ قامت الباحثة بإجراء المقارنات الإحصائية بين متوسّطات المجموعات باستخدام اختبارات المقارنات البَعدية "Post Hoc Aposteriori Comparisons" ويوضّح الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول (4–6) نتائج تحليل المقارنات البعدية (Post Hoc Comparisons) للفروق بين متوسِّطات إجابات أفراد عيِّنة الدراسة طبقًا لاختلاف سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة (أ)	عدد سنوات الخبرة (ب)	الفروق بين المتوسِّطات (أ–ب)	الدلالة الإحصائية
أقلُّ من 5 سنوات	من 5 إلى 10 سنوات	-.09091-	.932
	أكثر من 10 سنوات	-2.30519-*	.034
من 5 إلى 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	.09091	.932
	أكثر من 10 سنوات	-2.21429-*	.007
أكثر من 10 سنوات	أقل من 5 سنوات	2.30519 *	.034
	من 5 إلى 10 سنوات	2.21429*	.007

* الفرق دالٌّ إحصائيًّا عند مستوى (0.05).

يتَّضِح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < 0.05 بين متوسِّطات درجات المعلِّمات ذوات الخبرة أكثر من (10) سنوات، وكلٍّ من المعلِّمات ذوات الخبرة (5) سنوات، وذوات الخبرة من 5 إلى 10 سنوات لصالح المعلِّمات ذوات الخبرة أكثر من عشر سنوات؛ مما يعني أنه كلَّما زاد عدد سنوات خبرة المعلِّمة، زاد استخدام المعلِّمة لإستراتيجيات التعلُّم النشط.

ثالثًا: الفروق بين متوسِّطات استخدام معلِّمات صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة، لإستراتيجيات التعلُّم النشط، باختلاف متغيِّر عدد الدورات التدريبية، وقد جاءت النتائج موضَّحةً بالجدول الآتي:

جدول (4–7) نتائج تحليل التباين الأحاديّ (ANOVA One Way) للفروق في إجابات أفراد عيِّنة الدراسة طبقًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربَّعات	درجة الحرية	متوسِّط المربَّعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
درجة استخدام المعلِّمات لإستراتيجيات التعلُّم النشط	بين المجموعات	64.352	2	32.176	3.496	0.036
	داخل المجموعات	589.111	64	9.205		
	المجموع	**653.463**	**66**			

يتَّضِح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى <0.05 بين إجابات المعلِّمات في درجة استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط في تدريس الطالبات ذوات صعوبات التعلُّم، تُعزى إلى متغيِّر عدد الدورات التدريبية، ولمقارنة الفروق بين متوسِّطات المجموعات؛ قامت الباحثة بإجراء اختبار المقارنات البعدية، ويوضِّح الجدول التالي نتائج الاختبار:

جدول (4–8) نتائج تحليل المقارنات البعدية (Post Hoc Comparisons) للفروق بين متوسّطات إجابات أفراد عيّنة الدراسة طبقًا لاختلاف عدد الدورات التدريبية

عدد سنوات الخبرة (أ)	عدد سنوات الخبرة (ب)	الفروق بين المتوسّطات (أ–ب)	الدلالة الإحصائية
لم تلتحق بدورة	من 1 إلى 3 دورات	.75556	.932
	أكثر من 3 دورات	-1.40000-	.034
من 1 إلى 3 دورات	لم تلتحق بدورة	-.75556-	.932
	أكثر من 3 دورات	-2.15556-*	.007
أكثر من 3 دورات	لم تلتحق بدورة	1.40000	.034
	من 1 إلى 3 دورات	2.15556 *	.007

يتَّضِح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة < 0.05 بين متوسّطات درجات المعلِّمات اللاتي حصلن على أكثرَ من ثلاث دورات، وكلٍّ من المعلِّمات اللاتي لم يحصلن على دورات، وكذلك اللاتي حصلن على أقلَّ من ثلاث دورات، لصالح المعلِّمات اللاتي حصلن على أكثرَ من ثلاث دورات؛ مما يعني أنه كلَّما زاد عدد سنوات خبرة المعلِّمة، زاد استخدام المعلِّمة لإستراتيجيات التعلُّم النشط، وتتَّفِق هذه النتيجة مع دراسة (آل صلة، 2021م).

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصَّلت إليه الدراسة الحاليَّة من نتائجَ، توصي الباحثة بما يلي:

- الاستفادة من قائمة إستراتيجيات التعلُّم النشط في إعداد دليل لمعلِّمي صعوبات التعلُّم، في المرحلة المتوسِّطة؛ ليساعدهم على توظيف إستراتيجيات التعلُّم النشط المناسبة مع ذوي صعوبات التعلُّم.
- عقد دورات وورش عمل تدريبية خاصَّة في مجال التعلُّم النشط لمعلِّمات صعوبات التعلُّم؛ من أجل تمكينهن من استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط.
- تخفيف الأعباء التدريسية على المعلِّمة، والتركيز على الجوانب الأساسية؛ ليُتاح للمعلِّمة توظيف هذه الإستراتيجيات؛ كونَها تحتاج لوقت طويل.
- توفير البيئة التعليمية اللازمة لتشجيع تطبيق إستراتيجيات التعلُّم النشط، وذلك من خلال توفير الاحتياجات المادية والمعنوية للمعلِّمات.

مقترحات الدراسة:

إيمانًا بأهمية البحث العلميّ؛ فإن الباحثة تقترح إجراء المزيد من الدراسات حول ما يلي:

- الاحتياجات التدريبية اللازمة لمعلِّمات صعوبات التعلُّم بالمرحلة المتوسِّطة، في ضوء إستراتيجيات التعلُّم النشط.
- أثر استخدام إستراتيجيات التعلُّم النشط على علاج المشكلات النمائية؛ كالإدراك والتفكير لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلُّم.
- مدى تضمين إستراتيجيات التعلُّم النشط في المقرَّرات الدراسية في برامج إعداد معلِّمي صعوبات التعلُّم.

المراجع:

أبو الحاج، سها أحمد والمصالحة، حسن خليل (2016م). *استراتيجيات التعلم النشط: أنشطة وتطبيقات عملية*. الأردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

أبو عمرة، هبة سليمان سالم (2019م). أثر استراتيجية الأركان التعليمية على تنمية مهارتي التحدث والاستماع لدى طالبات الصف الرابع الأساسي في مادة اللغة العربية، *الجامعة الإسلامية غزة*–كلية التربية، فلسطين.

أمبوسعيدي، عبد الله (2011م). *التعلم النشط*. ورقة عمل مقدمة إلى الملتقى التربوي "جدد..تبدع" لمعلمي العلوم بمحافظة جنوب الباطنة (2011/10/24م)، محافظة جنوب الباطنة: سلطنة عمان.

إبراهيم، مجدي عزيز (2005م). *التفكير من منظور تربوي (تعريفه – طبيعته – مهاراته – تنميته – أنماطه)*. القاهرة: عالم الكتب.

بدوي، رمضان مسعد (2010م). *التعلم النشط*. عمان: دار الفكر.

البصير، نشوة عبد المنعم عبد الله (2015م). أثر استخدام استراتيجيتين للتعلم النشط في خفض أعراض النشاط الزائد وتحسين التحصيل الدراسي لدى عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم مفرطي النشاط بالمرحلة الابتدائية. *مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل*، 2(6)، 26-74

البلوشي، عواطف محمد (2014م). *برنامج الكورت للطلبة ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات: تطبيقات عملية*. الاردن: مركز ديبونو لتعليم التفكير.

الثبيتي، يسرا رجاء (2020م). واقع استخدام معلمات اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي بمدينة الطائف لاستراتيجيات التعلم النشط. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية*، جامعة السلطان قابوس، 14(2)، 270-288

الثقفي، نورة حزام عبد الرحيم (2019م). أثر أستخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بطيئي التعلم. *جامعة عين شمس–كلية البنات للآداب والعلوم التربوية*، 1، 378-394

جبران، وحيد (2002م). *التعلم النشط في الصف كمركز تعلم حقيقي*. فلسطين: منشورات مركز الاعلام والتنسيق.

حاج أحمد، السلماني عبد السلام (2019م). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر طلاب كلية الآداب. *المجلة السعودية للعلوم التربوية*، جامعة الملك سعود–الجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية–جستن، (1)، 43-72

حافظ، نبيل (2000). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*، مصر: مكتبة زهراء الشرق للنشر.

حجاج، عبد المطلب عبد القادر عبد المطلب والغانم، سعود عبد العزيز (2022م). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحسين عمليات الذاكرة وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة الكويت. *جامعة الكويت –مجلس النشر العلمي*، 42(592)، 9-94

الخروصي، أحمد محمد مبارك (2015م). أثر استخدام التعلم النشط في تنمية التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات لدى طلاب الصف الثامن الأساسي. *جامعة السلطان قابوس–كلية التربية*، 1–180

الخفاجي، عدنان عبد (2016م). *مشكلات تعليم القراءة والكتابة*. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية

الخليفة، حسن، مطاوع، ضياء (2015م). *استراتيجيات التدريس الفعال*. الدمام: مكتبة الملك فهد الوطنية.

الدوس، أماني خالد (2019م). استراتيجيات التعلم النشط وعلاقتها بالدافعية والتحصيل لذوات صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*.

دنبغ، ابرار سعيد محمد وبني خالد حمزة عايد (2021م). استخدام الخرائط المفاهيمية في النصوص القرائية وأثرها على الاستيعاب القرائي من وجهة نظر معلمي غرف المصادر في المرحلة الابتدائية. *المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (15)، 453–478 مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 8(28)، 66–116.

زيتون، حسن. (2009م). *استراتيجيات التدريس (رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم)*. القاهرة: عالم الكتب.

زقوت، اسلام عبد الرحمن (2019م). أثر استخدام استراتيجية لعب الأدوار على تنمية التفكير الابتكاري في اللغة العربية لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي. *الجامعة الإسلامية بغزة–كلية التربية*، فلسطين.

السبيعي، خلود عبد الله والمطرفي، رشدان بن حميد (2019م). واقع ممارسة معلمات العلوم بالمدينة المنورة للتعلم النشط. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 3(32)، 135–151.

سعادة وعقيل وزامل وأشته وهدى أبو عرقوب (2011م). *التعلم النشط بين النظرية والتطبيق*. عمان: دار الشروق.

سليمان، عبد الرحمن؛ البلاوي، ايهاب؛ عبد الحميد، أشرف. (2011م). *التقييم والتشخيص في التربية الخاصة*. الرياض: دار الزهراء.

السليني، فراس محمود مصطفى (2015م). أثر استخدام استراتيجية التعلم بالأقران في تحصيل طلاب الصف الخامس الأساسي في قواعد اللغة العربية في الأردن. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، جامعة القدس المفتوحة، 3(12)، 235–258.

سهيل، سامر فرح (2012م). صعوبات التعلم بين النظرية والتطبيق. جامعة القدس المفتوحة: فلسطين.

السرطاوي، زيدان؛ السرطاوي، عبدالعزيز؛ خشان، أيمن؛ أبوجودة، وائل (2009م). *مدخل إلى صعوبات التعلم*. (ط٢) الرياض: دار الزهراء.

السيد، سهير حسن (2016م). واقع استخدام معلمات العلوم استراتيجيات التعلم النشط في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمات والمشرفات. *المجلة الدولية المتخصصة*، (5)، 98–113.

شقير، زينب محمود (2000م). *سيكلوجية الفئات الخاصة والمعوقين*. ط2. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

الشمري، سليمان حديد (2018م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مقرر المدخل إلى التدريس على تحصيل طلاب كلية التربية في جامعة شقراء. *مجلة البحث العلمي في التربية*، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 10(19)، 85-103.

الشيحة، مها بنت حمد (2020م). أثر استخدام استراتيجية ".K.W.L" في تدريس التعبير الكتابي لتلميذات الصف الرابع ذوات صعوبات التعلم. *مجلة التربية الخاصة والتأهيل*، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل، 10(35)، 1-32.

ال صله، ناجي عبد الله حسن (2021م). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التعلم النشط في المرحلة المتوسطة بمدينة نجران. *مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية*، (9)، 317-357.

طاهر، ايمان (2016م). *صعوبات التعلم الاسس النظرية التشخيص والعلاج*. مصر: دار الكتب المصرية.

عبد النور، ناجي (2019م). *منهجية كتابة البحث السياسي*. عمان: دار اليازوري للنشر والتوزيع.

العدواني خالد مطهر حسين وعلوي، مروة صالح سعيد (2021م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة علم الاجتماع على التحصيل الدراسي لدى طلبة قسم التمريض بمدينة المحويت، *مجلة الدراسات والبحوث التربوية*، مركز العطاء للاستشارات التربوية، 1(3)، 301-324.

عطية، محسن علي (2009م). *البحث العلمي في التربية مناهجه أدواته وسائله الإحصائية*. الاردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.

عفانة، عزو اسماعيل واللوح، احمد حسن (2008م). *التدريس الممسرح (رؤية حديثة في التعلم الصفي)*.الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عمر، علي الورداني علي (2016م). فاعلية استخدام استراتيجية الأركان التعليمية في تدريس العلوم على تنمية التحصيل ومهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. *المجلة المصرية للتربية العملية*، الجمعية المصرية للتربية العملية، 19(2)، 113-140.

العوض عبد العزيز صادق (2021م). فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية التحصيل الدراسي والثقة بالنفس لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت. *جامعة الزقازيق – كلية التربية*، (112)، 335-380

الغامدي، شروق علي (2021م). أثر استخدام استراتيجية التعليم النشط في تعليم اللغة الإنجليزية على مستوي التحصيل لدي طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 2(33)، 145-166

غانم، ثناء (2020م). معوقات تطبيق استراتيجيات التعلم النشط من وجهة نظر معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي: دراسة ميدانية في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية – سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية*، جامعة تشرين، 42(4)، 305-324.

الغراغير، علاء عايد (2021م). درجة توظيف استراتيجيات التعلم النشط: دراسة ميدانية على معلمي اللغة الإنجليزية في تربية لواء دير علا الأردن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث غزة، 5(6)، 58-73.

القاسم، جمال مثقال (2000م). *أساسيات صعوبات التعلم*، ط1. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القحطاني، عائشة محمد فالح (2020م). واقع استخدام معلمات التربية الإسلامية استراتيجيات التعلم النشط في تدريس المرحلة الابتدائية بمحافظة الرين من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والاداب، (17)، 205-236.

الملاح، جيهان محمد الليثي (2012م). استراتيجية الألعاب التعليمية وتأثيرها على بعض صعوبات التعلم النمائية والأكاديمية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، *جامعة حلوان -كلية التربية الرياضية للبنات*، 42، 207-225.

المحمدي، إيمان ساعد (2018م). واقع استخدام معلمات الرياضيات لإستراتيجيات التعلم النشط في تدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، (7)2، 55-80.

محمود، عبد الرحمن كامل عبد الرحمن (2007م). أثر بعض استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *جامعة عين شمس-كلية التربية-الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، (129)، 111-166

المطيري، مها هذال (2019م). أثر استخدام إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس منهج الكفايات بمادة التربية الإسلامية بالمرحلة الإبتدائية بالكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة كفر الشيخ-كلية التربية، 19(3)، 840-872.

المعايطة، فدا عبد الله سليم (2020م). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة الكرك. *جامعة مؤتة، كلية الدراسات العليا*، 1-100.

مؤتمر اللغة العربية الدولي الخامس (يناير 2022م). *"تعليم اللغة العربية وتعلمها تطلع نحو المستقبل: المتطلبات، والفرص، والتحديات" تحت شعار "بالعربية...نبدع"*. الشارقة: المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.

اللقاني، أحمد والجمل، علي (2003م). *معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس*. ط٣. القاهرة: عالم الكتاب.

وزارة التعليم (2015م). *دليل معلم/معلمة صعوبات التعلم*. المملكة العربية السعودية: إدارة صعوبات التعلم.

يوسف، سليمان (2011). *ذوو صعوبات التعلم الاجتماعية والانفعالية*. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

يوسف، يحيى عبد الخالق (2018م): فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس مقررات التربية الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الابتدائية، *المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية*، جامعة المجمعة، معهد الملك سلمان للدراسات، (13)، ص ص47-80.

المراجع الأجنبية:

Maryam, R. (2013): A Study of the Role of Games in the Learning Improvement of Elementary School boys in Karaj Iran. *School and Behavioral Sciences*, V4, N8, pp400-404

Mckinny, L., CartierL. & Passmor, M. (2004*) Engaging students through ac-tivelearning. Newsletter from the Center for the Advancement of Teaching***.** Illinois State University

Moytzouri, A. (2019). Contribution of Conceptual Mapping to Understanding and Memorizing: An Intervention Program for a Student with Special Learning Difficulties in The History Lesson. Asian Journal of Applied Science and Technology (AJAST),3(1), https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract id-3334791

Norton, C., Russell, A., Wisner, B.& Uriarte, J. (2011): Reflective Teaching in Social Work Education, Findings from a Participatory Action Research Study Social Work Education. 30(4):392-407.

Paulson, d. & faust, j. (2006). Active learning for the college classroom. *Available at*: http:/chemistry.calstatela.edu/chem.&biochem/active/ main.html.

Sibona, C., Pourreza, S. (2018). The Impact of Teaching Approaches and Ordering on IT Project Management: Active Learning vs. Lecturing. Information Systems Education Journal, 16 (5). Retrieved/ from http://www.isedj.org/

Urio, A., Fabiana, Angelica, Z., Claudio, F., Vanilla, E., & Jeane, S. (2017). Challenges in the use of active learning strategies with students in a public school. English/ Portuguese, 11(12), 4866-4874.

Wilke, R. (2008) The Effect of active Learning on student characteristics in a hu-man Physiology Course for non majors**.** *Journal of Advances physiology Edu-cation*, 27(2), 207-223.