الاستاذة جوانا مزهر

التّعلّم النّشِط

ظهر تغيُّر ملحوظ في العملية التعليمية في الربع الأخير من القرن العشرين، فبعد أن كان علماء النفس والاجتماع يُركّزون على تحقيق استجابات قابلة للقياس من قِبل التّلميذ، وتنظيم بيئة تعليمية تُشكّل استجابات محددةً لديه، أصبحوا في بداية السبعينات يُركّزون على العمليات العقلية الداخلية التي تُعبّر عن قدرة التلميذ على فهم المعلومات، واسترجاعها، واستخدامها في مواقف مشابهة، تقوم على تهيئة بيئة تعليمية توفّر مشكلات تتطلّب من التّلميذ التفكير فيها والاستفادة من خبراته في حلّها...

ومن هنا كان مفهوم التعلم النشط الّذي يعود إلى عام 490 ق.م؛ حيث ابتكر سقراط طريقةً جديدةً في تعليم تلاميذه، فكان يعرض المسألة عليهم ويطلب منهم البحث عن حلول لها، ممّا يؤدّي إلى التعمّق في فهم المسألة وطرح سلسلة من الأسئلة دون البحث عن أجوبة فردية فقط...

وبعد ذلك دعا المُفكّر والفيلسوف الصيني لاوتسي إلى التعلُّم بطريقة التجربة والاختبار.. **وبين أواخر القرن التّاسع عشر ومنتصف القرن العشرين**, شدّد الفيلسوف التربوي الفرنسي جان جاك روسو على ضرورة استخدام الحواس في التعلّم وتنشيط العقل والاستنتاج. كما ركّز عالم النفس والفيلسوف الأمريكي جون ديوي وهو من **أشهر أعلام التربية الحديثة**, على أهمية الخبرة الحياتية، وعلاقتها في تطوير عملية التعلّم، حيث أكّد أنّ المعرفة تأتي من الخبرة والتجربة، بالإضافة إلى أنّه أوّل مَن أطلق فكرة المشروع التي تسعى إلى تنمية شخصية المتعلّم؛ كثقته بنفسه، وقدرته على حلّ المشكلات، وانخراطه في العمل الجماعي، بالإضافة إلى تنمية مهاراته اللغوية والذهنية. وقد انتشر مصطلح التّعلّم النّشط في **ثمانينات القرن العشرين** إلّا

أنّه أصبح شائعًا في التسعينات بسب تقرير كلٍّ من **بونويل وإيسون عام 1991** إلى جمعيّة دراسات التعليم العالي الأميركيّة, والذي عرض أساليب مختلفة لتشجيع تطبيق التعلّم النّشط.

إستنادًا لما سبق, يمكننا تعريف التعلّم النشط على أنّه فلسفة تربوية تهدف إلى تفعيل دور التّلميذ في العملية التعليمية بشكل إيجابي، واعتماد التعلم الذاتي في الحصول على المعلومة، واكتساب المهارات التعليمية من خلال البحث والتجريب، إذ لا يُركّز التعلم النشط على التعليم التلقيني؛ إنّما يكون تركيزه على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات، وتعزيز روح التعاون.

إنّ التعليم النّشط يحتاج إلى معلّم يتمتّع بكفايات أكاديميّة وتربويّة عالية, يقوم بتطبيقها في المواقف الصفيّة واللاصفّيّة المختلفة...

أثناء تفاعل المعلّم مع الطّلبة, لا بدّ له من مبادئ أساسيّة حتّى يكون تعليمه نشِطًا, ومنها: مراعاة الخصائص النمائيّة للمتعلّمين, وتتعلّق هذه الخصائص بمظاهر النمو المختلفة لديهم كالنمو الجسمي, النمو العقلي ,النمو الإنفعالي والنمو النفس حركي... مثال ذلك خصائص التلميذ في المرحلة الأولى هي الحركة, إذ يصعب جلوسه على الكرسي لفترة تزيد عن خمس إلى سبع دقائق. لذا على المعلّم أن يسمح له بالحركة وفق أشكال مختلفة. أمّا المتعلّم في المرحلتين المتوسّطة والثانويّة فيتميّز بخاصيّة الحوار وإبداء الرأي الخاص به, هنا على المعلّم أن يتيح الجو المناسب لهذه السّمة.

كما ينبغي على المعلم أن يعي بأنماط المتعلّمين وذكاءاتهم التعلّميّة, ففي الصف الواحد النمط السمعي من المتعلّمين الذي يكتسبون الأهداف التعلّميّة عن طريق السمع, وهناك النمط البصري الذين ينجذبون للمرئيّات بواسطة حاسة البصر, إضافة

إلى مَن يفضّل التعلّم عن طريق الإنغماس بالخبرة... من هنا, على المعلّم أن يُنوّع في اختيار استراتيجيّات التّدريس.

ما تجدر الإشارة إليه هو أهميّة التخطيط الفعّال للحصّة التعليميّة, الذي يحدّد دور كلّ من المعلم والمتعلّم, وتوقيت المرحلة التعلّميّة وكيفيّة استخدام وسائل الإيضاح, والحرص على التسلسل في الأنشطة من مرحلة اكتشاف الهدف التعلّمي والتدرّب عليه والتطبيق حوله من ثم تقييمه, وذلك من خلال العمل التعاوني والثنائي والفردي... فكلّها تساهم في اكتساب المفاهيم التّعلّميّة.

لا شك في أنّ لمهارة طرح الأسئلة وتنويعها من قبل المعلّم دورًا في نجاح الطرق النشِطة, فيجب أن تتناول المستويات المختلفة من عمليات التفكير, كالأسئلة السّابرة بأنواعها المختلفة, وأسئلة التفكير المتمايز.

كما يمكن للمعلّم أن يوظّف التغذية الراجعة حول استخدامه لاستراتيجية تدريس, وذلك من خلال الحصول على معلومات عن أدائه ذاتيًّا, فيقوم بتصحيح الأداء أو المحافظة على نقاط القوة فيه.. ومثال على ذلك, إن وجد المعلم تلاميذه يتثاءبون أو ينظرون إلى ساعاتهم أويتهامسون أو يزعجون بعضهم بعضًا, فهي بمثابة معلومات يرسلها التلاميذ إلى المعلّم بطريقة غير مباشرة, عن أنّ أداءه مملّ وغير نشِط.. وبالتالي عليه أن يوظّف هذه المعلومات في تعديل إجراءاته التدريسية بأخرى أكثر فاعلية.. أمّا إذا رأى المعلّم تلاميذه يتسابقون في متابعة إجراءات التدريس وينفّذون الأنشطة التعلمية بجدّ ونشاط, عندها يتزوّد منهم بتغذية راجعة عن حُسن أدائه, وضرورة متابعة مثل هذه الإجراءات...

إنّ لإثـارة الدافعيـة لـدى المتعلمـين نحـو الـتعلّم, دورًا هامًّـا فـي تحريـك السـلوك التعلّمـي وتوجيهـه نحـو موضـوع الـتعلّم مـن أجـل تحقيـق الهـدف المحـدّد لـه, وبـذلك يتحقّـق إشـباع الحاجـة المرتبطـة بـه... ومـن طـرق إثـارة الدافعيّـة: إعـلان المعلـم للأهـداف التـي يسـعى إلـى تحقيقهـا وجعلهـا أهـدافًا مشـتركة بينـه وبـين التلاميـذ, إضـافة إلـى توظيـف مهـارة الصـوت, ومهـارة لغـة الجسـد, ومهـارة طـرح الأسـئلة, وإبـراز التقـدّم الـذي أحـرزه التلاميذ في التعلّم.

ختامًا, نقول بأنّ المعلّم أصبح منظّمًا لعمليّة التعلّم وميسّرًا لها, أي أنّ المحور الأساسي فيها هو المتعلّم ومقياس نجاحه فيها بمدى توفير المعلّم لمستلزمات وشروط التعلّم الفعّال.