جامعة سعد دحلب- البليدة -

كـــليـــة العـــلوم الإنسانيـــة و الاجتماعيـــة

قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرط فونيـا

مذكرة ماجستير

التخصص : الـتعليـمية ومشـكلات الـتعلم

استراتيجيات التدريس والوسائـل التعليمية / التعلمية المستخدمة لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي

دراسة ميدانية بمتوسطات وثانويات الجزائر- وسط -

من طـــرف

نجمـــة بن مسعـود

أمام اللجنة المشكـلة من :

عبد العزيز بوسالم	أستاذ التعليم العالي ، جامعة البليدة	رئيســا
أحمـد دوقــه	أستاذ التعليم العالي ، جامعة الجزائر-02-	مشرفا ومقررا
عبد القادر لورسي	أستاذ محاضر(أ) ، جامعـة البليدة	عضوا مناقشا
محمد لحرش	أستاذ محاضر (أ) ، جامعة الجزائر -02 -	عضوا مناقشا

البليدة ، جوان 2013

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف عن مدى وجود تنوع في استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية لدى مدرسي التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، وأيضا معرفة دلالة الفروق في متغيري الدراسة(استراتيجيات التدريس، الوسائل التعليمية/التعلمية)، من حيث المتغيرات التالية: الجنس (ذكور/ إناث)، مرحلة التدريس (التعليم المتوسط / التعليم الثانوي)، والخبرة (قصيرة / طويلة)، صيغت في ضوء هذه الأهداف سبع فرضيات.

تكونت عينة الدراسة من (142) أستاذا وأستاذة لمادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والتعليم الثانوي تابعين لمقاطعة الجزائر - **وسط** - وزع عليهم مقياسين من إعداد الباحثين (فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داؤد، 2001)، وقد تم اعتماد معامل الاستقرار لإعادة التأكد من ثبات المقاسين، اختبار فريد مان لترتيب استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية حسب أولوية استخدامها من طرف مدرسي التاريخ، اختبار (t-test) لاختبار دلالة الفروق في متغيرات:(الجنس، مرحلة التدريس، الخبرة) في متغيري (استراتيجيات التدريس / الوسائل التعليمية).

أسفرت نتائج الدراسة على ما يلي:

- ❖ أفراد عينة الدراسة تستخدم في المرتبة الأولى استراتيجية المناقشة (الحوار)، وفي المرتبة الثاني جاءت استراتيجية الاستجواب وفي المرتبة الثالثة جاءت استراتيجية المحاضرة (الإلقاء)، أما بالنسبة للوسائل التعليمية/التعلمية فقد جاءت السبورة في المرتبة الأولى وفي المرتبة الثانية جاء الكتاب المدرسي ثم الخرائط التاريخية في المرتبة الثالثة.

دلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رتب معدلات استراتيجيات التدريس و على عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في رتب معدلات الوسائل التعليمية/التعلمية. بمعنى وجود تنوع لدى مدرسي التاريخ في استخدام استراتيجيات التدريس و على عدم وجود تنوع عندهم في استخدام الوسائل التعليمية في تدريس أنشطة التاريخ.

- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس في أنشطة التاريخ بمعنى متغير الجنس ليس له علاقة في اختيار اي استراتيجية تدريسية.

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس في أنشطة التاريخ، بمعنى متغير مرحلة التدريس له علاقة بنوع الاستراتيجيات التدريسية التي يختارها اساتذة مادة التاريخ.

- ❖ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة (أقل من 15 سنة) ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة (أكثر من 15 سنة)، بمعنى متغير الخبرة له تأثير في اختيار انواع الاستراتيجيات التدريسية لدى مدرسي التاريخ.

- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ ، بمعنى متغير الجنس ليس له تأثير في اختيار الوسائل التعليمية/ التعلمية لدى مدرسي مادة التاريخ .

- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ، بمعنى متغير مرحلة التدريس ليس له تأثير في اختيار أي وسيلة تعليمية/تعلمية.

- ❖ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

ووفقا لنتائج البحث ثم تقديم بعض الاقتراحات.

Abstract:

The objective of the present study is to identify the degree of the presence of diversity in using teaching strategies and means of teaching/learning by history teachers in middle and secondary education and also to know the indication of difference of the teaching variables (teaching strategies, means of teaching/learning), according to the following variables: sex (males, females), teaching grade (middle education, secondary education) and experience (short, long), seven hypothesis were established for these objectives.

A group of 142 history male and female teachers in middle and secondary education from Algiers center was formed and two measures established by the two researchers (Fadel Khalil Ibrahim and Faiz Mohamed Daoud, 2001) were implanted to them and the stability coefficient was used to make sure about the stability of the two measures, the Friedman test for organizing teaching strategies and means of education according to the priority of their using by the history teachers, the T-test to test the indication of differences in the variables: (Sex, teaching grade, experience) in the variables (teaching strategies / means of teaching).

The results of the study showed the following:

- The members of the study group use the strategy of the debate in the first position, the strategy of the cross-examination in the second position and the strategy of the conference in the third position. For the means of teaching/learning the blackboard came in the first position, the school book in the second position and the historical maps in the third position.

- The results of the statistical analysis indicated the presence of differences with a statistical indication in the positions of teaching strategies averages and the absence of differences with a statistical indication in the positions of means of teaching/learning averages, which means that there is a diversity with history teachers in using teaching strategies and an absence of diversity in their using of means of teaching when they teach history activities.

- The absence of differences with a statistical indication between the teachers medium responses and their using of teaching strategies in history activities,

which means that the sex variable is not related to the choice of a teaching strategy.

- The presence of differences with a statistical indication between the middle education teachers medium responses and the secondary education teachers medium responses in their using of teaching strategies in history activities, which means that the teaching grade variable is related to the kind of teaching strategies chosen by the history teachers.

- The presence of differences with a statistical indication between the teachers with a short experience (less than 15 years) medium responses and the teachers with a long experience (more than 15 years) medium responses, which means that the experience variable affects the history teachers choice of the kind of teaching strategies.

- The absence of differences with a statistical indication between the male teachers medium responses and the female teachers medium responses in their using of means of teaching/learning in history course, which means that the sex variable affects the histor teachers choice of teaching/learning means.

شكـــــــر

الحمد لله و الشكر لله رب العالمين الذي وفقنا لإنجاز هذا الجهد المتواضع و الصلاة و السلام على أشرف الأنبياء و المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه و من تبعهم بإحسان إلى يوم الدين أما بعد:

فإن أفضل من يعترف فيه بالفضل و الامتنان و الشكر إلى أستاذي الفاضل : **الدكتور أحمد دوقـه** ، لقبوله بصدر رحب الإشراف على هذه المذكرة وعلى حسن تعامله الكريم ونصحه الصادق و توجيهاته السديدة و آرائه القيمة، فقد جاد معنا بالوقت و الفكر، فلم يبخل علينا بوقته الثمين، رغم كثرة انشغالاته الكثيرة في خدمة العلم و الباحثين. فقد كان مثلا يقتدى به، فله منا عظيم الشكر والعرفان و جزاه الله عنا خير الجزاء.

كما يسعد الباحثة أن تتقدم بخالص الشكر و التقدير للأستاذ **الدكتور** : **العياشي بن زروق** الذي أفادني بخبرته الطويلة في مجال التربية عامة و التعليمية خاصة ،و لن أنسى يوما ما قدمه لي من دعم معنوي وتحفيزه لإتمام هذا البحث ،كما اجدد تشكراتي له لما افادني بمراجع قيمة ،ساعدت الباحثة في إنجاز هذا البحث ،فألف شكر.

كما تتقدم الباحثة بالشكر إلى كافة الأساتذة الذين كان لهم الفضل في تكويننا في السنة النظرية لما بعد التدرج خاصة استاذي الفاضل **الدكتور: عبد القادر لورسي** ،الذي كان له الفضل الكبير بعد المولى تعالى لنكون في قسم الدراسات العليا فجزاه الله عنا خير الجزاء.

كما لا يفوت الباحثة ان تتقدم بتشكراتها للسادة الدكاترة اعضاء لجنة المناقشة ،لقبولهم مناقشة هذه المذكرة، وعلى جهودهم المبذولة لقراءتها واستخراج عيوبها قصد تصويبها و تقويمها.

و لا يفوتني ابدا ان اقدم تشكراتي لأهلي و خصوصا إخوتي سندي في الحياة :عبد الحفيظ ، إلياس ، عبد المالك لدعمهم لي الكبير ماديا ومعنويا لن انسى ابدا معروفهم ولن أقدر على ارجاعه لهم، انشاء الله يجازيهم عني خير الجزاء.

وأخيرا اتقدم بوافر الشكر إلى كل من ساهم في إتمام هذا البحث و لو بكلمة طيبة و لم يرد اسمه، أسال اللـــــــــه أن يجازي كلا منهم على قدر عمله و نيته إنه سميع مجيب.

الفهـــــرس

ملخص
شكر
قائمة الجداول
قائمة الأشكال
قائمة الملاحق **الصفحة**
مقدمة.....14

الجانب النظري

الفصل 1 :الاطار العام للدراسة .....
- تمهيد.....16
1.1. الاشكالية 16
2.1. فرضيات الدراسة 19
3.1. أهداف الدراسة 20
4.1. أهمية الدراسة 20
5.1. تحديد المفاهيم 21
6.1. الدراسات السابقة 22
الفصل 2 : استراتيجيات التدريس المعتمدة في أنشطة التاريخ.....
تمهيد 32

1.1.3.2.مفهوم الالقاء (المحاضرة) 34
2.1.3.2. مزايا استراتيجية الالقاء (المحاضرة) 34
3.1.3.2. إجراءات تفعيل استراتيجيات الالقاء (المحاضرة) 35
4.1.3.2. عيوب استراتيجيات الالقاء المحاضرة.....35
2.3.2.استراتيجية الاستجواب .....
1.2.3.2. أهمية استراتيجية الاستجواب.....36
2.2.3.2. مواقف استخدام استراتيجية الاستجواب.....36

3.2.3.2. أنواع الأسئلة في استراتيجية الاستجواب.....37
4.2.3.2. أخطاء المدرسين تجاه استراتيجية الاستجواب. 37
5.2.3.2. مقترحات لتحسين التدريس باستراتيجية الاستجواب. 38
3.3.2.استراتيجيات المناقشة (الحوار).....
1.3.3.2. مفهوم استراتيجية المناقشة (الحوار) 38
2.3.3.2. قواعد و مبادئ استراتيجية المناقشة (الحوار) 39
3.3.3.2. خطوات تنفيذ استراتيجية المناقشة (الحوار) 40
4.3.3.2. شروط أو عوامل نجاح استراتيجية المناقشة (الحوار) 41
5.3.3.2. مزايا استراتيجية المناقشة (الحوار) 41
6.3.3.2. سلبيات استراتيجية المناقشة (الحوار) 42
4.3.2.استراتيجية التعيينات .....
1.4.3.2.مفهوم استراتيجية التعيينات.....42
2.4.3.2. نشأة استراتيجية التعيينات.....43
3.4.3.2. الأسس العامة لاستراتيجية التعيينات.....43
4.4.3.2. مهام المدرس في استراتيجية التعيينات.....44
5.4.3.2. إيجابيات استراتيجية التعيينات.....44
6.4.3.2. عيوب استراتيجية التعيينات.....45
5.3.2.استراتيجية الوحدات .....
1.5.3.2. مفهوم استراتيجية الوحدات.....45
2.5.3.2. أسس قيام استراتيجية الوحدات.....46
3.5.3.2. أنواع استراتيجيات الوحدات.....46
4.5.3.2. شروط تنفيذ استراتيجية الوحدات.....46
5.5.3.2. خطوات تنفيذ استراتيجية الوحدات.....47
6.5.3.2. إيجابيات استراتيجية الوحدات.....47
7.5.3.2. عيوب استراتيجية بالوحدات.....48
6.3.2.استراتيجية حل المشكلات .....
1.6.3.2. مفهوم المشكلة.....48
2.6.3.2. مفهوم استراتيجية حل المشكلات.....48

3.6.3.2. خطوات استراتيجية حل المشكلات.....49
4.6.3.2. شروط نجاح استراتيجية حل المشكلات.....50
5.6.3.2. الأسس التربوية لاستراتيجية حل المشكلات.....50
6.6.3.2. ايجابيات استراتيجية حل المشكلات.....50
7.6.3.2. سلبيات استراتيجية حل المشكلات.....51
7.3.2.استراتيجية التعلم التعاوني.....
1.7.3.2. بعض التعاريف المقدمة لاستراتيجية التعلم التعاوني.....51
2.7.3.2. عناصر التعلم التعاوني.....52
3.7.3.2. أنواع استراتيجية التعلم التعاوني.....53
4.7.3.2. أهداف التعلم التعاوني.....54
5.7.3.2. صعوبات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني.....55
خلاصة الفصل.....56
الفصل 3 الوسائل التعليمية / التعلمية الملائمة لتدريس أنشطة التاريخ.....
تمهيد.....57
3.1.مفهوم الوسائل التعليمية /التعلمية.....57
2.3. أهمية الوسائل التعليمية/التعلمية.....58
3.3.تصنيف الوسائل التعليمية/التعلمية.....59
1.3.3. التصنيفات الشائعة.....59
1.1.3.3. تقسيمها على أساس الحواس.....59
2.1.3.3. تقسيمها على أساس الخبرات التي يمر بها المتعلم.....60
2.3.3. تصنيفات بعض الأعلام.....60
1.2.3.3. تصنيف ديل (Dale) 60
2.2.3.3. تصنيف إيدلنغ (Idling) 61
3.2.3.3. تصنيف أولسن(Olsen) 62
4.2.3.3. تصنيف دونكان (Dunkan) 63
4.3. مصادر الوسائل التعليمية.....63
1.4.3. البيئة.....63
1.1.4.3. البيئة المحلية.....64
1.1.1.4.3. البيت.....64

2.1.1.4.3. المدرسة 64
3.1.1.4.3. المدينة والبلدة والقرية 64
2.1.4.3. البيئة الخارجية 65
5.3. بعض الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس أنشطة التاريخ 65
1.5.3. السبورات واللوحات التعليمية 65
1.1.5.3. سبورة الطباشير 65
2.1.5.3. اللوحة الوبرية 67
3.1.5.3. السبورة المغناطيسية 67
4.1.5.3. اللوحة الكهربائية 68
2.5.3. الخطوط واللوحات الزمنية 68
3.5.3. العينات و النماذج و المصادر 68
4.5.3. الخرائط 69
1.4.5.3. تعريف الخريطة 69
2.4.5.3 تعريف الخريطة التاريخية 69
3.4.5.3. أهمية الخريطة التاريخية 70
4.4.5.3. معايير اختيار و استخدام الخرائط في العملية التعليمية / التعلمية 70
5.5.3. الحاسوب 70
1.5.5.3. الحاسوب وميزاته التعليمية 71
2.5.5.3. الحاسوب و المناهج 72
6.5.3. الكتاب المدرسي 72
1.6.5.3. مفهوم الكتاب المدرسي 72
2.6.5.3. خصائص الكتاب المدرسي 73
3.6.5.3. أهمية الكتاب المدرسي 73
4.6.5.3. مواصفات تأليف الكتاب المدرسي 74
5.6.5.3. بعض معايير تأليف الكتاب المدرسي 74
7.5.3. التلفزيون التعليمي 75
خلاصة الفصل 76

الجانب الميداني

4. الفصل الرابع: إجراءات الدراسة الميدانية.....

تمهيد 77

1.4. نتائج الدراسة الاستطلاعية.....77

2.4 .كيفية جمع البيانات.....78

3.4. منهج الدراسة 78

4.4. مجتمع و عينة الدراسة 78

5.4. أدوات الدراسة (مقياس استراتيجيات التدريس/مقياس الوسائل التعليمية).....80

6.4. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة.....81

الفصل 5 :عرض و مناقشة نتائج الدراسة.....

تمهيد 82

1.5. عرض وتحليل النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....82

1.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....82

2.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....85

3.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....86

4.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....87

5.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة. 88

6.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة. 89

7.1.5. عرض النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.....90

2.5. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة.....91

1.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى.....91

2.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية.....93

3.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة.....93

4.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة.....94

5.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة.....95

6.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة.....96

7.2.5. مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة.....96

3.5.خلاصة النتائج 98

الاقتراحات 100
المراجع 101
الملاحق 108

قائـمة الـجداول

الرقم العنـــــــــــوان الصفحة

1 توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس.....79

2 توزيع عينة الدراسة حسب متغير مرحلة التدريس.....79

3 توزيع عينة الدراسة حسب مكان التخرج.....79

4 توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية.....79

5 ترتيب استراتيجيات التدريس حسب استخدامها من طرف مدرسي التاريخ.....83

6 ترتيب الوسائل التعليمية/التعلمية حسب أولوية استخدامها من طرف مدرسي التاريخ.....84

7 دلالة الفرق بين متوسط استجابات المدرسين والمدرسات في استخدامهم استراتيجيات التدريس..... 85

8 دلالة الفرق بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط والثانوي فيما يخص استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ..... 86

9 دلالة الفرق بين متوسط استجابات مدرسي التاريخ من حيث الخبرة فيما يخص استخدامهم استراتيجيات التدريس.....87

10 دلالة الفرق بين متوسط استجابات المدرسين والمدرسات فيما يخص استخدامهم للوسائل التعليمية / التعلمية في مادة التاريخ.....88

11 دلالة الفرق بين متوسط استجابات مدرسي التاريخ من حيث مرحلة التدريس في استخدامهم للوسائل التعليمية/ التعلمية.....89

12 دلالة الفرق بين متوسط استجابات مدرسي التاريخ من حيث الخبرة فيما يخص استخدامهم للوسائل التعليمية/ التعلمية.....90

قائمـــــــــة الأشكـــال

الرقم	العنـــــــــوان	الصفحة
1	تصنيف إدلينغ لوسائل و تكنولوجيا التعليم	61
2	تصنيف أولسن للوسائل التعليمية (بالأمثلة)	62
3	تصنيف دونكان للوسائل التعليمية (بالأمثلة)	63

مقـــدمـة

تحظى مواد العلوم الاجتماعية في مراحل التعليم العام بأهمية كبرى، هذه الأهمية تأتي انطلاقا مما تتضمنه هذه المواد من دراسات تسهم في إيجاد جيل يتوقع منهم أن يكونوا أعضاء نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه ، لأنها تقوم بدور كبير في التعليم الاجتماعي وفي تنمية القدرة على حل المشكلات والتفكير العلمي وكذلك تنمية شعور الفرد بدروه الاجتماعي وتنمية شخصيته بما تهيئه له من معلومات ومواقف تساعده على ادرك حقيقة ما يجري في المجتمع سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وثقافيا، وبالتالي فإنه يجب أن تقدم موادها في أفضل صورة وأحسن حال، وأي تقصير في تقديمها بشكل غير دقيق يؤثر سلبا على العملية التربوية برمتها.

وتعرف المواد الاجتماعية على أنها:" النتاجات المعرفية لجهد الإنسان البشري في الميادين المعرفية الخاصة بالتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والسياسة وعلم النفس وعلم الاجتماع". [01]ص05

ومادة التاريخ هي جزء من هذه المواد الاجتماعية، ونقصد بها : " المادة التي تهتم بعلاقات الإنسان وسلوكه متتبعا نشأتها وتطورها والنتائج التي تترتب على هذا التطور، كما تلقي الضوء على الماضي وعلى ما هو كائن وحاضر من هذه العلاقات والمشكلات والسلوك ويبرز في كل هذا أدوار البطولة والقيادة وجها للشعوب والنتائج التي ترتب عليها وهي بمثابة سجل للخبرات البشرية أو لنواحي النجاح والفشل التي أدركها الإنسان في التغلب على مشكلاته الأساسية على مر العصور، الأمر الذي يساعد في توضيح الحاضر الذي يعيش فيه الإنسان، ويحدد اتجاهات المستقبل له " . [02]ص10

ويرتبط استيعاب مادة التاريخ بالأساس على عامل الزمان والمكان، الذين هما في غاية من التعقيد، إذ يصعب على المدرس أن ينقل لطلابه أحداث الماضي بيسر وسهولة، إذ هو استخدم طريقة واحدة في التدريس كالإلقاء مثلا والاعتماد على السبورة والكتاب المدرسي فقط كوسائل ..... ، مما قد يدفع الطلاب للشعور بصعوبة و جفاف مادة التاريخ ، وبأنها غير ملموسة لهم وبعيدة عن حواسهم ، خاصة إذا كانت الأحداث بعيدة عن أوطانهم.

لذا جاءت دراستنا لتسلط الضوء عليها لمعرفة مدى وجود تنوع في استخدام استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

ولدراسة هذا الموضوع قسمنا بحثنا إلى جانبين، الجانب النظري والجانب الميداني.

اشتمل الجانب النظري على ثلاثة فصول حيث خصص الفصل الأول للإطار العام للدراسة إذ حددنا فيه الإشكالية والفرضيات ، وأيضا المفاهيم والدراسات السابقة.

والفصل الثاني جاء ليتناول استراتيجيات التدريس الأكثر استخداما في أنشطة التاريخ، وقد تناولنا فيه مفهوم استراتيجيات التدريس وأهميتها في العملية التعليمية ثم ذكرنا بعض من أنواع استراتيجيات تدريس التاريخ، ذكرنا سبع استراتيجيات هي (المحاضرة، الاستجواب، المناقشة، التعيينات، الوحدات، حل المشكلات، التعلم التعاوني).

أما الفصل الثالث، فتناولنا فيه الوسائل التعليمية/التعلمية الملائمة لتدريس مادة التاريخ، حيث تطرقنا فيه إلى تحديد مفهوم الوسائل التعليمية/التعلمية وأهميتها وتصنيفها ومصادر الحصول عليها ثم ذكرنا بعض الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس مادة التاريخ.

أما الجانب الميداني فيتضمن بدوره ما يلي:

الفصل الرابع المتعلق بإجراءات الدراسة الميدانية، حيث تطرقنا فيه إلى كيفية إجراء الدراسة الاستطلاعية والمنهج المعتمد في الدراسة وكيفية اختيار العينة وموصفاتها، وأدوات جمع البيانات وأخيرا ذكرنا فيه الأساليب الإحصائية لاختبار فرضيات الدراسة.

أما الفصل الخامس والأخير فقد عرضنا فيه نتائج الدراسة ومناقشتها ثم خلاصة النتائج. وفي الختام عرضنا قائمة المراجع و الملاحق التي استندنا عليها في هذه الدراسة.

الـفـصل 1
الإطـار العـام للدراسـة

تمهيـــد:

خصصت الباحثة هذا الفصل لعرض الخلفية النظرية لمشكلة الدراسة، انطلاقا من النتائج المتوصل إليها من الدراسات السابقة ، طرحنا تساؤلات و للإجابة عن هذه التساؤلات صغنا فرضية لكل تساؤل، كما تطرقنا فيه إلى ذكر أهداف وأهمية الدراسة، وأيضا إلى تحديد المفاهيم المتعلقة بمتغيرات الدراسة، وفي الختام عرضنا بعضا من الدراسات السابقة التي لها علاقة وطيدة أو قريبة من متغيرات الدراسة فجاء وفقا لما يأتي:

1. 1.الإشكاليـــة:

تعد استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية عنصرين أساسيين من عناصر العملية التعليمية/التعلمية، ولهما صلة وطيدة بتحقيق أهداف المنهج الدراسي ومحتواه، وهي تتضمن تفاعلات مختلفة بين الطلبة والمدرسين والمواد التعليمية[03]ص98

ويقصد بالاستراتيجية التدريسية مجموعة التحركات المخطط لها والتي يقودها المعلم وتؤدي إلى الوصول إلى نتائج مقصودة وتحول دون حدوث ما يعاكسها أو يناقضها، وتهتم بالوصول بالطالب إلى هدف معين، كما أنها تقي هذا الطالب من اي نواتج سلبية أو عدم الثقة أو الفشل أو فقدان الثقة بالنفس. [04]ص155

كما تعرف على أنها : « الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعليم، والخرائط المفاهمية التي يراد بها الطلبة باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، والنماذج التعليمية التي سيقوم المعلم باستخدامها للوصول إلى النتاجات المرصودة." [05]ص217

كما تعد الوسائل التعليمية/التعلمية جزء لا ينفصل عن نجاح أي استراتيجية تدريسية يختارها المدرس، إذ يرى حسن زيتون (2001) : « أن اختيار تلك الوسائل لا ينفصل عن إجراءات التدريس، فاختيار مصمم التدريس لإجراء تدريسي معين رهن بوجود الوسائل التي تجعل هذا الإجراء ممكن التنفيذ علميا، فالعلاقة بينهما علاقة دينامكية وتفاعلية».[06]ص397

إن التعلم عملية ديناميكية، وأحسن تعلم يتم عندما يختار المدرس الإستراتيجية التدريسية والوسيلة المناسبة لخصائص المتعلمين والموقف التعليمي، ويكون ملما بأكبر عدد ممكن من الإستراتيجيات الفعالة لجذب أكبر عدد ممكن من المتعلمين، فيثير عندهم الدافعية للتعلم ويطور رغبتهم الحقيقية للتعلم، فتنشئ بيئة تفاعلية بين المدرس والطالب، خاصة في تدريس المواد الاجتماعية التي بحاجة إلى التنويع واستخدام وسائل حديثة لتوضيح المفاهيم المعقدة.

والتاريخ بصفته واحدا من المواد الاجتماعية ، يهتم بدراسة الماضي بمختلف مراحله، بوصفه جذور الحاضر الذي نعيشه متتبعا قصة الإنسان ونشأته وتطوره وعلاقاته ومشكلاته وآماله وتطلعاته، والمطلوب من دراسة مادة التاريخ هو الوقوف على المعاني والمغازي والدروس المستفادة مما حققه السابقون من نجاحات أو فشل حتى يمكن تحديد اتجاهات المستقبل.

إن دراسة مادة التاريخ، بلا شك توقفنا على جذور المشكلات الحاضرة واقتراح الحلول اللازمة لها، لهذا فقد تقرر تدريس مادة التاريخ وغيرها من المواد الدراسية على أساس الدور الذي تستطيع كل مادة دراسية في تربية النشء، إما منفردة أو بالاشتراك مع المواد الدراسية الأخرى من أجل بلوغ الأهداف العامة للتربية والمجتمع.

لذا أصبح تدريس مادة التاريخ أمرا مهما ولازما بالنسبة لأي طالب في اي مستوى من مستويات مراحل التعلم، ولم يعد تدريسه مقتصراً على تزويده بالحقائق والمعارف التاريخية وإنما يسعى إلى تحويل هذه الحقائق والمعلومات إلى أداة من أدوات الوعي الوطني والقومي والإنساني، وأن يكون هذا الطالب على معرفة واضحة بما مر على أمته من أحداث.

فإذا كانت تلك هي طبيعة مادة التاريخ وأهميته فيجب أن يدرس بأساليب متطورة، تظهر طبيعته وتسهم في تحقيق أهدافه ولن يأتي ذلك كما أكدته دراسة (بشائر،2007) : «إلا بتنوع الممارسات التدريسية في العمليات التعليمية للوصول إلى الأهداف المنشودة».[07]ص227

وقد أجريت دراسات عدة في الميدان للبحث عن أنجح الأساليب والوسائل التعليمية في تدريس مادة التاريخ ومن هذه الدراسات نذكر دراسة محمد الكيومي (2002) الذي قام بتدريس التاريخ باستراتيجية العصف الذهني على المجموعة التجريبية بينما المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية ، إذ تفوقت المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في جوانب عدة.

كما أثبتت دراسة صلاح إبراهيم (2006) فاعلية استخدام التدريس فوق المعرفية في تحصيل طلاب التاسع في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية.

وحول أهمية الوسائل التعليمية/التعلمية في تدريس التاريخ، فقد توصلت دراسة (Callahan, 1979) إلى فعالية استخدام الوسائل البصرية على زيادة تحصيل الطلاب وتحسين اتجاهاتهم نحو الدراسات الاجتماعية وتتمثل هذه الوسائل في التلفزيون التعليمي والخرائط والكرات الأرضية، فهذه الوسائل يمكن أن تساهم في جعل المعرفة التاريخية ، معرفة حقيقية ودقيقة، من خلال مساعدة الطلبة على تذكر الحقائق التاريخية وتنمية الحس الزمني والخيال التصوري لاستيعاب الطلبة لمادة التاريخ.

كما توصلت نتائج دراسة فيليب (Philip, 1980) إلى أن استخدام الوسائل التعليمية /التعلمية المجسمة في جميع المواد التعليمية تساعد على التعلم، وأشار أن 90% من أفرد عينة الدراسة إلى أنها تثير الدافعية لدى الطلاب.

كما أجريت عدة دراسات وصفية مسحية عن عوائق استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة والوسائل التعليمية، فقد أكدت دراسة (محمد الشنيف، 2008) على وجود عدة عوائق تحول دون استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية.

كما أشارت نتائج دراسة (عصيدة، 1996) إلى وجود عدة عوائق قللت من استخدام الوسائل التعليمية/ التعلمية في تدريس المواد الاجتماعية ومن ابرز هذه المعيقات افتقار الوسائل التعليمية الواردة في كتب الاجتماعيات إلى عنصر التشويق.

وقد حدد نظام المدارس الثانوية في العرق رقم (2) الإطار العام لما ينبغي أن تكون عليه الطرائق والوسائل التعليمية/ التعلمية، فقد دعا المدرسين إلى:

- تطوير طرائق التدريس وتكييفها لتلائم نوع النشاط التربوي وطبيعة موضوعات الدراسة، لتعدد قدرات الطلاب وتنوع ميولهم، والاعتماد على استمرار نشاطهم الذاتي، والخلاص من أساليب التلقين و الاستذكار الآلي ومتابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس.

توفير الوسائل التعليمية، وصنع بعض نماذجها بمساهمة الطلاب، وتتبع الأساليب السليمة في حسن استخدام تلك الوسائل وتكييفها لموضوعات الدراسة ولمستويات الطلاب وحاجاتهم. [03]ص100

وانطلاقا مما سبق، فقد جاءت دراستنا لتسلط الضوء على أنواع الإستراتيجيات والوسائل التعليمية/التعلمية المستخدمة لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، وكذا استخراج أكثر الاستراتيجيات والوسائل التعليمية اعتمادا في الواقع، كما أردنا معرفة وجود فروق في استخدام المدرسين لإستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية من حيث الجنس(ذكور/ إناث) ومرحلة التدريس (متوسط/ثانوي) وأخيرا من حيث الخبرة التعليمية (قصيرة/طويلة)، فجاءت التساؤلات كالتالي:

-هل يوجد تنوع في استخدام مدرسي مادة التاريخ لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي؟

-هل توجد فروق بين المدرسين والمدرسات في استخدامهم استراتيجيات التدريس لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي ؟

-هل توجد فروق بين مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ ؟

-هل توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة والمدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ؟

-هل توجد فروق بين المدرسين والمدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي ؟

-هل توجد فروق بين مدرسي مرحلة التعليم المتوسط و مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ ؟

-هل توجد فروق بين المدرسين ذوي الخبرة التعليمية

-القصيرة والمدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ ؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

2.1.فرضيات الدراسة:

في ضوء هدف البحث يمكن صياغة الفرضيات التالية:

– الفرضيات المتعلقة بإستراتيجيات التدريس:

- لا يوجد تنوع في استخدام مدرسي مادة التاريخ لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/ التعلمية في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

- لا توجد فروق بين المدرسين والمدرسات في استخدامهم استراتيجيات التدريس لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

- لا توجد فروق بين مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

- لا توجد فروق بين المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة والمدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

- الفرضيات المتعلقة بالوسائل التعليمية / التعلمية:

- لا توجد فروق بين المدرسين والمدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.
- لا توجد فروق بين مدرسي مرحلتي التعليم المتوسط و مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.
- لا توجد فروق بين المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة والمدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ.

3.1.أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

-التعرف على مدى وجود تنوع من طرف مدرسي مادة التاريخ في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/ التعلمية.

-التعرف على أنواع استراتيجيات التدريس الأكثر استخداما لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

-التعرف على أنواع الوسائل التعليمية/ التعلمية الأكثر استخداما لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

4.1 .أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

-مساهمة الدراسة في الكشف عن نواحي القصور في استراتيجيات التدريس الكلاسيكية والتي لا تتوافق ومنهجية التدريس الحديثة.

-تبصر مدرسي مادة التاريخ بالوسائل التعليمية/التعلمية التي يتعين استخدامها في ظل المستحدثات التربوية المعاصرة.

-تبصر نتائج هذه الدراسة الباحثين الجدد في ميدان التدريس على معالجة مشكلات جديدة في مواد دراسية أخرى.

5.1 .تحديد المفـاهيـم:

1.5.1. الإستراتيجية:

« كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية "استراتيجوس" وتعني فن القيادة، ولقد كانت الإستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة المغلقة التي يمارسها كبار القادة واقتصرت استعمالاتها على الميادين العسكرية» .[08]ص241

2.5.1.استراتيجية التدريس :

- يعرفها مجدي عزيز إبراهيم (2004) على أنها : « بمثابة خطة عامة للتدريس، تشمل كل مكون وإجراءات الموقف التدريسي من أهداف، طرق التدريس و وسائل وتقويم التعلم، ولذلك فإن طريقة التدريس مكون من مكونات استراتيجية التدريس ».[09]ص23
- كما عرفها ايضا مصطفى نمر دعمس(2009)على أنها:" خطوات إجرائية منظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة مرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، والتي تمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها. "[10]ص109

3.5.1. التحديد الإجرائي لاستراتيجيات التدريس:

نقصد بها منهجية تنفيذ الدرس، من حيث التعامل مع المعرفة والتفاعل بين المدرس والمتعلمين أثناء التدريس، بحيث يكون المدرس مرن في اختيارها ينتقل من استراتيجية لأخرى في الدرس الواحد ليجذب بذلك أكبر عدد ممكن من المتعلمين .

4.5.1.الوسائل التعليمية/ التعلمية:

- تعرفها إيناس خليفة عبد الرزاق على أنها « الأجهزة والأدوات التي يستخدمها المعلم من أجل تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، بهدف توضيح الصورة التعليمية، من توضيح المعاني وشرح الأفكار في عقول الطلاب ». [11]ص11
- كما عرفها حسن زيتون(2001)على أنها: «مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس، بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم، مما يساهم في تحقيق الأهداف التدريسية المرجوة في نهاية المطاف».[06]ص271
- وعرفها الكلوب (1993) بأنها: " مواد وأدوات تقنية ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة، يستخدمها المعلم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعلم والتعليم، كما أنها تساعد في نقل المعاني وتوضيح

الأفكار وتثبيت عملية الإدراك وزيادة خبرات الطلاب ومهاراتهم وتنمية اتجاهاتهم في جو مش ـوق و رغبة أكيدة نحو تعلم أفضل." [12]ص106

5.5.1.التحديد الإجرائي لمفهوم الوسائل التعليمية:

تعرف الباحثة الوسائل التعليمية /التعلمية على أنها:" جزء لا يتجزأ من استراتيجيات التدريس، وتشمل السبورة وأقلام والكتابة أو الطباشير والكتاب المدرسي والخرائط وكذا الرحلات الميدانية والوثائق وغيرها وهي تختلف من نشاط تعليمي لآخر ومن مرحلة لأخرى، ونحن في هذه الدراسة نقصد بها الوسائل الملائمة لتدريس مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي"

6.1 .الدراسات السابقة:

يلجأ الباحث إلى الدراسات السابقة التي لها علاقة وطيدة أو قريبة من مشكلة دراسته ليعرف ماذا تم التوصل إليه ؟ وماذا لم يعرف بعد؟ وهذه المعرفة تجعله يكشف عن جوانب جديدة للمشكلة المدروسة سابقا، من خلال ما سبق، وفي ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها فإننا نتطرق إلى ذكر بعض من هذه الدراسات التي تناولت إستراتجيات التدريس والوسائل التعليمية في مادة التاريخ، وقد تم تقسيمها إلى ما يلي:

1.6.1. الدراسات التي تناولت متغير إستراتيجيات التدريس في مادة التاريخ أو المواد الاجتماعية:

1.1.6.1. دراسة السعيد الجندي عبد العزيز(1990):

قام الباحث بإجراء دراسة عن : أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد حدد مشكلة الدراسة فيما يلي : ما أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ بالصف الأول على تحصيل الطلاب و تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة التاريخ؟

استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو المجموعتين ، حيث درس المجموعة التجريبية باستراتيجية التعلم التعاوني و المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.

تم اختيار عينة الدراسة من طلاب الصف الأول الثانوي ، حيث بلغ عدد طلاب المجموعتين(80)، بحيث قسموا بالتساوي الى(40) في كل مجموعة (التجريبية والضابطة).

بالنسبة لأدوات الدراسة، قام الباحث ببناء اختبار تحصيلي في الوحدة المختارة ، ومقياس الاتجاه نحو دراسة التاريخ ،أما بالنسبة للمعالجات الإحصائية ،استخدم الباحث اختبار" ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين و الاتجاه نحو دراسة التاريخ ، اتضح من نتائج الدراسة ما يلي:

- وجود فروق دالة احصائيا بين تحصيل المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني ، وتحصيل المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة المعتادة وهذه لصالح المجموعة التجريبية.
- كما وجدت فروق دالة احصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة، وهذه الفروق لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو دراسة التاريخ، أي أن التعلم التعاوني المستخدم في المجموعة التجريبية أدى إلى تعديل اتجاه طلاب هذه المجموعة نحو دراسة التاريخ بالمقارنة بالأسلوب العادي في تدريس نفس الوحدة للمجموعة الضابطة[13]ص 120

2.1.6.1.دراسة صلاح عبد السميع عبد الرزاق (2000):

نظرا للدور الكبير الذي تلعبه دراسة مادة التاريخ بالمراحل الدراسية المختلفة قام الباحث باختيار عينة من طلاب الصف الثاني ثانوي العام وقسمها إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) في كل مجموعة (60) طالبا وطالبة حيث درس الباحث المجموعة التجريبية بمنهج مطور في التاريخ في ضوء متطلبات الثقافة التاريخية بينما المجموعة الضابطة درست نفس الموضوعات بمحتواها بالكتاب المدرسي بالطريقة العادية.

وقد استخدم الباحث قائمة بمتطلبات الثقافة التاريخية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، وكذا معيار التعرف على اكتساب الثقافة التاريخية وكذا معيار التعرف على مدى اكتساب عينة البحث لمهارات البحث التاريخي، واختيار التحصيل ومقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ.

توصلت نتائج الدراسة التجريبية إلى ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في تطبيق بعدي للاختبار التحصيلي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبارات مهارات البحث التاريخي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- كما أظهرت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ أن دراسة المجموعة التجريبية للوحدات المطورة من خلال استخدام أسلوب التعلم الذاتي، وقد أدى إلى تنمية الاتجاه الإيجابي، وقد أرجع الباحث ذلك إلى أن الموديلات التعليمية تضمنت موضوعات تاريخية وأنشطة محببة إلى الطلاب، إضافة إلى ما سبق فإن شعور الطلاب بالحرية في جمع المعلومات التاريخية وتعويدهم الاعتماد على أنفسهم في الحصول عليها، وكذلك وجود جو من التعاون وقيام الطلاب بالمناقشة في الأنشطة المختلفة والتي ساهمت بدورها في تنمية اتجاه إيجابي نحو مادة التاريخ.

3.1.6.1.دراسة محمد بن طالب بن مسلم الكيومي)2002/2001):

قام الباحث بدراسة اثر استخدام استراتيجية العصف الذهني في تدريس مادة التاريخ، على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول ثانوي للسنة الدراسية (2002/2001) بدولة الأردن.

و قد تكونت عينة الدراسة من (112) طالب وطالبة قسموا بالتساوي إلى مجموعتين التجريبية والضابطة، تم إعداد نموذج تحضير الدروس وحدتين من الكتاب المقرر (كتاب أوروبا الحديث).

استخدم الباحث اختبار تورنس للتفكير الابتكاري، حيث استخدم كلمات الصورة (أ) كاختبار قبلي، والصورة (ب) كاختبار بعدي، بعد أن تم إعادة التأكد من خصائصه السيكو مترية على عينة استطلاعية، وتم ضبط المتغيرات التالية: (القدرة على التفكير الابتكاري، الجنس، الجنسية، البيئة المدرسية)، واستخدم اختبار (t. Test) لعينتين مستقلتين وللعينات المترابطة) لفحص أسئلة الدراسة كما تم استخدام معاملات صدق الاتساق الداخلي لقياس صدق وثبات صورتي الاختبار.

توصلت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالعصف الذهني على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الطلاقة والمرونة والأصالة والقدرة الإبتكارية الكلية، كما تفوقت المجموعة التجريبية في أدائها البعدي مقارنة بأدائها القبلي في الطلاقة والمرونة والقدرة الابتكارية الكلية.

4.1.6.1. دراسة د. صلاح إبراهيم هيلات (2006):

هدفت هذه الدراسة إلى استقصاء فاعلية استخدام التدريس فوق المعرفية في تحصيل الصف التاسع في مبحث التاريخ مقارنة بالطريقة التقليدية.

تكونت عينة الدراسة من (209) طالب وطالبة ، موزعين في سبع شعب، تم اختيارهم عشوائيا من مدينة إربد الأردنية، تكونت المجموعة التجريبية من (140) طالب وطالبة درسوا باستراتيجية التدريس فوق المعرفية والمجموعة الضابطة من (69) طالب وطالبة درسوا بالطريقة التقليدية.

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلبة المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي يعزى إلى استراتيجية التدريس فوق المعرفية ولصالح المجموعة التجريبية.

كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغير الجنس او التفاعل بين متغيري الجنس وطريقة التدريس.

5.1.6.1.دراسة محمد علي الشنيف (2008):

قام بدراسة عن معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية.

وقد تألفت عينة الدراسة من معلمي وموجهي مواد الاجتماعيات بأمانة العاصمة صنعاء، ومحافظة المحويت (ريف/ حضر) للعام الدراسي (2007/2006) والبالغ عددهم (315) معلما وموجها، منهم (270) معلما ومعلمة، و(45) موجها وموجهة موزعين على (19) منطقة تعليمية في المحافظتين، قد تم اختيار عينة المعلمين بالطريقة العشوائية الطبقية ورعي في اختيارها أن لا تقل نسبتها عن (50%) من إجمالي عدد أفراد المجتمع الأصلي سواء على مستوى العينة الكلية أو على مستوى الطبقات ، أما عينة الموجهين فقد اشتملت جميع أفراد المجتمع الأصلي ، وقد قام الباحث بإعداد استبانة التعرف على معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس مواد الدراسات الاجتماعية، اشتملت على (81) فقرة تتصل ببيئة التعلم وذلك من خلال استطلاع أراء عينة أولية من معلمي الدراسات الاجتماعية.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المعوقات التي تحول دون استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية كما يراها أفراد العينة هي:

- في البعد الخاص بالمعوقات المتعلقة بالمنهج:

- كثافة محتوى المواد الاجتماعية.
- عدم مراعاة التنوع في الأنشطة.
- افتقار مناهج الدراسات الاجتماعية لعناصر التشويق.

- في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمعلم:

- قلة الفرص المتاحة أمام المعلمين للتدريب على طرائق التدريس الحديثة.
- قلة تدريب معلم الدراسات الاجتماعية على كيفية تنظيم وتنفيذ الزيارات الميدانية.
- تدني دخل المعلم لا يحفزه على استخدام الطرائق الحديثة.

- في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمتعلم:

- قلة اهتمام التلاميذ بإنجاز المهام و الواجبات التي تتطلب الطرائق الحديثة.
- ضعف الخلفية المعرفية والثقافية لدى التلاميذ.
- عدم تعود التلاميذ على كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة.

- في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة ببيئة التعلم:

- افتقار المدارس إلى المكتبات التي تحوي مراجع إضافية يعود إليها المعلم والمتعلم.
- افتقار المدارس إلى الوسائل التعليمية اللازمة لاستخدام الطرائق الحديثة.
- افتقار المدارس إلى الأماكن المناسبة لمزاولة الأنشطة التي تتطلب الطرائق الحديثة.

كما أشارت النتائج إلى أن المعوقات المتصلة ببيئة التعلم تمثل العوامل الأكثر تأثيرا في عزوف معلمي المواد الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي عن استخدام طرائق التدريس الحديثة، يليها في الأهمية المعوقات المتصلة بالتعلم ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم وأخيرا المعوقات المتصلة بالمناهج الدراسي.

2.6.1. الدراسات التي تناولت متغير الوسائل التعليمية/ التعلمية في مادة التاريخ أو المواد الاجتماعية:

1.2.6.1.دراسة جوزيف (Joseph, 1977):

قام الباحث بدراسة في لوزيانا، هدفت إلى معرفة العوامل التي تؤثر في استخدام التلفزيون التعليمي، وتكونت عينة الدراسة من (407) معلمين في (20) مدرسة ، وأهم نتائجها ، كان من أهم العوامل ذات العلاقة في استخدام المعلمين للتلفزيون التربوي هي محتوى البرامج التلفزيونية ، إعداد الطلبة، وتشجيع المشرفين على استخدام التلفزيون. [14]ص23

2.2.6.1.دراسة كلاهان (Callahan ,1979):

قام هذا الباحث بدراسة تأثير الوسائل البصرية على تحصيل واتجاهات المتعلمين نحو الدراسات الاجتماعية، وتتمثل الوسائل التعليمية البصرية بالأفلام التلفزيونية والخرائط، والكرات الأرضية، وقد صممت هذه الدراسة للإجابة على الأسئلة التالية:

- أي طريقة من الطرق التالية أكثر فعالية في زيادة التحصيل عند الطلاب في الدراسات الإجتماعية، العرض أم التلفزيون أم العرض باستخدام الخرائط والكرات الأرضية؟
- هل اتجاهات الطلاب نحو الدراسات الاجتماعية تتغير إذا قام الطلاب أنفسهم بصناعة الوسائل التعليمية/ التعلمية؟

وقد أجريت هذه الدراسة في المدارس الحكومية في مقاطعة هارفورد الغربية(West Herford) على طلاب الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي، وقد أظهرت هذه الدراسة، أنه ليس هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلاب في الدراسات الاجتماعية الذين تم تدريبهم بطريقة العرض وتحصيل الطلاب الذين تم تدريبهم باستخدام الخرائط والكرات الأرضية، كما أن هذه الدراسة أثبتت أن

اتجاهات الطلاب نحو الدراسات الاجتماعية تأثرت بشكل إيجابي إذا تمت صناعة الوسائل التعليمية من قبل الطلاب أنفسهم.[15]

3.2.6.1.دراسة فيليب (Philip ,1980):

قام بإجراء دراسة تحت عنوان « إلى أي مدى يؤمن المحاضرون بأن الوسائل التعليمية المجسمة ذات قيمة في تحقيق الأهداف الصفية؟» وقد أجريت هذه الدراسة في كليات وجامعات مقاطعة لويزيانا (Louisiana) في الولايات المتحدة الأميركية حيث استخدم في هذه الدراسة استبيان وزع على 165 محاضرا أعيد منها (139)، وكان من نتائج هذه الدراسة ، أن الوسائل التعليمية المجسمة، وسائل تساعد على التعلم في جميع المواد التعليمية ، كما أن 90% من المحاضرين أشاروا إلى أن الوسائل المجسمة تثير الدافعية لدى الطلاب، كما أظهرت النتائج أيضا، بأن الحاصلين على شهادات أكاديمية عالية ، مثل الدكتوراه يستخدمون الوسائل المجسمة بشيوع أكثر من أولئك الحاصلين على شهادات أخرى.[16]

4.2.6.1.دراسة عصيدة (1996):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعيقات التي تقلل من استخدام الوسائل التعليمية في تدريس مناهج الاجتماعيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة ، حيث وزع الباحث أداة الدراسة على عينة مكونة من (130) معلما ومعلمة ممن يعملون في المدارس الحكومية.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن أبرز المعيقات التي تتعلق بالمعلم كانت عدم وجود برامج ودورات تدريب للمعلمين على التعامل في الوسائل التعليمية وعدم متابعة المعلم لطلابه م في عمل الرسومات والأعمال اليومية ، أما في مجال الطالب فكانت أبرز المعيقات هي كثرة عدد الطلاب في الصف وتركيز الاختبارات اليومية على الجانب المعرفي وإهمال الجانب المهاري، في حين كانت أبرز المعيقات في مجال الكتاب المدرسي هي افتقار الوسائل التعليمية الواردة في كتب الاجتماعيات إلى عنصر التشويق، أما المعيقات الخاصة بالإدارة المدرسية فكان أبرزها اكتظاظ الصفوف بأعداد الطلبة وتدني فاعلية الإشراف التربوي في مجالات الدراسات الاجتماعية، وأشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة تعزي لمتغير الجنس أو المؤهل العلمي أو الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة تعزى لمتغير التخصص لصالح الجغرافيا.[17]

5.2.6.1.دراسة ابو حسان (1998):

هدفت الدراسة إلى التعرف على المعيقات التي تقلل من استخدام الوسائل التعليمية التي تواجه الدارسين لمادتي العلوم والاجتماعيات في المرحلتين الأساسية والثانوية لمدارس محافظة الخليل الحكومية ، حيث استخدم الباحث أداة مكونة من (48) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة المكونة من (161) معلما ومعلمة.

أشارت نتائج الدراسة إلى أن المعيق الأبرز كان في نقص المواد والوسائل والأجهزة التعليمية التي يستعين بها المعلم ، وعدم توفر وسائل حديثة وعدم وجود قاعات لاستخدام الوسائل التعليمية، وأشارت أيضا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة هذه المعيقات تعزى لمتغير الجنس لصالح الذكور، ولمتغير الخبرة لصالح الخبرة ذوي (10) سنوات فأكثر، ولمتغير التخصص لصالح الاجتماعيات ، ولم تكن هناك فروق ذات دلالة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي أو للمرحلة الدراسية.[18]

6.2.6.1. دراسة أحمد عبد الله منصور(2000):

قام هذا الباحث بدراسة كانت تهدف الى معرفة:

- مدى توافر الوسائل التعليمية الخاصة في المواد الاجتماعية .
- مدى استخدام الوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية .
- ما إذا كانت هناك فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى الجنس والخبرة .

ولتحقيق ذلك اعد الباحث قائمة بالوسائل التعليمية التي يجب توافرها واستخدمها في تدريس المواد الاجتماعية حيث احتوت على 43 وسيلة تعليمية ، وتم عرضها على المحكمين للتحقق من شمولها وقد استخدام الباحث المتوسطات والانحرافات المعيارية ومدى الثقة لمعرفة مدى الاستخدام والتوافر ، كما تم استخدام اختبار (t-test) وتحليل التباين لمتغير مستقل واحد لاختبار دلالة الفروق ONE-wayANOVA

بالإضافة إلى اختبار شفهي لمتابعة الفروق في تحليل التباين، وقد توصل البحث إلى النتائج الآتية:

- توفر الوسائل التعليمية بدرجة ضعيفة جداً عدا السبورة الطباشيرية و الكتاب المدرسي .
- استخدام معلمي ومعلمات السبورة الطباشيرية والكتاب المدرسي بدرجة كبيرة ، بينما الخرائط الجغرافية وصور الكتاب المدرسي كان استخدامها بدرجة متوسطة ، واما بقية الوسائل التعليمية فلم تستخدم لأنها غير متوفرة .
- دلت نتائج اختبار (ت) على عدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية بشكل عام بين استجابات المعلمين واستجابات المعلمات حول استخدام الوسائل التعليمية .

- اظهر تحليل التباين فروق ذات دلاله إحصائية تعزى إلى الجنس حول استخدام وسيلتي اللوح الأبيض والمتاحف والتي جاءت لصالح المعلمات .

- كما أظهر تحليل التباين فروق ذات دلاله إحصائية تعزي إلى الخبرة وعند إجراء المقارنة البعدية بطريقة (شفي) دلت النتائج على وجود فروق ذات دلاله إحصائية بين كل من كانت خبراتهم (1-3 سنوات) وأصحاب الخبرة (أكثر من 7سنوات) ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة (أكثر من 7سنوات) .

7.2.6.1.دراسة محمد خزيم الشمري (2006):

قام هذا الباحث بإجراء دراسة عن واقع استخدام معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات لتقنيات التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة حفر الباطن في المملكة العربية السعودية.

تكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، أشارت نتائج الدراسة إلى تدني نسبة معلمي المواد الاجتماعية والمعلمات الذين يستخدمون التقنيات التعليمية في تدريسهم ، وإلى وجود بعض المعيقات مثل قلة وجود القاعات اللازمة لاستخدام التقنيات التعليمية، وقلة الموارد اللازمة للقيام بالرحلات التعليمية وقلة الحوافز المقدمة للمعلمين والعبء الدراسي على المعلمين، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمدى استخدام التقنيات التعليمية تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

3.6.1. الدراسات التي جمعت إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية معاً:

لم تعثر الباحثة إلا على دراسة واحدة جمعت بين متغيري الدراسة الحالية وهي:

1.3.6.1. دراسة الباحثان د. فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داؤد (2001):

وقد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الطرائق والوسائل التعليمية / التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة نينوى بالعراق.

في ضوء هدف البحث صيغت عشر

فرضيات تناولت متغيرات، الجنس، والاختصاص (تاريخ/جغرافيا) والكلية (آداب/تربية) والخبرة (القصيرة/الطويلة) والدورات التدريبية (مشارك/غير مشارك).

تكونت عينة الدراسة من تسعين (90) مدرسا ومدرسة ، واستخدم مقياسين ، الأول في الطرائق التعليمية/التعلمية ويتكون من سبعة طرائق وخمسا وعشرين فقرة (25) والثاني للوسائل التعليمية التعلمية ويتكون من (11) وسيلة و(19) فقرة ، وزودا المقياسين بمقياس رباعي وفقا لما يأتي: (دائما –أحيانا – نادرا – لا استخدمها) وحسب البدائل الموضوعة ، إذا أعطيت ثلاث درجات لفئة (دائما) ودرجتان لفئة

(أحيانا) ودرجة واحدة لفئة (نادرا) وصفر لفئة (لا استخدمها) ، تم اعتماد الوسط المرجح والاختبار التائي ومعامل ارتباط بيرسون كمعالجات إحصائية.

توصلت نتائج الدراسة إلى أن طرائق التعليم والتعلم الأكثر شيوعا هي طريقة الاستجواب والمناقشة والمحاضرة على التوالي تم تليها في الاستخدام طريقتا حل المشكلات والوحدات.

أما بالنسبة للوسائل التعليمية/ التعلمية فتشير النتائج إلى اعتماد أفراد العينة بالدرجة الأساس على الكتاب المدرسي ثم السبورة والخرائط التاريخية بالتعاقب.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال العرض السابق لتلك الدراسات يتضح ما يلي:

- تعددت الدراسات وتنوعت في مجال أنواع استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية وأهميتها ودورها الفعال في تدريس المواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة.

- لاحظنا أن الدراسات التي تناولت متغير استراتيجيات التدريس في المواد الاجتماعية والتاريخ بصفة خاصة،أغلبها استخدمت المنهج التجريبي واعتمدت على التصميم التجريبي ذو المجموعتين (تجريبية/ضابطة) ومن هذه الدراسات نذكر: دراسة محمد سعيد الجندي(1990)، دراسة صلاح عبد السميع عبد الرازق (2000) ودراسة محمد بن طالب بن مسلم الكيومي (2002/2001).

- أما بالنسبة للدراسات التي تناولت متغير الوسائل التعليمية/التعلمية فأغلبها استخدمت المنهج الوصفي المسحي ومن هذه الدراسات نذكر: دراسة فيليب (1980) ودراسة عصيدة (1996) ودراسة أبو حسان (1998) ودراسة محمد خزيم (2006) ودراسة جوزيف (1977).

- تراوحت عينات الدراسات السابقة بين (90-407) من معلمين ومعلمات ومن طلاب وموجهين.

- تم استخدام أدوات مختلفة منها: مقاييس، اختبارات، استبيانات، مقابلات.

أوجه الإستفادة من الدراسات السابقة:

لقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات السابقة من حيث الجوانب التالية:

بالنسبة لدراسة الباحثين (فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داؤد):

- أنها الدراسة الوحيدة التي جمعت بين متغيري الدراسة الحالية
- من حيث صياغة فرضيات الدراسة الحالية.
- اعتمدت الباحثة على مقاييس هذين الباحثين (مقياس استراتيجيات التدريس / مقياس الوسائل التعليمية/التعلمية).

أما باقي الدراسات الأخرى فقد استفادت منها في تحليل نتائج الدراسة الحالية ، كما أفادت نتائج تلك الدراسات من حيث:

- أجمعت على قصور أساليب التدريس التي يستخدمها المدرسون.
- ألحت كل تلك الدراسات على ضرورة تكوين الأساتذة تكوين جيد في مجال استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة وتوظيف الوسائل التعليمية/ التعلمية العصرية.
- ألحت على ضرورة التنويع في استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة لتحقيق تعلم فعال عند المتعلمين.
- اتفقت كل تلك الدراسات التي تناولت متغير الوسائل التعليمية على افتقار أغلب المؤسسات التعليمية إليها لاسيما الحديثة منها.
- كما أفادت تلك الدراسات السابقة في بناء الخلفية النظرية لإشكالية الدراسة الحالية.

جاءت دراستنا الحالية تحقيقا لأنواع الاستراتيجيات التدريسية والوسائل التعليمية/التعلمية المستخدمة في بيئتنا الجزائرية لأننا لم نعثر على اي دراسة محلية تتناول موضوع دراستنا ، وهي عبارة عن دراسة وصفية.

الـفـصل 2
استراتيجيات التدريس المعتمدة في تدريس أنشطة التاريخ

تمهيد:

تعد طريقة التدريس أو إستراتيجية التدريس بالمصطلح العصري بمثابة العمود الفقري في أي وضعية تعليمية / تعلمية، لتحقيق النتاجات التعلمية عند المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، ولكي يحقق المدرسون هذه النتاجات وجب عليهم الإلمام بأكبر عدد ممكن من الاستراتيجيات، خصوصا الحديثة منها، لجذب أكبر عدد ممكن من المتعلمين، لذا جاءت دراستنا لتسلط الضوء على مدرسي مادة التاريخ ، حول واقع أنواع الاستراتيجيات المستخدمة عندهم في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، وقد اخترنا من بين الأكثر استخداما في الواقع وعرضناها في هذا الفصل وفقا لما يأتي.

1.2.مفـهوم استراتيجيات التدريـس:

تعددت التعاريف والمفاهيم المقدمة لمعنى استراتيجيات التدريس، ومن بينها نقدم ما يلي:

« هي مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل (القسم) للوصول إلى مخرجات، في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة، وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق أهدافها ». [19]ص34

« الخطط التي يستخدمها المعلم من أجل مساعدة المتعلم على اكتساب خبرة في موضوع معين، وتكون عملية الاكتساب هذه مخططة ومنظمة ومتسلسلة بحيث يحدد فيها الهدف النهائي من التعليم، والخرائط المفاهيمية التي يراد إيصالها إلى الطلبة باستخدام وسائل وتقنيات تعليمية معينة، والنماذج التعليمية التي سيقوم المعلم باستخدامها للوصول إلى النتاجات المرصودة ». [5]ص217

« يقصد بالاستراتيجية التدريسية مجموعة التحركات المخطط لها والتي يقودها المعلم وتؤدي إلى الوصول لنتائج معينة مقصودة، وتحول دون حدوث ما يعاكسها أو يناقضها، وتهتم الاستراتيجية التدريسية بالوصول بالطالب إلى هدف معين، كما أنها تقي هذا الطالب من أي نواتج سلبية أو عدم الثقة أو الفشل أو فقدان الثقة بالنفس ». [4]ص155

« الاستراتيجية التدريسية بمثابة خطة عامة للتدريس، تشمل كل مكون وإجراءات الموقف التدريسي من أهداف، طرق التدريس ووسائل وتقويم التعلم، ولذلك فإن طريقة التدريس مكون من مكونات استراتيجية التدريس».[9]ص23

« استراتيجيات التدريس تتمثل في مجموعة من الإجراءات المختارة لتنفيذ الدرس والتي يخطط المعلم أو مصمم التدريس لإتباعها الواحدة تلو الأخرى، بشكل متسلسل أو بترتيب معين مستخدما الإمكانات المتاحة، بما يحقق أفضل مخرجات تعليمية، بما يحقق الأهداف التدريسية » [20]ص280

وتتبني هذه الدراسة المفهوم التالي:

« استراتيجية التدريس هي منهجية تنفيذ الدرس، فالمدرس يكون مرن فيها بإمكانه أن ينتقل من إستراتيجية لأخرى وذلك حسب نوع الدرس ومراعاة في ذلك لإستراتيجيات المتعلم، كما أن الوسائل التعليمية /التعلمية ، جزء لا يتجزأ منها قصد تحقيق الكفاءات المنتظرة من المتعلم».

2.2.أهمية إستراتيجية التدريس في العملية التعليمية – التعلمية:

يتوقف نجاح استراتيجية التدريس على مدى ملاءمتها للموقف التعليمي، وقدرتها على تحقيق الأهداف التعليمية بأقل جهد وبأسرع وقت، ومدى فعاليتها في إثارة اهتمام المتعلمين، ودفعهم للتفاعل مع المادة الدراسية في المواقف التعليمية.

كما تساعد في مواجهة مشكلات ازدياد أعداد المتعلمين، واتساع الفروق الفردية في مستوياتهم، عن طريق إتاحة الفرص وتنويع الخبرات التربوية والتخطيط لتنمية ميول المتعلمين وإتباع حاجاتهم[21]

ويرى محمد محمود الحيلة :« أن للاستراتيجية التدريسية أثرا واضحا في اختيار الأنشطة والتدريبات التي من شأنها مساعدة الطلبة على تحقيق الأهداف التي يرسمها لهم المدرس، لأن الإستراتيجية التدريسية تصبح عديمة الجدوى إذا لم تصل بالطالب إلى الهدف المرغوب.. كما يؤكد أيضا على ضرورة أن يكون المدرس مرنا في اختيار الإستراتيجية المناسبة، وقادراً على التحرك بحرية تامة بين إستراتيجية وأخرى، وأن لا يلزم نفسه باستراتيجية واحدة لا يغير فيها ولا يعدل. [22]ص59-60

3.2.أنوع الاستراتيجيات المعتمدة في تدريس أنشطة التاريخ:

1.3.2.استـراتيجية الإلقاء (المحـاضرة):

1.1.3.2. مفهوم الإلقاء (المحاضرة):هي استراتيجية يقوم فيها المعلم المحاضر بتقديم بيانات أو معلومات أو حقائق تم إعدادها إلى جمهور المتعلمين وهم يستمعون ويلخصون حتى نهاية المحاضرة ومن ثم يطرحون الأسئلة على المحاضر الذي يجيبهم دونما حوار أو نقاش بينهم.

ولذلك فإن استراتيجية المحاضرة هي عملية اتصال شفوي بين فرد واحد ومجموعة من الأفراد دونما تفاعل مستمر بينهما، إذ يعتمد نجاحها على براعة المحاضر في جذب انتباه الحضور إليه بشكل مستمر وعلى هدوء الحضور وقابلية الاستماع والرغبة في المتابعة . [23]ص210

2.1.3.2. مزايـا استراتيجيـة الإلقاء (المحاضرة):

تتميز إستراتيجية المحاضرة عن غيرها من الإستراتيجيات بعدة مزايا جعلتها تحافظ على بقائها في كثير من المراكز التعليمية، ومن هذه المزايا نذكر:

- توفر وقت وجهد للمعلم، وذلك بإلقائها على عدد كبير من المتعلمين وتكرارها على أكثر من شعبة وفي مختلف الأزمان والظروف دونما عودة للإعداد والتحضير.

-اقتصادية التكلفة، إذ باستخدام إستراتيجية المحاضرة يتم الاستغناء عن مصادر التعلم المتعددة السمعية والبصرية والتي تحتاج إلى أموال لشرائها، إضافة إلى أن قيمتها الشرائية مرتفعة.

-لإثارة دافعية المتعلم شريطة توافر سمات إبداعية في المحاضر كالمرح وسرعة البديهة وحضور الذهن والقدرة على ربط الأفكار والأحداث بيسر وسهولة ورحابة الصدر في تقبل الانتقادات والأسئلة المثيرة للجدل.

-تدرب المتعلم على تنمية مهارة حسن الاستماع والقدرة على المتابعة.

-تثري خبرات المتعلمين بخبرات وتجارب المحاضر الإبداعية والرائدة.

-تقديم عروض فيها الكثير من الحقائق والأفكار المختلفة والمتنوعة والحديثة جداً ومن جميع أنحاء العالم.

-تكوين اتجاهات إيجابية نحو مواقف مرغوبة واتجاهات سلبية نحو مواقف منفرة.

-وسيلة سريعة لغرس القيم التربوية والاجتماعية الفاضلة وتعزيز حب العلوم النافعة في نفوس الطلبة.

3.1.3.2. إجراءات تفعيل استراتيجية المحاضرة :

عند اختيار المدرس لاستراتيجية المحاضرة في التدريس، فإن هذه الإستراتيجية تحتاج إلى إجراءات إضافية في زيادة فاعلية الإستراتيجية، ومن هذه الإجراءات:

- إثارة اهتمام الطلبة وجذب انتباههم من اللحظة الأولى لبدء المحاضرة، وذلك من خلال سرد حادثة من حوادث الساعة ذات مساس مباشر بموضوع المحاضرة أو عرض صورة مثيرة للانتباه والتفكير وتحث على الاستمرار في المتابعة، أو نقل خبرة من صحيفة أو مجلة وذو علاقة بموضوع المحاضر ة أو قصة أو فكاهة تحرك مشاعر الطلبة لتقبل المحاضر والاستعداد لاستقبال محاضرته.
- تمكن المحاضر من التعبير الحركي عند إيضاح معنى الجمل أو الكلمات وتمثيلها بحركة من اليد أو القدم.
- تمكن المحاضر من التعبير الصوتي (طبقة ونبرات الصوت الحاد أو الغليظة) عند التلفظ ببعض الكلمات ليدلل بالنبرة على أهمية الكلمة وأبعاد معانيها.
- استعمال لغة واضحة ومفهومة للجميع والابتعاد عن استعمال ألفاظ أجنبية.
- الإكثار من الأمثلة التوضيحية والشروحات الضرورية للتغلب على الفروق الفردية بين الطلبة.
- استعمال الوسائل التعليمية ومعينات التعلم المتوافرة كاللوح والأقلام، وأجهزة عرض الصوت والصورة.
- قيام المحاضر في نهاية محاضرته بإعطاء ملخص عام ومراجعة سريعة للنقاط الرئيسية في المحاضرة مع التركيز على أبرز نتائجها[23]ص212

4.1.3.2. عيوب استراتيجية المحاضرة :

رغم وجود بعض المزايا لإستراتيجية المحاضرة في التدريس إلا أن هناك بعض العيوب تظهر عند توظيفها في التدريس، ومن هذه العيوب نذكر:

- وصول الحقائق والمفاهيم والمعارف إلى أذهان الطلبة غامضة و مفككة.
- لا تتناسب مع جميع المراحل الدراسية والفئات العمرية، فقد غابت فعاليتها مع الطلبة الصغار.
- سرعة نسيان المعارف التي يكتسبها الطلبة وبعد فترة وجيزة من التعلم.
- غموض المعارف التي يتذكرها الطلبة وعدم ترابطها عند استدعائها للمناقشة أو أداء الاختبار.
- تعود الطلبة عادات سلبية أثناء التعلم كالكسل، وعدم الانتباه والتواكل في البحث واستخلاص النتائج .
- تقدم هذه الإستراتيجية الحقائق والمعلومات التي تعتمد على التذكر والاستظهار والذي يمثل المستوى الأول من تصنيف بلوم.

– الاعتماد الكلي على جهد المحاضر ويبقى دور المتعلم في عملية التعلم والتعليم سلبيا جامداً ومتلقيا ساكناً. [23]ص211

2.3.2. استراتيجيـة الاستجـواب :

1.2.3.2. أهميـة استراتيجيـة الاستجـواب :

إن استخدام الأسئلة في التدريس (أو الاستجواب) ليس جديدا في مجال المعرفة وطرائق الحصول عليها، وأن خير دليل على أهمية الاستجواب بين المدرس والمتعلم هو الشعور لكليهما (المدرس والمتعلم) بنوع من النشاط والتفاعل والحماس بين المعلمين على تقديم الإجابات أو طرح التساؤلات وبذلك فإن هذه إستراتيجية تمتاز بازدياد المنافسة والدافعية للتعلم.

يرى «الزرنوجي» أن قضاء ساعة واحدة في الاستجواب والمنا ظرة أجدى للمتعلم من مكث شهر كامل في الحفظ والتكرار، أما «ابن خلدون» فيرى أن التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة، وفتق اللسان بالمحاورة والمناظرة.

لذا أصبح للسؤال أهمية كبيرة في عالم التربية، ويعبر بوجهين إلى أن الأسئلة فن وأداة لها قيمتها في يد المدرس الماهر وتخدم أغراضا تعليمية، وقد أشار أحد كبار المفكرين في شؤون التربية في العصر الحديث وهو « ميشيل دي مونتين»: « أن خير أنواع التعليم يكون باستخدام الاستجواب ».[4]ص23

2.2.3.2. مواقف استخدام الاستجواب:

- معرفة شيء لا نعرفه.
- معرفة ما إذا كان المتعلم يعرف شيئا معينا.
- لتنمية قدرة المتعلمين (الطلبة) على التفكير.
- لدفع الطلبة واستشارة اهتماماتهم للدرس.
- لتقديم التمرينات عقب أو أثناء الدرس.
- لا يمكن إجراء التقويم التكويني دون إستراتيجية الاستجواب.
- المراجعة و التلخيص.
- في الامتحانات الشفوية.
- لمساعدة الطلبة على تنظيم وترتيب المواد التعليمية.
- الكشف عن مواضيع الاتفاق والاختلاف في المعلومات.
- لمساعدة الطلبة على القدرة على التفسير .

- لمساعدة الطلبة على القدرة على التفسير.

3.2.3.2. أنـواع الأسئلـة في استراتيجيـة الاستجـواب :

يتوقف نجاح التدريس باستخدام الاستجواب على أنواع الأسئلة المستخدمة فيه ويرجع الاهتمام بأنواع الأسئلة إلى أن السؤال من مستوى معين يتطلب إجابة عنه من نفس المستوى، فسؤال المعرفة يتطلب إجابة معرفية والسؤال التحليلي يتطلب جوابا تحليلياً، اي أن أنواع الأسئلة المستخدمة تحقق الأهداف التي وضعت من أجلها، ولأهمية أنواع الأسئلة ظهرت دراسات تناولت الكشف عن أنواع الأسئلة الصفية المستخدمة في التدريس، وسنقتصر هنا على التصنيف الذي وضعه « جالهر» إذ قسم الأسئلة إلى أربعة أنواع هي:

- أسئلة التذكر العقلي البسيط:

- وهي تلك الأسئلة المتعلقة بعملية تذكر المعلومات مثل (من؟، متى ؟، أين ؟، كيف ؟)

- الأسئلة التقاربية:

وهذه الأسئلة يتعلق بعملية عقلية أعقد من مجرد تذكر المعلومات وتسمعيها كما في النوع الأول، أي أن هذا النوع من الأسئلة يتطلب أن يقدم الطالب إجابة فيه إما صحيحة أو خاطئة.

- الأسئلة التباعدية:

ففي هذا النوع من الأسئلة يسمى بالأسئلة ذات النهايات المفتوحة، فلا يستطيع فرد حتى واضع السؤال أن يتنبأ بالإجابة التي سيقدمها الطالب، يعنى أن الأسئلة التباعدية ليست إجابة صحيحة وأخرى خاطئة، إنه نوع من الأسئلة يجبر الطالب على التفكير الإبتكاري وينطلق إلى أقصى ما تمكنه قدراته من تخيل وتفكير.

- الأسئلة التقويمية:

في الأسئلة التقويمية يسأل الطلبة لإصدار حكم قيمي لشيء معين، وقد يكون ذلك الحكم مبنيا على أدلة داخلية أو على أدلة خارجية.

4.2.3.2.أخطاء المدرسين تجاه استجابات الطلبة:

نذكر هنا بعض الأخطاء التي يرتكبها المدرسين أحيانا أثناء تعاملهم مع استجابات الطلبة والتي قد تقلل من المشاركة ومن بينها نذكر ما يلي:

- بعض الطلبة ممن ينقصهم التمكن وعدم القدرة على التعبير يعطون إجابات صحيحة على أسئلة المدرس ولكنهم يستخدمون تعبيرات غير دقيقة أو غير مناسبة عند الإجابة، لذا ينبغي على المدرسين أن يدربوا أنفسهم على تحليل كل إجابة صادرة عن الطلبة بغض النظر عن الكلمات التي صاغ بها الطلبة الإجابة.

كما ينبغي على المدرس أن يصحح ما جاء خطأ في التعبيرات غير الدقيقة مع التأكيد على صحة الأفكار لتضمنه فيها ويساعدهم على الصياغات الصحيحة الدقيقة للإجابة.

- يخطئ بعض المدرسين عندما يتجاهلون الإجابات الخاطئة التي يقدمها الطلبة، إذ أن الإجابات الخاطئة تدل أحيانا على وجود صعاب معينة وليست بالضرورة تدل على فشل الطلبة في التعلم.
- على الرغم من أن إعادة صياغة المدرس لإجابات الطلبة تزيدها دقة إلا أنها يمكن أن تعوق الطلبة ولا تشجعهم على الإجابة أو على الاستماع لبعضهم بعضا.

و حتى في حالة صياغة الإجابة وهي صحيحة فإن ذلك يجعل الطالب يفسرها على أنها نقد لإجاباته مما قد يقلل استجاباته بعد ذلك، كما أن ذلك قد يجعل الطلبة لا يلتفتون إلا لإجابات المدرس بغض النظر عن إجابات زملائهم الطلبة. [4]ص208

5.2.3.2- اقتراحات لتحسين التدريس باستراتيجية الاستجواب:

- على المدرس أن يسأل الطلبة غير المنتبهين للدرس ليجذب انتباه الجميع للموضوع.
- إذا قدم أحد الطلبة للمدرس جزء من الإجابة فعليه أن يساعده لكي يقدم الباقي.
- تعزيز إجابات الطلبة الصحيحة وأن يبدي المدرس عدم رضاه عن الإجابة الخاطئة.
- على المدرس أن يكون حازما في قيادة الصف بحيث لا يسمح لأحد أن يخرج عن الخط العام للموضوع ولكن عليه أن يكون في الوقت ذاته مهذباً في الاعتراض على وجهات النظر أو من يريد أن يخرج عن مجال الحديث.
- ينبغي على المدرس أن يربط كل سؤال بهدف يريد تحقيقه وأن يتجنب الأسئلة الغامضة. [4]ص208

3.3.2.استراتيجية المناقشة (الحوار):

1.3.3.2. مفهوم استراتيجية المناقشة

«تعتبر طريقة التدريس الحوارية عمود من أعمدة المدرسة التقليدية، يتدرج فيها المدرس من السهل إلى الصعب، و يطلب من المتعلمين بإجابتهم واسئلتهم، ليتمكن من مراقبة مدى انتباههم وفهمهم لمستويات الدرس، وحتى يصل بهم للهدف التعليمي، وبهذه الطريقة الحوارية، يمكن ان يثار اهتمامهم، ويوقظ فضولهم ،ويحافظ على استمرارية التركيز والمتابعة ، فكل متعلم بدون استثناء يمكن أن يوجه له السؤال،

بالإضافة إلى أنها تسمح بمراقبة ووعي المدرس بمدى فهمهم واستيعاب المتعلمين للمهارات المختلفة من بداية الدرس إلى نهايته .» [24]ص 48-49

– « المناقشة من الأساليب التعليمية التي يمكن أن يطور من خلالها التفكير الناقد وتتيح فرصة أكثر لتبادل الآراء وزيادة فهم الجماعة لبعضها بعض.» [21]ص 156.

– « والمناقشة في أحسن صورها اجتماع عدد من العقول حول قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة بقصد الوصول إلى حل القضية، وهو عمل مشترك بين عقلين أو أكثر يقدم فيه كل طرف رأيه بحرية تامة، ليصل في النهاية مع الطرف الآخر إلى اتفاق على قضية معينة.» [21]ص156.

– « طريقة تعليمية / تعلمية محورة أو معدلة لحد كبير عن طريقة التدريس بالمحاضرة أو الإلقاء، وذلك لأنها تعتمد من حيث المبدأ على لون من ألوان الحوار الشفوي بين المعلم وطلبته، وتعد بعامة، من الطرق والأساليب التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكا إيجابيا في العملية التعليمية/ التعلمية، وخاصة إذا ما أحسن إعدادها وتنظيمها وقيادتها وتنفيذها من قبل المعلم والطلبة، سواء بسواء ، وهذا يتطلب من المعلم أن يكون على درجة كبيرة من الخبرة والثقافة والمرونة في طرح المادة التعليمية في المواقف التعليمية -التعلمية المختلفة ومناقشتها، وقد تكون المناقشة مقيدة أو حرة.» [22]ص108

– « طريقة تعليمية تعتمد الحوار والمناقشة بين المدرس والتلاميذ أو بين التلاميذ أنفسهم قصد تحفيزهم على المشاركة أو تشخيص مكتسباتهم أو جلب معلومات أو جعلهم يكتشفون معارف وحقائق، أو إثارة التفاعل بينهم، فالحوار يفرض اتصالا شفويا بين شخصين، وللحوار هدف عام وأساسي يتمثل في إقامة علاقة مشتركة بين عقل المدرس وعقل المتعلم ويسمح لهما بالتواصل.» [25]ص202

2.3.3.2. قواعد ومبادئ تنفيذ استراتيجية المناقشة:

لكي تنجح استراتيجية المناقشة ولكي يجعلها المدرس نشاطا تربوياً تعليميا ناجحا ومفيداً، ومحقق للأهداف التعليمية، فإنه لابد من مراعاة ما يلي:

- إن وظيفة المدرس من خلال المناقشة هي الإرشاد والتوجيه ولقيادة العملية التعليمية / التعلمية، فلا يقاطع الطلبة، ولا يجيب عن الأسئلة قبل أن تكون هناك مناقشة فعلية، وعليه أن يصحح المسار إذا خرجت المناقشة عن إطارها الصحيح، كما يجب على المدرس أيضا أن يتأكد من مشاركة جميع الطلبة، لتعم الفائدة.
- إن الطلبة يحتاجون إلى وقت حتى يتذكروا المعلومات العلمية التي سبق وأن تعلموها، أو لفهم أفكار جديدة، أو لتطبيق المهارات والأفكار في مواقع جديدة، كما أنهم يحتاجون إلى وقت من أجل ربط

المعلومات العلمية مع بعضها بعضا، وإدراك العلاقات المتبادلة بينها لذلك يجب على المدرس مراعاة ذلك.

- على المدرس تحديد الهدف النهائي من المناقشة، بحيث ترتبط بالأهداف التعليمية /التعلمية المتوخاة، وإعداد الأسئلة إعداداً جيداً، ومن النوع المساير والمتمايز، بحيث تحك تفكير الطلبة وتحفزهم على المشاركة الفاعلة الإيجابية في المناقشة.

- إن المبدأ الذي تقوم عليه طريقة أسلوب الحوار، ومناقشة الأفكار المطروحة، ومحاكتها عقليا بين الطلبة والمدرس، وبالتالي فإن نجاح عملية المناقشة، وتحقيق أهدافها، يتطلب أن يطرح السؤال على الطلبة كافة، وأن تكون الأسئلة متناسقة ومتسقة مع الأهداف التدريسية المنشودة، وأن تثير تفكير الطلبة، وتستجر عمليات عقلية مختلفة وبالتالي تحفزهم على توليد الأفكار والأسئلة، ومناقشتها ومحاكمتها عقليا، وأن تكون مصوغة بلغة واضحة ومفهومة، ومألوفة في لغة الطلبة وتعبيراتهم والتنويع في مستوياتهم.

- ينبغي على المدرس أن يتذكر أنه موجه النشاط التعليمي/ التعلّمي في المناقشة، وعليه إثارة اهتمام الطلبة، وحفزهم على التفكير والبحث، وتوجيه المناقشة نحو الهدف، أو الأهداف التعليمية المنشودة وقيادة المناقشة، ولإثرائها بما لديه من معرفة علمية، وخبرات تعليمية كافية، وتقويم وجهات النظر، والأفكار العلمية المطروحة، ومحاكمتها عقليا، وبالتالي بيان مدى دقتها، أو صحتها العلمية، وارتباطها بموضوع الدرس أو المشكلة المطروحة للبحث والمناقشة . [22]ص110

3.3.3.2. خطوات تنفيذ استراتيجية المناقشة :

تصمم المناقشة وتنفذ بثلاث خطوات هي:

- ما قبل المناقشة:

يتضمن ذلك اختيار موضوع المناقشة، وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة، وتحديد أهدافها بدقة، وتنظيم جلسة المناقشة، وترتيبها وتحديد بنية الاتصال.

- أثناء المناقشة:

اشتراك الطلبة في تقدير نوعية المشكلات التي ستطرح، والتأكد من أن الطلبة جميعهم قد شاركوا في القرار، وإذا حددت أو وجد من لم يشارك فعليه أن يطلب منه إبداء الرأي بطريقة، أو بأخرى، وطلب المساعدة من بعض الطلبة مناقشة بعض جوانب المشكلة، ومحاولة تحليل ما يدور في اجتماع المناقشة وتنظيمه، وتعويد الطلبة على تقديم العرفان بالجميل لمن يسهم في إثراء المناقشة بأي مستوى كان، ومتى

ينبغي أن يتدخل المدرس عند الصمت والاستطراد، ووجود الخطأ ، وعدم استقصاء بعض الجوانب بشكل واف.

- ما بعد المناقشة:

على المدرس بعد المناقشة أن يعمل على تكوين الملاحظات التي تتعلق بموضوع المناقشة وتوثيقها، ومن ثم إجراء عملية تقويم لما تم عمله في سبيل تحقيق الأهداف المبتغاة.

تختلف المناقشة عن المحادثة العادية في أن غرض النقاش، ومحتواه يكونان أكثر تخطيطا فالمحادثات التي تجري بصورة تلقائية لا تهدف عادة إلى إنجاز أهداف محددة لذلك تكون عشوائية بصورة رئيسية، أما النقاش التعليمي فيكون له غرض محدد واتجاه معين، ويهدف إلى مساعدة الطلبة على اكتساب المعلومات والمهارات الضرورية للوصول إلى الأهداف المحددة. [22]ص112

4.3.3.2. شروط أو عوامل نجاح استراتيجية المناقشة في الموقف التعليمي/التعلمي:

يؤكد التربويون إلى أنه لابد من توافر شروط لتحقق المناقشة أهدافها من أهمها:

- وعي المعلم والمتعلمين بالأهداف المرجوة من المناقشة.
- أن يكون موضوع النقاش ملائما ومناسبا ومتصلا بحاجات المتعلمين ومرتبطا بالمناهج،
- ومناسبا لمستوى نضج المتعلمين.
- أن لا يتجاوز حجم المجموعة عشرين طالبا، وأن لا يقل عن أثنين.
- أن يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته.
- أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة.
- أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي تسهل عملية المناقشة بحيث تكون بسيطة ومتتابعة وهادفة و تنمي التفكير، والاستفسار وحب الاستطلاع.
- أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس .[21]ص158.

5.3.3.2. مزايا استراتيجية المناقشة:

توجد مزايا عديدة لاستخدام هذه الإستراتيجية في التدريس من ابرزها ما يلي:

-يمكن استخدامها مع مختلف المراحل الدراسية بما يتلاءم ومستوى نضج المتعلمين وميولهم وقدراتهم وحاجاتهم.

-يمكن استخدامها في مختلف المجالات الدراسية العلمية والاجتماعية والإنسانية وبما يتلاءم وطبيعة الموضوعات أو المشكلات التي يمكن حلها ببدائل متعددة.

-تنمي لدى المتعلمين مهارات التفكير الناقد.

-تنقل المتعلم من الدور السلبي إلى الدور الإيجابي النشط في التعلم، وتتيح له فرصة طرح أفكاره وأسئلته.

-تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أرائهم، وتنمي لديهم اتجاهات إيجابية مثل احترام أفكاره وأسئلته.

- تتيح الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم، وتنمي لديهم اتجاهات إيجابية مثل احترام الآخرين واحترام أفكارهم وعدم التسرع في إصدار الأحكام.

-تساعد المتعلم على إكساب مهارات الاتصال والتواصل والاستماع الفعال.

-تساعد في الكشف عن ميول المتعلمين و وجهات نظرهم.

-تساعد المعلم في الحصول على تغذية راجعة تتعلق بأسلوبه في التعليم ومدى استفادة المتعلمين وطريقة تطبيقهم لما تعلموه. [21]ص159

6.3.3.2. سلبيات استراتيجية المناقشة:

–قد يخرج النقاش أو ينحرف عن المسار المخطط له.

–قد يسيطر بعض المتعلمين على النقاش ويحتكره أو قد يعمدون إلى التمسك بآرائهم وعدم الاستعداد لتغييرها.

–لا تلائم هذه الطريقة المتعلمين الخجولين أو قليلي الكلام أو ممن يتصفون بالذكاء الاجتماعي واللغوي.

–تحتاج المناقشة وخاصة المفتوحة إلى وقت طويل، وقد تصعب السيطرة عليها.

–تتطلب مدرسين ذوي مهارات عالية في ضبط الفصل والمتابعة والانتباه وصياغة الأسئلة وتوجيهها وإثارة الدافعية . [21]ص164.

4.3.2.استراتيجية التعينات

1.4.3.2. مفهومها

يطلق على هذه الاستراتيجية تسميات عدة منها استراتيجية التعهدات أو **"دالتون"** أو استراتيجية المكتبات وتنسب هذه الاستراتيجية إلى **"هيلين باركر هست"** التي يعود الفضل في نشأة هذه الإستراتيجية التدريسية.

وتعتبر استراتيجية التعيينات من الإستراتيجيات التي تهتم بإشراك الطالب في العملية التربوية والتي تجعله قطب الرحى فيها.

2.4.3.2.نشـأة استـراتيـجية التعيـينات:

ينسب المربيون هذه الاستراتيجية إلى المربية الأمريكية **« هيلين باركر هست »** في مدرسة ذات فصل واحد في مدينة دالتون بولاية « ماساتشوستس» الأمريكية، وكان بالمدرسة أربعون طالب وزعوا على ثمان سنين، وأرادت تعليمهم جميعا بحيث تشتغل كل جماعة من هذه الجماعات الثمان بعمل نافع، فهداها تفكيرها الدائب وتأملها الفاحص إلى تكليف كل جماعة بعمل معين واستعانت بكبار الطلبة على مساعدة الصغار منهم، وبدأت تعلم طلبتها منهم بالطريقة المعتادة ثم تركت هذه الطائفة تعمل وأخذت تمر على الطوائف الأخرى واحدة فواحدة لترى مقدار ما قامت به كل طائفة من أعمال وما قام به كل فرد من الطائفة من عمل، وكانت ترشد من يحتاج إلى إرشاد وتعين من هو في حاجة إلى المعونة.

3.4.3.2. الأسـس العـامـة لاسـتراتيـجية التـعيينات:

اعتمدت هذه الاستراتيجية التدريسية على أسس ثلاثة وهي:

– مـبدأ الحـريـة:

حرية الطلاب من ناحيتين، الأولى أن الطالب حر يبتدئ بدراسة أي مادة من المواد المعينة له، أو يحرك المادة وينتقل إلى غيرها متى شاء بشرط أن ينجز تعيينه في الوقت المحدد، والناحية الثانية أن وقت العمل غير محدد بساعات الدرس التي يقرع بعدها الجرس فيقطع سلسلة التفكير على الطالب والمدرس بل الطالب حر، فالطالب يعمل في الوقت الذي يريده ويناسبه لإنجاز التعيينات المطلوبة منه خلال الفترة المحددة له، وتعد هذه الحرية ما هي إلا وسيلة لإمدادهم بالوسائل المختلفة التي تمكنهم من مواصلة دروسهم وتفهمها والبحث عن المعلومات والحقائق بأنفسهم وإذا شعروا بلذة ورغبة وميل إلى مواصلة العمل والبحث فهم أحرار في ذلك يسيرون في عملهم بالسرعة التي تناسب كل منهم.

- مـبدأ الـعمـل:

راعت «**هيلين باركر هست**» صاحبة هذه الاستراتيجية، ضرورة أن يكون الغرض من مدرستها هو تهيئة الفرد للحياة الاجتماعية لا مجرد شحن للعقول بشتى المعارف والعلوم وإرهاقهم باستظهارها لغرض واحد هو النجاح في الامتحان، وأرادت أن تدرب طلبة المدارس بالتخرج على تصريف أمورهم بأنفسهم وتحمل مسؤولية ما يقومون به من أعمال فهي تعطي كلا منهم عملا يتعهد بإنجازه في مدة معينة وله أن يسير بسرعته الخاصة وقدرته على الفهم والإدراك وله أن يعمل بمفرده مستخدما مواهبه الطبيعية أو يستعين بإخوانه إذا أراد ليتعاون معهم كما يتعاون الأفراد في الحياة وبذلك يفهم الطالب قيمة العمل ويزنه بميزان الجد فالمدرسة ولا شك تدربه على الحياة.

– الاستقلال وتحمل المسؤولية:

جعلت هذه الاستراتيجية كل طالب مسؤولا عن فهم وإنجاز دروسه واستيعابها والتقدم فيها ووضعت لذلك نظام العقود وصحف الأعمال وبذلك تتحول قاعة المحاضرات إلى معمل يوضع فيه أمام الطالب مجموعة من الكتب والمراجع التي تعالج المادة المطلوبة منه وأدوات البحث والتنقيب اللازمة له وتشرح له طريقة استعمالها ثم تترك له الحرية ليبني تجاربه الشخصية وفي هذه الإستراتيجية تلقى التبعية على الطلبة لاستذكار دروس معينة وموضوعات محددة في مدة محددة، يحسن أن تكون أسبوعاً أو أسبوعين في البدء ثم تصبح شهراً بعد التمرن على الاستراتيجية، ويطلب منهم في نهاية المدة أن يكونوا على استعداد لإجراء الاختبار في المادة.

4.4.3.2 . مهام المدرس في استراتيجية التعيينات:

-إيجاد وسط دراسي يكون فيه المعلم مرشداً وعلى استعداد لتوجيه استمرارية العملية التعليمية/ التعلمية .
-وضع تعيينات تبدأ بشرح توجيهي لانجاز التعيينات تتعلق بمدتها والمراجع المطلوب دراستها من كتب مقررة أو مساعدة تليها أسئلة وتمارين.
-تزويد الطلاب بطرق استخدام هذه المصادر والأجهزة أو الأدوات المطلوب الاستعانة بها.
-شرح نقاط التعيينات وما يتعلق بها وبالمبدأ العام من مواد.
-شرح النقاط التي يحتاج إلى شرح حينما يظهر للمدرس أن الطلاب حقيقة في حاجة إلى مساعدة.
-دراسة مدى تقدم كل طالب وأن يحاول المدرس اكتشاف نواحي القوة والضعف لكي يقدم له ما يحتاج إليه من إرشاد.
-يقوم المدرس إذا دعت الحاجة بشرح بعض النقاط الدراسية وبيان علاقتها بالمبدأ العام في مادة الدراسة.
-يحتاج المدرس أن يحدد الأوقات المناسبة لبعض الأعمال الجماعية التي يتلقى فيها من طلبة فرقته كلها أو بعضها تبعاً لمقتضى الأحوال.
-اجتماع دوري للمدرسين لكي يتدارسوا تعيينات كل فرقة من الفرق حتى يربطوا المادة والدراسات المختلفة بعضها ببعض. [26]ص181

5.4.3.2. إيجابيات استراتيجية التعيينات:

من بين الخصائص الإيجابية لهذه الإستراتجية التدريسية نذكر ما يلي:
-الطالب يقوم بكل شيء معتمداً على نفسه في البحث مستعملا قواه العقلية حتى يعتاد قوة التحكم والثقة والتعلم على الصعوبات التي تعترض عمله.

-تركيز اهتمام الطالب على عمله الذي أخذ على عاتقه مسؤولية إنجازه برضاه وتنظيم أوقاته لإنجازه وفق طبيعة مادة تعييناته.

-إنماء الروح الاجتماعية والتعاون بين الطلبة في تفهم ما يعملون من أجله حيث أنها إستراتيجية تتطلب الاتصال المباشر بين المدرس وطلبته من جهة وبين الطلاب فيما بينهم من جهة أخرى.

-الاستقلال الفكري للطالب حيث أن هذه الإستراتيجية تنمي ثقة الطالب في ذاته.

-للطلاب أن يبتدئوا أية مادة يختارونها من المواد المعينة لهم.

-للطلاب حرية المكوث أية مدة يريدونها في فهم المادة ما داموا يرغبون في ذلك.

6.4.3.2 . عيوب استراتيجية التعيينات:

من بين العيوب التي تؤخذ على هذه الإستراتيجية نعرض ما يلي:

- تزايد عدد الطلاب في القسم تجعل مهمة المدرس شاقة.
- تحتاج إلى الكثير من الكتب المتنوعة التي يجب أن توضع في مكتبة كل معمل حتى يجد من يريد من الطلبة الإطلاع وما يحتاج إليه من الكتب والمراجع .
- عدم توافر عناية فردية للطالب الضعيف لا تسمح هذه الطريقة بكل هذه العناية.
- يخشى البعض من هذا النظام تشجيعه للكسالى من الطلاب والذين لا يميلون إلى العمل بطبيعته. من أنه يريد كسلهم ولكن هذا الاعتراض مردود عليه فهذا الطالب كغيره يتعهد بإنجاز العقد وتنفيذه في ميعاد محدد. [26]ص180

- 5.3.2. استراتيجية الوحدات:

ظهرت الوحدات كفكرة للرد على مساوئ المناهج التقليدية التي كانت تهتم بالمعلومات دون أهداف التربية الأخرى مما كان لها آثار سيئة على التعلم، وقد جاءت كتنظيم لتعالج هذه النقائص محاولة إبراز وحدة المنهج.

1.5.3.2. مفهوم استراتيجية الوحدات:

تعني تقسيم المادة إلى وحدات ذات معنى قائم مع الاحتفاظ بانتمائها إلى المفردة الأساسية للوحدات الأخرى فيها من خلال عملية الربط ما بين الوحدات، بحيث ترى التربية الحديثة أن الوحدة تنظيم خاص في مادة دراسية وطريقة في التدريس تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نظاما متنوعا يؤدي إلى مرورهم في خبرات معينة.

2.5.3.2. أسس قيام الوحدات:

- التكامل المعرفي.
- إيجاد العلاقة بين الحياة داخل المدرسة وخارجها.
- الاهتمام بأنواع النشاط.
- تحقيق مبدأ شمول الخبرة.
- التقويم في ضوء أسسه العلمية السليمة

3.5.3.2.أنواع استراتيجيات الوحدات:

- الوحدات القائمة على المادة الدراسية:

تعتبر المادة الدراسية المحور الرئيسي لهذا النوع من الوحدات يتمثل في أن المادة الدراسية هنا نواحي هامة في حياة المتعلمين فالمعلومات هنا ليست غالية في حد ذاتها وهذا النوع أيضا له العديد من الصور التي تأخذ أشكالا تمثل في أحد موضوعات المادة أو في صورة مشكلة أو قاعدة أو تعميم.

- الوحدات القائمة على الخبرة:

و يعني هذا النوع من الوحدات بالخبرات التربوية، ويكون محورها ما تنادي به التربية الحديثة وهو حاجات المتعلمين وميولهم ومشكلاتهم وليست المادة الدراسية فقط وأنها لا يمكن إعدادها إعداداً مسبقاً.

4.5.3.2. شروط تنفيذ استراتيجية الوحدات:

هناك العديد من الاعتبارات التي يجب أن تراعى عند التخطيط لوحدة وتتمثل هذه الاعتبارات فيما يلي:

- تشخيص و تحديد حاجات المتعلمين:

هذه الخطوة غاية في الأهمية حيث تتوقف عليها كل الخطوات التي تليها ويلعب المدرس دورا كبيرا في تشخيص وتحديد ميول المتعلمين وحاجاتهم لأنه اقرب إليهم وفي ضوء هذه الدراسة العلمية يمكن اختبار الأهداف والمحتوى وباقي مكونات المنهج.

- تحديد أهداف الوحدة:

خلال معرفة ميول المتعلمين يتم تحديد أهداف الوحدة وتصبح الوحدة غنية بإمكانية تحقيق نتائج تعليمية مرغوب فيها إذا ما كانت مجالات أهدافها شاملة تعالج ما يلي:

- تعليم المتعلمين.
- غرس وتعزيز وتقوية مهارات التفكير السليمة.
- تكوين المهارات والعادات المرغوب فيها.
- اختبار الخبرات التعليمية التي تتماشى مع الأهداف الموضوعة
- تنظيم الخبرات التعليمية.

5.5.3.2. خطوات تنفيذ استراتيجية الوحدات:

يمكن إيجاز هذه الخطوات بالنقاط التالية:

- جذب انتباه التلاميذ وإثارة دوافعهم من خلال المناقشة الجماعية مع التلاميذ.
- إعداد خطة تعتمد على إشراك كل من المدرس والطلاب معاً.
- للمدرسة الدور الأساسي في متابعة التنفيذ و الإشراف.
- تقسيم المنهج على شكل وحدات يسمح للمدرس بوضع خطة تفصيلية لكل وحدة وهدف محدد وأنشطة داعمة.
- وجود علاقة وترابط ما بين الوحدات بالشكل الذي من خلاله يمكن المدرس والطلاب من بلوغ الأهداف المحددة.
- تعزيز علاقة المدرس بالطلاب من خلال العمل الجماعي و المشاركة.

6.5.3.2. إيجابيات استراتيجية الوحدات:

- تقسيم المنهج على شكل وحدات يسمح للمدرس بوضع خطة تفصيلية لكل وحدة وهدف محدد وأنشطة داعمة.
- وجود علاقة وترابط ما بين الوحدات بالشكل الذي من خلاله يمكن المدرس والطلاب من بلوغ الأهداف المحددة.
- تساعد هذه الاستراتيجية الطلاب على اكتساب المعرفة والمهارات وإتباع الأسلوب العملي في التحليل والاستنتاج.
- تدرب الطلاب على الدراسة و التحصيل المنتظم.
- تزيد من مساهمة التلاميذ ومن استعدادهم في تحمل المسؤولية التي تتطلب الوحدة.

7.5.3.2. عيوب استراتيجية الوحدات:

- إذا لم يستطع المتعلمين (الطلاب) إدراك العلاقة بين الوحدات فإن ذلك سوف يؤثر بشكل سلبي على تحقيق الأهداف[26]ص141

6.3..استراتيجية حل المشكلات:

تعد استراتيجية حل المشكلات من بين الاستراتيجيات الفاعلة التي يعتمد عليها في تدريس المواد العلمية والاجتماعية عامة والتاريخ بصفة خاصة، فلا يعقل تنفيذ منهجية التدريس بالكفاءات ما لم نضع المتعلم أمام مشكلات تعلمية واقعية تواجهه، فما المقصود إذا بإستراتيجية حل المشكلات ؟ وما هي خطواتها ؟ وما هي أسسها ؟ كل هذه التساؤلات نحاول الإجابة عليها فيما يلي:

1.6.3.2. مفهوم المشكلة :

يشير الأدب التربوي المتوافر عن مفهوم المشكلة إلى وجود عائق يواجه الفرد يمنعه من تحقيق أهدافه، إذ أن وجود العائق أمام الفرد يولد لديه حالة من التوتر والحيرة، يدفع به إلى البحث عن استراتيجيات للتخلص منه، كالمحاولة والخطأ والتقليد والاستبصار، أو من خلال استقصاء استراتيجيات أساسا إلى التفكير العلمي في مواجهة هذه المشكلات للعمل على حلها. [21]ص166

أو يمكن تعريف المشكلة بأنها « تمثل موقفاً أو سؤالا يمثل تحديا للفرد ويتطلب حلاً»[27]ص174

2.6.3.2. مفهوم استراتيجية حل المشكلات:

« هي طريقة بيداغوجية تسمح للمتعلم بتوظيف معارفه وتجاربه وقدراته المكتسبة سابقا للتوصل إلى حل مرتقب، تتطلب وضعية جديدة أو مألوفة، ويشعر المتعلم في هذه الطريقة بميل حقيقي لبحثها وحلها حسب قدراته وبتوجيه من المعلم، وذلك اعتمادا على ممارسة أنشطة تعلم متعددة .». [28]ص83

« هي الطريقة التي يستخدمها الفرد مستخدما المعلومات والمهارات التي اكتسبها سابقا لمواجهة متطلبات الموقف الجديد، وعليه أن يعيد تنظيم ما تعلمه سابقا ويطبقه على الموقف الجديد الذي يواجه الفرد».[29]ص286

« استراتيجية حل المشكلات طريق إلى الابتكار والإبداع، فالمتعلم من خلالها ينشط عقليا ، وهو يواجه كل يوم مشكلة واحدة على الأقل في بيته أو مدرسته متبعا خطوات علمية متسلسلة مترابطة ومتداخلة».[21]ص167

3.6.3.2. خطوات استراتيجية حل المشكلات:

حل المشكلات تسير وفق خطوات مرتبة ومتدرجة، وذلك من اجل الوصول للحل بأسهل طريق وبأقل جهد ممكن، لذا فإن هذه الخطوات قابلة للتغيير وهذا حسب الموقف والمعطيات حتى يصل الطالب إلى حل المشكلات وفيما يلي نعرض هذه الخطوات:

- الشعور بالمشكلة:

وهي نقطة الانطلاق وهي إحساس من المتعلم بأن هناك مشكلة تواجهه في مجال معين، وهذا الشعور هو الذي يحرك دوافعه للقيام بالملاحظة والبحث للوصول للحل وهذا بتوجيه من المعلم وإرشاده.

- تحديد المشكلة:

وذلك بصياغتها بصورة واضحة محددة يسهل على الطالب حلها، ويكون تحديد المشكلة بصياغتها على شكل سؤال أو بصيغة تقريرية.

- جمع المعلومات:

تتطلب هذه الخطوة أن يسعى المعلم إلى البحث عن المصادر والمراجع لجمع المعلومات المتصلة بالمشكلة والتي تساعده في وضع الحلول التي قد تساهم في حل المشكلة. [28]ص85

- صياغة الفرضيات:

وهي وضع حلول مقترحة للمشكلة وتعتبر صياغة الفروض عملية إبداعية للعقل البشري، ويتوجب الارتباط بين الفرض والمشكلة، وقابليته للاختبار والملاحظة والتجريب.

- اختيار الفرضيات واختبارها:

وفي هذه المرحلة نختار أنسب الفرضيات التي تقود إلى الحل المناسب، وذلك من خلال مناقشة الفرضية بالمنطق العلمي ثم التجريب، وهذا يعني رفض بقية الفرضيات الأخرى.

– التعميم: ويعني أن النتيجة التي وصلنا إليها يمكن تعميمها.

- التطبيق: أي تطبيق التعميم في مواقف حياتية أخرى، أو القيام بحل مسائل حياتية أخرى عن طريق استخدام نفس الأسلوب. [30]ص198

4.6.3.2. شـروط نجـاح استراتيجيـة حـل المشكـلات:

ذكر مرعي والحيلة (2002) عددا من الشروط التي تساعد على نجاحها منها ما يلي:

- القدرة على تحديد الأهداف، وفق الطرق الصحيحة.
- اختيار المشكلات التي تثير اهتمام الطلاب وتتحدى عقولهم، وإمكانية حلها في ضوء القدرات والإمكانات المتوفرة.
- قدرة الطالب على حل المشكلات بأسلوب علمي، ومعرفته بالمبادئ والأسس اللازمة لحل المشكلات.
- على المدرس أن يضع طلابه أمام مشكلات واقعية المنتمية لحاجاتهم والأهداف التعليمية أو التدريبية المخططة.
- أن يستخدم التقويم التكويني المتدرج ، لتقويم عمل الطلاب، مع تزويدهم بالتغذية الراجعة.
- امتلاك الطلاب للمهارات والمعلومات الأساسية لحل المشكلات قبل الشروع في حل المشكلة.
- مساعدة الطلاب على تكوين نمط أو نموذج أو استراتيجية يتبنونها في التصدي للمشكلات ومحاولة حلها.
- تجريب استراتيجية جديدة لحل المشكلات وتمكن الطالب من استخدام النظرة الشمولية للمشكلة.
- تدريب الطالب على العمل الجماعي والعمل ضمن فريق لحل المشكلات.[31]ص224

5.6.3.2. الأسـس الـتربوية لاسـتراتيجية حـل المشـكلات:

- لها أهداف محددة و واضحة، وبذلك تتفق مع طبيعة عملية التعلم.
- تنمي روح البحث والتنقيب للوصول إلى النتائج وهذه تتفق مع أسلوب البحث العلمي والتقصي.
- ترتكز على النشاط الذاتي للفرد في حل المشكلات، وهذه تتفق مع أساليب وطرق التدريس الحديثة التي تجعل الفرد محور العملية التعليمية [30]ص195

6.6.3.2. إيـجابـيات اسـتراتيجية حـل المشـكلات: ترى الباحثة أن أهم الإيجابيات والسلبيات ما يلي:

- تساعد في نماء القدرة على التفكير لدى المتعلم.
- تساعد في بناء ونماء مهارة استخدام المصادر والمراجع العلمية لدى المتعلم.
- تساعد على إبراز شخصية المتعلم في العملية التعليمية.
- تساعد على تكوين المنهج العلمي وتنميته لدى المتعلم.
- تثير طريقة المشكلات لذة طبيعية في الدرس ، سيما إذا كانت من نوع تجعل ذهن الطالب فعالاً ويقظا دائماً.

7.6.3.2.سلبيات استراتيجية حل المشكلات :

أما السلبيات فأغلبها ما يلي:

- تتطلب زمنا طويلا مما يعيق المتعلم من دراسة المفردات الدراسية الأخرى.
- تسبب في إحداث فجوة في بناء المادة العلمية لدى المتعلم بما تسببه من خلل في بناء المعرفة العلمية، والخبرة لدى المتعلم.
- إستراتيجية حل المشكلات تتطلب مكتسبات متطورة تلبي احتياجات الدارسين.

7.3.2.استراتيجية التعلم التعاوني:

1.7.3.2. بعض التعاريف المقدمة لاستراتيجية التعلم التعاوني:

« التعلم التعاوني هو أحد أساليب التعلم التي تتطلب من التلاميذ العمل في مجموعات صغيرة لحل مشكلة ما أو لإكمال عمل أو مهمة بعينها، أو لتحقيق هدف سبق تحديده، وفي التعلم التعاوني، يشعر كل فرد من أفراد المجموعة بمسؤوليته نحو مجموعته، لأن نجاحه أو فشله هو نجاح مشترك أو فشل مشترك له ولمجموعته على حد سواء، لذلك يسعى كل فرد من أفراد المجموعة لمساعدة زميله في حالة تعثره، وبذلك يشيع روح التعاون بين جميع أفراد الفريق الواحد، وقد يمتد هذا التعاون ليشمل بين الأفراد في أكثر من فريق». [9]ص723

ويعرفها الشريف (2000) بأنه : « تعلم الطلاب معاً من خلال تواجدهم في مجموعات صغيرة تضم المستويات التحصيلية المختلفة من أجل تحقيق هدف محدد يتمثل في إنجاز المهام الرياضية، بحيث يشعر كل طالب بأنه شريك فعال ومسؤول عن نجاح أو فشل المجموعة».[32]ص348

وعرفه عبد المالك المالكي (2008): « التعلم التعاوني طريقة من طرق التعلم يتم فيه تقسيم الطلاب إلى مجموعات غير متجانسة، وكل مجموعة مكونة من (2-5) طلاب يعمل الطلاب معاً لتحقيق هدف مشترك شعارهم "ننجح جميعاً أو نخسر جميعاً".».[33]ص46

كما عرفها اجرائيا ستيفن (Stephen,1992) :« استراتيجية تدريس ناجحة يتم فيها استخدام المجموعات الصغيرة وتضم كل مجموعة تلاميذ ذوي مستويات مختلفة من القدرات ، ويمارسون أنشطة تعلمية متنوعة لتحسين فهم الموضوع المراد دراسته ، وكل عنصر عليه أن يساعد زملاءه في المجموعة على التعلم ، وبالتالي يكون جو الإنجاز والتحصيل و المتعة أثناء التعلم.» [34]ص22

2.7.3.2. عناصر التعلم التعاوني:

حتى يتمكن الطلاب من استخدام التعلم التعاوني بنجاح ينبغي أن يتضمن العناصر التالية:

– الاعتماد الإيجابي المتبادل:

حيث أن كل عضو يعتمد على نفسه وعلى الآخرين بحيث يؤدي ذلك إلى الاعتماد المتبادل إلى تحقيق الهدف.

وترى الباحثة ضرورة أن يكون الهدف واضحا ومحددا لدى الطلاب وشعارهم في ذلك « **إما أن ننجح جميعا أو نفشل جميعا** » وأن نجاح أحدهم لا يتحقق إلا بنجاح الجميع وفشل المجموعة فشل لهم جميعاً وأنهم مترابطون معاً لا ينفك العضو عن مجموعته، فإذا لم يكن هناك اعتماد إيجابي متبادل فلن يكون هناك تعاون.

وخلاصة القول: أنه كلما زاد نكران الفرد لذاته واستشعاره بأهمية العمل الجماعي كلما أدى ذلك إلى نتائج جيدة وملموسة وتحققت الأهداف المرجوة.

– التفاعل بالمواجهة:

لتحقيق هذا التفاعل لابد من خطوات إجرائية تساعد في تعزيزه بين أعضاء المجموعة وهي:

- **الخطوة الأولى**: جدولة وقت لاجتماع المجموعة: وعلى الرغم من بساطة هذه الخطوة إلا أن الكثير من المجموعات التعليمية لا تعطي وقتا كافيا من أجل الالتقاء لتصبح مجموعة متطورة واعية.
- **الخطوة الثانية**: التركيز على الاعتماد الإيجابي المتبادل، بحيث يعمل أعضاء المجموعة معاً لتحقيق أهداف مجموعتهم، فالشيء الوحيد الذي يكون لدى الأعضاء التزاما بتحقيق النجاح هو الاعتماد الإيجابي المتبادل.
- **الخطوة الثالثة**: تشجيع التفاعل المعزز بين أعضاء المجموعة.

- المسؤولية الفردية:

وهذا المبدأ موجود في الإسلام وقد بينه النبي صلى الله عليه وسلم بقوله « كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته» وتقتضي هذه المسؤولية الفردية أن الفرد مسؤول عن العمل الذي يقوم به جميع الأعضاء في المجموعة التعاونية، إن تلك المسؤولية الفردية تكون عن النبوغ والتفوق فيما يدرسه الطلاب بحيث يكون الغرض من تلك المجموعة هو زيادة التحصيل لكل عضو، إلى أقصى درجة ممكنة والمقصود بالمسؤولية الفردية ما يلي:

- تعليل عدد أعضاء المجموعة.
- وضع اختبار فردي لكل طالب.
- وضع اختبارات شفوية عشوائية بحيث يختار الطالب بشكل عشوائي ويطلب منه تقديم عمل المجموعة، وتسجيل عدد المرات التي أسهم فيها الفرد عمل المجموعة عن طريق الملاحظة، ويطلب من كل طالب أن يعلم ما تعلمه لأشخاص آخرين.

- استخدام مهارات إدارة المجموعة الصغيرة والمهارات الشخصية بشكل مناسب:

إن وجود شخص لا يحمل مهارات اجتماعية مثل: حسن الإنصات، واتخاذ القرارات، وبناء الثقة بالنفس، واحترام الآخرين وآرائهم، وكلما زادت عدد المهارات الاجتماعية لدى الطلاب كلما كانت نوعية وكمية تعلمهم أفضل وتحصيلهم أعلى.

- معالجة عمل المجموعة :

يتم معالجة عمل المجموعة عندما يناقش أعضاء المجموعة مدى تحقيق المجموعة للنجاح بتحقيق أهدافها والمحافظة على العلاقة الفاعلة بينهم فالمجموعة بحاجة لبيان تصرفات الأعضاء من أجل اتخاذ قرار حول التصرفات التي ينبغي أن تستمر وتلك التي ينبغي أن تحسن وتعدل، ولذلك فإن الهدف من معالجة عمل المجموعة هو زيادة فاعلية الأعضاء وحماسهم من أجل تحقيق أهداف المجموعة. [32]ص348

3.7.3.2. أنواع استراتيجيات التعلم التعاوني:

للتعلم التعاوني مجموعة من الإستراتيجيات من بينها ما يلي:

– استراتيجية التعلم معاً أو حلقات التعلم:

حيث يتم تنظيم الغرفة يجلس التلاميذ متواجهين في مجموعات يتراوح عدد أفراد كل منها بين 2 إلى 06 تلاميذ ويتم إعطاءهم مجموعة من التعليمات حول مادة أو موضوع ما في صورة مناسبة لمستويات نموهم ونضجهم، ويتحدد دور التلاميذ في التعاون والتشارك، بهدف تعرف أبعاد المادة أو الموضوع ومدارسته والتعبير عما حصلوه بأي طريقة يرغبون، ويركز التعلم التعاوني من خلال إستراتيجية التعلم معاً على خمسة عناصر هي: الاعتماد الإيجابي لأعضاء المجموعة، التفاعل وجها لوجه، المسؤولية الفردية، المهارات الاجتماعية، المعالجات الاجتماعية.

- استراتيجية جيجسو (الأحجية المتعلقة أو الصور المقطوعة):

حيث يتم تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، كل منها يتكون من (03-06) تلاميذ غير متجانسين وتتحدد مسؤولية كل منهم في إيضاح أو شرح أو تدريس جزئية معينة للتلاميذ الآخرين، وتقوم هذه الإستراتيجية على أساس تحقيق التعاون بين الأفراد من خلال أسلوب متشابك الترتيب من أجل تحقيق الاعتماد المتبادل بين المتعلمين في أثناء تفاعلهم معاً في مجموعات صغيرة.

- استراتيجية البحث (الاستقصاء) الجماعي:

حيث يكون الاعتماد فيها على التعاون بين المجموعات إضافة بين أعضاء كل مجموعة على حدة، فتكون كل مجموعة مسؤولة عن عمل معين يتم توزيعه بين أعضائها.
وبإتمام أعمال المجموعات يتحقق الهدف من التعاون وبالتالي فإن التكامل في الجهد يتحقق وهو أمر مرغوب دائماً.

- استراتيجية الجماعات الصغيرة :

حيث يتم تنظيم التلاميذ في مجموعات يتراوح عدد أفرادها بين (02 إلى 04) غير متجانسين ثم يعطيهم المدرس مشكلة ما لدراستها معاً ويتابع قواعد الاتصال في سلوكيات أدائهم، وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير المنطقي والبحث، والاكتشاف حول العالم المحيط بالتأكيد، ويكون الاعتماد على المعارف والخبرات السابقة. [9]ص731

4.7.3.2. أهداف التعلم التعاوني:

يهدف التعلم التعاوني إلى تحقيق الأهداف التالية:

– الأهداف التربوية:

تهدف هذه الاستراتيجية إلى تنمية القدرات الفردية للتلميذ وكذلك تنمي الجانب الاجتماعي له مما يقود إلى تربية متكاملة وذلك من خلال تنمية وتكوين السلوك الاجتماعي والتعاوني بالشكل الذي يدفع التلميذ إلى التخلي (الابتعاد) عن الدوافع والمواقف الفردية والسلبية وبذلك فإنه يبتعد عن الأنانية والغرور كذلك يتدرب التلميذ إلى تحمل المسؤولية واحترام النظام.

ـ الأهداف النفسية:

من خلال التفاعل مع المجموعة فإن التلميذ يتمكن من إشباع حاجاته وتقوية دوافع الانتماء للجماعة وتساعد على اكتشاف ميول التلاميذ والتأثير على سلوكه باتجاه إيجابي.

ـ الأهداف الاجتماعية:

من خلال هذا الأسلوب يتمكن التلميذ من العمل ضمن إطار الجماعة وبذلك فإنه يحقق إحدى الحاجات الإنسانية المهمة التي يسعى الأفراد إلى تحقيقها وهي الشعور بالانتماء.

5.7.3.2. صعوبات تنفيذ استراتيجية التعلم التعاوني:

هناك بعض العوائق التي تقف حاجزا أمام الوصول بالتعلم التعاوني إلى تحقيق الهدف المراد، وقد تكون تلك العوائق من الطالب أو من المعلم أو منهما معاً، وربما تمتد إلى أكثر من ذلك ومن تلك العوائق نذكر :

- عدم إدراك أهمية التعلم التعاوني من قبل مديري المدارس والوالدين.
- ضعف التفاعل بين الطلاب في المجموعة الواحدة، وسيادة روح السيطرة مما يجعل جو العمل غير صالح للتعاون.
- المناقشة غير الفعالة، حيث توجد حاجة الإرشاد من أجل التقليل من المناقشة غير الهادفة، وهذا يتطلب من المعلم المشاركة في المناقشة لضمان سيرها في مجراها السليم، ويتطلب ذلك من المعلم مهارة مؤثرة، ومما يعين على ذلك هو الإعداد المسبق لها بدراسة شاملة عميقة للحقائق والمفاهيم المتصلة بالموضوع.
- عدم نضج أعضاء المجموعة، بحيث تحتاج أعضاء المجموعة إلى وقت وخبرة حتى يصبحوا مجموعة فاعلة، ولذلك فإن المجموعات المؤقتة لا تنضج بما فيه الكفاية لتعمل بفاعلية.
- الاختفاء وراء الحشد، أي عندما تعمل الجماعة التعاونية على إتمام مهمة جماعية مع وجود فرصة أمام بعض الأعضاء بأن يقللوا دورهم أن يدرك الآخرون وبالتالي يبذلون جهداً أقل.
- زيادة عدد أعضاء المجموعة يقلل عدد الأعضاء المشاركين في النقاش والحوار، وبالتالي لا تستطيع المجموعة تحقيق أهدافها ولا تتحقق المهارات الاجتماعية الضرورية.
- تنقص الدافعية بسبب الشعور بعدم الإنصاف.
- وضعية ترتيب غرفة القسم، فإذا كان أحدهم مواجها للمعلم والسبورة وكل الوسائل التعليمية المعالجة والأخر باتجاه مقلوب فإن ذلك يشكل المشاكل وعدم الانتباه.

- طبائع المتعلمين، فعندما يوجد طالب يميل إلى اللعب، بينما الآخرون لا يؤيدون ذلك، فعلى المعلم إشغال ذلك الطالب بالكتابة للمجموعة حتى لا يعيق التعلم التعاوني.
- عدم توفر المهارات التعاونية لدى الطلاب. [35]ص222

خلاصـة الفصـل

من خلال عرضنا لبعض إستراتيجيات التدريس المناسبة لأنشطة التاريخ رأينا أن كل إستراتيجية تحمل جوانب إيجابية ولا يخلوا أي نوع من الإستراتيجيات من جوانب القصور، وهذا من صفات البشر، لذا فنجاح أي نوع من الإستراتيجيات التدريسية يتوقف على مدى ملاءمتها للموقف التعليمي/ التعلمي، فهن اك بعض الاستراتيجيات تصلح لمادة ولا تصلح لمادة أخرى أو حتى نوع الدرس ومستوى القدرات العقلية للمتعلمين، لذا نرى أن أي استراتيجية لابد أن تستند إلى الأسس التالية لتحقيق النجاح قدر ما أمكن:

- تراعي الخصائص النمائية للمتعلمين.
- تخلق عند المتعلمين الدافعية للتعلم وتعزز ثقتهم بنفسهم.
- وما دمنا في أنشطة التاريخ فلابد للإستراتيجية التدريسية أن تربط بين باقي المواد الاجتماعية نظرا لارتباطها ببعضها البعض.
- لا يمكن تنفيذ أي إستراتيجية تدريسية دون الاستعانة بالدعامات الديداكتيكية، لذا يأتي الفصل الثالث مفصلا لأنواع الدعامات الملائمة في نجاح استراتيجيات التدريس أنشطة التاريخ.

الفصل 3
الوسـائل التعليميـة /التعلميـة الملائمـة لتـدريس أنشـطة التـاريخ

تمهيد:

يرتبط استيعاب أنشطة التاريخ بالأساس على مفهومي الزمان والمكان، وبما أن هذين المفهومين غاية في التعقيد، وجب على مدرسيها توظيف عدد معتبر من الوسائل التعليمية /التعلمية لإكساب المتعلمين الكفاءات المستهدفة من هذه المادة.

لذا سنتعرض من خلال هذا الفصل إلى مفهوم الوسائل التعليمية – التعلمية وأهميتها في نجاح أي استراتيجية تدريسية يختارها المدرس، كما نستعرض أكثر هذه الوسائل ملائمة لأنشطة التاريخ.

1.3. مفـهوم الوسـائل التعليميـة / التعلميـة :

تتعدد المعاني والدلالات المعطاة لمصطلح الوسائل التعليمية/ التعلمية ، إذ لا يوجد اتفاق في أدبيات التربية والتعليم حول تعريف موحد لهذا المصطلح بل نجد عدة تسميات له منها: وسائل الإيضاح، المعينات التربوية، وسائل الاتصال التعليمية، الوسائط التعليمية، تقنيات التعليم، تكنولوجيا التدريس، الدعامات الديداكتيكية ، الوسائل التعليمية/ التعلمية...

ولهذا نرى أن المجال لا يتسع لاستعراض تلك الرؤى لمفهوم الوسائل التعليمية /التعلمية، ولذا نكتفي بعرض بعض من التعاريف المقدمة للوسائل التعليمية فيما يلي:

- عرفها حسن حسين زيتون (2001) على أنها: « مجموعة المواقف والمواد والأجهزة التعليمية والأشخاص الذين يتم توظيفهم ضمن إجراءات إستراتيجية التدريس بغية تسهيل عملية التعليم والتعلم بما يسهم في تحقيق الأهداف التدريسية الموجودة في نهاية المطاف...». [6]ص271

- كما عرفها بشير عبد الرحيم الكلوب (1993) على أنها: « مواد وأجهزة وأدوات تقنية، ملائمة للمواقف التعليمية المختلفة يستخدمها المعلم والمتعلم بخبرة ومهارة لتحسين عملية التعليم والتعلم، كما أنها تساعد في نقل المعاني وتوضيح الأفكار وتثبيت عملية الإدراك وزيادة خبرات الطلاب ومهارتهم وتنمية اتجاههم في جو مشوق ورغبة أكيدة نحو تعلم أفضل.». [12]ص106

- أما ابراهيم قطاوي (2007) فعرفها بأنها: « أدوات تعين الدارس على اكتساب الخبرات والمهارات والمفاهيم وإدراك الحقائق والمعلومات بحيث تثير حواس المتعلم، وتساهم في إكسابه الخبرات اللازمة، وتبسيط الرسالة التعليمية وتقديمها بصورة مشوقة». [21]ص349

وتعرف أيضا بأنها: « مختلف الوسائل والأدوات البيداغوجية التي يوظفها الأستاذ لكي يعتمد عليها المتعلم لبلوغ هدف من الأهداف الإجرائية المرغوب فيها...».

كما أنها وسائل لإثارة انتباه المتعلم وتحفيزه على أعمال الفكر، وتمكن من استدراجه إلى المشاركة في استنتاج المعلومات وتشخيص الحقائق وترسيخها في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وغيرها فتبقى عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها (التصور العقلي). فضلا عن ذلك، فهي تضفي « الحيوية على محتويات المواد الدراسية وتجعلها ذات قيمة عملية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق...»

(http://www.aheur.org/debat/show.art? 19/4/2007, 12/ 01)

او هي :« جزء من المنهج الدراسي واستخدامها في مجال التعليم ومختلف المواد الدراسية ضرورة قائمة وزيادة المقاعد الدراسية وادخال الخبرات التعليمية في توصيل المادة إلى أذهان التلاميذ ، وفي معالجة الفروق الفردية.» [36]ص73-85

من خلال التمعن في التعاريف السابقة المقدمة للوسائل التعليمية نجد أنها تتفق على أنها: "مواد وأجهزة او رحلات تسهل عملية التعلم وقد سميت بالوسائل التعليمية/ التعلمية لأنها مزدوجة الاستخدام بين المدرس والمتعلم كالكتاب المدرسي والسبورة وغيرها...".

2.3. أهميـة الوسـائل التعليميـة /التعلميـة:

تكمن أهمية استخدام الوسائل التعليمية/ التعلمية وفوائدها من خلال تأثيرها العميق في العناصر الرئيسية التعليمية (المعلم، المتعلم، المادة الدراسية)، وقد ذكر المعطي حجازي (2009)أهميتها من خلال:

- استثارة دافعية الطلاب وإشباع حاجاتهم للتعلم، فلا شك أن الوسائل التعليمية المختلفة كالرحلات والنماذج والأفلام التعليمية، والمصورات، تقدم خبرات متنوعة كما أنها تساعد على فهم الألفاظ التي تستخدم أثناء الشرح، مثلا:

- عرض المدرس لخريطة تاريخية... [37]ص31-32

- كما تساعد الوسائل التعليمية/ التعلمية في تحسين عملية التعليم والتعلم وتحسين تنفيذ مناهج المواد الاجتماعية وتحقق أهدافه.

- كما تساهم في حل مشكلة الفروق الفردية بين الطلاب سواء فروقا جسمية أو تحصيلية أو في ال قدرات العقلية، لأنها تهيئ الفرصة الكاملة لكل منهم لأن يتعلم في حدود إمكانياته وقدراته الخاصة . [21]ص355

ويذكر سلامة (2001) أن أهمية الوسائل التعليمية تبرز من خلال:

- اشتراك جميع الحواس في عمليات التعلم يؤدي إلى ترسيخ وتعميق هذا التعلم، ويترتب عن ذلك بقاء أثر التعلم.
- تنويع الوسائل التعليمية/ التعلمية يؤدي إلى تكوين مفاهيم سليمة.
- ترتيب واستمرار الأفكار التي يكونها المتعلمين. [38]ص15-16

كما أنها تسهم بشكل فعال في تقريب المعاني والأفكار والمفاهيم إلى أذهان المتعلمين وتبرز أهميتها في جميع المواد الدراسية، فالوسائل التعليمية بمثابة الجسر الذي ينتقل خلاله المتعلمين من الفهم المحسوس إلى الفهم المجرد، لذلك يجب على المدرس استخدامها بصفة دائمة قبل أن يصل بالمتعلمين إلى مرحلة التجريد حتى يكون التعلم أبقى أثرا لديهم. [39]ص102

3.2 . تصنيف الوسائل التعليمية / التعلمية:

هناك تصنيفات عديدة للوسائل التعليمية، فمنها ما أعتمد على الحواس، ومنها ما اعتمد على الخبرات، ومنها ما آخذ معايير متعددة مثل ارتفاع وانخفاض الكلفة وصعوبة وسهولة الاستعمال ومدى توفر الوسيلة أو عدم توفرها.

1.3.3. التصنيفات الشائعة:

1.1.3.3. تقسيمها على أساس الحواس:

الحواس لازمة بل وهامة لعملية التعلم حيث يتعلم المتدرب عن طريق حواسه، فكلما زاد عدد الحواس التي يستخدمها في التعليم كان التعليم أقوى وأثبت، وعلى اعتبار أن الحواس تعمل منفصلة وهي جميعها تصب في الدماغ مركز الإدراك فقد قسمت الوسائل إلى الأنواع التالية:

- **وسائل سمعية (Audio Aids):** وهي تعتمد على حاسة السمع مثل، الراديو والمسجل، ومختبرات اللغة.
- **وسائل بصرية (Visual Aids):** وهي تعتمد على حاسة البصر، مثل: الخرائط، اللوحات التوضيحية، الكتب والمجلات والصور وغيرها:
- **وسائل سمعبصرية (Audio visial Aids):** وهي الوسائل التي تعتمد على حاستي السمع والبصر مثل السينما والتلفزيون وغيرها...

2.1.3.3. التقسيم على أساس الخبرات التي يمر بها المتعلم:

وأول من قسمها هو (إدجارديل) عميد شعبة التربية في جامعة كولمبوس بولاية أوهايو الأمريكية، فقد قسمها إلى ثلاثة أنواع:

- وسائل يتم اكتساب الخبرة منها بواسطة الملاحظة العمل المحسوس، وتضم العمل المباشر الهادف، والعمل غير المباشر الهادف والذي يضم (النماذج والمقاطع والعينات) والتمثيل وتقمص الشخصيات.
- وسائل يتم اكتساب الخبرة منها بواسطة الملاحظة المحسوسة، وتضم هذه المجموعة المشاهدات الواقعية والرحلات التعليمية والمعارض والوسائل السمعية والبصرية الثابتة والوسائل السمعية البصرية المتحركة.
- وسائل يتم اكتساب الخبرة منها بواسطة البصيرة المجردة وتضم:
  - الرموز المصورة ومن أمثلتها الخرائط والرسوم البيانية.....
  - الرموز المجردة ومن أمثلتها المعادلات الرياضية والفيزيائية والكيميائية. [38]ص17-18

2.3.3. تصنيفات بعض الأعـــلام:

يعتمد التصنيف الثاني على أساس اجتهادات المختصون في تصنيفهم للوسائل التعليمية/ التعلمية، وفيما يلي نستعرض أبرز تلك التصنيفات والأنواع:

1.2.3.3. تصنيف ديل:

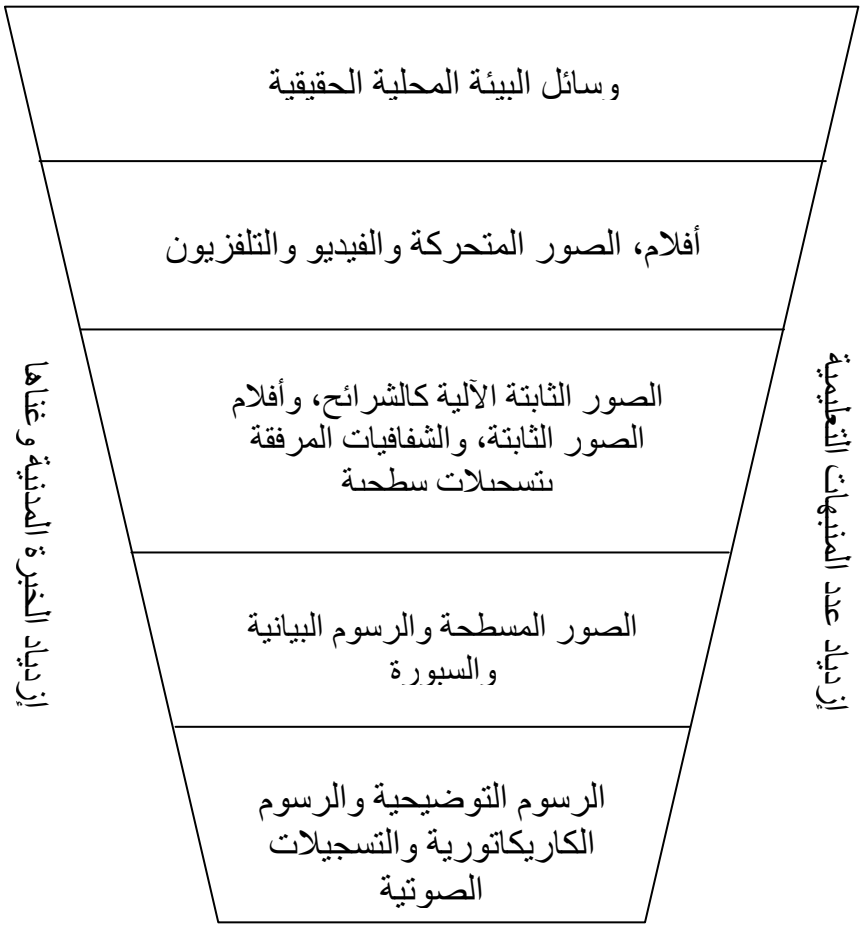
أعتمد ديل (Dale) في تصنيف الوسائل التعليمية على أساس درجة حسيتها ورسم لذلك مخروطا سماه الخبرة (Cone of Experience) تدرج فيه من المحسوس إلى المجرد حتى وصل إلى الكلمة الملفوظة على أعلى المخروط، لقد قسم مخروط الوسائل التعليمية وفق ذلك إلى المجموعات التالية:

- **المجموعة الأولى:** تشمل على:
  - الخبرات المباشرة الهادفة
  - الخبرات المعدلة
  - الخبرات الممثلة (الممسرحة)
- **المجموعة الثانية**: وتشمل على:
  - تجارب العرض
  - الرحلات
  - المعارض

- الصور المتحركة
- الصور الثابتة – الإذاعة – التسجيلات.
- **المجموعة الثالثة:** وتشمل على:
- الرموز البصرية
- الرموز اللفظية، [40]ص20-21

2.2.3.3. تصنيف إدلينغ (Edling):

اعتمد في تصنيفه على المنبهات التعليمية ودرجة كثافتها بالنسبة إلى الطالب، وقد توصل إلى الأقسام التالية مصنفة حسب قوة إثارتها للطالب من الأقل إلى الأكثر كما يلي:



الشكل (1): يبين تصنيف إدلينغ لوسائل وتكنولوجيا التعليم.

- الرسوم التوضيحية والرسوم الكاريكاتورية والتسجيلات الصوتية
  الصور المسطحة والرسوم البيانية والسبورة.

- الصور الثابتة الآلية كالشرائح وأفلام الصور الثابتة و الشفافيات المرفقة بتسجيلات سمعية.
- أفلام الصور المتحركة والفيديو والتلفزيون.
- وسائل البيئة المحلية الحقيقية. [40]ص21

3.2.3.3. تصنيف أولسن (Olsen):

صنف أولسن الوسائل التعليمية على شكل هرم مكون من ثلاث طبقات، في قاعدة الهرم الوسائل التعليمية التي تزود المتعلمين بالخبرات الحسية، وفي قمة الهرم الوسائل التعليمية اللغوية التي تتميز باستخدامها للرموز المسموعة والمكتوبة من خلال المواد التعليمية المطبوعة والملفوظة من المدرس، والشكل التالي يوضح تصنيف أولسن للوسائل التعليمية:

الشكل (2): يبين تصنيف أولسن للوسائل التعليمية (بالأمثلة) [40]ص22

4.2.3.3. تـصنيـف دونكـان Dunkan :

أعتمد في تصنيفه على معايير عدة كسهولة وصعوبة الاستخدام، تكاليفها، حجم المستفيدين، عمومية أو خصوصية استخدامها وسهولة أو صعوبة توفيرها، وقد توصل إلى الأنواع التالية:

معايير التصنيف	الوسـائـل التعليـمية	معايير التصنيف
ارتفاع التكاليف، صعوبة التوفير، حجة المستعملين العمومية.	المذكرات المكتوبة، النشرات، الصور المطبوعة.	انخفضا التكليف، سهولة التوفير، سهولة الإستعمال، الخصوصية
	المعروضات الحائطية والعينات والنماذج والسبورة	
	المواد التعليمية المطبوعة مثل الكتب المقررة على اختلاف أنواعها.	
	التسجيلات وأفلام الصور الثابتة والشفافيات فوق الرأس.	
	الأفلام الصامتة والمسموعة (المرفقة بتوضيحات مسموعة وأفلام الصور المتحركة.	
	المواد التعليمية المبرمجة آليا، الفيديو، يوتوب، البرامج التلفزيونية الحية، أنظمة الكمبيوتر التعليمية، الإذاعة المرئية (التلفزيون).	

الشكل (3): يوضح تصنيف دونكان للوسائل التعليمية بالأمثلة[41]ص36

4.3 .مصـادر الوسـائل التعليـمية / التعلميـة:

يمكن الحصول على الوسائل التعليمية – التعلمية من مصادر متعددة منها:

1.4.3. البيئة:

وهي أغنى مصادر الوسائل التعليمية /التعلمية ويمكن عن طريق الاحتكاك بها معرفة إمكاناتها وظروفها، وبذلك تتوفر للمتعلمين خبرات حية مباشرة. [21]ص358

ولا شك أن البيئة مليئة بما يحتاجه المدرس لربط المنهج بواقع المتعلمين للوصول بهم إلى الأهداف المنشودة [42]ص427 ، وقد قسم التربويون البيئة إلى قسمين:

1.1.4.3. البيئة المحلية:

وقد عرفها عبد الحافظ سلامة (2001) على أنها: كل ما يحيط بالمدرس والطالب على حد السواء داخل حدود القطر الذي يعيشون فيه وهذه البيئة غنية بالوسائل التعليمية التي يمكن أن يستغلها المدرس في شرح دروسه، ولا يستطيع المدرس استغلال موجودات البيئة إذا كان:

- مستوعبا الموجودات البيئية المحلية ومعطياتها.
- مستوعبا المنهج الدراسي بجميع جوانبه و تخصصاته. والقدرة على ربط جوانب المنهج مع بعضها البعض.[38]ص29

وتشتمل البيئة المحلية على ما يلي:

1.1.1.4.3. البيت:

يبدأ المتعلم رحلته في الحياة من البيت، فكل موجودات البيت تعتبر جزء من الوسائل التعليمية ويتوفر فيه من وسائل الاتصال مثل: المذياع والتلفزيون وحديقة البيت والمجلات وغيرها تسهم في تثقيف المتعلم وتساعده على اكتساب الخبرة.

2.1.1.4.3. المدرسة:

المدرسة بالنسبة للطالب هي مجتمعه الثاني، فهو يقضي فيها ساعات كثيرة من النهار، والمدرس الناجح هو الذي يعرف موجودات مدرسته، ويستغلها أحسن استغلال، في المدرسة يوجد المختبر ليتعلم فيه الطالب بالمشاهدة الواقعية، وفي المدرسة الملاعب والمكتبة، والمعارض والوسائل التعليمية والأهم من ذلك المدرس الذي يعتبر القدوة للطالب فمنه يتعلم السلوك الجيد.

3.1.1.4.3. المدينة والبلدة والقرية:

إن المدينة أو البلدة أو القرية بكل ما فيها من دوائر حكومية، ومؤسسات وشوارع وعمارات ووسائل مواصلات هي وسائل تعليمية مفيدة للطالب، ففي القرية يتعرف الطالب على العادات والتقاليد، ويستطيع المدرس أن يصطحب طالب القرية أو المدينة في رحلة علمية ليتعرف على بعض المرافق من معارض ومتاحف ومكتبات ومؤسسات كل أولئك مصادر نابضة للوسائل التعليمية. [38]ص29-30

2.1.4.3. البيئة الخارجية:

يعرف عليان والدبس (1999) البيئة الخارجية بأنها:
«كل ما هو خارج حدود بلد الطالب والمعلم» ويمكن تقسيمها إلى قسمين:

- الوطن العربي.
- العالم [43]ص262-263

ذكر الكلوب (1993) أن الوطن العربي والعالم « يتعرف على كل منهما عن طريق الزيارات أو ما يقدم عنهما من برامج تلفزيونية وإذاعية أو ريبورتاجات مصورة في الصحف والمجلات أو ما تقوم هذه الأقطار بصناعته من مواد وأشياء وأجهزة».[12]ص123

5.3 .بعض الوسائل التعليمية/ التعلمية الملائمة لأنشطة التاريخ:

تستعرض الباحثة أهم الوسائل التعليمية / التعلمية التي تلائم تدريس أنشطة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي:

1.5.3. السبورات واللوحات التعليمية:

تعتبر السبورات أو اللوحات باختلاف أنواعها من الوسائل التعليمية الهامة في تدريس جميع المواد الدراسية، حيث أن استعمالها لا يقتصر على أنشطة التاريخ فقط، كما أننا نجدها في جميع مستويات الدراسة من رياض الأطفال حتى الدراسات الجامعية، [40]ص 32، ونشير هنا إلى أنواع السبورات المستخدمة في التعليم وتعدد طريقة ومواد صنعها إلى الأنواع الآتية:

1.1.5.3.سبورة الطباشير:

ويطلق عليها أحيانا لوح الطباشير، وتعتبر من أهم معينات التدريس وأقدمها على الإطلاق، ولا يكاد يخلو منها صف دراسي، وهي من « أكثر أنواع السبورات شيوعا وتصنع من الخشب، أو من مادة جدران غرفة الصف، وتطلى عادة بطلاء أسود أو أخضر، يشترط ألا يكون لامعا، ويستخدم الطباشير في الكتابة عليها » [44]ص136-137

وقد أصبح الطلاء هو المفضل لأن اللون الأخضر يمتص الضوء وبالتالي يخفف من حدة الضوء بالغرفة، كما أن التضاد بين اللونين الأبيض والأسود يرهق شبكية العين[45]ص319

ومن ميزات السبورة الطباشيرية : «أنها سهلة الصنع، رخيصة التكلفة، ولا يتطلب إنتاجها مهارات متخصصة، كذلك صيانتها، إذ يمكن أن يشترك الطلبة في القيام بصيانتها ومن الناحية العلمية فهي سهلة

الاستعمال، والتنظيف، ويمكن استخدامها في جميع الموضوعات والمراحل الدراسية، كما يساعد استخدامها على توافر خبرة مشتركة بين جميع الطلبة » [46]ص163

وقد أورد الطيطي، عبد الجواد (1992)المميزات الآتية للسبورة الطباشيرية:

- تساعد على مشاركة ونشاط المتعلمين.
- سهولة التعامل معها في الاستخدام سواء أثناء الكتابة أو المسح.
- بقاء المعلومات عليها لأكبر فترة ممكنة.
- استخدامها لعدة مواضيع نظرا لكبر حجمها.[47]ص76

وللسبورة الطباشيرية العديد من أنواع منها ما يلي:

- **اللوح الثابت:** وهي لوحة من الخشب تطلى باللون الأسود أو الأخضر، بمساحة معينة متناسقة مع حجم القاعة، تثبت على أحد الجدران.
- **اللوح ذو الوجهين**: وهو من النوع المتحرك الذي يمكن نقله من مكان إلى مكان آخر مكون من وجهين خشبيين مثبت من الوسط على حامل ويعطي هذا اللوح مرونة للمدرس في الكتابة والرسوم.
- **اللوح المتحرك مع الحامل** : وهو ذي وجهة واحد فقط، وبإمكان المدرس نقله من مكان لآخر داخل القاعة أو من قاعة إلى أخرى حسب الاستعمال.
- **اللوح المتزلق:** وهو اللوح الذي يتكون من عدة قطع مثبتة على جدار، تنزلق بواسطة بكرات يدويا أو كهربائيا.
- **اللوح ذي الستارة:** وهو لوح خشبي ثابت على الجدار لكنه مغطى بستارة متحركة ويفيد هذا اللوح في تحضير المساحة أو الرسوم أو المخططات عليه قبل فترة من بدء الدرس أو المحاضرة [48]ص111-113

والملاحظ للأنواع السابقة يجد أن أكثرها شيوعا واستخداما الأنواع الثلاثة الأولى:

- **سبـورة الأقــلام:**

شاع استخدام سبورة الأقلام مؤخرا لما تمتاز به عن السبورة الطباشيرية من حيث سهولة نظافتها وسهولة التعامل معها دون انتشار الغبار منها[49]ص178

ويرى عطار و كنسارة (1997): "أنها عبارة عن لوح مصنوع إما من المعدن أو من الخشب يغطي بطبقة طلاء أبيض ناعم، ويكتب عليه بأقلام خاصة بحيث يمكن مسحها بسهولة، وتمتاز السبورة البيضاء بكونها أكثر نظافة من سبورة الطباشير حيث أنه عند الكتابة عليها لا تثير غبار يضر بصحة المعلم كما هو الحال في السبورة الطباشيرية، وتستخدم أيضا كشاشة لعرض الأجهزة مثل: جهاز العرض العلوي والفانوس السحري." [50]ص171-172

وما يستفاد من هذا النوع من السبورة أنه يمكن استعمال التلوين بأقلام الكتابة بألوان عديدة تزيد في إيضاح الرسوم وتوضيح الأفكار.

2.1.5.3. اللـوحـة الـوبريـة (القمـاش، الـوبر، اللبـاد):

تعتبر لوحات القماش من وسائل العرض البصرية المستخدم كثيرا في التدريس، تصنع هذه اللوحات من ألواح السيلوتكس المستخدم في البناء ثم تغلف بأنواع من القماش مثل اللباد أو القماش الوبري والقماش المخملي أو قماش النايلون المعروف بقماش العروة، وبعض الأقمشة القطنية والصوفية [51]ص159-160

وقد أوضح العقيلي (1993) العديد من أنواع اللوحات الوبرية منها: النوع العادي المسطح، النوع الصندوقي، نوع بشكل الكتاب، نوع الكيس..[52]ص52.

كما ذكر جابر وكاظم (1997) مميزات اللوحة الوبرية على النحو التالي: يشترك في صنعها المتعلمون، مما يجعلهم يتفاعلون مع المادة التعليمية المعطاة بواسطتها. مرنة الاستخدام خفيفة الوزن، سهلة التنقل من مكان لآخر.[53]ص277- 278

3.1.5.3. السبـورة المغنـاطيسيـة:

ذكر سلامة (2001): أنها الأكثر استعمالا في المدارس الحديثة حيث تستخدم كسبورة مغناطيسية وكتابية في آن واحد.

أما مادة صنعها في العادة من معدن مدهون حتى تثبت عليها الأرقام والحروف الممغنطة لاستخدامها في بناء الكلمات وتحليلها. والسبورات الحديثة من هذا النوع تدهن أو تغطى بقطعة بلاستيكية بيضاء ليكتب عليها بأقلام حبر خاصة وإزالتها بممحاة خاصة، بحيث لا تترك أثارا جانبية لغبار الكلس، وهي بهذا تشبه السبورات المستخدمة في مختبرات الحاسوب. [38]ص163

ومن مميزاتها التي أوردها سلامة ما يلي:

- يمكنها أن تخدم جميع المواد الدراسية دون استثناء.
- لها العديد من الاستخدامات فهي تستخدم كشاشة العرض وسبورة، ولوح مغناطيسي.
- تجذب اهتمام وانتباه المتعلمين وخصوصا إذا توفر فيها عنصر التشويق والصور والرسوم. [45]ص333

إلا أن من عيوب هذا النوع، فقد ذكر براون (1985):

- كونها صغيرة الحجم، فإن مدى استخدامها في القاعات الكبيرة محدودة جدا. [51]ص153

4.1.5.3. اللـوحـة الكهربـائيـة:

فقد أورد العقيلي (1993) أنه: يطلق عليها أحيانا اللوحة الومضية وهي لوحة تعتمد في عملها على الكهرباء، وترفق بها ناسخة كهربائية للحصول على نسخة مما كتب أو رسم عليها، كما أنها تستخدم لاختبار معلومات الطلاب، بوضع قوائم لمجموعتين لها الصفة نفسها وعند وضع اليد أو الإشارة عليها يضاء مصباح أو يدق جرس إشارة إلى صحة الإجابة وتستخدم في نظريات الحساب والهندسة، والتطبيقات والعلاقات من أجل شد انتباه المتعلمين إليها، [52]ص232-233

2.5.3. الخطـوط واللـوحـات الـزمنيـة:

تعتبر الخطوط واللوحات الزمنية ذا أهمية خاصة في تدريس التاريخ، فالخط الزمني يسهل على الطلبة إدراك فكرة قبل الميلاد وبعد الميلاد أو قبل الهجرة وبعد الهجرة، و يمكن رسم خط زمني لفترة الدولة الأموية أو الدولة العثمانية، ويقسم الخط إلى فترات زمنية حسب تسلسل الخلفاء وغير ذلك من المواضيع التاريخية الأخرى.

أما شجرة الأعمار فتبين تعاقب الأجيال، إضافة إلى إظهار فكرة قبل وبعد وفكرة أكبر وأصغر معنى زمني أي قائم على الأسبقية الزمنية، وتبنى فكرة المعاصرة وتوازن بين التواريخ السابقة واللاحقة[54]ص232

والخط الزمني وسيلة تعليمية أخرى للإحساس بالزمن، حيث تلصق شرائط من الورق الذي يقسم إلى مسافات، كل مسافة تمثل عددا من السنوات ويكتب على قسم حدثا معينا أو إنجازا معينا وفترة تاريخية معينة.

أما الخرائط الزمنية، فهي ذات أهمية خاصة في عرض التطورات التاريخية المقارنة بين أقاليم ودول العالم، كما يمكن أن تكتب عليها كثير من الحقائق والمعلومات التاريخية [54]ص234

3.5.3.العينـات والـنمـاذج والـمصـادر:

تعتبر العينات والنماذج والمصادر الأصلية من الوسائل التعليمية المهمة في تدريس أنشطة التاريخ، فبالإضافة إلى دورها في المعرفة الحية للظواهر الطبيعية والبشرية عن طريق العينات وصنع النماذج، فإنها تكسب الطلاب مهارات الملاحظة والمشاهدة ومعرفة الأبعاد.

والعينات كثيرة منها الملابس، الأسلحة القديمة، النقود والطوابع التذكارية، وقد تشتمل العينات المصادر الأصلية من كتب أو صور الأحداث، كما أنها لا يشترك بالعينات أن تكون متعلقة بالماضي بل قد

تكون من أشياء مقتطعة من الحياة الحاضرة كالصخور والمتحف والمعاهد وغيرها. ويلجأ المدرس إلى الاستعانة بالعينات والنماذج والمصادر لتسهيل تعلم الطلاب فهي بديلة عن الواقع ذاته.

4.5.3. الخرائط :

تهدف الخرائط إلى عرض أهم الأحداث في حقبة زمنية معينة وفي رقعة جغرافية محددة، ومن هنا نرى ترابط وتكامل التاريخ والجغرافيا، مفاهيم الزمان والموقع تلعب دورا مهما في التاريخ بقدر ما تلعبه الجغرافيا، وسنورد هنا بعض التعاريف المقدمة لمفهوم الخريطة ما يلي:

- يرجع أصل كلمة الخريطة (Map) إلى المصطلح اليوناني (Mappa) ويعني قطعة قماش صغيرة، ثم تغير هذا المصطلح عند الرومان إلى (Forma) أما في العصور الوسطى، فشاع استخدام نفس المصطلح اليوناني السابق وهو (Mappa) وهكذا استمر هذا المصطلح في التعريف إلى أن شاع استخدامه في العصور الحديثة في معظم أنحاء العالم بمفهوم (Map)». [21]ص372

1.4.5.3. تعريف الخريطة:

تطرح كتب الوسائل التعليمية التعاريف التالية:

« هي عبارة عن تمثيل سطح الأرض أو جزء منه على سطح مستو، وذلك لتوضيح المظاهر الطبيعية والبشرية، طبقا لمقياس رسم معين ومسقط معين ». [40]ص76

« إنها رسم تخطيطي يمثل سطح الأرض كله أو جزء منه، بحيث يتم فيه توضيح السلم النسبي والموقع لذلك الجزء بناء على استخدام مقياس رسم معين للتصغير، وتبنى مسقط خريطة محدد من المساقط المعروفة، مما يساعد على توضيح الظواهر الطبيعية أو النشاطات البشرية المتعددة للمنطقة المرسومة»[55]ص23

2.4.5.3. تعريف الخريطة التاريخية:

ليس هناك تعريف محدد للخريطة التاريخية، باستثناء ما أورد بعض الباحثين، على أنها: "خريطة زمنية ترمي إلى عرض أهم الأحداث في حقبة زمنية معينة، ولكن لا يعني إحداث قطيعة أبستمولوجيا بين ما هو زماني ومكاني، ولا يمكن الفصل بينهما، على اعتبار أن الأحداث التاريخية ذات الصبغة البشرية تقع في الزمان والمكان."

أو هي : « أعمال علمية معاصرة، وعبارة عن خلاصة أو نتيجة أو تركيب لأبحاث تستهدف تمثيل الظواهر التاريخية المحددة في الزمان والمكان »، (عامر كنبور، 16، 20، 01/11/2010 (http://esraa.2009.almountada.com).

3.4.5.3. أهمية الخريطة التاريخية:

- جلب انتباه المتعلمين لما تحتوي عليه من رموز وألوان تساعد على تخيل الواقع وتمثله.
- تساعد على تسجيل المعلومات وجمعها بكيفية في مكان واحد أمام المتعلمين بدل تقديمها بكيفية مجردة سرعان ما تمسح من الذاكرة.
- تساعد على إدراك مفهومي الزمان والمكان والعلاقات بين الظواهر الطبيعية والأحداث التاريخية.
- تسهل عملية التواصل التربوي بين أطراف العلمية التعليمية – التعلمية.

(http://esraa.2009.almountada.com 11/11/2010 20 :16).

4.4.5.3. معايير اختيار واستخدام الخرائط في العملية التعليمية / التعلمية:

ذكر عبد الحافظ سلامة (2001)، بعض المعايير التي يجب مراعاتها عند اختيار الخريطة الجيدة ما يتعلق بالمحتوى والشكل والإخراج، وأهم هذه المعايير التي ذكرها ما يلي:

- **الشروط الفنية:** ونقصد بها الإخراج الجيد من حيث اللون والخط ونوع الورق والقماش المستخدم في عملية الصنع، أي الانسجام والتناسق بين جميع هذه العناصر.
- **الشروط العلمية:** ونقصد بها دقة المعلومات وحداثتها ومناسبتها للفئة المستهدفة وللأهداف التعليمية.
- **الشروط الاقتصادية:** ونقصد بها توافرها في متناول المدرس وبأسعار معقولة وإمكانية استخدامها لأكثر من هدف تعليمي واحد، أو حتى إمكانية حفظها وديمومتها لفترة طويلة، أي متينة الصنع دقيقة.
- **شروط أخرى** : ويمكن تسميتها بالشروط النفسية للمتعلم مثل، حجم الخرائط وتناسبه مع حجم الفئة المستهدفة بعدها عن الازدحام بالتفصيلات، أو بالرموز الجغرافية المعقدة، والتي لا تناسب الخبرات السابقة للمتعلم [38]ص152

بما أن الخريطة التاريخية وسيلة لتحقيق الأهداف المسطرة في دروس التاريخ، لذا فمن المفروض أن تزود كل المؤسسات التعليمية بمختلف الخرائط التاريخية لتسهيل عمل المدرس وتحفيز المتعلم لتحقيق التعلمات المستهدفة من وراء كل درس.

5.5.3. الحاسوب:

في ظل الاتساع التقني المذهل الذي يشهده العالم اليوم في شتى المجالات وبالذات في مجال تقنية المعلومات والاتصالات ظهرت أنواع جديدة من الوسائل التعليمية التي يتم تشغيلها باستخدام الحاسوب، وقد أشار الأنصاري (1996) أنه: «نتيجة للتطورات التي طرأت على الوسائل التعليمية كان لابد من أن يكون

الحاسوب الآلي دور في هذا التطور، وبالفعل بدأت البلدان المتطورة والمتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية من استخدامه في فصولها الدراسية كوسيلة تعليمية لما له من أهمية وفعالية في عملية التعلم».[56]ص125

كما أشار إبراهيم فوزي (1998) بأن:« الحاسوب الآلي يجمع بين العديد من الوسائل بالإضافة إلى كونه يوفر وظائف تعجز بقية وسائل الاتصال التعليمية عن تحقيقها بأي أسلوب».[57]ص94

و يرى تايلر Taylor « أن الحاسوب أكثر أنظمة المعلومات تأثيرا في المعرفة البشرية منذ اختراع الكتب المطبوعة آليا » [58]ص46

ونتعرض فيما يلي لأهم مميزات الحاسوب التعليمي:

1.5.5.3. الحاسوب ومميزاته التقنية:

يعتبر الحاسوب بلا منازع هو الأول دون غيره من التقنيات الأخرى، وهذا التميز والإنفراد يرجع إلى عدة مميزات نذكر منها:

- **التخزين:** القدرة الهائلة في مجال تخزين المعلومات، مكونا بذلك بنكا معلوماتيا إلكترونيا، سواء على مستوى القرص الصلب الذي تقدر سعته إلى ما يقارب (40-80) جيقا أو كتي، وتصل سعة القرص المضغوط إلى (650) ميغا بايت. [59]ص 09-08، اي ما يقارب (675) مليون حرف، حيث يحتوي القرص الواحد على ما يقارب (100) كتاب، بمعدل (360ص) لكل كتاب [58]ص222
- **معالجة المعلومات:** للحاسوب التعليمي سرعة فائقة في سرعة معالجة المعلومات، وأصبحت تقاس هذه السرعة مع تطور أنظمة الحاسوب بالبيكو ثانية (أكثر من 20 مليون عملية في الثانية) [60]ص50
- **عملية الاتصال:** يتميز الحاسوب بقدرته العالية على إرسال المعلومات، وهذا وفقا لنظام الشبكة الذي يعرف على أنه مجموعة من الحواسيب والملحقات المتصلة ببعضها والتي تسمح بانتقال المعلومات فيما بينها، وفقا لقوانين معينة، كما تتيح لمستخدميها أن يشاركوا في الموارد والأجهزة المتصلة بالشبكة، حيث أنها توحد المعلومات وتوفر الوقت والجهد [59]ص69
- **تكنولوجيا الوسائط المتعددة:** وهي ميزة ينفرد بها الحاسوب دون غيره من الوسائل التكنولوجية، وعرف كلمباش Kalambach (1994) تكنولوجيا الوسائط المتعددة على أنه: «استخدام اللغة المكتوبة والصوت بالإضافة إلى الصور الثابتة والمتحركة لينقل الأفكار» [58]ص231 معتمدا على فكرة فحواها أن اي شيء نستطيع الكلمة نقلها للغير يمكن أن ينتقل بصورة أفضل عن طريق مزيج متكامل ومتجانس بالصوت والصورة من خلال الحاسوب، مما توفر للمتعلم الاندماج التدريجي مع تدخلات الوسائط المتعددة [61]ص273

2.5.5.3. الحاسوب والمناهج:

من المعروف أن إعداد وتصميم وسيلة متكاملة ومرتبطة بالمنهج لا يتسنى إلا في ظل فريق متكامل مختص في العلم المراد برمجته، بحيث تتم عملية الإنتاج تحت إشراف خبراء المادة العلمية والمناهج وطرق التدريس وعلماء النفس والوسائل التعليمية، لكل من هذه المحاور دور في عملية الإعداد والإنتاج، فخبراء المادة العلمية يقومون بكتابة المادة الفاحصة يشيرون على مصمم الوسيلة بربط ما درسه الطالب خلال سنوات الدراسة، ويحدد علماء النفس مدى مناسبة الوسيلة لقدرات واستخدامات وميل واتجاهات الدارسين، هذا بجانب صياغة المادة العلمية لأهداف سلوكية، أما خبراء الإعلام الآلي هم الذين يقومون بتصميم البرنامج التعليمي ويمكن صياغة ما سبق في المعادلة التالية:

خبراء المادة التعليمية X خبراء المناهج وعلم النفس X خبراء الوسائل التعليمية = وسيلة تعليمية متكاملة.

أي لابد من تفاعل العناصر الثلاثة مع بعضها البعض لذلك وضعت علامة (X) التي تدل على التفاعل بدلا من علامة

(+) التي تدل على الإضافة وبالتالي يمكن الاستغناء على بعض العناصر أو كل مجموعة تعمل بشكل انفرادي [62]ص169-170

6.5.3. الكتاب المدرسي:

يعتبر الكتاب المدرسي من أهم وسائل تعليم المواد الدراسية بصفة عامة، وهو الوعاء الذي ينهل منه الطلبة ما يحتاجون إليه من الدراسة، فإذا بني الكتاب المدرسي على أسس تربوية سليمة، واحتوى مادة مفيدة، وظهر بإخراج كتاب، وصيغ بأسلوب سلس مقروء، ساعد في تحقيق أهداف المنهج، ويعد الكتاب المدرسي مصدر تعويض النقص الذي يعتري مؤسساتنا التعليمية نظرا لما يحتويه من رسومات توضيحية وخرائط قد يفتقدها المدرس وأشكال توضيحية، كما أنه يمكن أن يحدد منهجية تقديم الدرس تعين المدرس على أداء مهمته.

1.6.5.3. مفهوم الكتاب المدرسي:

هو الكتاب الذي تقرره وزارة التربية والتعليم، بحيث لكل مستوى كتابه الخاص الذي يطابق مفردات المناهج المعتمد، إذ يقدم الكتاب المدرسي أساسيات المقرر الدراسي مما يسهل على المعلم معرفة الموضوعات الرئيسية المتصلة بأهداف المنهج، وهو بذلك يمثل الحد الأدنى من المعرفة لجميع طلاب المستوى الواحد. [63]ص87

ويعرفه ايضا إبراهيم قطاوي (2007): « هو نظام كلي يتناول عنصر المحتوى في المناهج ويشتمل على عدة عناصر: الأهداف والمستوى والأنشطة والتقويم، ويهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة، كما حددها المنهج ».[21]ص77

2.6.5.3. خصائص الكتاب المدرسي:

حدد مرعي والحيلة (2001) خصائص الكتاب المدرسي فيما يلي:

- الكتاب نظام رباعي عناصره أربعة كالمنهاج تماما.
- الكتاب المدرسي هو استخدام الطالب أولا ثم المدرس.
- الكتاب المدرسي هو الترجمة والتطبيق الحقيقيان للمنهاج.
- الكتاب المدرسي هو المصدر الرئيسي لتعلم الطلاب، وهو مصدر مقروء، ويجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي يستعملها المتعلمون.
- يعكس الكتاب المدرسي عناصر المنهاج الأربعة، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم.[64]ص127

3.6.5.3.أهمية الكتاب المدرسي:

تعود أهمية الكتاب المدرسي إلى ما يلي:

- يقدم الكتاب المدرسي قدرا مشتركا من الحقائق والمعلومات التي يجب أن يلم بها جميع الطلبة ويسمح لهم المجال، وفق قدراتهم العقلية، للبحث والإطلاع، ويقدم من ألوان المعرفة ما يتناسب مع خصائص الطلاب.
- تعود أهمية الكتاب المدرسي إلى إمكانية توفره في أيدي جميع الطلاب، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه الطلاب معارفهم.
- يساعد المعلم في صياغة الأهداف التعليمية واختيار الطرق والأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم المقترحة لتحقيقها.
- يساعد المعلم والطالب في الانتقال في العملية التعليمية / التعلمية من مرحلة إلى أخرى ومن موضوع إلى آخر بطريقة منطقية متسلسلة ومتتابعة.
- يساعد الطلاب على فهم ترابط المادة الدراسية.
- يعود الطلاب على ممارسة التعلم الذاتي، فالكتاب المدرسي حاضر معه في بيته ويمكن أخذه حيث كان. [21]ص78

4.6.5.3. مـواصفـات تألـيف الكتـاب المـدرسـي:

إن عملية تأليف الكتاب المدرسي عملية شاقة يجب أن يشترك في تأليفه ذوو الاختصاص المطلوب سواء أكان اختصاصا عمليا أم أدبيا إلى جانب ذوي الاختصاص التربوي والنفسي، وإن يخضع الكتاب المدرسي بعد تأليفه إلى لجنة مختصة للتقويم النهائي لكي يكون محقق لأهدافه العامة والخاصة مرتبطا ذلك بالمنهج والفلسفة العامة للعملية التربوية والتعليمية.

ومن الضروري أيضا إجراء دراسات ميدانية باستمرار حول الكتب المدرسية في مراحل الدراسات العليا والتأكيد على هذا الجانب الحيوي المهم في حياتنا العلمية والتطبيقية وما دام الكتاب المدرسي هو التطبيق العلمي للمنهج، فهذا يعني أنه يجب أن يؤلف بعناية. [21]ص79

5.6.5.3. بعض معايير تأليف الكتـاب المـدرسـي:

- يجب أن يؤلف الكتاب المدرسي في ضوء جميع المبادئ التربوية والنفسية التي رعيت في تصميم المناهج.
- مقدمة تبين أهداف الكتاب، وتوضح للمتعلم كيفية التعامل معه بالصورة المثالية، ويتضمن فهرس يوجه القارئ إلى محتويات الكتاب.
- تحقق أهداف منهاج المادة الدراسية تعبيرا حقيقيا صادقا عن أهداف المنهاج، يعكس الكتاب المدرسي في النهاية أسس المنهاج، ممثلة بفلسفة المجتمع، ومنظومته القيمية، أوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، ويعكس طبيعة المتعلمين وخصائصهم النهائية، وطبيعة المعرفة التي تناولها الكتاب.
- يتماشى مع فلسفة التربية التي ارتضاها المجتمع
- يراعي العادات والتقاليد والتراث الثقافي للمجتمع.
- يساعد على استخدام أسلوب التفكير العلمي وحل المشكلات.
- يساير النظريات التربوية الحديثة، ومنها الانتقال من المحسوس إلى المجرد، ويراعي إيجابية المتعلم، ويأخذ بمبدأ التعلم الذاتي، ويثير الدافعية لدى المتعلمين.
- تزويد الكتاب بأنشطة تعليمية / تعلمية ترتبط بكل موضوع، متنوعة، ومناسبة وعملية وقابلة للتطبيق، وتدفع التلاميذ للمشاركة.
- يرتبط بمصادر التعلم البيئة المحلية والأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.
- اختتام الكتاب بقائمة من المراجع التي من الممكن أن يرجع إليها المتعلم عند الحاجة، بالإضافة إلى المراجع التي استعان بها المؤلفون في تأليف كتابهم المدرسي. [21]ص81

7.5.3. التلفزيون التعليمي:

شهد القرن العشرين كثيرا من المنجزات العلمية، قامت عليها الحضارات وذابت أمامها حدود البلدان، ولعل من الأسباب الرئيسية لذلك سهولة الاتصال والانتقال عبر المسافات البعيدة وانتشار الأقمار الصناعية وشبكة الانترنت.

فتخطى بذلك الإنسان الصعاب والحواجز، ففي السنوات الأخيرة من النصف الأول من القرن العشرين، ظهرت معجزة إلكترونية تغلغلت في حياة الأسر، وكان لها أثر بعيد في سلوكهم وعاداتهم هي معجزة التلفزيون، أو هو الصندوق السحري ذو الواجهة الزجاجية الذي يحتل مكانا مرموقا من المنزل، يجلس إليه الأفراد يستمتعون بما تظهره الواجهة الزجاجية من صور لأحداث تنقل إليهم وقت وقوعها فهو وسيلة عظيمة النفع في العملية التعليمية والتربوية [65]ص65

وقد ذكر الكلوب [66]ص67 أن «التلفزيون دخل في مجال التعليم فاستطاع أن يثبت قدرته على التعليم وتقديم المواضيع المتعددة للطالب وفي مختلف المراحل بكل نجاح وكفاءة وفي المجال التعليمي أستغل التلفزيون ذو الدوائر المغلقة والتلفزيون العادي ذو الدوائر المفتوحة».

أما بالنسبة لأهمية التلفزيون في العملية التعليمية التعلمية، فقد ذكر (شمو، 1996، ص 169) : « التلفزيون منذ بدايته وحتى عهد الأقمار الصناعية والبث المباشر جهاز مؤثر وقوي بحكم أنه يستخدم أقوى الحواس عند الإنسان ويمكنه من الإلمام بكل أبعاد الرسالة شكلا وبعدا ولونا وصوتا... وأنه استطاع في وقت وجيز أن ينمو بمعدل لم تسبق إليه وسيلة من سائل الاتصال الدولية الأخرى» [67]ص169

كما أن التلفزيون يعتبر من أفضل وسائل الاتصال التعليمية حيث أنفقت المبالغ الطائلة لعمل برامج على مستوى عالي وتحسين برامج أخرى، وتدريب المعلمين على كيفية استخدامه [40]ص70

ومن مزايا التلفزيون التعليمي التي أوردها الطيطي (1992، ص 257) ما يلي:

- أنه يخاطب أكثر من حاسة من حواس للتعلم.
- أنه يجوب العالم وينقله إلى غرفة القسم.
- يعمل على حفز وإثارة رغبات المتعلمين للتعلم. [47]ص257

خـلاصــة الـفصـل:

من خلال عرضنا لهذا الفصل ، رأينا أن الوسائل التعليمية /التعلمية ذات أهمية بالغة إذ لا يمكن الاستغناء عنها لنحقق فاعلية في التدريس، كما رأينا أنها متنوعة وقد يرجع هذا التنوع إلى خصوصية كل مادة تعليمية ، رغم أن هناك بعض الاشتراك في بعض استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية لأن هذا هو ضمن التعليمية العامة ، أما الخصوصية فهو ضمن التعليمية الخاصة ، بحيث لكل مادة تعليمية إلا وتعليميتها الخاصة بها سواء من حيث المضمون والمنهاج أو من حيث الوسائل التعليمية ، فالوسائل التعليمية والاستراتيجيات التدريسية في أنشطة التاريخ هي غير المستخدمة لأنشطة الرياضيات مثلا.

كما أن هذا التنوع في هذه الوسائل ناتج عن تطورها المستمر أو ناتج عن اختلاف الوضعيات التعلمية ، بحيث كل وسيلة وجدت لتؤدي وظيفة ما، ومن هنا نرى أن التنوع في توظيفها غاية في الأهمية لا سيما العصرية منها.

الـفـصل 4
إجـراءات الـدراسـة الـميدانيـة

تمهيـد:

يتضمن هذا الفصل عرضا مفصلا لإجراءات الدراسة الميدانية، من حيث تحديد كيفية القيام بالدراسة الاستطلاعية والمنهج المستخدم وتحديد المجتمع الإحصائي والعينة وطريقة اختيارها، كما يتناول أدوات الدراسة وكيفية التطبيق، والأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات واختبار الفرضيات.

1.4. الـدراسـة الاستطـلاعيـة:

تم التركيز في الدراسة الاستطلاعية على حضور بعض الحصص في مادة التاريخ في خمس ثانويات وخمس متوسطات لمدة شهر، بعد ذلك قمنا بتوزيع (أداة الدراسة) المعدة من طرف الباحثان: (د. فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داؤد)، ونظرا لإختلاف البيئة، فقد جاءت دراستنا الاستطلاعية فرصة للتحقق من ثبات الأداة، ولهذا قمنا بتوزيعه على عينة مكونة من 40 أستاذ وأستاذة لمادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي التابعين لمجتمع الدراسة وبالتحديد مقاطعة باب الوادي وكان اختيارنا لهذه المقاطعة مقصودا بحكم المعرفة الجيدة للباحثة لها و لكون طريقة التطبيق و اعادة التطبيق تتطلب التحكم في افراد العينة فمن الصعب علينا اختيارها عشوائيا ، وقد شملت الثانويات التالية: (ثانوية الأمير عبد القادر – ثانوية عقبة بن نافع – ثانوية فرانس فانون- ثانوية عبد الرحمان ميرة – ثانوية سعيد تواتي)، أما بالنسبة للمتوسطات فهي (متوسطة مالك بن نبي– متوسطة زين العابدين– متوسطة الصومام– متوسطة حفصة– متوسطة بن شنب) وقد اجري التطبيق الأول يوم 13 فيفري 2012 أما التطبيق الثاني فقد كان يوم 05 مارس 2012)، وقد تركنا مدة أسبوع في كل التطبيقين للإجابة عن المقياسين.

للتأكد من نتائج التطبيق الأول والثاني قمنا بـ:

- ترقيم 40 استمارة الموزعة على أفراد العينة الاستطلاعية من 1 إلى 40.
- كل فرد يحافظ على رقم الاستمارة المقدمة إليه.
- في التطبيق الثاني تحصلنا على 31 استمارة حافظت على أرقامها في التطبيق الثاني.

توصلت نتائج الدراسة الاستطلاعية إلى ما يلي:

معامل ثبات مقياس استراتيجيات التدريس : (r =0,84) وكان معامل ثباته الأصلي (0,83) أي أنه اقترب منه كثيرا، وهذا ربما راجع إلى عامل البيئة لم يؤثر فيه بل حافظ على ثباته، أما لمقياس الوسائل التعليمية / التعليم ة فقد بلغ مءامل ثباته (r = 0,85) وقد كان معامل ثباته الأصلي لمقياس الوسائل التعليمية/ التعليمية، (r = 0,89)، وبالتالي نقول أن المقياسين يتمتعان بدرجة عالية من الثبات.

2.4. كيفيـة جمـع البيـانـات:

شرعنا بعد عزل أفراد العينة الاستطلاعية في توزيع الاستمارات على أفراد العينة الأساسية، بالضبط يوم 01 أفريل 2012 (بعد العطلة الربيعية مباشرة) إلى غاية يوم 18 أفريل 2012، وقد وزعنا الاستمارات على كل أفراد مجتمع الدراسة من أساتذة مادة العلوم الاجتماعية في كل المرحلتين (المتوسطات والثانويات)، التابعة لمديرية التربية الجزائر- وسط – موزعة على (99 متوسطة) و (44 ثانوية) (انظر الملحق رقم03)، بعد منحنا من مديرية التربية – الجزائر وسط – رخصة الدخول إلى كل هذه المتوسطات والثانويات دون اعتراض من قبل مدراء المؤسسات. (انظر الملحق رقم01)

وقد كان يوم 30 أفريل كآخر يوم في جمع الاستمارات، وبذلك استقرت عينة دراستنا على 142أستاذا وأستاذة.

3.4. مـنهج الـدراسـة:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي المسحي وهو: « المنهج الذي يتم استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منه، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث العلاقة أو استنتاج الأسباب [68]ص91

وهذا المنهج كما ذكر عبيدات و آخرون(1996) أنه « يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر المختلفة الأخرى.». [69]ص223

4.4. مـجتمـع وعـينـة الـدراسـة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع أساتذة التاريخ والجغرافية الذين يمارسون مهامهم بالمتوسطات والثانويات التابعة لمديرية التربية– الجزائر وسط – والبالغ عددهم (303) أستاذا وأستاذة موزعين على (99) متوسطة و(119) أستاذا وأستاذة موزعين على (44) ثانوية للسنة الدراسية (2012/2011)

- وصـف عينـة الـدراسـة:

توضح الجداول التالية توزيع عينة الدراسة حسب الجنس، مرحلة التدريس والخبرة المهنية.

جدول (01) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

الجنـــــس	التكـــرار	النسبة المئوية
ذكـور	55	38,73
إنـاث	87	61,26

جدول (02) : توزيع عينة الدراسة حسب مرحلة التدريس:

مرحلة التدريس	التكـــرار	النسبة المئوية
المتوسـط	75	58,81
الثانـوي	67	47,53

جدول (03) : توزيع عينة الدراسة حسب مكان التخرج :

مكان التخرج	التكرار	النسبة المئوية
معهد التاريخ	79	55,63
المدرسة العليا للأساتذة	52	36,61
مكان آخـر	11	07,74

جدول (04) : توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة المهنية:

الخبرة المهنية	التكرار	النسبة المئوية
خبرة قصيرة (اقل من 15 سنة)	83	58,45
خبرة طويلة (اكثر من 15 سنة)	59	41,54

5.4. أدوات جمـع البيـانـات:

- مقياس استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/ التعلمية

- وصف مقياس استراتيجيات التدريس:

المقياس من إعداد الباحثين (د. فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داود) يتكون المقياس من قسمين ، القسم الأول يتضمن معلومات عامة هي: (الجنس، الاختصاص، الكلية المتخرج منها، سنوات الخدمة...)، أما القسم الثاني فيتكون من (26) فقرة موزعة على سبع استراتيجيات تعليمية / تعليمة هي (المحاضرة، الاستجواب، المناقشة، التعيينات، الوحدات، حل المشكلات، التعلم التعاوني).

- وصف مقياس الوسائل التعليمية / التعلمية:

بينما مقياس الوسائل التعليمية/التعلمية ، يتكون من (19) فقرة موزعة على (11) وسيلة تعليمية/ تعلمية هي: (السبورة، اللوحات الزمنية، المصادر الأصلية، الحاسوب، الخرائط التاريخية، الأفلام التاريخية، أفلام السينما والفيديو ، الزيارات الميدانية، المكتبة المدرسية ، المسجلات ، الكتاب المدرسي ، المصورات والرسومات).

ألحق بهما مقياس الاستجابة المكون من أربعة بدائل هي، دائما ، أحيانا، نادرا، لا أستخدمها و الجدول التالي يوضح أوزان المقياسين :

دائما	أحيانا	نادرا	لا استخدمها
3	**2**	1	0

ولغرض التحقق من صدق الأداة قام الباحثان بعرض الأداة بصيغتها الأولية على تسعة مدرسين في اختصاص العلوم التربوية والنفسية بجامعتي الموصل وبغداد، وأربعة من مشرفي المواد الاجتماعية في محافظة (نينوى) بالعراق وذلك من أجل التأكد من صلاحية الفقرات من حيث الشمول ووضوح الصياغة، ولإيجاد الصدق الظاهري لها، وقد اقترح المحكمون إجراء بعض التعديلات، وتم الأخذ بهذه المقترحات لأهميتها في تحقيق أهداف البحث وكذا احتساب صدق التجانس الداخلي.

أما استخراج ثبات الأداة، فقد قام الباحثان باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق (Test – retest) ، اختيروا عشوائيا من المجتمع الأصلي وكانت المدة بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني (14) يوما، وبلغ معامل الثبات لمقياس إستراتيجيات التدريس (0,89) و (0,83) لمقياس استراتيجيات الوسائل التعليمية/ التعلمية، وبذلك اطمأن الباحثان من إمكانية الاعتماد على الأداة.

وقد قامت الباحثة من إعادة التحقيق من ثبات المقياسين بنفس الطريقة التي استخدمها الباحثين (التطبيق واعادة التطبيق). على عينة متكونة من (31) أستاذ وأستاذة في كلا المرحلتين المتوسط والثانوي وكانت المدة الزمنية بين التطبيقين (21 يوما)، الملحقين رقم (04) و (05) يوضحان ذلك.

6.4. الأساليب الإحصائية المعتمدة في الدراسة:

تمت معالجة البيانات التي تم الحصول عليها من الدراسة الميدانية، عن طريق استخدام البرنامج الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) (انظر الملحق رقم 06)، وقد اعتمادنا على المؤشرات الإحصائية التالية:

- **المتوسط الحسابي :** هو عبارة عن مجموع درجات الأفراد على عددها ، يساعد على معرفة مدى تماثل أو اعتدال صفات أفراد العينة ، كما يفيد في مقارنة مجموعتين عندما نجري عليهما نفس الاختبار.
- **الانحراف المعياري:** ويعتبر الانحراف المعياري من أكثر المقاييس المستعملة للتشتت، وهو يعبر عن الفرق بين القيم التي تحصلنا عليها من الميدان و المتوسط الحسابي لهذه القيم.
- **معامل الارتباط بيرسون:** يستعمل لمعرفة وجود علاقة بين متغيرين من عدمها وكذا درجة العلاقة و من شروطه ان تكون علاقة خطية بين المتغيرين والبيانات كمية ، وقد استخدم هنا لحساب معامل ثبات المقياسين بين التطبيقين.

  لحساب معامل الثبات.
- **اختبار (T/test):** يختبر ما إذا كان الفرق بين متوسطين حسابيين يرجع إلى الصدفة أو إلى فرق جوهري يدل على أن العينتين متمثلتين لمجتمعين مختلفين في المتوسطات فعلا ولمعرفة الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطين يسمح اختبار (t/ test) بتحويل الفرق إلى قيمة معيارية" t "
- **الاختبار فريدمان :** يهدف اختبار فريدمان الى ترتيب معدلات نتائج المقياس، حيث استخدمنا هذا الاختبار في ترتيب استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية من حيث اولوية الاستخدام .وهو اختبار للبارامتري يستند على اختبار كا تربيع لمعرفة الدلالة.

الـفـصل 5
عـرض ومناقشــة نتـائـج الــدراســة

تمهيـد:

هدفت دراستنا إلى الكشف عن مدى وجود تنوع لدى مدرسي مادة التاريخ في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية، وكذا معرفة مدى وجود فروقات في هذين المتغيرين من حيث الجنس، مرحلة التدريس والخبرة التعليمية)، ولغرض تحقيق هذه الأهداف، قمنا بصياغة سبع فرضيات، استخدم مقياسين (مقياس استراتيجيات التدريس/ مقياس الوسائل التعليمية/التعلمية) من اعداد الباحثين (فاضل، فائز، 2001) وزع المقياسين في آن واحد على أسا ىثة التاريخ في جميع المتوسطات والثانويات التابعة لمديرية التربية الجزائر- وسط- وتم استرجاع (142)استمارة .

وقد اعتمدنا على اختبار فريدمان لترتيب استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية، واختبار (t-test) لمعرفة دلالة الفروق في متغيرات الدراسة ، وسنعرض هنا نتائج التحليل الاحصائي فيما يلي:

1.5 .عـرض وتحليـل النتـائج في ضوء فرضيـات الدراسـة:

1.1.5.عـرض النتـائـج المتعلقـة بالفرضيـة الأولـى:

تنـص الفرضية الأولى للدراسة على أنه: لا يوجد تنوع لدى مدرسي مادة التاريخ في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية، لاختبار هذه الفرضية، قمنا باستخدام اختبار فريدمان (Friedman) لترتيب استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية حسب أولوية استخدامها، وقد تمت عملية الترتيب على أساس المتوسطات الحسابية المحصل عليها لكل استراتيجية تدريسية ووسيلة تعليمية/تعلمية، من أعلى متوسط إلى أدنى متوسط والجدولين التاليين يوضحان ذلك:

الجدول (5): ترتيب استراتيجيات التدريس حسب استخدامها من طرف مدرسي التاريخ

استراتيجيات التدريس	ترتيب المتوسطات		قيمة χ^2	الدلالة
المحاضرة (الالقاء)	05.17	03	737.502	دال عند 0,01
الاستجواب	06.03	02		
المناقشة (الحوار)	06.76	01		
التعيينات	02.97	05		
الوحدات	02.00	07		
حل المشكلات	02.98	04		
التعلم التعاوني	02.10	06		

DF = 6/ N=142

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

أن أفراد عينة الدراسة تستخدم في المرتبة الأولى استراتيجية التدريس بالمناقشة (الحوار) ثم تليها استراتيجية التدريس بالاستجواب، وتليها في المرتبة الثالثة استراتيجية التدريس بالمحاضرة، أما التعيينات وحل المشكلات والتعلم التعاوني فقد احتلت رتب متأخرة قد تكون قليلة الاستخدام على الرغم من الجهود المبذولة لإصلاح التعليم في منظومتنا التربوية الجزائرية الذي يعتمد على المقاربة بالكفاءات، علما أن هذه المنهجية الجديدة في التدريس تعتمد بالأساس على استراتيجية حل المشكلات والتعلم التعاوني والاستقصاء.... لجعل المتعلم محور العملية التعليمية / التعلمية فهو الغاية من التربية ومن أجله وجد المدرس وانشئت المدارس .

إن هذه الرتب تدل على وجود تنوع في استخدام المدرسين لاستراتيجيات التدريس، حتى وإن كانت هناك فروق طفيفة في الرتب، حيث بلغت قيمة(χ^2 =737,5) عند (ن=142) ودرجة الحرية (6) وهو فرق دال إحصائيا.

الجدول (6): ترتيب الوسائل التعليمية/التعلمية حسب أولوية استخدامها من طرف مدرسي التاريخ

الوسيلة التعليمية	ترتيب المتوسطات		قيمة χ^2	الدلالة
- السبورة	11,00	01		
- اللوحات الزمنية	06,33	05		
- المصادر	07,21	04		
- الحاسوب	02,63	10		
- الخراط	09,29	02		
- الأفلام	03,84	09		غير
- الزيارات الميدانية	04,00	08	1,086 E^3	دال
- المكتبة المدرسية	06 ,16	06		
- المسجلات	01,17	11		
- الكتاب المدرسي	07,72	03		
- المصورات	06,06	07		

DF = 10/ N=142

نلاحظ من الجدول (8) أعلاه: أن أفراد عينة الدراسة تستخدم في المرتبة الأولى وسيلة السبورة بمتوسط رتبي (11.00) ثم تليها وسيلة الخرائط التاريخية بم توسط رتبي (09.29)، ويلي في المرتبة الثالثة الكتاب المدرسي بمتوسط رتبي (07.72).

من خلال الرتب يمكن أن نقول أن الوسائل التعليمية / التعلمية المستخدمة حسب أفراد عينة الدراسة هي السبورة والخرائط والكتاب المدرسي، أما باقي الوسائل فهي قليلة الاستخدام، على الرغم من التطور الهائل الذي يشهده العصر في مجال تكنولوجيا التعليم وأهميتها المثبتة من قبل علماء التربية في سرعة اكتساب وتخزين المعارف وتطويرها للقدرات العقلية.

إن هذه الرتب لا تدل على وجود تنوع في استخدام المدرسين للوسائل التعليمية/التعلمية في أنشطة التاريخ، حيث أن قيمة كا ^{2} هي(χ^2 =1,086) عند (ن=142) ودرجة الحرية (10)، وهو فرق غير دال إحصائيا.

2.1.5.عرض النتـائـج المتعلقـة بالفرضيـة الثانيـة:

تنص الفرضية الثانية على ما يلي:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم لاستراتيجيات لتدريس لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي.

الجدول (7) : دلالة الفرق بين متوسط استجابات المدرسين و متوسط استجابات المدرسات في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس في مدة التاريخ.

الإحصاءات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
المدرسين (ذكور)	55	40.30	5.70	1.94	1.96	140	غير دال
المدرسات (إناث)	87	38.34	5.96				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن:

قيمة (ت) المحسوبة هي (1.94) وقيمة (ت) المجدولة هي (1.96)، وبما أن قيمة (ت) المجدولة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (ن- 2=140) ومستوى الدلالة (α=0.05)، فإننا نقبل الفرضية الصفرية أي لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، أي أن عامل الجنس ليس له تأثير في اختيار أنواع الاستراتيجيات التدريسية.

3.1.5.عرض النتـائج المتعلقـة بالفرضيـة الثالثـة:

تنص الفرضية الثالثة على ما يلي:

- لا توجد فروق بين متوسط استجابات مدرسي مرحلتي التعليم المتوسط ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

الجدول(8): دلالة الـفرق بيـن متوسط استجابات مـدرسي مرحلـة التعليم المتوسـط و ومتوسـط استجابات مـدرسي التعليم الثانوي فيمـا يخص استخدامهم لاستراتيجيات التدريس في أنـشطة التـاريخ.

إحصاءات / مرحلة التدريس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
المتوسط	75	37.88	4.88	-2.61	1.96	140	دال عند 0.05
الثانوي	67	40.47	6.68				

نلاحظ من الجدول أعلاه، أن قيمة (ت) المحسوبة هي (2.61-)، وقيمة (ت) المجدولة هي (1.96)، وبما أن قيمة (ت) المحسوبة تقع في مجال الرفض، عند درجة الحرية (ن- 2=140) ومستوى الدلالة (α=0.05) ، فإننا نرفض الفرضية الصفرية، وبالتالي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

وقد يرجع هذا الفرق ربما إلى اختلاف المستوى، حيث أن مرحلة التعليم الثانوي هي أعقد من مرحة التعليم المتوسط، فمدرس التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط يبسط قدر الإمكان أما في الثانوي فالمدرس قد يتعمد أحيانا في اختيار استراتيجيات تدريسية أكثر تجريدا لأن قدرات المتعلم في الثانوي قد نضجت، وهي في مرحلة التركيب والتحليل والتقويم.

4 .5.1.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على ما يلي،

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدمهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

الجدول (9): دلالة الفرق بين متوسط استجابات مدرسي التاريخ من حيث الخبرة (قصيرة/طويلة) فيما يخص استخدامهم لاستراتيجيات التدريس

إحصاءات / الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
قصيرة	83	38.20	5.06	-2.074	1.96	140	دال عند 0.05
طويلة	59	40.37	6.79				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن:

قيمة (ت) المحسوبة هي (2.074-) وقيمة (ت) المجدولة هي (1.96) عند درجة الحرية(ن-2=140) ومستوى الدلالة (α=0.05) وبما أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة فإننا نرفض الفرضية الصفرية، أي توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة أقل من (15سنة) ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة أكثر من (15سنة).

5.1.5.عرض النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة:

تنص الفرضية على ما يلي:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ .

الجدول(10): دلالة الفرق بين متوسط استجابات مدرسي التاريخ من حيث الجنس فيما يخص استخدامهم للوسائل التعليمية/لتعلمية.

إحصاءات / الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
المدرسين (ذكور)	55	31.63	5.30	1.94	1.96	140	غير دال
المدرسات (إناث)	87	29.98	4.66				

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه ما يلي:

قيمة (ت) المحسوبة هي (1.94) وقيمة (ت) المجدولة هي (1.96)، بما أن قيمة (ت) المجدولة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة عند درجة الحرية (ن- 2=140) ومستوى الدلالة (α=0.05).أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

6.1.5.عرض النتـائج الفرضيـة السـادسـة:

تنص الفرضية على ما يلي:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية.

الجدول(11): دلالـة الـفرق بين متوسـط استجابات مدرسي التـاريخ من حيث مرحلـة التدريـس فيما يخص استخدامهم الوسـائل التعليميـة/ التعلميـة

إحصاءات / مرحلة التدريس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
التعليم المتوسط	75	30.84	5.11	0.54	1.96	140	غير دال
التعليم الثانوي	67	30.38	4.83				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن:

قيمة (ت) المحسوبة هي (0.54) وقيمة (ت) المجدولة هي (1.96) عند درجة الحرية (140) ومستوى الدلالة (α=0.05)، وبما أن قيمة (ت) المجدولة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة، فإننا نقبل الفرض الصفري، أي أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم للوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

7.1.5.عرض النتـائج المتعلقـة بالفرضيـة السابعـة:

تنص الفرضية السابعة على ما يلي:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمة/التعلمية في مادة التاريخ.

الجدول (12): دلالـة الـفرق بين متوسـط استجابات مدرسـي الـتاريخ من حيث الخـبرة (قصيرة/طويلة) فيما يخـص استخدامـهم للوسـائل التعليميـة/التعلميـة في مـادة التـاريخ.

إحصاءات / الخبرة	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة(ت) المحسوبة	قيمة(ت) المجدولة	درجة الحرية	الدلالة
القصيرة	83	30.90	4.63	0.78	1.96	140	غير دالة
الطويلة	59	30.23	5.42				

نلاحظ من الجدول أعلاه أن:

قيمة (ت) المحسوبة هي (0.78) وقيمة (ت) المجدولة هي (1.96) عند درجة الحرية (140) ومستوى الدلالة (α=0.05)، وبما أن قيمة (ت) المجدولة أكبر من قيمة (ت) المحسوبة، فإننا نقبل الفرضية الصفرية، أي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

2.5. مناقشة النتائج في ضوء فرضيات الدراسة:

بناء على النتائج المتوصل إليها في الدراسة الحالية، واعتمادا على الإطار النظري المتبنى والدراسات السابقة، سنحاول تفسير نتائج الفرضيات السبعة كل واحدة على حدى ونختم ذلك بمناقشة عامة أو استنتاج عام.

1.2.5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

نص الفرضية، " لا يوجد تنوع في استخدام مدرسي مادة التاريخ لاستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية / التعلمية ".

كشفت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام اختبار فريدمان، وجود فروق ذات دالة إحصائية في رتب المدرسين في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس و بينما الفرق غير دال إحصائيا في رتب متوسطات المدرسين للوسائل التعليمية.

بالنسبة لترتيب متوسطات المدرسين في استراتيجيات التدريس ، احتلت استراتيجية المناقشة (الحوار) المرتبة الأولى بمتوسط رتبي (6.76) ثم تليها إستراتيجية الاستجواب بمتوسط رتبي (6.03) وفي المرتبة الثالثة إستراتيجية المحاضرة (الالقاء) بمتوسط رتبي (5.17)، وفي المرتبة الرابعة جاءت استراتيجية حل المشكلات و جاءت بمتوسطات متقاربة استراتيجية التعيينات والتعلم التعاوني في المرتبة الخامسة والسادسة على التوالي بينما جاءت استراتيجية الوحدات في المرتبة السابعة والأخيرة من بين الاستراتيجيات السبع لمحاور المقياس رغم الترابط الوثيق بين المواد الاجتماعية بحيث يستحيل على مدرس التاريخ ان يتحدث عن موقع معركة مثلا دون أن يحدد الإطار الجغرافي للموقع، فعاملي الزمان والمكان هما في غاية الترابط فيجب الربط دائما بين التاريخ والجغرافيا وكذا مع باقي المواد الاجتماعية وغيرها فالمعرفة متكاملة.

أما بالنسبة الوسائل التعليمية / التعلمية فقد جاءت السبورة في المرتبة الأولى بمتوسط (11.00) ثم تليها الخرائط التاريخية في المرتبة الثانية بمتوسط (9.29) ثم يلي الكتاب المدرسي في المرتبة الثالثة بمتوسط (7.72).

وتعليل هذه النتيجة يكمن في أن أغلب المدرسين يفضلون اختيار إستراتيجية الحوار في تدريس مادة التاريخ، نظرا لكونها كما يرى (أتشي عادل، 2006): "أنها كانت ولا زلت من أهم الطرائق التدريسية بمختلف المؤسسات التعليمية والمستويات كعمود لجل المدارس التربوية على الرغم من الطرائق التدريسية الأخرى الحديثة النشأة التي تضاهيه من حيث اكساب المتعلم كفاءات عديدة"[70]ص69.

أما احتلال استراتيجية الاستجواب للمرتبة الثانية، فيعود إلى العلاقة الوطيدة بين استراتيجية الحوار مع استراتيجية الاستجواب، وهذا ما أكدت عليه دراسة فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داود (2001)" المناقشة هي وليدة طبيعية لطريقة الاستجواب، إذ أن بعض الأسئلة قد تدفع ببعض الطلبة إلى طرح فكرة أو

رأي حول مسألة تاريخية أو حدث تاريخي، وقد تأخذ أيسر صورها بأن تدور حول محور (المدرس-الطالب)" [3]ص111:

أما بالنسبة للاستراتيجيات التعليمية الأخرى فقد جاءت إستراتيجية المحاضرة في المرتبة الثالثة، بينما لاحظنا من خلال النتائج المتوصل إليها نقص واضح لدى مدرسي التاريخ في استخدام استراتيجية التعلم التعاوني رغم ما كتب عليها التربويين من فعالية وما اثبتته الدراسات التجريبية فيها في خلق الدافعية للتعلم وفي تعديل الاتجاه نحو المادة إلا أنها احتلت المرتبة السادسة بمتوسط(2.10).

أما استراتيجية الوحدات فقد جاءت في المرتبة السابعة والأخيرة في مقياس إستراتيجيات التدريس المطبق في الدراسة الحالية بالرغم من أن هذه الاستراتيجية تربط بين المواد الاجتماعية الأخرى والأحداث المعاصرة.

وأما بالنسبة للوسائل التعليمية/التعلمية فإن احتلال السبورة للمرتبة الأولى يعود إلى مزاياها العديدة في عملية التعلم ككتابة ملخص الدرس، أو لتوضيح المسائل الغامضة، أو لكتابة أسماء الشخصيات التاريخية أو رسم الخريطة....).

إذ يستحيل تقديم أي مادة دراسية دون الاستعانة بالسبورة، إذ جاءت في المركز الأول من حيث الاستخدام، أما بالنسبة لنوع السبورة المستخدمة حاليا، فقد ذكر (الفرا، 1995)، " شاع استخدام سبورة الأقلام مؤخرا لما تمتاز به عن السبورة الطباشيرية من حيث سهولة نظافتها وسهولة التعامل معها"[49]ص178

بينما جاء استخدام الخرائط التاريخية في المرتبة الثانية، نظر لارتباط مادة التاريخ ارتباطا قويا بمفهومي الزمان والمكان، لذلك فإن الاستعانة بالخرائط يمكن المدرسين من توضيح الحوادث التاريخية للمتعلمين من حيث زمان ومكان وقوعها، بينما جاء استخدام الكتاب المدرسي في المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط/الثانوي) بمتوسط (7.72)، إذ يعتبر (مرعي والحيلة، 2001) " الكتاب المدرسي الترجمة والتطبيق الحقيقان للمنهاج وهو المصدر الرئيسي لتعلم الطلاب، وهو مصدر مقروء، فيجب أن يشتمل على المعلومات المختارة من المعرفة المنظمة وغير المنظمة التي سيستعملها المتعلمون".[64]ص127

بينما استخدام المصادر واللوحات الزمنية والمكتبة المدرسية فقد تحصلت على متوسطات حسابية على التوالي،(7.21)،(6.33)،(6.16)، حيث أن أفراد العينة يستخدمونها بدرجة محدودة، أما بالنسبة للمصورات والزيارات الميدانية والافلام والسينما والحاسوب والمسجلات، فإن استخدامها من قبل أفراد عينة الدراسة كان قليلا جدا، وهذه النتائج تتفق مع دراسة الباحثان (فاصل، فائز، 2001)، وقد يرجع الأمر إلى عدم توفرها في المؤسسات التعليمية وكذا الأمر بالنسبة للزيارات الميدانية فرغم أهميتها في تدريس المواد الاجتماعية عامة والتاريخ خاصة إلا أنها ضعيفة الاهتمام في مؤسستنا، أما بالنسبة للحاسوب،

فرغم ما يشهده العصر من تطورات سريعة في برمجيات التعليم إلا أن متوسطات وثانويات الجزائر بعيدة عن التعليم المبرمج.

وما يقال عن الحاسوب يقال عن الفيديو والتلفزيون التعليمي، فمؤسستنا التعليمية لا تستخدم هذه الوسائل الحديثة إلا نادرا، وتنسجم نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (محمد خزيم الشمري، 2006) ودراسة (عصيدة، 1996)، اللتين أثبتتا افتقار المؤسسات التعليمية إلى مثل هذه الوسائل وعدم توفر القاعات الخاصة لعرضها.

2.2.5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

كشفت نتائج التحليل الاحصائي باستخدام اختبار (t) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط استجابات الأساتذة في مقياس استراتيجيات التدريس أي أن الجنس ليس له علاقة في اختيار أي استراتيجية تدريسية، ومن ثم نقبل الفرضية الصفرية التي تنص على عدم وجود فروق بين الجنسين في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس، وتعليل هذه النتيجة قد يرجع إلى المكان المشترك في تكوين الجنسين سواء ما قبل الخدمة أو إثناءها، فهم يتلقون نفس المقررات في التكوين، وتتفق دراستنا مع (فاضل، فائز، 2001،ص119) حيث أكادت كذلك هذه الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام طرائق التعليم والتعلم. كما يرى هذين الباحثين أن المدرسين من الذكور والاناث يخضعون لتصورات ومفاهيم تدريسية سائدة وبيئات متشابهة إلى حد ما حول مادة التاريخ".

3.2.5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:

- لا توجد فروق بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

لقد كشفت نتائج التحليل الاحصائي باحتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات المدرسين حسب متغير مرحلة التدريس (متوسط/ثانوي).

حيث وجدنا فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم استراتيجيات التدريس، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية. وتعليل هذه النتيجة قد يرجع إلى اختلاف الاستراتيجيات التدريسية التي يختارها أساتذة مادة التاريخ أثناء تدريسهم في مرحلة التعليم المتوسط عن التعليم الثانوي، لأن مدرس التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي لاشك أنه يختار استراتيجيات تدريسية أرقى من تلك التي يستخدمها مدرس التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط.

أو قد يرجع إلى أن الأساتذة في كلتا المرحلتين يختارون استراتيجيات تتناسب مع قدرات وخصائص المتعلمين، فاستراتيجية الحوار مثلا تتناسب مع المتعلمين في كلا المرحلتين، إلا أن استراتيجية التعيينات قد لا تتناسب مع قدرات المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط إلا أنها قد تبعث روح الابداع عند طلبة الثانوية أثناء تكليفهم مثلا بتلخيص كتاب أو نقد دراسة تاريخية وكتابة المقالات وهكذا.

4.2.5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم استراتيجيات التدريس في مادة التاريخ.

ولأجل التحقق من هذه الفرضية تم تقسيم أفراد عينة الدراسة تبعا لمدة خدمتهم إلى مجموعين، الأولى ذوو الخبرة التعليمية القصيرة (أقل من 15 سنة) والثانية ذوو الخبرة التعليمية الطويلة (15سنة فأكثر)، وتم احتساب المتوسطات الحسابية ولانحرافات المعيارية والقيم التائية في استخدام استراتيجيات التدريس.

إذ كشفت نتائج التحليل الاحصائي أن قيمة (ت) المحسوبة أكبر من قيمة (ت) المجدولة، وبالتالي نرفض الفرضية الصفرية، بمعنى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) في متوسط استجابات مدرسي التاريخ حسب متغير الخبرة (قصيرة/طويلة) ويمكن تعليل هذه النتيجة على أن مناهج تكوين الاساتذة في المدارس العليا للأساتذة ومعاهد تكوين المدرسين ومعاهد التاريخ ممكن انها خضعت لتعديلات في مقررات استراتيجيات التدريس فتم ادخال استراتيجيات حديثة في التدريس لاسيما بعدما تبنت منظومة التربية والتعليم في الجزائر منهجية التدريس بالكفاءات، فالمناهج التي تكون بها الأساتذة الذين لهم خبرة تعليمة طويلة (15 سنة فأكثر) لعلها تغيرت واحدثت فيها تعديلات عن تلك المناهج والمقررات التي يتكون بها أساتذة التاريخ في مجال استراتيجيات الأساتذة ذوو الخبرة التعليمية القصيرة، وهنا علينا أن نؤكد أن مدارس تكوين الأساتذة هي دائما بحاجة لإعادة النظر في مناهج تكوينها ما قبل الخدمة، كذلك وجوب تكوين الأساتذة أثناء الخدمة على استراتيجيات تدريسية حديثة في مادة التاريخ، لأن المدرس كما يقول، " عبد العزيز السيد ابراهيم":

" إنه لخطء كبير أن يظن ان اعداد المعلم ينتهي عند تخرجه من المعاهد الخاصة بإعداد المعلمين ، اذ الحقيقة ان هذه مجرد بداية ، والنمو الحقيقي للمعلم من الناحيتين الثقافية والمهنية، لا يتأتى إلا أثناء ممارسته للمهنة نفسها ، في جو يدعو إلى هذا النمو ، ويحفز إلى الاستفادة ، ويهيئ الأسباب لها."[71]ص112

وقد ذكر (مصطفى، 1995) : "أن الدول المتقدمة أولت الاهتمام الأكبر للمعلم باعتباره المسؤول عن نجاح أو فشل أي نظام تعليمي، ولهذا لابد من الاهتمام بإعداده الاعداد الجيد، لأنه المحرك الأساسي للعملية

التعليمية، ذلك الإعداد الذي يخضع لبرامج وأساليب واستراتيجيات حديثة مهما كلفت هذه الأمور، لأن الانفاق عليها يعتبر استثمارا بشريا في مختلف مجالات الحياة".[72]ص309

أو أن هذا الفرق في استجابات المدرسين في استخدام استراتيجيات التدريس في متغير الخبرة (قصيرة/طويلة) قد يرجع إلى أن أساتذة مادة التاريخ، ذوو الخبرة التعليمية القصيرة يتصفون بالنشاط والاطلاع عن الجديد في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة عن غيرهم الأساتذة ذوو الخبرة التعليمية الطويلة الذين يميلون إلى طرائق التدريس التقليدية او العكس.

وقد تعارضت نتائج دراستنا تماما مع نتائج دراسة الباحثان [3]ص125لتي توصلت إلى عدم ظهور أثر بين طول الخبرة التعليمية أو قصرها في اختيار استراتيجيات التدريس لدى مدرسي مادة التاريخ.

2.2.5.مناقشـة النتـائج المتعلقـة بالفرضيـة الخامسـة:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

للتحقق من هذه الفرضية جرى احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وبعد الكشف عن نتائج التحليل الاحصائي، تبين أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) المجدولة عند مستوى الدلالة (α=0.05) ودرجة الحرية (140)، وعليه نقبل الفرضية الصفرية بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية .

أي أن متغير الجنس ليس له علاقة في اختيار أنواع الوسائل التعليمية/التعلمية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (أحمد عبد الله منصور، 2000) التي توصلت كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بشكل عام بين استجابات المعلمين واستجابات المعلمات حول استخدام الوسائل التعليمية.

إلا أن نتائج دراستنا تتعارض مع نتائج دراسة الباحثين (فاضل، فائز، 2001) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الجنسين في استخدام بعض الوسائل التعليمية ، إذ توصلت إلى أن الذكور أكثر استخداما من الاناث للسبورة والكتاب المدرسي، بينما تفوقت الاناث على الذكور في وسائل تعليمية أخرى منها الزيارات الميدانية بوصفها وسيلة تعليمية وفي استخدام المصورات والرسومات على الذكور وقد أرجع الباحثان ذلك إلى ميول المدرسات إلى الأعمال الفنية، أما تفوق المدرسين على المدرسات في السبورة والكتاب المدرسي فقد أرجعه الباحثان إلى ربما لاعتقاد الذكور من المدرسين أنهما مصدرين رئيسيان لتزويد الطلاب بالمعارف التاريخية.

6.2.5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السادسة:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدمهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

إذ دلت نتائج التحليل الاحصائي باستخدام اختبار (t) لعينتين مستقلتين متجانستين أن قيمة (ت) المحسوبة أقل من قيمة (ت) المجدولة عند درجة الحرية (140) ومستوى الدلالة (α=0.05)، بالتالي نقبل الفرضية الصفرية بمعنى لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

وتعليل هذه النتيجة قد يرجع إلى طبيعة مادة التاريخ، فالوسائل التعليمية/التعلمية التي يستند إليها لتدريسها في مرحلة التعليم المتوسط هي نفسها التي تستند إليها في مرحلة التعليم الثانوي، كالسبورة واللوحات الزمنية والخرائط التاريخية بالرغم من اختلاف محتويتها من مستوى لآخر ومن مرحلة لأخرى، إذ الكتاب المدرسي مثلا، يختلف من مستوى تعليمي لآخر ومن مرحلة لأخرى.

كما أننا يمكن أن نعلل هذه النتيجة أيضا، إلى أنها قد ترجع إلى أن الوسائل التعليمية التي لا يستخدمها أساتذة التاريخ في مرحلة التعليم المتوسط هي نفسها الوسائل التي لا يستخدمها أساتذة التاريخ في مرحلة التعليم الثانوي إما لافتقار مؤسستنا التعليمية في كلا المرحلتين إليهم، مثل اللوحات الكهربائية، جهاز السينما، أو افتقار الكتاب المدرسي لعنصر التشويق والمصورات، كما أن قاعات الدراسة وتجهيزاتها تعتبر جزء من الوسائل التعليمية/التعلمية، ، فقد يطرح نفس المشكل أثناء تدريس مادة التاريخ في كلا المرحلتين، مما أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية. في متغير (مرحلة التدريس).

7.2.5.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة:

لا توجد فروق بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

ولأجل التحقق من هذه الفرضية قمنا بتقسيم أفراد عينة الدراسة تبعا لمدة خدمتهم إلى مجموعتين الأولى ذوو الخبرة التعليمية القصيرة (أقل من 15 سنة) والأخرى ذوو الخبرة الطويلة (15 سنة فأكثر) وتم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والقيم التائية لاستجابات المدرسين حسب متغير الخبرة (قصيرة/طويلة)، إذ وجدنا قيمة (ت) المحسوبة أقل من القيمة التائية المجدولة، وعليه نقبل الفرضية

الصفرية، بمعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة و الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

وتعليل هذه النتيجة أن الوسائل التعليمية/التعلمية التي قد اعتاد استخدامها أساتذة التاريخ الذين لديهم خبرة تعليمية طويلة هي نفسها الوسائل التي يستخدمها الأساتذة ذوي الخبرة التعليمية القصيرة (أقل من 15 سنة) وهذا إما راجع إلى عدم ادخال الوسائل الحديثة مؤسساتنا لتواكب تطورات العصر في مجال تقنيات التعليم، أو لربما بقيت تلك الوسائل التي استخدمت لمدة 15 سنة أو أكثر في نفسها التي يجدها الأساتذة الجدد أقل من (15سنة) في مؤسساتنا.

أو أن عدم وجود فروق قد يرجع إلى تكوين الاساتذة في مجال استخدام الوسائل التعليمية سواء ما قبل الخدمة أو إثناءها لم يعرف تطورا وتحديثا في مقررات التكوين في مجال استخدام وإنتاج الوسائل التعليمية علما أن العلم في تطور مذهل والعصر هو عصر التكنولوجيا فلم يبق التدريس يقتصر على السبورة والكتاب المدرسي فحسب،(حسب النتائج التي تظهرها الدراسة الحالية)، بل هذا كان سمة من سمات المناهج التقليدية.

أما المناهج الحديثة فهي تعتمد على أحدث أنواع الاستراتيجيات التدريسية وأحدث أنواع الوسائل التعليمية/التعلمية في التدريس.

إن هذه النتيجة التي توصلنا إليها في دراستنا تتفق مع نتائج دراسة الباحثان (فاضل، فائز، 2001) التي أكدت أن الخبرة (قصيرة/طويلة) لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية.

وتتعارض نتائج دراستنا في متغير الخبرة مع نتائج دراسة الباحث (أحمد عبد الله منصور، 2000) التي أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير الخبرة (أكثر من سبع سنوات) ولصالح أصحاب الخبرة الطويلة.

3.5.خلاصـة النتـائـج:

لقد اسفرت نتائج الدراسة الحالية التي أجريت حول موضوع: استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية المستخدمة لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، على عينة مكونة من (142) أستاذا وأستاذة، وقد قمنا بصياغة سبع تساؤلات أردنا الاجابة عنها ولغرض التمكن من ذلك، صغنا فرضية لكل تساؤل، وقد أظهرت نتائج التحليل الإحصائي بعد اختبار الفرضيات ما يلي:

- بالنسبـة للفرضيـة الأولـى:

أظهرت نتائج الدراسة أن أفراد عينة الدراسة تستخدم في المرتبة الأولى استراتيجية المناقشة (الحوار) وفي المرتبة الثانية جاءت استراتيجية الاستجواب وفي المركز الثالث جاءت استراتيجية المحاضرة (الالقاء).

أما بالنسبة للوسائل التعليمية/التعلمية، فقد جاءت السبورة في المرتبة الأولى، وفي المرتبة الثانية جاء الكتاب المدرسي ثم الخرائط التاريخية في المرتبة الثالثة.

أما باقي الاستراتيجيات والوسائل فقد كانت قليلة الاستخدام حسب ترتيب متوسطاتها، إن هذه الرتب تدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في رتب معدلات استراتيجيات التدريس إلا أنها لا تدل على وجود فروق ذات دلالة احصائية في رتب معدلات الوسائل التعليمية، بمعنى هناك تنوع في استخدام استراتيجيات التدريس، بينما لا يوجد تنوع في استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية لدى مدرسي التاريخ.

- بالنسبـة للفرضيـة الثانيـة:

تبين من خلال النتائج المحصل عليها في الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس لدى مدرسي مادة التاريخ أي أن عامل الجنس ليس له تأثير في اختيار أي نوع من أنواع الاستراتيجيات التدريسية.

- بالنسبـة للفرضيـة الثالثـة:

دلت نتائج التحليل الإحصائي على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم لاستراتيجيات التدريس.

- بالنسبـة للفرضيـة الرابعـة:

بينت نتائج التحليل الاحصائي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة (أقل من 15 سنة) ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة (15 سنة فأكثر) أي أن عامل الخبرة له تأثير على اختيار أنواع الاستراتيجيات التدريسية.

- بالنسبـة للفرضيـة الخامسـة:

كشف نتائج التحليل الإحصائي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات المدرسين ومتوسط استجابات المدرسات في استخدامهم الوسائل التعليمية / التعلمية في أنشطة التاريخ، أي أن عامل الجنس ليس له تأثير في اختيار الوسائل التعليمية / التعلمية.

- بالنسبـة للفرضيـة السادسـة:

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم المتوسط ومتوسط استجابات مدرسي مرحلة التعليم الثانوي في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ بمعنى متغير مرحلة التدريس ليس له تأثير في اختيار أي وسيلة تعليمية/تعلمية لأن ما يتطلب تدريس التاريخ من وسائل في مرحلة التعليم المتوسط لا يختلف عن مرحة التعليم الثانوي.

- بالنسبـة للفرضيـة السابعـة:

أثبتت نتائج الدراسة، وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية القصيرة ومتوسط استجابات المدرسين ذوي الخبرة التعليمية الطويلة في استخدامهم الوسائل التعليمية/التعلمية في مادة التاريخ.

إن النتائج المتوصل إليها تبقى نسبية تحد من إمكانية التعميم وذلك للمحددات التالية:

- نوع الأداة المستخدمة لجمع البيانات فهي ليست من المقاييس المقننة .
- عينة الدارسة صغيرة كما أنها لم يتم اختيارها عشوائيا وبالتالي تحد من إمكانية التعميم خارج مجتمع الدراسة.

الاقتـــراحـــات:

في ضوء نتائـج الدراسة يمكننا تقديم جملة من الاقتراحات للمهتمين بمجال التربية عامة، ولمدرسي التاريخ خاصة ، ونقدم بعضا من الاقتراحات للباحثين في مجال استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية لمادة التاريخ، فيما يلي:

- تطوير مناهج تكوين أساتذة التاريخ في مجال استراتيجيات التدريس الحديثة كالتعلم التعاوني، حل المشكلات....سواء ما قبل الخدمة أو إثناءها، واكسابهم المهارات المختلفة للتدريس مثل مهارة التخطيط للدروس، التهيئة للدرس وتنفيذ الدرس، توجيه الاسئلة، توظيف الوسائل، التقويم....)
- ضرورة ادراك مدرسي التاريخ لعدد معتبر من الاستراتيجيات التدريسية التي تناسب مادة التاريخ، والتنويع فيها لتلتقي مع استراتيجيات المتعلمين.
- نقترح من المشرفين التربويين إجراء دورات تدريبية لأساتذة التاريخ. في مجال استخدام الوسائل التعليمية الحديثة وكيفية انتاجها.
- ضرورة تجهيز قاعات التدريس بما تتطلب مادة التاريخ من وسائل وغيرها من المواد.
- نقترح انشاء مركز في كل مقاطعة يشتمل على أحدث الوسائل التعليمية، وتخصيص دورات تكوينية للأساتذة أثناء الخدمة لمعالجة إشكالية كيفية استخدامها من قبل المدرسين.

من خلال إجراء هذه الدراسة في مادة التاريخ، شعرنا بوجود إشكاليات جديرة بالدراسة، ومن خلال ما تم التوصل إليه نقترح للباحثين في مجال التدريس إجراء دراسات فيما يلي:

- معوقات استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة في تدريس التاريخ (دراسة مسحية لمؤسسات التعليم المتوسط والثانوي).
- معوقات استخدام الوسائل التعليمية/التعلمية الحديثة في تدريس التاريخ (دراسة مسحية لمؤسسات التعليم المتوسط والثانوي)
- معوقات تدريس مادة التاريخ من وجهة نظر مدرسيها ومشرفيها متعلميها.
- دراسة تقويمية لمناهج تكوين الأساتذة قبل الخدمة في مجال مقررات استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية.
- أثر استخدام استراتيجية التعيينات في أنشطة التاريخ على نمو التفكير الناقد لدى تلاميذ القسم الثاني ثانوي.

قائمة المراجع:

1- John, U, « Social studies for children », New Jersey, Prentice Hall, (1980)

2 - مرشد محمود دبور، ابراهيم ياسين الخطيب، " أساليب تدريس الاجتماعيات " ، الدار العلمية والدولية ودار الثقافة، عمان، الأردن، ط1، (2001).

3 - فاضل خليل إبراهيم، فائز محمد داؤود، " الطرائق والوسائل التعليمية / التعلمية الشائعة الاستخدام لدى مدرسي التاريخ في المرحلة الإعدادية بمحافظة - نينوى – بالعراق " ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد الثاني، العدد الثاني، يونيو (2001)، كلية التربية، جامعة البحرين.

4 - رحيم يونس كرو العزاوي، " المناهج وطرائق التدريس "، دار دجلة، عمان، الأردن، ط 1 2009.

5 - يوسف قطامي، نادية قطامي، "سيكولوجية التدريس" دار الشروق، عمان، الأردن، ط 1 (2001)

6 - حسن حسين زيتون، " مهارات التدريس، رؤية في تنفيذ التدريس "، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط1، (2001)

7 - م.د، بشائر مولود توفيق، " أثر أنموذج تيلين في اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الثاني" معهد المعلمات، مجلة البحوث التربوية والنفسية، العدد الثاني والثلاثون، مركز الدراسات التربوية والأبحاث النفسية، بغداد، العراق، (2007)

8 -كمال عبد الحميد زيتون، " التدريس نماذجه ومهاراته "، عالم الكتب ،مصر، د.ط،(1997).

9 - مجدي عزيز إبراهيم، "استراتيجيات التعليم والتعلم "، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر ، د.ط (2004).

10 - مصطفى نمر دعمس، " إعداد وتأهيل المعلم " ، دار عالم الثقافة للنشر والتوزيع، عمان (الأردن)، ط1، (2009).

11 - إيناس خليفة عبد الرزاق، " الشامل في الوسائل التعليمية " ، دار المناهج للنشر والتوزيع، ط1 (2007).

12 - بشير عبد الرحيم الكلوب، " التكنولوجيا في عملية التعلم والتعليم "، دار الشروق، عمان الأردن،ط2، (1993).

13 - محمد مصطفى الديب،" دراسات في أساليب التعلم التعاوني " ، عالم الكتب ، مصر ط1،(2004).

14 - بركة خلود عمر، " فاعلية تسجيلات الفيديو في تدريس مادة الفيزياء في الصف الثالث الإعدادي في مدارس محافظة دمشق ، رسالة ماجستير ، كلية التربية، جامعة دمشق، (1996)

15- Callahan, Raymond John, « the Effects of media production, media experiences on te learning achievement and attitude of elementary school students towards special sugje areas in social studies", dissertation abstract, vol. 40, N0.10,April, (1980).

16- Philip, pennywell, JR, "the value of visual Media in the achievement of instructors objectives,", dissertation abstract, 1981, Vol.41 (P.P45-84).

17 - عصيدة مصطفى سليمان، " معيقات استخدام الوسائل التعليمية في تدريس منهاج الاجتماعيات للمرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في منطقة شمال الضفة الغربية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة"، رسلة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين، (1996).

18 - أبو حسان خالد أحمد صالح، "معيقات استخدام الوسائل التعليمية التي تواجه مدرسي المدارس الحكومية في تعليم العلوم والاجتماعيات في محافظة الخليل، رسالة ماجستير ، جامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين، (1998).

19 - أحمد حسين اللقاني ، علي الجمل ، " معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس" عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط3، (2003)

20 - حسن حسين زيتون، " تصميم التدريس، رؤية منظوميه "، عالم الكتب مصر ، د.ط، د. سنة.

21 - محمد إبراهيم قطاوي، " طرق تدريس الدراسات الاجتماعية " ، دار الفكر، عمان، الأردن ط1، (2007).

22 - محمد محمود الحلية، " طرائق التدريس واستراتيجياته "، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، (2002).

23 - شاهر أبو شريخ، " استراتيجيات التدريس "، دار المعتز للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1 (2008).

24- Mourad Allaoua, « Manuel des methods et des pedagogies de l'enseignement », palais du livre, (1998)

25 - عبد اللطيف الفارابي وآخرون، " معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجية والدي‌داكتيك " ، دار الخطابي للطباعة والنشر، المغرب الأقصى، ط1، (1994).

26 - عبد اللطيف بن حسين فرج، " طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين "، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط2، (2009).

27 - عبد الحميد شاكر وآخرون، " تربية التفكير، مقدمة عربية في مهارات التفكير" دار القلم الإمارات العربية المتحدة، د.ط،(2005).

28 - محمد الصالح حثروبي، "المدخل إلى التدريس بالكفاءات "، دار الهدى، الجزائر، دون طبعة (2002)

29 - أبو زينة، فريد كامل، " مناهج الرياضات المدرسية وتدريسها"، دار الفلاح، الكويت، ط 2 (2003).

30 - الهويدي زيد، " أساليب واستراتيجيات تدريس الرياضيات "، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، د. ط، (2006).

31 - مرعي توفيق أحمد ، الحيلة محمد محمود ، " طرائق التدريس العامة "، دار المسيرة، الأردن د.ط ، (2002).

32 - الشريف صلاح الدين حسين، " مدى فاعلية استراتيجيات التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات"، مجلة كلية التربية بأسيوط.(2000)

33 - عبد المالك بن مسفر بن حسين المالكي، " فعالية برنامج تدريبي مقترح على اكتساب معلمي الرياضيات بعض مهارات التعلم النشط وعلى تحصيل واتجاهات طلابهم نحو الرياضيات"، أطروحة دكتوراه ، جامعة أم القرى ، المملكة العربية السعودية، (2008).

34- -Stephen, B, "Cooperative learning", ERIC, 0ffice of educational, Research and improvement, (1992

35 - جونسون ديفيد، جونسون روجر، " التعلم الجماعي والفردي، التعاون والتنافس والفردية" ترجمة رفعت محمود نهجات، عالم الكتب، القاهرة، مصر، د.ط،(1998).

36- Deborah, L, & Howard, J, « Teacher and technologist beliefs about educational technology », Educational technology. Research and development 42 (4), (1994)

37 - عبد المعطي حجازي، " هندسة الوسائل التعليمية "، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأدرن ط1، (2009).

38 - عبد الحافظ سلامة، " تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية في تربية الطفل " ، دار الفكر، عمان الأردن، ط1 (2001).

39 - عبيد وليم تاوضروس ، " رياضيات مجتمعية لمواجهة تحديات مستقبلية، إطار مقترح لتطوير مناهج الرياضيات مع بداية القرن الحادي والعشرين"، مجلة تربوية الرياضيات ، المجلد الأول ، جامعة الزقازيق ، كلية التربية(1998).

40 - صباح محمود، " تكنولوجيا الوسائل التعليمية"، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ط1، (1998).

41 - موفق حياوي علي، " أسس التقنيات التربوية الحديثة واستخداماته " ، الموصل، د.ط ،(1990).

42 - أبو حمود قسنطندي، "الوسائل في عملية التعلم والتعليم"، مطبعة المعارف، القدس، فلسطين، ط4 (1982).

43 - عليان ربحي، الدبس محمد، " وسائل الاتصال وتكنولوجيا التعليم" دار صفاء للنشر والتوزيع د.ط، (1999).

44 - قنديل يسن، " الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم"، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط 2 (1999).

45 - عبد الحافظ سلامة ، " مدخل إلى تكنولوجيا التعليم " ، دار الفكر ، عمان ، الأردن ط2،(1998).

46 - الحيلة محمد محمود، " تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق"، عمان، الأردن، د.ط، (1998)

47 - الطيطي عبد الجواد، " تقنيات التعليم بين النظرية والتطبيق"، دار الكندي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، د. ط ، (1992).

48 - بشير عبد الرحيم الكلوب ، " استخدام الأجهزة في عملية التعليم والتعلم"، دار المحتسب، عمان الأردن، ط2، (1987).

49 - عبد الله الفراء " المدخل إلى تكنولوجيا التعليم " ، دار الندى، بيروت، لبنان، ط2، 1995.

50 - عبد الله عطار، كنسارة إحسان ، " وسائل الاتصال التعليمية " ، مطابع بهادر، مكة المكرمة المملكة العربية السعودية، د. ط، 1418 ه.

51 - جي دبليو، براون وآخرون، " التقنيات التربوية بين النظرية والتطبيق " ترجمة، د. مصباح عيسى وزملاءه، الكويت، د. ط، (1985).

52 - العقيلي عبد العزيز، " تقنيات التعليم والاتصال"، الرياض، دار القلم والكتاب، د.ط، (1993)

53 - كاظم أحمد، جابر جابر، "الوسائل التعليمية والمنهج"، دار النهضة العربية مصر، د.ط، (1997).

54 - أحمد حسين اللقاني، برنس أحمد رضوان، " تدريس المواد الاجتماعية "، عالم الكتب، القاهرة مصر، ط3، (1986).

55 - محمد زياد حمدان، " وسائل وتكنولوجيا التعليم، مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس " دار الرسالة، عمان، الأردن، (1986)

56 - الأنصاري محمد، " استخدام الحاسوب كوسيلة تعليمية " ، مجلة التربية، العدد 117، السنة الخامسة والعشرون، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، قطر، (1996). المجلد السادس عشر، العدد (1)، جامعة أسيوط، مصر، (2000)

57 - إبراهيم فوزي، " مبادئ الكمبيوتر التعليمي للأفراد والمدرسة والمجتمع ، دار تهامة للنشر والتوزيع، جدة ، المملكة العربية السعودية، د.ط، (1998).

58 - إبراهيم عبد الوكيل الفار، " استخدام الحاسوب في التعليم "، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان الأردن، ط1، (2002).

59 - لعجاج نور الدين وآخرون " كتاب الإعلام الألي للسنة الأولى من التعليم الثانوي"، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، د. ط ، (2005).

60 - عمر بلقاضي، " الإعلام الآلي للمبتدئين والمبرمجين"، دار الهدى، عين المليلة، الجزائر، د.ط (1999).

61 - محمد رضا البغدادي، " تكنولوجيا التعليم والتعلم"، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، د.ط (1998).

62 - ماجدة السيد عيد، " تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية "، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط2، (2001)

63 - خضر فخري رشيد، " طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية"، دار المسيرة، عمان، الأردن ط1، (2006).

64 - مرعي توفيق أحمد، الحيلة محمد محمود، " المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعمليتها " ، دار المسيرة، عمان، الأردن، د،ط، (2001).

65 - نيفين بنت حمزة شرف البركاتي، " واقع استخدام الوسائل التعليمية اللازمة لتدريس الرياضيات بالمرحلة المتوسطة للبنات بمدينة مكة المكرمة "، رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية، (1999).

66 - بشير عبد الرحيم الكلوب، " الوسائل التعليمية إعدادها وطرق استخدامها "، دار إحياء العلوم بيروت ، لبنان ، ط6،(1996).

67 - شمو علي " التكنولوجيا الحديثة والاتصال الدولي والأنترنيت "، جدة، الشركة السعودية للنشر والتوزيع، د.ط ، (1996).

68 - العساف صالح بن محمد ، " المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية "، مكتبة العبيكان، د.ط (1995).

69 - عبيدات ذوقان، عدس عبد الرحمن، عبد الحق كايد، "البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه " دار الفكر، عمان، الأردن، ط5، (1996).

70 - أتشي عادل، " طريقة التدريس الحوارية وطريقة التدريس وعلاقتها بقدرة الإنجاز لدى متربص التكوين المهني بالجزائر" ، رسالة ماجستير قسم علم النفس وعلوم التربية والأرط فونيا، جامعة الجزائر 2- (2006)

71 - العياشي بن زروق ، " الرضا الوظيفي ودافعية الإنجاز لدى أساتذة التعليم الثانوي والجامعي" ، أطروحة دكتوراه دولة في علوم التربية، قسم علم النفس وعلوم التربية و الأرط فونيا ، جامعة الجزائر، 2 (2008).

72 - مصطفى يوسف عبد المعطي، "إعداد المعلم في مصر في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة"، المؤتمر السنوي الثالث للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التربوية ، إدارة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي ، كلية التربية، جامعة عين الشمس، 21-22 يناير.(1995).

المواقع الإلكترونية:

_ (http://esraa.2009.almountada.com 01/11/2010 ،20 ،16 ،عامر كنبور)

_.(http://esraa.2009.almountada.com 11/11/2010 20 :16)

الملاحق

الملحق رقم 02: مقياسا إستراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/التعلمية

جامعة سعد دحلب – البليدة –
كلية الآداب والعلوم الاجتماعية
قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطوفونيا

أخي الأستاذ / أختي الأستاذة:

في إطار إنجاز بحث علمي أكاديمي حول: استراتيجيات التدريس والوسائل التعليمية/ التعلمية المستخدمة لدى مدرسي مادة التاريخ في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي. ولغرض الإطلاع على الواقع الميداني، نرجو منكم التفضل بالإجابة الصريحة عن البنود المدرجة أدناه بدقة وموضوعية، علما أن إجاباتكم تستخدم لغرض البحث العلمي فحسب، شاكرين لكم تعاونكم معنا مع التقدير.

I - معلومات خاصة

- **الجنس:** ذكر ☐ ☐
- **مرحلة التدريس:** المتوسط ☐ الثانوي ☐
- **خريج:**
- معهد التاريخ: ☐
- المدرسة العليا للأساتذة: ☐
- مكان آخر: ☐
- **الخبرة التعليمية:** أقل من 15 سنوات ☐
  أكثر من 15 سنوات ☐

II - استراتيجيات التدريس:

ما مدى استخدامك لاستراتيجيات التدريس المدرجة أدناه لدى تدريسك مادة التاريخ؟ يرجى وضع علامة (x) في مربع البديل المناسب.

الإستراتيجية	التوصيف	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
المحاضرة	1 - أقوم بإلقاء الدرس مباشرة دون مشاركة الطلبة.				
	2 - أقوم بشرح الموضوع وتوضيحه على السبورة ومن ثم أوجه الأسئلة في بداية كل فقرة.				
	3 - أستخدم أسلوب عرض القصص التاريخية لتوضيح بعض الأحداث التاريخية.				
	4 - أبدأ بتوجيه الأسئلة حول موضوع الدرس ثم أقوم بشرحه بعد ذلك.				
	5 - أستخدم الإلقاء لربط موضوع الدرس بالأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.				
الاستجواب	6 - أوجه السؤال حول المادة إلى طالب معين.				
	7 - أوجه السؤال إلى جميع الطلبة وأطلب من أحدهم الإجابة عنه.				
	8 - أخصص وقت الدرس بكامله لاستخدام طريقة الاستجواب.				
	9 - أسأل الطلبة لغرض معرفة مدى فهمهم للدرس.				
	10 - أسأل الطلبة لإثارة تفكيرهم حول الموضوع.				
المناقشة (الحوار)	11 - أناقش موضوع الدرس مع جميع الطلبة.				
	12 - أناقش بعض الأفكار والآراء مع عدد معين من الطلبة.				
	13 - أفسح المجال للطلبة لمناقشة مسألة معينة بأنفسهم				
	14 - أقسم الطلبة إلى مجاميع لغرض مناقشة الدرس.				
	15 - أستخدم أسلوب الندوة في التدريس.				
	16 - أفسح المجال لطالبين للتناظر في موضوع تاريخي جدلي.				
	17 - أحدد سؤالا أو عبارة أو فكرة في الخطة اليومية لإثارة المناقشة.				
	18 - أشجع الطلاب على إثارة فكرة أو تساؤل أو رأي لغرض المناقشة.				

الإستراتيجية	التوصيف	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
التعيينات	19 - أكلف الطلبة بكتابة مقالة أو تقرير حول شخصية أو حدث تاريخي.				
	20 - أطلب من الطلبة تلخيص كتاب صدر حديثا له علاقة بالمادة				
	21 - أدعو الطلبة إلى نقد كتاب أو دراسة تاريخية.				
	22 - أكلف الطلبة بجمع المقلات التاريخية الصادرة في الصحف اليومية.				
الوحدات	23 - أقوم بتدريس بعض المواضيع بطريقة الوحدات (أي أعرض الموضوع المعين بوصفه وحدة متكاملة وتدريس أبعاده المختلفة من خلال ربط مادة التاريخ بالمواد الاجتماعية الأخرى.				
حل المشكلات	24 - أستخدم أسلوب حل المشكلات من خلال اختيار بعض المشكلات في التاريخ (سقوط الأندلس، الحروب الصليبية، القضية الفلسطينية...الخ).				
التعليم التعاوني	25 - أقوم بتقسيم طلبة القسم إلى فرق، يضم كل فريق (4–6) طلاب مختلفين في مستوياتهم الدراسية(عال – متوسط – ضعيف)، يتعلم أعضاء كل فريق من بعضهم البعض بصيغة تعاونية – تعاضديه مع تحمل المسؤولية في إنجاز الأهداف التربوية المرتبطة بموضوع الدرس، وأمارس دور المشرف والمعزز والموجه.				

III - الوسائل التعليمية / التعلمية

ما مدى استخدامك الوسائل التعليمية / التعلمية المدرجة أدناه لدى تدريسك مادة التاريخ؟ يرجى وضع علامة (x) في مربع البديل المناسب.

الوسيلة	التوصيف	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
السبورة	1 - أستخدم السبورة لكتابة ملخص الدرس.				
	2 - أستخدم السبورة لتوضيح بعض المسائل الغامضة.				
	3 - أستخدم السبورة لكتابة أسماء الشخصيات، المدن، الحروب، السنوات...الخ.				
	4 - أستخدم السبورة لرسم خريطة تاريخية.				
اللوحات الزمنية	5 - أستخدم الخطوط واللوحات الزمنية لتوضيح بعض المفاهيم الزمنية كالتسلسل التاريخي للأحداث والأشخاص والقرون والعقود...الخ.				
المصادر الأصلية	6 - أستخدم المصادر الأصلية والوثائق لقراءة بعض النصوص التاريخية التي لها علاقة بمادة الدرس أمام الطلبة.				
	7 - أعرض أمام الطلبة النماذج الأثرية والبقايا المادية ذات العلاقة بموضوع الدرس.				
الحاسوب	8 - أستخدم الحاسوب لتدريس بعض المواضيع التاريخية من خلال البرمجيات الخاصة بذلك.				
الخرائط التاريخية	9 - أرشد الطلبة إلى استخدام الأطلس التاريخي لتوضيح الأحداث التي تعود إلى الفقرة الزمنية التي أدرسها 10 - أستخدم الخريطة التاريخية لتوضيح المواقع والأمكنة وسير المعارك والأحداث.				
الأفلام التاريخية (أفلام السينما أو الفيديو)	11 - أعرض على الطلبة بعض الأفلام التاريخية باستخدام جهاز السينما.				
	12 - أستخدم جهاز الفيديو لعرض الأفلام والبرامج التاريخية.				
	13 - أستخدم جهاز عرض الشرائح والأفلام الثابتة.				

الوسيلة	التوصيف	دائما	أحيانا	نادرا	لا أستخدمها
الزيارات الميدانية	14 - أصطحب طلبتي لزيارة المتاحف والمواقع الأثرية.				
	15 - أقوم بزيارة مركز الوسائل التعليمية في المدينة.				
المكتبة المدرسية	16 - أوجه الطلبة لزيارة المكتبة المدرسية أو العامة لغرض الإطلاع على المصادر والمراجع والمجلات المتوافرة فيها وتبصيرهم بكيفية استخدامها.				
المسجلات الصوتية	17 - أستخدم المسجل لغرض عرض محاضرة أو حديث لشخصية تاريخية أو وصف لحدث تاريخي ما.				
الكتاب المدرسي	18 - أرجع إلى الكتاب المدرسي المقرر بوصفه وسيلة تعليمية.				
مصورات	19 - أستخدم المصورات والرسومات والخطوط بغرض استيعاب الطلبة للحدث أو الواقعة.				

الملحق رقم 04: نتائج التطبيقين لمقياس استراتيجيات التدريس :

N= 31	التطبيق الأول (x)	التطبيق الثاني(y)	X , Y	X^2	Y^2
1	27	31	837	729	961
2	30	33	990	900	1089
3	30	27	810	900	729
4	31	31	961	961	961
5	29	29	841	841	841
6	27	27	729	729	729
7	29	27	783	841	729
8	26	28	784	784	784
9	35	37	1295	1225	1369
10	34	33	1122	1156	1089
11	31	29	899	961	841
12	36	37	1332	1296	1369
13	33	33	1089	1089	1089
14	32	31	992	1024	961
15	30	27	810	900	729
16	27	27	729	729	729
17	33	33	1089	1089	1369
18	31	33	1023	961	1369
19	30	28	840	900	784
20	32	33	1056	1024	1089
21	37	37	1369	1369	1369
22	36	36	1296	1296	1296
23	38	35	1296	1444	1225
24	32	29	1330	1024	841
25	33	30	928	1089	900
26	36	37	1332	1296	1369
27	31	29	899	961	841
28	35	37	1295	1225	1369
29	25	25	625	625	625
30	33	31	1023	1089	961
31	26	29837	754	676	841
	$\sum$ = 977	$\sum y$ = 969	$\sum Y*x$=30852	$\sum x^2$ = 31301	$\sum y^2$ = 31247
r= 984					

Corrélations

		PRAT11	PRAT22
PRAT11	Corrélation de Pearson	1,000	,848**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	31	31
PRAT22	Corrélation de Pearson	,848**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	31	31

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

الملحق رقم 05: نتائج التطبيقين لمقياس الوسائل التعليمية.

N= 31	التطبيق الأول (x)	التطبيق الثاني(y)	X , Y	X^2	Y^2
1	28	29	812	784	841
2	22	26	572	484	676
3	32	29	928	1024	841
4	34	33	1122	1156	1089
5	27	29	783	721	841
6	40	40	1600	1600	1600
7	38	35	1330	1444	1225
8	40	43	1720	1600	1849
9	29	27	783	841	729
10	33	33	1089	1089	1089
11	34	29	986	1156	841
12	29	29	841	841	841
13	24	27	648	576	729
14	35	31	1085	1225	961
15	24	24	576	576	576
16	33	27	891	1089	729
17	25	31	775	625	961
18	37	33	1221	1369	1089
19	28	28	784	784	784
20	28	31	868	784	961
21	20	20	400	400	400
22	22	29	638	484	841
23	30	30	900	900	900
24	24	24	576	576	576
25	33	31	1023	1089	961
26	37	40	1480	1369	1600
27	40	38	1520	1600	1444
28	38	38	1444	1444	1444
29	24	25	600	576	625
30	31	27	837	991	729
31	34	32	1088	1156	1024
	∑= 953	∑= 948			

Corrélations

		PRAT1	PRAT2
PRAT1	Corrélation de Pearson	1,000	,851**
	Sig. (bilatérale)	,	,000
	N	31	31
PRAT2	Corrélation de Pearson	,851**	1,000
	Sig. (bilatérale)	,000	,
	N	31	31

**. La corrélation est significative au niveau 0.01

الملحق رقم 06: نتائج التحليل الإحصائي باستخدام برنامج spss

المـــقيـــــــاس الأول: استراتيجيات التدريس

1: مقارنة بين المدرسين و المدرسات فيما يخص المقياس الأول (استراتيجيات التدريس).

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
STRATIGÉ	1,00	55	40,3091	5,7053	,7693
	2,00	87	38,3448	5,9666	,6397

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
STRATIGÉ	Hypothèse de variances égales	,034	,853	1,943	140	,054	1,9643	1,0107	-3,40E-02	3,9625
	Hypothèse de variances inégales			1,963	118,821	,052	1,9643	1,0005	-1,69E-02	3,9454

معلومات للتوضيح:

1: يمثل الذكور

2: يمثل الإناث

N: تمثل عدد الإناث والذكور.

2: مقارنة بين أساتذة المتوسط والثانوي فيما يخص المقياس الأول (استراتيجيات التدريس).

Statistiques de groupe

	SCOOL	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
STRATIGÉ	1,00	75	37,8800	4,8823	,5638
	2,00	67	40,4776	6,6819	,8163

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
STRATIGÉ	Hypothèse de variances égales	8,917	,003	-2,664	140	,009	-2,5976	,9751	-4,5254	-,6698
	Hypothèse de variances inégales			-2,618	119,687	,010	-2,5976	,9921	-4,5619	-,6333

3: مقارنة بين أساتذة معهد التاريخ وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص المقياس الأول (استراتيجيات التدريس).

Statistiques de groupe

	INSTITUT	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
STRATIGÉ	1,00	90	39,2889	6,3763	,6721
	2,00	52	38,7885	5,0926	,7062

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
STRATIGÉ	Hypothèse de variances égales	2,466	,119	,484	140	,629	,5004	1,0348	-1,5455	2,5464
	Hypothèse de variances inégales			,513	125,996	,609	,5004	,9749	-1,4289	2,4298

4: مقارنة بين أساتذة ذوي الخبرة المهنية أقل من 15 سنة والأساتذة ذوي خبرة أكثر من 15 سنة فيما يخص المقياس الأول (استراتيجيات التدريس).

Statistiques de groupe

	ENCIENTÉ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
STRATIGÉ	1,00	83	38,2048	5,0673	,5562
	2,00	59	40,3729	6,7998	,8853

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
STRATIGÉ	Hypothèse de variances égales	7,211	,008	-2,177	140	,031	-2,1681	,9958	-4,1368	-,1994
	Hypothèse de variances inégales			-2,074	101,628	,041	-2,1681	1,0455	-4,2419	-9,424E-02

المـــقيـــــــاس الثاني: الوسائل التعليمية / التعلمية

1: مقارنة بين المدرسين و المدرسات فيما يخص المقياس الثاني (الوسائل التعليمية).

Statistiques de groupe

	SEX	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOYENNES	1,00	55	31,6364	5,3033	,7151
	2,00	87	29,9885	4,6668	,5003

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOYENNES	Hypothèse de variances égales	,450	,504	1,943	140	,054	1,6479	,8479	-2,85E-02	3,3242
	Hypothèse de variances inégales			1,888	104,141	,062	1,6479	,8727	-8,28E-02	3,3785

2: مقارنة بين أساتذة المتوسط والثانوى فيما يخص المقياس الثاني (الوسائل التعليمية).

Statistiques de groupe

	SCOOL	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOYENNES	1,00	75	30,8400	5,1124	,5903
	2,00	67	30,3881	4,8335	,5905

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOYENNES	Hypothèse de variances égales	,204	,652	,540	140	,590	,4519	,8376	-1,2041	2,1080
	Hypothèse de variances inégales			,541	139,538	,589	,4519	,8350	-1,1989	2,1028

3: مقارنة بين أساتذة معهد التاريخ وأساتذة المدرسة العليا للأساتذة فيما يخص المقياس الثاني (الوسائل التعليمية).

Statistiques de groupe

	INSTITUT	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOYENNES	1,00	90	31,0667	5,4871	,5784
	2,00	52	29,8654	3,8503	,5339

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOYENNES	Hypothèse de variances égales	6,911	,010	1,392	140	,166	1,2013	,8629	-,5047	2,9073
	Hypothèse de variances inégales			1,526	134,661	,129	1,2013	,7872	-,3555	2,7581

4: مقارنة بين أساتذة ذوي الخبرة المهنية أقل من 5 سنة والأساتذة 15سنة فيما ذوي خبرة أكثر من يخص المقياس الثاني (الوسائل التعليمية).

Statistiques de groupe

	ENCIENTÉ	N	Moyenne	Ecart-type	Erreur standard moyenne
MOYENNES	1,00	83	30,9036	4,6371	,5090
	2,00	59	30,2373	5,4213	,7058

Test d'échantillons indépendants

		Test de Levene sur l'égalité des variances		Test-t pour égalité des moyennes						
									Intervalle de confiance 95% de la différence	
		F	Sig.	t	ddl	Sig. (bilatérale)	Différence moyenne	Différence écart-type	Inférieure	Supérieure
MOYENNES	Hypothèse de variances égales	2,880	,092	,786	140	,433	,6663	,8475	-1,0093	2,3419
	Hypothèse de variances inégales			,766	112,494	,445	,6663	,8702	-1,0578	2,3904