فاعلية توظيف ثلاثة استراتيجيات من التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي لمادة التاريخ

م. م / احمد كاطع حسن البهادلي
وزارة التربية / مديرية تربية الرصافة الثانية

The effectiveness of employing three strategies of active learning in the achievement of literary fourth-grade students of the subject of history

Ahmed Kata Hassan Al-Bahadli
Ministry of Education / Directorate of Education, the second Rusafa
albahdalya@gmail.com

Abstract

The current research aims at identifying the effectiveness of employing three strategies of active learning in the achievement of the fourth grade students of history. The hypothesis of the research: There is no statistically significant difference at the level of (0.05) among the average scores of the students of the three experimental groups. The Arab Islamic Strategy (Paired Teaching), the second experimental group that is taught by the strategy (the self-questioning), and the third experimental group, which examines the same material by the strategy (role playing) in the achievement test, and the sample (90) The researcher concluded that active learning strategies are effective strategies in increasing achievement for as long as possible in the minds of students. The researcher recommended the adoption of active learning strategies in teaching the history of Arab Islamic civilization. In addition, the researcher suggests conducting a similar study on Other study stage and other study materials.

Key words: active learning strategies - achievement - history - fourth-grade literary students.

مستخلص عربي :

يستهدف البحث الحالي تعرف فاعلية توظيف ثلاثة استراتيجيات من التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي لمادة تاريخ، فرضية البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى

(0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بإستراتيجية (التدريس بالإقران) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بإستراتيجية (التساؤل الذاتي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بإستراتيجية(لعب الأدوار) في اختبار التحصيل ألبعدي، وبلغت العينة (90) طالب، أداة البحث اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد، ومن نتائج البحث استنتج الباحث إن استراتيجيات التعلم النشط تعد الاستراتجيات الفعالة في زيادة التحصيل لأطول مدة ممكنة بذهن الطلاب، وأوصى الباحث اعتماد استراتيجيات التعلم النشط في تدريس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية، واستكمالاً للبحث يقترح الباحث إجراء دراسة مماثلة على مرحلة دراسية أخرى ومواد دراسية أخرى.

الكلمات المفتاحية : استراتيجيات التعلم النشط – التحصيل – التاريخ – طلاب الصف الرابع الأدبي.

المقدمة : إن عملية التدريس عملية هادفة لها جانبان الطريقة التدريسية و المادة العلمية، فلا فائدة من طريقة تدريسية جيدة من غير مادة تسعى الطريقة لتوصيلها إلى الطلبة، ولأهمية طرائق التدريس وتطوير الحركة العلمية وتقدمها لاسيما في مجال العلوم التربوية والنفسية فضلاً عن الاهتمام الذي أولته التربية الحديثة بهذا الجانب فقد دأب التربويون والباحثون على تطوير طرائق التدريس وأساليبه لتواكب حركة التقدم العلمي فأخذوا بإجراء الدراسات والتجارب والتطبيقات للوصول إلى انفع الطرائق التدريسية وأفضلها بما يحقق الأهداف التربوية والعلمية للطلبة، وقد أكدت الكثير من الدراسات والبحوث أهمية تنويع الطرائق والأساليب التدريسية التي يتبعها المدرسون في المواقف التعليمية المختلفة، إذ إن الأساليب التدريسية الفعالة يجب إن تكون مناسبة لحاجات وخصائص الطالب وطبيعة المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة، ونظراً لحدوث نقلة نوعية في الفكر التربوي والتي جعلت البحوث في التربية وعلم النفس تأخذ مساراً جديداً مطلع بلوغ السبعينات من القرن العشرين، مما جعل المتعلم واحتياجاته هدفاً جديداً واساسياً من أهداف العملية التعليمية المعاصرة، وانتقل مسار البحث في الفكر التربوي من أفضل طريقة في التدريس إلى أفضل الاستراتيجيات المناسبة (الحيلة، 2012: 80 . 81)، ويمكن عد الاستراتيجيات التدريسية على أنها نوع من أنواع الطرائق التدريسية التي تعمل على ايجابية الطالب وتخفيف العبء عن المدرس، إلا أن هذا لا يعني إغفالنا عن الأنواع الأخرى من طرائق التدريس، فالاستراتيجيات عبارة عن مداخل تدريسية مخصصة لتيسير عملية التعليم، ولكنها

تختلف في الوقت نفسه عن سمات الاستراتيجيات التدريسية، إذ تتسم الاستراتيجيات التدريسية بالتناغم والترابط، ومبادئ رد الفعل، والنظام الاجتماعي،(الزغول ,2012: 246)، ويرى العالم برونر أن الاستراتيجيات التدريسية تتسم بطابع توجيهي من طريق اقتراحها لمجموعة من القواعد تعمل على انجاز تحصيل أفضل لمجال المعلومات ومهارات التفكير، فضلاً عن توفير بعض التقنيات التي تعمل على قياس الأداء وتقويمه. (ابو جادو، 2013: 317)، وانطلاقاً من ذلك توصف الاستراتجيات على انه تصميم بنائي يعمل على تحديد مواقف بيئية تساعد الطلبة على تفاعلهم الايجابي مع الخبرة المتاحة لهم في بيئة الصف من اجل أحداث التغيرات المطلوبة في سلوكهم.(العدوان، محمد، 2011: 164)، وقد باتت استراتيجيات التدريس توازي التطورات الحاصلة عبر السنوات المختلفة في مجال التعليم وعلم النفس المعرفي، ولقد دلت الأدبيات التعليمية في مطلع بلوغ السبعينيات من القرن العشرين عن أن أول كتاب دراسي وضعه المؤلف التربوي بروس جويس . Bruce Joyce والذي أكد فيه على الزيادة الكبيرة في عدد الاستراتيجيات التدريسية والتوسيع الحاصل فيها، بحيث أن معظم الاستراتيجيات التدريسية تستهدف هدفاً معيناً أو مجموعة من الأهداف التي يحددها الفرد أو المجموعة التي تقوم بأعداد هذا الهدف، فهي تساعد الطلبة على كيفية التفكير، وعليه اعتمد الباحث في بحثه الحالي من طريق تحديد مشكلة البحث التي تؤكد المصادر عن وجود مشكلة في تدريس موضوعات مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية بصورة عامة وطلاب الصف الرابع الادبي خاصة، وبعد ان يضع الباحث فرضية يقيسها بعد نهاية التجربة، بعد ان يحدد منطقة البحث من المدرسة التي يطبق فيها ونوع الطلاب والمرحلة الدراسية، والموضوعات التي سوف يقوم بتدريسها الى الطلاب، ومن ثم ذكر اهمية البحث المتمثلة بأهمية مادة التاريخ ودورها في معرفة الطلاب بقدراتهم لمعرفة الإحداث التاريخية في امتهم، وأهمية المرحلة التي سوف يقوم بتدريسها لم بوصفهم مرحلة دراسية ينتقل فيها الطالب من المحسوس إلى المجرد، وكذلك وضع هدف او اهداف للبحث الحالي من طريق تعرف فاعلية استراتيجيات التعلم النشط في اختبار التحصيل، مع اعطاء اطار عام للبحث والذي شمل استراتيجات التعلم النشط، وتمثل ايضا بمحتوى البحث من طريق الاجراءات التي اتبعها الباحث في بحثه، وعرض نتائجه بالوسائل الاحصائية، وذكر اهم الاستنتاجات التي خرج بها.

مشكلة البحث: مدرس التاريخ له الدور التربوي الأهم في تحقيق الأهداف التربوية، وبالرغم من الأهمية التربوية له، إلا أن واقع تدريس موضوعات مادة التاريخ يظهر فيها تناقض بين الأهداف التي تسعى التربية إلى تحقيقها، والممارسات الصفية لمدرسيها الذي يتمثل دورهم ملقين وناقلين للمعلومات والحقائق التاريخية، ويتحدد فيه دور الطالب بحفظ واستظهار ما يردده مدرسي المادة بعيداً عن التفاعل والمشاركة في المعلومات المطروحة، وان بعض مدرسي المادة يركزون في الأهداف التربوية على المستويات الدنيا فقط (المعرفة، الفهم، التطبيق)، وخلو باقي المستويات أحيانا، وكذلك خلوه من الأنشطة التعليمية من طرح أسئلة أو وجهات نظر متباينة أو توجيه الطالب إلى تفسير حادثة تاريخية أو تحليلها او تنظيمها أو تقويمها (الربيعي، 2009 : 182)، ومازالت مشكلة تدريس مادة التاريخ من تحتاج إلى وقفة متأنية بغية وضع الحلول لها، إذ يعاني الطلاب من مشكلة في مستوى التحصيل، وهي من المشكلات التي أفرزتها طريقة التدريس في أثناء عرض المادة المعتمدة على إمكانات المدرس المحدودة دون رجوعهم إلى مصادر مختلفة واعتماده على مصدرٍ واحد وهو الكتاب المقرر فقط، ويرافق هذا الضعف شكوى مريرة يتردد صداها عند مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها , وأشارت الدراسات إلى أنّ ضعف التحصيل يعزى إلى الطرائق التدريسية المعتمدة على الحفظ والتلقين، ممّا أدى إلى ضعف توجيه الطلاب في معالجة مستواهم العلمي، إذ يشعر الطالب بالقلق تجاه المادة التي يدرسها، بسبب ضعف إدراكه لموضوعاتها (العزاويّ , 2003 : 30)، ومن طريق استقراء الباحث لبعض الدراسات التي بحثت في مجال طرائق تدريس مادة التاريخ وجد إن غالبيتها تؤكد إن هناك ضعف واضح وملموس لدى الطلاب في التحصيل، وهذا مؤشر سلبي، وعليه سيقوم الباحث بتجريب ثلاثة استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط عسى إن تؤدي ثمارهما لرفع مستوى التحصيل لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، وعليه تبلورت لدى الباحث مشكلة البحث الحالي من طريق السؤال الأتي : هل لثلاثة استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط فاعلية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ ؟

فرضية البحث: ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بإستراتيجية (التدريس بالإقران) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بإستراتيجية (التساؤل الذاتي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بإستراتيجية(لعب الأدوار) في اختبار التحصيل ألبعدي.

حدود البحث : موقع منطقة الدراسة : طلاب الصف الرابع الأدبي التابع للمديرية العامة التربية محافظة بغداد (الرصافة الثانية)، وتدريس الفصول الأربع الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي، تأليف لجنة في وزارة التربية

لعام2018-2019م، وتجريب ثلاثة استراتيجيات من استراتيجيات التعلم النشط وهما كالأتي :(إستراتيجية التدريس بالإقران- إستراتيجية التساؤل الذاتي- إستراتيجية، لعب الادوار).

أهمية البحث العلمي :

1- دور التربية من خلال بنائها للأجيال وتوجيههم إلى الأهداف المنشودة، إذ أن التربية لم تكن بمعزل عن التطورات العلمية الحديثة فهي الحياة وتسعى دائماً إلى توفير الحياة الأفضل لكل الأشخاص من خلال أنظمتها ومجالاتها المتعددة والمتباينة.

2- أهمية الاتراتيجيات التدريسية التي يتبعها المدرسون في المواقف التعليمية المختلفة، إذ إن الاستراتيجيات التدريسية الفعالة يجب إن تكون مناسبة لحاجات وخصائص الطالب وطبيعة المحتوى الدراسي والأهداف التعليمية والإمكانات المادية والبشرية المتوفرة.

3- أهمية مادة التاريخ لدورها في معرفة الطلاب بقدراتهم لمعرفة الإحداث التاريخية.

4- أهمية المرحلة الإعدادية بوصفها المرحلة الدراسية التي ينتقل فيها الطالب من المحسوس إلى المجرد

5- إفادة القائمين على أعداد المدرسين ومتابعة أدائهم من قبل المشرفين.

6- يمكن عد هذا البحث من البحوث التي أجريت استجابة لتوصيات العديد من الدراسات المحلية السابقة والمؤتمرات التي عقدت والتي نادت بضرورة التطوير السريع لطرائق التدريس وإدخال استراتيجيات حديثة.

7- أهمية الاستراتيجيات التدريسية لان لا غنى عنه في العملية التدريسية لإشراك الطلاب في الدرس.

8- أن استعمال استراتيجيات التعلم النشط في تدريس موضوعات مادة التاريخ قد تحقق بنظر الباحث جانبا من مساعي التطوير لطرائق تدريس هذه المادة بعد تجريبها.

وتاتي اهمية البحث من حيث ان هناك دراسات اجنبية تطرقت الى استراتيجيات التعلم النشط ومنها دراسة **هاملتون و برادى (Hamilton and Brady,1991)** : اهتمت بقياس سلوك طرح الأسئلة من طريق إستراتيجية التساؤل لدى المدرس بداخل الفصول الدراسية للدراسات الاجتماعية، و**دراسة ولن و كامبل (Wilen and Campbell,1992)** : نتائج الأبحاث لتحسين الأسئلة وطرحها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية من طريق إستراتيجية التساؤل، وأوصت بتنمية الفهم التطبيقي لأساليب طرح الأسئلة وعمليات ملاحظة طرح الأسئلة، في حين جاءت **دراسة ميتشل (1994 (,Mitchell**: فقد تناولت نظريات المدرسين الضمنية بشأن طرح الأسئلة واستخدام إستراتيجية التساؤل في الدراسات الاجتماعية، و**دراسة تراسك(Trask,1996)** : على أهمية استخدام وسائل الإعلام في تناول بعض القضايا التفكيرية الجدلية باستخدام المصادر الأولية أكثر من استخدام الطريقة التقليدية (طريقة المحاضرة في التدريس)، ولقد أوصت الدراسة بضرورة أن يعد المدرس ويقدم أسئلة تتعلق بإستراتيجية التساؤل في تدريس التاريخ، وأخذت **دراسة كراز (Karras,1996)** : مخططا يقوم على تعلم الطلاب خطوة للمهارات المتعلقة بإقامة الحجج التاريخية مثل (اتخاذ موقف، يدافع عن، اختبار الحجج التاريخية)،كما عرضت الدراسة الخطوط العريضة لعملية قائمة على إستراتيجية التساؤل يستطيع الطلاب من طريقها تعلم كيفية إقامة الحجج التاريخية خطوة، والدفاع عنها واختبارها، و**دراسة يايجر (Yeager,1996)** : عن كيفية قيام المدرسين من طريق إستراتيجية التساؤل بفحص النصوص التاريخية وتفسير وتقويم الوثائق التاريخية،، في حين **دراسة كلفرت(Colvert ,1997)** : هدفت إلى مدى معرفة وممارسة معلمي ما قبل الخدمة بإستراتيجية التساؤل لدى المدرس في دروس العلوم والدراسات الاجتماعية، **ودراسة آرمنساس-فيشر وآخرون (Armancas ,1993 &Fisher and Others)** عملت دليل لمنهج خاص يتناول التعليم المرتبط بالقانون كمدخل بيئي: ربط فنون اللغة بالدراسات الاجتماعية.

هدف البحث العلمي : يستهدف البحث الحالي تعرف فاعلية ثلاثة استراتيجيات من التعلم النشط في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ.

الاطار العام للبحث :

استراتيجيات التعلم النشط : يعد استخدام التعلم النشط في العملية التعليمية أحد الطرق التي تستخدم لاكتساب المعرفة والخبرة وتشجع التفاعل بين المدرس و المتعلمين، وتحفيزهم للتعلم، بل يجعلهم يفكرون فيما يتعلمونه، وتشجع التعاون بين المتعلمين من طريق الأنشطة التعليمية

المختلفة، والتعلم النشط لا يقوم على التعلم من طريق الاستماع و كتابة المذكرات، و إنما من طريق التحدث و الكتابة عما يتعلمونه و ربطها بخبراتهم السابقة، بل و بتطبيقها في حياتهم اليومية،فالمتعلمون بحاجة إلى أن يتأملوا فيما تعلموه، و ما يجب أن يتعلموا و إلى تقييم ما تعلموا، كما أنه يعزز قدرة الطلاب على الاحتفاظ بالمعلومات وتنمية مهارات التفكير العليا (Meyers& Jones , 1993 ,22).

دور الطالب في التعلم النشط : يكون دور المتعلم في التعلم النشط أكثر فاعلية فهو مشارك نشط في العملية التعليمية، يمارس عمليات التفكير ويكتسب المهارات وينميها ويبنى ثقته بنفسه وبقدراته، أقوى بكثير من أي عمل يقوم على التلقين وحشو الذهن بالمعارف والمعلومات عديمة الجدوى وتكون سريعة النسيان، في إطار التعلم النشط يقوم المتعلمون بأنشطة عدة تتصل بمادة التاريخ، مثل : طرح الأسئلة، و فرض الفروض، و الاشتراك في مناقشات، و البحث و القراءة، والتفسير، والتعليل، و كتابة القصص التاريخية القصيرة، و حل المشكلات، ولعب أدوار تاريخية،والإفادة منها في تطبيقاتهم الحياتية العملية، وبالتالي يصبحوا مستقلين، متعلمين معتمدين على أنفسهم قادرين على أن يفهموا ما يتفاعلون معه من أشياء وأشخاص في المواقف الحياتية (White,1993, 306-305).

استراتيجية التدريس بالأقران : لقد لاقى أسلوب تدريس الأقران اهتمام بعض التربويين ولكن الاعتماد عليه ظل مرهون ببعض الدراسات والبحوث ولم يطبق ميدانياً إلا مؤخراً وهو بحاجة إلى دعم أكثر من الناحية(النظرية والعملية) ولقد صنفه البعض بأنه يأتي ضمن ما يسمى بالتعليم الموازي وعرف بأنه: قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضاً، وقد يكون القرين المدرس من نفس العمر أو الصف أو المجموعة أو يعلوهم عمراً أو مستوىً مدرسياً.(فرج، 2009، 49)، إن أسلوب تدريس الأقران يشير إلى تدريس الطالب لطالب أخر فهي تعزز ما وراء المعرفة وبمعدل أسرع مما يمكن تحقيقه عند عمل التلميذ بشكل مستقل، وأسلوب تدريس الأقران عبارة عن أسلوب يتم فيه تنظيم أفراد الفريق في أزواج، كل فرد من هذا الزوج له دور في عملية التغذية الراجعة، ويقوم الطلاب الأكثر قدرة بمساعدة الطلاب الأقل قدرة للتعلم بثنائيات عمل تعاونية أو مجموعات صغيرة يتم تنظيمها بعناية من قبل معلم محترف، وأهمية استخدام الأقران في تعليم زملائهم بطريقة منتظمة، ويعد هذا الأسلوب من الأساليب المهمة في التعليم فضلاً عن حداثته، وهو أسلوب تفاعلي يتم بين شخصين أحداهما يأخذ دور المدرس والأخر يأخذ دور التلميذ، وإذا كان التلميذ نفسه هو المدرس، فعليه أن يكون قد أتقن الهدف التعليمي كي يتسنى له تعليم التلميذ الذي لم يتقن الهدف بعد. ونضيف إلى ذلك أن جوهر أسلوب تدريس الأقران هو عبارة عن تهيئة معلم لكل تلميذ ويتم هذا عن طريق التشكيلات الزوجية ثم يتبادلان الأدوار، أما دور المدرس هنا فهو اتخاذ جميع قرارات التخطيط فضلاً عن ملاحظة المتعلمين، وإنه يقوم على أساس تعليم الطالب لقرينه الذي يحتاج إلى مساعدة، ولقد لاقى أسلوب تدريس الأقران اهتمام بعض التربويين ولكن الاعتماد عليه ظل مرهون ببعض الدراسات والبحوث ولم يطبق ميدانيا إلا مؤخرا وهو بحاجة إلى دعم أكثر من الناحية (النظرية والعلمية) ولقد صنفه البعض بأنه يأتي ضمن ما يسمى بالتعليم الموازي، وعرف بأنه : قيام الطلاب بتعليم بعضهم بعضا وقد يكون القرين المدرس من نفس العمر أو الصف أو المجموعة. (فرج، 2009، 49)

أهمية استخدام التدريس بالأقران : تؤدي جماعات الرفاق دورا مهما وأساسيا في حياة المتعلمين والمراهقين بصورة خاصة نظرا للوقت الطويل الذي يقضيه الرفاق مع بعضهم داخل المدرسة أو الكلية وخارجها مما يزيد التفاعل عمقا وشدة بينهم ويؤثر في سلوكهم واتجاهاتهم تأثيرا كبيرا فالمراهق لا يستطيع التخلي عن رفاقه أو أصدقائه الذين يضع فيهم ثقته التامة.، وأضافت (الطناوي، 2009) فهو يفيد في تحقيق ما يلي :

1. توجبه الاهتمام الفردي بإتاحة فرص له للتعلم وفقا لقدراته وسرعته الخاصة في أداء المهام التي يقوم بها.
2. توفير التغذية الراجعة المستمرة لتصحيح مجهودات الأقران.
3. تعزيز عمل الأقران وتدريبهم على التعلم الجمعي والتعلم التعاوني.
4. يفيد بدرجة كبيرة مع المتعلمين ذوي مستويات الطموح المنخفضة الذين تقل ثقتهم بأنفسهم، لأنه ينمي لديهم القناعة بأنه إذا كان قرين كل منهم قادرا على التعلم فانه من السهل عليهم إن يتعلموا هم أيضا ويثقوا أكثر في قدرتهم على التعلم. (الطناوي، 2009، 153)

أنواع التدريس بالأقران :

1- مساعدة طلاب الصف لأقرانهم : تبعا لهذا النموذج ينظم طلاب الصف في مجموعات تتكون كل منها من طالبين أو أكثر يلتقي أفرادها في الأوقات المخصصة للتدريس على ما تم تعلمه، حيث لا يتطلب الأمر إلا قدرا قليلا من الإشراف والتوجيه من المدرس، ويتيح هذا النموذج للطالب فرصة اكبر للتدريب على المهارات التي تم تعلمها مقارنة بما يحدث للحالة التي تكون فيها الهيمنة في الفصل للمدرس.

2- مساعدة طلاب من صفوف عليا لطلاب صفوف أدنى وهو النموذج الأكثر تطبيقا، وتبعا لهذا النموذج يقوم طلاب من صفوف عليا بمساعدة أقرانهم من صفوف الدنيا ويستند على عدة افتراضات منها.

- لابد الصفوف العليا يكونون في العادة أكثر إجادة للمادة من طلاب الصف نفسه.
- الطالب المتقدم في العمر أو التحصيل يكون أكثر تفهما للصعوبات.
- استجابة الطالب لأخر اكبر منه سنا تكون أقوى من استجابة لطالب في نفس السن.
- قدرة الطالب الأكبر على ضرب الأمثلة بلغة اقرب إلى فهم الطالب الأصغر.

3- نظام العرفاء : وفيها تستند بعض مهام المدرس إلى الطالب ويتم ذلك بتقسيم الفصل إلى مجموعات وتعيين عريف لكل مجموعة يقوم ببعض ادوار المدرس داخل المجموعة.

4- المساعدة خارج المدرسة : يستفاد طلاب المدارس في تدريس المنقطعين عن الدراسة أو الذين لم يحصلوا على مقاعد دراسية أو بعض فئات الطلاب الذين لا تلبى حاجاتهم بشكل وافي في المدرسة كالمتخلفين أو المتفوقين. (الرحاوي، 2006، 22)

طريقة التدريس في أسلوب التدريس بالأقران :

1-يتم تقديم الدرس للطلاب من قبل المدرس بطريقة الإلقاء، أو المحاضرة العادية بشكل مركز في وقت قصير يكفي الطلاب المتميزين (ذوي التحصيل العالي) لاستيعاب الدرس.

2-يطلب المدرس من الطلاب الذين استوعبوا الدرس مساعدة أقرانهم في فهم المعلومات الدرس.

3-يتولى المدرس بعد ذلك متابعة الجميع، والتشديد على الحالات الخاصة التي تحتاج إلى تدخل مباشر.وقبل ذلك معرفة العملية تقتضي تنظيم بيئة التعلم بطريقة جيدة. (عطية، 2008، 168)

دور المدرس في أسلوب تدريس الأقران :

1-يقوم المدرس بتحضير الوسائل اللازمة لعملية التدريس مع تخصيص الزمن اللازم لكل نشاط.

2-تحديد الهدف المطلوب والذي يسير على أساسه العمل مع الطالب المدرس.

3-تحديد طريقة التعامل مع الطالب المتعلم وأساليب التعزيز المناسبة للمواقف التعليمية.

4-يظل المدرس متابعا لسير النشاط في الدرس من الخلف مع مراعاة عدم التدخل إلا في الأوقات التي تتطلب تدخل ايجابي منه وذلك لتصحيح مسار النشاط أثناء الدرس.

5-عمل بطاقات ملاحظة لكل نشاط في الدرس يدون فيها مدى استفادة الطالب من الأسلوب مع ذكر نواحي الضعف والسلبية لتجنبها أو إعادة النشاط بأساليب مختلفة. (عيسى، 2010، 90)

إستراتيجية التساؤل الذاتي : أحد المداخل الحديثة التي تنمى التفكير التاريخي التي تلقى الاهتمام في الوقت الحالي، يتم إلقاء أسئلة عن الماضي والحاضر والمستقبل، والمشكلات المتعلقة بالأحداث التاريخية المختلفة، ومن هنا يجب على مدرسي التاريخ تقديم المشكلات التاريخية بشكل محوره التساؤل والنقاش، ويعد طرح الأسئلة طريقة المدرس في تقديم المشكلات للطلاب من طريق توجيه تفكيرهم نحو النقاش والجدل، مثيرا ومقدما للعديد من المعلومات والحقائق التاريخية، فتدريس التاريخ يجب أن يسمح للطلاب بإلقاء الأسئلة وإثارة المشكلات حول المواضيع التي يدرسونها، وأيضا يجب أن يتعلموا كيف يتتبعوا ؟، وكيف ينظموا المعلومات المختلفة التي تناسب حل سؤال أو مشكلة ما، وهذا هو المحور الأساسي لإستراتيجية التساؤل في تدريس التاريخ حيث يمكن بسهولة إجراؤه في أي صف بالمرحلة الثانوية، وتهدف إستراتيجية التساؤل إلى إثارة قدرة الطالب على التساؤل وتنمية اتجاهه نحو التاريخ ومصادره المختلفة، ومن طريقها يمكن تزويد الطلاب بأساس وقاعدة تساعدهم على مواجهة تحديات المستقبل وتنمية مهاراتهم الشخصية. كما أن استخدام إستراتيجية التساؤل في تعليم التاريخ وسيلة لتشجيع الطلاب لكي يصبحوا طلابا مبدعين، ويتضمن ذلك استخدام قائمة من الأسئلة بخصوص موضوع يدرسه الطلاب، ولكن الأسئلة يقترحها الطلاب أنفسهم وليس من طريق المدرس، ويعطى

المدرس لطلابه الوقت للتفكير والنقاش حول موضوع جديد قبل دراسته ويسمح لهم بتحديد المشكلات وتعريفها لأنفسهم والتركيز على تلك النقاط الهامة التي تحتاج الفحص والفهم والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام وغيرها من مهارات التفكير التاريخي.(Yeager,2001,307)، وفى إطار إستراتيجية التساؤل نجد أنها تمد الطلاب بقاعدة لدراستهم وذلك من طريق إنجاز وظيفة المنظم، بحيث أنها تضع الخطوط الإيجابية التي توجه الطالب للقراءة والكتابة وكتابة الملاحظات، وتقييم نموذج في إطار المراجع بحيث تساعدهم على تنظيم المعلومات وهناك فائدة أخرى لهذه الإستراتيجية تتمثل في توجيه أنشطة، فهو يوضح المعلومات وما يجب أن يختاره الطلاب مما يساعد هم على مسايرة المعلومات الموجودة وفهمها، ويستطيع الطلاب تنظيمها حتى يصلوا إلى مرحلة الكتابة (التأريخ) وعندئذ تستخدم هذه الإستراتيجية من طريق إطار عملي يساعد الطلاب على التنظيم والتحليل والتفسير والتعليق والتوثيق وغير ذلك من مهارات التفكير التاريخي، وبمرور الوقت تنمو قدراتهم الاستفهامية في مجال التاريخ وفى مجالات الدراسة المختلفة، مما يضيف عناصر أخرى ويجعل الطالب يتجنب بعض جوانب القصور في الطرق المعتادة في تدريس التاريخ، كما تفيد هذه الإستراتيجية في إشراك الطلاب والعمل في مهارة التحليل التاريخي Historical Analysis حيث يمكن استخدام الأسئلة الاستفهامية لتشجيع الطلاب على الافتراض والمشاركة في التبرير التاريخي، فالطلاب قد يقترحون الإجابات وفيما بعد يقارنون المعلومات بعضها ببعض ووزن الأدلة التاريخية Historical Evidences والطلاب في المرحلة الثانوية يستطيعون تطبيق هذه الإستراتيجية في الامتحانات، كوسائل معينة،كما تعلمهم كيف يستخلصون أسئلة فرعية منها التي يضعها الممتحنون على المحتوى الذي سوف يدرسونه.والتي يمكن أن تساعد على تنمية التفكير التاريخي، وبمساعدة إستراتيجية التساؤل يتعلم الطلاب مسبقا ما يبحثون عنه، وذلك من طريق المصادر المختلفة، ويؤدى ذلك إلى تنشيط مهارة القراءة واستمرار انتباههم، وأيضا يخلق أساسا ناقدا للمصادر مما ينمى مهارات التفكير الناقد، ويتمثل ذلك في الدليل المستخلص من الجمل والخطابات والخطب والاستنتاجات مما يعد أساسا قويا للحكم الصحيح غير المنحاز على القضايا التاريخية المختلفة، ويجعل الطالب يتعمق في المعنى الموجود ما بين السطور وما وراء المعنى، ويمثل التاريخ الشفهي Oral History مفهوما ممتازا لزيادة اهتمام الطلاب بالتاريخ أهمية جوهرية لاستخدام إستراتيجية التساؤل حيث يتضمن مناقشة الطلاب– وجها لوجه– الإفراد من ذوى التجارب والخبرات نحو الأحداث التاريخية ومنها الأحداث الجارية– مما يسهم في فاعلية تدريس التاريخ ويعطى قوة فعالة لإثارة وتحفيز الطلاب وزيادة دافعيتهم نحو دراسة الموضوعات التاريخية ويتطلب تطبيق ذلك، اختيار موضوع ذو علاقة بمحتوى المنهج الدراسي، تحديد الطلاب الذين سيتم أجراء مناقشات وحوارات وطرح الأسئلة عليهم. (James, 2003, 1625)

إستراتيجية لعب الأدوار : لقد تناول التربويون إستراتيجية لعب الدور من حيث مفهومها وأهميتها وأهدافها ومكوناتها، وخطوات التدريس التي ينبغي إتباعها عند تنفيذها في الغرفة الصفية، ويعد لعب الدور نشاطاً تمثيلياً يسهم في مساعدة الطلبة على التعلم. وقد عرفته (العناني، 2007 (بأنه : " تدريب يقوم الفرد أثناءه بافتراض دور ويشخصه داخل موقف، ويتطلب ذلك الوعي بخصائص ومطالب الدور في الحياة الواقعية، وأسلوب معايشته لهذه المطالب. وعرفَ الفنيش(1991)لعب الدور بأنه : " التعلم عن طريق المواقف التمثيلية، يتم من طريقه عرض تمثيلي لمشكلة ما، أو موقف ما بواسطة عدد من الأفراد، بينما بقية الطلاب يلاحظون تمثيل الدور 16 ." وقد أشار أبو غزلة (1999) : إلى أن لعب الدور يعد من الاستراتيجيات الأساسية في الدراما التعليمية وعرفه بأنه : "نشاطاً تمثيلياً يقوم به الطلبة، بحيث يتوحدوا مع دورهم متناسين شخصياتهم الحقيقية، فيقوم الطالب بمحاكاة لدور غير دوره الحقيقي، مستخدماً مهارة متعددة منها : الإيماء، والصوت والإلقاء، وحركات الجسم ". وعرفه مرعي (2000(بأنه : " تقنية يتاح للطلبة فيها أن يمثلوا مواقف يواجهونها في الحياة، ويتبع التمثيل النقاش بين الطلاب، لتحديد نقاط القوة ومواطن الضعف في السلوك الذي تم تمثيله ". وعرفَه الطوبجي 1998)) بأنه :" القيام بتمثيل الدور تمثيلا تلقائيا، دون إعداد سابق، أمام مجموعة من المشاهدين. لذا فإن هذه التمثيليات تعرض أحد المشكلات أو الموضوعات التي تصلح لتكون أساسا للمناقشة أو الدراسة. فهي تمثيل لم يسبق تخطيطه للمواقف يكون فيه الأداء تلقائي ." ومن هذه التعريفات توصل الباحث إلى أن لعب الدور في التعليم هو : إستراتيجية تستخدم في التدريس يعتمد على تقديم المعلومات للطلبة، بواسطة الأداء التمثيلي الذي يظهر من طريق حركات

أعضاء الجسم المختلفة، إضافة إلى اللغة المنطوقة التي تصاحب الأداء داخل غرفة الصف أو قاعة العرض، ويتميز لعب الدور كأسلوب تعليمي بأنه يمكن الطلبة من استيعاب ما يستمعون إليه استيعاباً يحقق فهماً عميقاً للمفهوم أو الفكرة الملقاة عليهم، ويقوم على عرض أحداث حقيقية، أو خيالية عرضاً عملياً لإبراز بعض الجوانب الايجابية، أو السلبية للأفكار، أو السلوك لاستخلاص العبر والمواعظ، وتنسجم إستراتيجية لعب الدور مع مبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة، وهو إستراتيجية تعتمد بشكل رئيسي على تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية، لإكسابه خبرات مباشرة وتنمية قدراته العقلية. وتنسجم إستراتيجية لعب الدور مع مبدأ التعلم عن طريق العمل والنشاط والخبرة المباشرة وهذه المترادفات تحمل نفس المعنى المقصود من هذه الطريقة، فما يقال عن الألعاب التعليمية يقال عن لعب الدور و التمثيل والدراما والمحاكاة، لهذا فإستراتيجية لعب الدور تشتمل على الألعاب التعليميةGames Instructional) و (المحاكاة Simulation) والتمثيل والدراما الاجتماعيةSociodrama) ويعد التمثيل فناً وممارسة في آن واحد، فالممثل يتقمص بجسده الشخصية التي يمثلها، ويحاكي بصوته الشخصية التي يؤديها، ويحتاج الممثل كي يؤدي دوره بنجاح إلى امتلاك مهارات أخرى مثل التمثيل والتصور والتذكر والتفسير. فالتمثيل إذاً عملية مركبة تعتمد على وسائل عديدة: جسدية وصوتيه وذهنية (كرومي، 1983)، إن الحاجة إلى تنمية مهارات متنوعة عند الطلبة، وما نلمسه من ضعف لديهم في كثير من المواقف داخل البيئة الصفية أو خارجها، يدعو إلى تحديث أساليب التدريس بالمستوى الذي يساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، لاسيما وأن المناهج لا تراعي هذا الجانب مراعاة كافية، وفوق ذلك فإن ما تبين من أهمية لعب الدور، وما قررته نتائج البحوث، والدراسات عنه، لهو رسالة إلى العاملين في القطاع التربوي، لتطبيقه في الموقف الصفي، خاصة وأن التقدم بأساليب التدريس، سيكون له انعكاس على كافة مناحي التعلم بدرجة عالية من التكاملية. وكما أكد تالر (2002) Talar,فإن الطلبة من طريق لعب الأدوار يكتشفون الأساليب الملائمة لكلامهم اليومي، ويستفيدون من تجاربهم في تحسين قدرتهم على إصدار الأحكام، وتفعيل الاتصالات الشفهية، وغير الشفهية التي يمارسونها مع بعضهم بعضا .

أهمية إستراتيجية لعب الأدوار: يمتاز أسلوب لعب الدور بتنمية وتنشيط قدرات التعبير عند الطلاب. كما ينمي لديهم موهبة ومهارة الاتصال أو إدارة المناقشات والتعبير عن آرائهم بحرية، واحترام زملائهم الآخرين. واتخاذ القرارات المناسبة من جهة أخرى، فالتدريس بإستراتيجية لعب الدور هو استمرار لما اعتاد المتعلمون أن يعملوه في حياتهم العادية، وتعد هذه الطريقة من الطرائق الجيدة للتعامل مع الفروق الاجتماعية بين المتعلمين والإفادة منها في حل المشكلات عندهم وتعلم الحقائق وتشجيعهم على إتقان مهارة التفكير والتحليل، لقد أصبح العالم اليوم بحاجة إلى ما هو أكثر من المعرفة أي أن العالم بأمس الحاجة إلى المهارات، والمهارات تتعدى حدود المعرفة إذ تتطلب أداء أكثر تعقيداً وان اكتساب وتطبيق هذه المهارات يبرز الأهمية الفائقة لإستراتيجية لعب الدور، ذلك أن تعلم هذه المهارات لا يتم عن طريق التلقين المباشر، ويحقق لعب الدور التوافق بين الأفكار والمهارات للوصول إلى الإبداع والتقييم المستمر للسلوك الذاتي للوصول إلى مرحلة الرضا عن النفس بحيث تصبح هذه القيم والعادات العقلية سلطات تنفيذية للتفكير الأكاديمي والوصول إلى التحلي بالشجاعة في المواجهة وتحدي المألوف وتحصين الأفراد بأنماط سلوكية منضبطة، ويعد لعب الدور أسلوباً مشتقاً من علم المسرح الاجتماعي يمكن أن يستخدم لتمكين الطلاب من فهم المظاهر الأكثر تعقيد ا في الأدب والدراسات الاجتماعية، وكذلك في موضوعات العلوم والرياضيات. وباستخدام لعب الدور تصبح تلك المواد أكثر أهمية وأكثر إمتاعا. وكما أن لعب الدور هو الأسلوب الأمثل لتطوير مهارات المبادرة وحل المشكلات الناجمة عن التواصل والوعي الذاتي وكذلك العمل بشكل تعاوني من طريق الانضمام في فريق، وهذا يشكل أسلوبا يتفوق على أسلوب التعليم المجرد بالحقائق التي يمكن أن تكون أموراً مطلقة أو غير مناسبة. (قواقزة، 2005، 90)

أهداف التدريس بإستراتيجية لعب الأدوار : تتمثل أهداف لعب الدور بالآتي – : تنمية البعد الاجتماعي عند الطلاب حيث تتيح لهم الفرصة ليعملوا معا على تحليل المواقف الاجتماعية، وتنمي لديهم الأساليب الديمقراطية في التعامل مع المواقف – إكساب الطلاب مهارة الاستكشاف عن طريق إثارة الفضول والشك والحيرة لديهم حول طريقة ممارسة الطفل للعمل معتمدا على نفسه في اكتشاف حقائق وخبرات جديدة (مصلح وعدس،1981، 89) تعتبر من الطرق المفيدة في ترسيخ خبرات المتعلم، وقد عبر عن ذلك العالم

السلوكي جان بياجيه عندما جعلها الشق الثاني للتعلم وهو ترسيخ أو تثبيت المعلومة – .إكساب الطلاب درجة عالية من الاعتماد على النفس، فبعد الانتهاء من لعب الدور يطلب من لاعب الدور أن يشرح طبيعة الشخصية التي لعبها ونوع الخبرات التي تم اكتسابها – .تعزز ثقة الطلاب بأنفسهم واحترامهم لمدرسيهم وتقلل التصرفات التي تؤدي إلى حدوث المشكلات. – إكساب الطلاب مهارة الاستقصاء حيث إنه من طريق استخدام الطلاب لإستراتيجية لعب الدور، يتعرفون على المشكلة ويضعون البدائل، ويختبرون النتائج ثم يحللون هذه النتائج .وهذا يمكنهم في النهاية من اتخاذ القرارات" (الفنيش، 1991، 53)، وقوف المدرس الذي يستخدم أسلوب لعب الأدوار على جوانب القوة و نقاط الضعف بين الطلبة، مما يمكن أن تتاح له الفرصة للتركيز على نقاط القوة ومعالجة جوانب الضعف – .تشجيع هذا الأسلوب للطلبة على فهم ما يقوم به الآخرون من أدوار في الحياة، وتقدير ما يقدمونه من خدمات للمجتمع، مهما اختلفت وظائف الناس وأدوارهم وأعمالهم –تشجيع عمليات التحليل والمقارنة لدى الطلبة بالنسبة للمعلومات أو الحقائق أو المعارف التي يداولونها فيما بينهم من طريق عملية لعب الأدوار، ونادى به الفيلسوف الأمريكي المعروف جون ديوي في بداية القرن العشرين. فالطلبة عندما يقومون بلعب دور السائق والقاضي و المدرس والشرطي والزوج والزوجة والتاجر والعامل والطبيب والمهندس، فإنهم يتعلمون الكثير عن مهنة كل واحد منهم بطريقة عملية. (سعادة، وآخرون، 2006، 7)

مكونات إستراتيجية لعب الدور : تتشكل عناصر لعب الدور من المدرس والطالب والموقف التعليمي (النشاط التمثيلي)، فالمدرس يقوم بإعداد وتهيئة الموقف التعليمي ضمن الأهداف المخطط لها، ويستطيع المدرس ضمن نشاط لعب الدور أن يشارك بشكل جزئي، بحيث يقوم بدور شخصية معينة للعمل على تنظيم أو دعم أداء الطلاب أما الطالب فهو من سيقوم بلعب الدور الذي أعده المدرس، على أن يراعي المدرس رغبات الطلاب وقدراتهم ومواهبهم، لكي يتسنى للطالب اكتساب الخبرات والمهارات وطرق التفكير والتفاعل الاجتماعي من طريق هذا الموقف التمثيلي.أما العنصر الثالث فهو الموقف التعليمي :ويتمثل بالنشاط التمثيلي الذي يعده المدرس له بشكل مسبق (نواصرة،2000، **72)**

خطوات التدبيس بإستراتيجية لعب الأدوار :

1- تحديد الأهداف التي يريد المدرس تحقيقها .
2- اختيار الموضوع والقواعد الخاصة بالتطبيق.
3- تقديم نشاط اللعب.
4- تهيئة الطلبة وإجرائهم للبحوث.
5- أداء الدور أمام الجميع الذي تم إعداد.
6- المناقشة الختامية بتطبيق أسلوب الحوار .(سعادة، وآخرون، 2006، 56)

محتوى البحث ويشمل الاجراءات الاتية :

منهج البحث :اتبع الباحث منهج البحث التجريبي لملاءمته لهدف البحث وفرضيته.

التصميم التجريبي : اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذي الضبط الجزئي لثلاث مجموعات لآجل اختبار التحصيل, والشكل(1) يوضح ذلك.

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	أداة البحث
التجريبية الأولى	إستراتيجية التدريس بالإقران	التحصيل	اختبار التحصيل ألبعدي
التجريبية الثانية	إستراتيجية التساؤل الذاتي		
المجموعة الثالثة	إستراتيجية لعب الأدوار		

الشكل (1)التصميم التجريبي للبحث الحالي

1- **مجتمع البحث** : يتألف المجتمع من طلاب الصف الرابع الأدبي الذين يدرسون في المدارس النهارية الحكومية للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بغداد/ الرصافة الثانية للعام الدراسي (2018-2019)، ووجد أنها تضم (56) مدرسة متوسطة وثانوية.

2- **عينة البحث** : إما عينة البحث اختيرت عشوائيا إعدادية(المقدام) , التابعة لمديرية تربية بغداد / الرصافة الثانية، وبلغ عدد طلاب الصف الرابع الأدبي (130) طالباً موزعين على أربع شعب، وباستعمال السحب العشوائي اختير شعبة(د) لتمثيل المجموعة التجريبية الأولى، وشعبة(ب) المجموعة التجريبية الثانية وشعبة(أ) المجموعة التجريبية الثالثة، وبلغ عدد طلاب العينة للمجموعات الثلاث (90) طالباً , بعد أن اسُتبعد الطلاب الراسبين وعددهم (8) من نتائج البحث حرصاً على سلامة التجربة , لأنهم يمتلكون خبرة سابقة، علما أن الباحث استبعد الطلاب الراسبين من النتائج النهائية إحصائياً فقط , إذ ابقي عليهم داخل غرفة الصف والجدول (1) يوضح ذلك.

جدول (1)

عدد طلاب المجموعات التجريبية الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المستبعدين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية الأولى	د	33	3	30
التجريبية الثانية	ب	33	3	30
المجموعة الثالثة	أ	32	2	30
المجموع		97	8	90

3- **تكافؤ مجموعات البحث** :كافئ الباحث المجموعات الثلاث معتمدا على درجات الطلاب في السنة السابقة، واختبار المعرفة السابقة، وحساب أعمار الطلاب بالشهور من طريق الاطلاع على البطاقة المدرسية، واختبار مستوى الذكاء، واتضح بعد معالجتها إحصائيا عدم وجود فرق بين المجموعات الثلاث مما يدل على إن المجموعات الثلاثة متكافئة في هذه المتغيرات.

4- **ضبط المتغيرات الدخيلة** :((اختيار العينة- ظروف التجربة - الاندثار التجريبي- أداة القياس- سرية التجربة - القائم بالتدريس - المادة الدراسية - مدة التجربة - توزيع الحصص الدراسية - الصف الدراسي)) قام الباحث بهذا العمل لآجل تفادي وقوعها في إثناء التجربة، وذلك بالاتفاق مع إدارة المدرسة للتعويض بأيام أخرى.

تحديد المادة العلمية: من الفصل الأول وانتهاء بالفصل الثالث من مادة كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (2018-2019م)

5- **صياغة الأهداف السلوكية** : صاغ الباحث (60) هدفاً سلوكياً موزعة على المستويات الست من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (المعرفة, الفهم, التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) وعرضت على الخبراء المتخصصين في مجال طرائق التدريس و القياس والتقويم باعتماد نسبة اتفاق 80% لقبول الهدف السلوكي.

6- **أعداد الخطط التدريسية:** اعد الباحث (16) خطة لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث، وتم عرض نموذجاً لكل واحدا منها على الخبراء في طرائق تدريس الاجتماعيات.

أداة البحث ويشمل :

اختبار التحصيل ألبعدي : قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي من نوع (الاختيار من متعدد) مكون من (40) فقرة بالاعتماد على الخريطة الاختبارية، وكان الغرض من الاختبار هو(قياس مستوى التحصيل بعد نهاية مدة التجربة لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية)، و اتبع الباحث خطوات عدة في إعداد الاختبار التحصيل ألبعدي وهي كلاتي:

1- **إعداد جدول الموصفات (الخريطة الاختيارية)** : اعد الباحث جدول المواصفات للمستويات الست من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (المعرفة, الفهم, التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، معتمدا في ذلك على محتوى الفصل الأول والثاني من كتاب (تاريخ الحضارة العربية الإسلامية)

وحساب الأهمية النسبية لكل فصل , وعدد أسئلتها , و أسئلة المستوى ضمن الفصل، وإعداد الخريطة الاختيارية التي تبين فقرات الاختبار على وفقها والجدول(2) يبين ذلك.

جدول (2)

الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) لفقرات الاختبار ألتحصيلي والأهداف السلوكية

الفصول	عدد الأوراق	الأهمية النسبية لكل فصل	عدد الأهداف السلوكية لكل مستوى			مجموع الأهداف	عدد فقرات كل مستوى			عدد أسئلة كل فصل
			معرفة	فهم	تطبيق		50% معرفه	35% فهم	15% تطبيق	
الفصل الأول	30	%60	20	10	5	35	16	8	2	26
الفصل الثاني	20	%40	10	9	6	25	8	4	2	14
المجموع	50	%100	30	19	11	60	24	12	4	40 سؤال

2- **صدق الاختبار(الصدق الظاهري):** للتأكد من صلاحية فقرات الاختبار، عُرضت على الخبراء في مجال طرائق تدريس الاجتماعيات والقياس والتقويم، واعُتمدت نسبة اتفاق (80%) فأكثر على قبول الفقرات، وفي ضوء ذلك لم يتم إجراء أي تعديل في فقرات الاختبار ألتحصيلي، إي إن الفقرات جميعها مقبولة.

3- **العينة الاستطلاعية الأولى للاختبار التحصيل:**تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (90) طالب، للتعرف على مدى وضوح تعليمات الاختبار, ومعرفة الوقت الذي يستغرقه الاختبار، وبعد إجراء الاختبار توصل الباحث إلى الزمن الذي استغرقه كل طالب في الإجابة عن فقرات الأسئلة، وأن متوسط الوقت التقريبي للإجابة حوالي (32) دقيقة، وحسب الوقت المستغرق في الإجابة على وفق المعادلة الآتية :

4- **العينة الثانية (عينة التحليل الإحصائي)** :قام الباحث بتحليل النتائج لتحديد مقدار اثر الاختبار كأداة تقويمية تتوزع فيه الدرجات توزيعاً متساوياً، وبحسب خصائص الطلبة والغرض من الاختبار, ولغرض إجراء التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار هو لمعرفة الآتي (إيجاد معاملات السهولة والصعوبة للفقرات الاختبارية ـ معرفة القوة التمييزية لكل فقرة اختباريه بمقارنة أداء الطلبة ذوي المستويات العليا في التحصيل ومقارنته بأداء الطلبة ذوي المستويات الدنيا في التحصيل ـ معرفة فاعلية البدائل غير الصحيحة في اختبار التحصيل)، ولغرض ذلك قام الباحث باختيار عينة استطلاعية ثانية من مجتمع البحث نفسه مكونة من (100) طالبا من إعدادية (العظماء) للبنين، وتم إجراء الاختبار في يوم 2018/11/4، بعد تحديد موعد الامتحان وبالاتفاق مع إدارة المدرسة، وبعد تصحيح الإجابات، ولتحليل الفقرات إحصائياً، تم اعتماد الأداء المرتفع والمنخفض وبواقع (27%) لكل منهما، وتُعدُّ هذه النسبة أفضل النسب للمقارنة بين المجموعة العليا والدنيا.

5- **مستوى صعوبة الفقرات** : بعد أن حُسب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار, وجد إنها تتراوح ما بين(0,47) و (0,67), وهذا يعني أن فقرات الاختبار جميعها تعد مقبولة.

ب- قوة تمييز الفقرات : أبقى الباحث الفقرات جميعها من غير حذف إذ كانت قوة تمييزها تتراوح ما بين (0.35) و(0.72).

6- **فعالية البدائل الخاطئة** : بعد إجراء العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر أنّ البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار قد جذبت إليها عددا من طلاب المجموعة الدنيا اكبر من طلاب المجموعة العليا، لذا تقرر الإبقاء عليها جميعها دون حذف أو تعديل، 6. ثبات الاختبار : تم التحقق من الثبات بمعادلة " إلفا كرونباخ "، فكان معامل الثبات (80, 0) هو معامل ثبات جيد.

7- **إجراءات تطبيق التجربة** : باشر الباحث بتطبيق التجربة على طلاب عينة البحث يوم الأحد 2019/10/1, ودّرسهم بنفسه, وفقا للخطط التدريسية التي تم أعدادها، وأعطيت المادة التعليمية نفسها للمجموعات الثلاث ضماناً لتساوي المجموعات فيما تتعرض له من معلومات على وفق المتغير التابع معها، كما أعطي المقدار نفسه من الواجبات الصفية لهما، ودرس الباحث المجموعات الثلاث بنفسه، وذلك تحاشياً للاختلاف الذي ينجم عن اختلاف المدرس ومدى اطلاعه على طبيعة المتغير التجريبي عند المعالجة

في كل مجموعة، وتم تطبيق اختبار التحصيل على مجموعات البحث الثلاث يوم 2019/1/10، وفي وقت واحد في الساعة (9:00).

8- **طريقة تصحيح الاختبار** : تم تصحيح الإجابات على وفق مفتاح للتصحيح، وخصص درجة واحدة لكل إجابة صحيحة, وصفرا لكل إجابة خاطئة, وعُملت الفقرة المتروكة والفقرات التي تحتوي على أكثر من إجابة معاملة الفقرة الخاطئة, ثم فرغت الإجابات تمهيدا للمعالجة الإحصائية وصولا إلى نتائج البحث.

9- **الوسائل الإحصائية** : لمعالجة البيانات استخدمت طرقاً إحصائية وصفية تحليلية مستفيداً من برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss)

نتائج البحث : نصت الفرضية الصفرية بأنه ((ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية بإستراتيجية (التدريس بالإقران) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بإستراتيجية (التساؤل الذاتي) والمجموعة التجريبية الثالثة التي تدرس المادة نفسها بإستراتيجية(لعب الأدوار) في اختبار التحصيل ألبعدي)) , فبعد أن صُححت إجابات الطلاب عن فقرات اختبار التحصيل البعدي، أظهرت النتائج أن متوسط درجات تحصيل طلاب عينة البحث كان للمجموعة التجريبية الأولى (32,13) وبانحراف معياري (4,710) وللمجموعة التجريبية الثانية (35,10) وبانحراف معياري(4,985) وللمجموعة التجريبية الثالثة (27,57) وبانحراف معياري(5,587) والجدول (3) يبين.

جدول (3)

المتوسط الحسابي لكل مجموعة وانحرافها المعياري في اختبار التحصيل البعدي لمادة التاريخ

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	30	32,13	4,710
التجريبية الثانية	30	35,10	4,985
التجريبية الثالثة	30	27,57	5,587

وباستعمال تحليل التباين الأحادي عند مستوى (0,05) ودرجة حرية (2، 87)، ظهرت النتائج وكما موضحة في الجدول (4).

جدول (4)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل ألبعدي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى دلالة (0,05)
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	864،067	2	432،033	16،562	3,07	دالة
داخل لمجموعات	2269,533	87	26,087			
الكلي	3133،600	89				

يتضح من الجدول(4) إن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (16،562) أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3,07) عند مستوى دلالة (0,05) ودرجة حرية (87,2) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في اختبار التحصيل ألبعدي، وهي فروق حقيقية وليست عشوائية، ولاختبار معنوية هذه الفروق وتحديد اتجاهها وبيان الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات المجموعات الثلاث، استعمل الباحث طريقة شيفيه، للمقارنات الثنائية البعدية كوسيلة إحصائية وكما موضحة في الجدول (5).

جدول (5)

اختبار شيفيه للمقارنات الثنائية البعدية للمجموعات الثلاث في اختبار التحصيل ألبعدي

رقم المقارنة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	قيم الفرق بين المتوسطين	قيمة شيفيه الحرجة	مستوى الدلالة (0,05)

المقارنة الأولى	التجريبية الأولى	30	32,13	2،97	3،310	دالة لصالح التجريبية الثانية
	التجريبية الثانية	30	35,10			
المقارنة الثانية	التجريبي الأولى	30	32,13	4،57	3،310	دالة لصالح التجريبية الأولى
	التجريبية الثالثة	30	27,57			
المقارنة الثالثة	التجريبي الثانية	30	35,10	7،53	3،310	دالة لصالح
	التجريبية الثالثة	30	27,57			

1- **المقارنة الأولى :(المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثانية)** :تبين إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم الباحث إستراتيجية التدريس بالإقران بلغ (32,13) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث إستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (35,10) وباستعمال اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين إن الفرق دال إحصائيا، لمصلحة المجموعة التجريبية الثانية.

2- **المقارنة الثانية :(المجموعة التجريبية الأولى و المجموعة التجريبية الثالثة)** : تبين إن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين استعمل معهم الباحث إستراتيجية التدريس بالإقران بلغ (32,13) و متوسط درجات المجموعة الثالثة الذين استعمل الباحث معهم إستراتيجية لعب الأدوار بلغ (27,57)وباستعمال اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق الحرج بين المتوسطين تبين إن الفرق دال إحصائيا، لمصلحة المجموعة التجريبية الأولى.

3- **المقارنة الثالثة :(المجموعة التجريبي الثانية و المجموعة التجريبية الثالثة)** :تبين إن متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية الذين استعمل معهم الباحث إستراتيجية التساؤل الذاتي بلغ (35,10) وان متوسط درجات المجموعة التجريبية الثالثة الذين استعمل معهم الباحث إستراتيجية لعب الأدوار بلغ (27,57) وباستعمال اختبار شيفيه لمعرفة دلالة الفرق بين المتوسطين تبين إن الفرق دال إحصائيا، لصالح المجموعة التجريبية الثانية.

استنتاجات البحث : اتضح بعد تحليل النتائج أن طلاب المجموعتين التجريبيتين الأولى والثاني قد تفوقوا على طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في اختبار التحصيل، وهذا دليل إن استراتيجيات التعلم النشط ومنها إستراتيجية التدريس بالأفران وإستراتيجية التساؤل الذاتي من الاستراتيجيات التدريسية الفعالة التي تسهم برفع مستوى تحصيل الطلاب، وتحقق الانجاز العلمي لديهم، إذ إنهما يحققان كفاءة علمية لازمة فضلا عن زيادة الذاكرة، إذ إن هذا التفوق الواضح في مصلحة المجموعتين التجريبيتين لدى الطلاب المشمولين بالبحث يعزى إلى فاعلية طلاب الصف الرابع الإعدادي، وزيادة اهتمامهم بالمادة المقررة،وذلك يتضح من طريق زيادة متوسطي درجات تحصيل المجموعتين التجريبيتين، إذ تفوقوا على طلاب المجموعة التجريبية الثالثة، لان تنوع الإجراءات التدريسية التي تضمنتها إستراتيجية التساؤل الذاتي وإستراتيجية التدريس بالإقران، أدى إلى تفوقهم على المجموعة التجريبية الثالثة في التدريس، لكون هذا التنوع قضى على الإجراءات الروتينية المملة في الدروس الاعتيادية، وشد انتباه الطلاب وحثهم على التواصل والمتابعة لما يعرض لهم في حصة الدرس، وأن الطلاب في هذين الطريقتين هم محور العملية التعليمية، وفاعليتهم في الحصة إيجابي نشط والإجراءات التدريسية فيهما تحتم عليهم الانتباه والتركيز لكونهم مطالبون طول حصة الدرس بالمتابعة واستنتاج الأسباب والمسببات، وهذا الأمر يحثهم على التفكير لإيجاد حلول لما يعرض عليهم من مسائل تتطلب منهم التصنيف، وتحضير حلول منطقية لأسباب اندراج الأمثلة التي تعرض لهم تحت صنف الانتماء، كما وإن بدء الدرس بذكر الأهداف السلوكية للموضوع يعد عاملاً مهماً في تحصيل المعرفة بها وقد أكد ذلك الكثير من الدراسات التي تناولت الأهداف السلوكية، ويمكن ايجازها بالاتي :

1- إن استراتيجيات التعلم النشط تعد فعالة في زيادة التحصيل لأطول مدة ممكنة بذهن الطلاب.
2- استراتيجيات التعلم النشط يدربان عقل الطالب على الاستنتاج والتعميم.
3- استراتيجيات التعلم النشط يتناسبان مع النمو المعرفي لعقل الطالب في المرحلة الإعدادية.
4- إن تطبيق استراتيجيات التعلم النشط يساعدان على زيادة التحصيل عند الطلاب.
5- أنَّ مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية من المواد الدراسية التي تتميز بترابط كبير بين موضوعاتها، وعلاقات واضحة بين مفاهيمها، إذ يصعب الفصل بينهما، لذا فإنَّ توظيف استراتيجيات التعلم النشط قد اظهرا طبيعة المادة وعلاقتها ببعضها البعض, مما ساعد على فهم هذه العلاقات على النحوِ الصحيح.

6- أنَّ استعمال استراتيجيات التعلم النشط في التدريس جعلا الطلاب متشوقين نحو الدراسة ومن ثم إدراكهم لمعنى ما تعلموه، إذ التوقع في ضوء الخبرات السابقة، وما تشير عناصر الموقف التعليميّ متمثلاً بالعملية الأولى من هذه الطريقتان، ثم ملاحظة ما يحدث على أساس حسي وموازنة ما يلاحظه وبما تنبأ به وهي الخطوة التالية، ولا يكتفي الطالب بهاتين العمليتين فحسب، بل تفسير ما لاحظه على وفق أسس علمية، كلُّ ذلك يسهم في إدراك معنى ما يتعلمه، وبذلك فإنَّ الطالب هنا أكثر فاعلية، لأنَّهُ يبحث عن المعلومات بنفسه حتى ولو حصل على نتيجة مغايرة لما توقعه على العكس من الطالب الذي يأخذ المعلومات جاهزة من المدرس.

قائمة المصادر :

1- ابو جادو، صالح محمد (2013) **علم النفس التربوي**، الطبعة العاشرة، دار الميسرة، عمان، الأردن.

2- أبو سرحان , عطية عودة (2000) **دراسات في أساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية**, ط2 , دار الخليج, عمان الأردن.

3- أبو غزلة، محمد حمد (1999)دليل المدرس في الدراما في التربية والتعليم (للصفوف الأربعة الأولى). وزارة التربية والتعليم.(المديرية العامة للمناهج) : عمان. الأردن"، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الأردنية-الأردن .

4- أبو نمرة، محمد وسعادة، نايف (2009) **التربية الرياضية وطرائق تدريسها**، الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات، القاهرة،

5- الحيلة، محمد محمود (2012) **طرائق التدريس واستراتيجياته**، الطبعة الرابعة، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة.

6- الربيعي، محمد إبراهيم علي محمد،(2009) "اثر القراءات الخارجية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات معاهد إعداد المدرسات في مادة التاريخ"، جامعة بغداد كلية التربية، ابن الرشد،**(رسالة ماجستير غير منشورة)**.

7- الرحاوي، عبد السلام عبد الجبار (2006) تأثير إستراتيجية تدريس الأقران في التحصيل الدراسي المعرفي والاحتفاظ بمادة طرائق التدريس لدى طلاب كلية التربية الرياضية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية الرياضية، جامعة الموصل.

8- الرزي، حميد ناصر (2002) **التربية والمدرس في دولة الأمارات العربية المتحدة وإشكالية الواقع وملامح التغيير**، دائرة الثقافة والأعلام، الشارقة، الأمارات العربية المتحدة.

9- الزغول, عماد عبد الرحيم (2012) **مبادئ علم النفس التربوي**, الطبعة الثانية, دار المسيرة، عمان، الأردن.

10- سعادة، جودت احمد (2006) **تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية** , ط1 , دار الشروق, عمان , الأردن.

11- ـــــــــــــ (2006) **التعلم النشط بين النظرية والتطبيق**.عمان : دار الشروق .الشطرات.

12- الطناوي، عفت مصطفى (2009)**التدريس الفعال (تخطيطية، مهاراته، استراتيجياته، تقويمه)**، دار المسيرة، عمان، الأردن.

13- الطوبجي، حسين حمدي(1998) **وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم**، دار القلم.، الكويت.

14- العدوان , زيد سليمان ومحمد فؤاد الحوامدة (2011) **تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق** , ط1, دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة , عمان , الأردن.

15- العزاوي، محمد عدنان (2013) تقويم أداء مدرسي التاريخ للمرحلة الإعدادية في ضوء مهارات تفسير التاريخ، **(رسالة ماجستير غير منشورة)** , كلية التربية , جامعة بغداد.

16- عطية، محسن علي (2008) **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

17- عيسى، إيمان محيي (2010) **تدريس الأقران**، جامعة المنوفية، مصر.

18- فرج، عبد اللطيف بن حسين (2009) **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط2، دار المسيرة، عمان، الأردن.

19- الفنيش، أحمد علي (1991) **استراتيجيات التدريس**، الدار العربية للكتاب : تونس.

20- قواقزة، يسرى أحمد سليمان (2005). فاعلية التمثيل الدرامي في تنمية مهارات الاستيعاب الاستماعي لطلبة المرحلة الأساسية الدنيا في الأردن".**رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

21- كيلبين، كلير، وناتالي ملمان (2015) **نماذج التعليم**، ترجمة: مجدي سلمان المشاعلة ومراد علي عيسى سعد، الطبعة الأولى، دار الفكر ،عمان، الأردن.

22- مرعي، توفيق (2000،) **طرائق التدريس العامة**، دار المسيرة،، عمان، الأردن.

23- مصلح، عدنان عارف، عدس، محمد عبد الرحيم (1981) **إدارة الصف و الصفوف المجمعة**، دار الفكر، عمان.

24- نواصرة، جمال محمد (2002)**أضواء على المسرح المدرسي ودراما الطفل (النظرية والتطبيق)**،،عالم الكتب الحديث، اربد.

25- ،John W. (1970) **: Research in Education** ،ed ،Premtice Hall ،England Cloiffis ،New Jersey ، U.S.A.
26- 40- White, Rodney M.(1993) ;**Teaching History Using the Short Story**, Clearing House,V.66,N.5.PP305-306.
27- Armistrong, David G.(1980): **Social Studies In Secondary Education**, New York Macmillan Publishing Co., Inc.pp.352-357.
28- CQ Reseacher,(1997):**'Historical Thinking 'Skills that Students ShoudHave**, CQ Reseacher,V.5,Issue 36,P854-862.
29- Eakin,S.(2000): **Giants of American Education:JohnDeweymThe Education Philosopher**,Technos QuarterlyforEducationand Technology,V.9,N.4.,http://WWW.technos.net/journal/volume9/4ekin.Htm.
30- Fergason ،George (1981): **Statistic analysis in psychology and Education**،Mc Grow hill,New York
31- Gerger ,J, K(2001):**The concept of self** ,newyork ,hott –Rinehart and Winston
32- Henriques. L. (1998). " Constructivist Teaching and Learing" www.educ.uvic.ca/depts/snse/temporary/cntrct.htm
Yager, Robert, E. (2001): **The Constructivist Learning Model**, Science teacher