واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية

أ.د . أحمد بن محمد سعد الحسين

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية

أ.د . أحمد بن محمد سعد الحسين
أستاذ المناهج وتطوير التعليم، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية
da4664@gmail.com

قدمت للنشر في ١/ ٥ / ٢٠١٩ م **قبلت للنشر في ١/ ٦/ ٢٠١٩م**

ملخص: هدفت الدراسة التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، من خلال التعرف على الاستراتيجيات. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٢٠٥) معلما ممن يدرسون في مدينة الرياض، وكانت العينة من (١٥٢) معلما للدراسات الاجتماعية. وللإجابة عن تساؤلات الدراسة تم تطبيق استبانة تم التأكد من صدقها وثباتها لبيان معوقات الاستخدام، تم فيها معالجة البيانات إحصائياً بواسطة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية و اختباري (T) و(lsd)، حيث توصلت الدراسة من خلالها إلى عدد من النتائج أهمها ما يلي: أن واقع الاستخدام جاء بمتوسط يبلغ (٣,٤٨) وبدرجة كبيرة، وهو يعني وجود معوقات واضحة تمنع من استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، وقد تفاوتت درجات العوق في المحاور ما بين ٣,١٧ ـ ٣,٨٨ في المتوسط، وجاء المحور الثاني المتعلق "بالبيئة المدرسية" كمعوق أول يمنع استخدام الاستراتيجيات بمتوسط يبلغ ٣,٨٧، والمحور الثالث المتعلق "بالطلاب وأولياء الأمور" في الرتبة الأخيرة كمعوق يمنع استخدام الاستراتيجيات بمتوسط يبلغ ٣,١٧. وقد أوصت الدراسة بضرورة التأكيد على استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية.

الكلمات الدلالية: استراتيجيات التعلم، استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب، تدريس الدراسات الاجتماعية.

* يشكر الباحث عمادة البحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في المملكة العربية السعودية لتمويلها هذا المشروع في عام ١٤٣٩هـ، برقم (٣٨٠٦١٥).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

The Reality of Using the Student Centered Learning Strategies in Teaching of Social Studies

Prof. Dr. Ahmad M AL Hussein

Professor of Curriculum and Instruction, Curriculum and Instruction Department, College of Education, AL Imam Muhammad ibn Suad Islamic University. Saudi Arabia

da4664@gmail.com

Received 1st may 2019 **Accepted 1st June 2019**

Abstract: The study aimed to identify the reality of using the student-centered learning strategies in teaching of social studies from the viewpoints of social studies teachers in general education. The study population consisted of (2205) teachers who teach in the city of Riyadh, and the sample of the study consisted of (152) social studies teachers. In order to answer the questions of the study, a questionnaire was applied after verifying its validity and reliability to identify the obstacles in using the strategies. The data of the study was statistically processed by arithmetic means, standard deviations, T-test and LSD. The study reached a number of results, the most important of all are the following: The reality of use was 3.48 in average, which highly significantly shows that there are clear obstacles preventing the use of the student-centered learning strategies in general education. The levels of obstacles were varied in the domains between 3.17 and 3.88 on average. The second domain which is related to " School environment" was the first obstacle which prevents the use of strategies by an average 3.87. The third domain which is related to "students and parents" was in the last rank as an obstacle which prevents the use of strategies by an average 3.17. The study recommended to emphasize the use of student-centered learning strategies in teaching of social studies.

Key Words: Student Centered Learning Strategies, Learning Strategies, Teaching of Social Studies

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

١/ المدخل إلى الدراسة

١/ ١ المقدمة:

نظر علم المناهج وطرق التدريس منذ وقت مبكر إلى الطالب على أنه العنصر الثالث الفاعل المكمل لمثلث التدريس المكون من الطالب والمعلم والكتاب المدرسي.

وقد جاء الطالب على رأس اهتمامات المناهج لما يشكله من أهمية وثقل في هذه الحياة لأنه المستهدف من هذا المنهج؛ كيف وقد كرمه سبحانه وتعالى واستخلفه في الأرض ليعمرها كونه إنساناً ، ولأهمية أدوارة لاحقاً كفاعل صالح يشارك في بناء المجتمع، ويكاد يكون هذا التوجه من أهم ما ترتكز عليه أهداف الدراسات الاجتماعية، حيث يشير الهدف إلى: (إعداد الإنسان الصالح).

وقد أدى هذا الاهتمام إلى وجود العديد من النظريات والمداخل والنماذج والأساليب التي تدفع إلى التمركز حوله وتهيئ له الفرص المناسبة للتعلم.

وقد جاء المنهج المحوري كأحد الداعمين لهذا التمركز حيث يشير إلى أهمية التمركز حول نقطة مركزية يدور حولها شيء ما أو جزء رئيس من موضوع يرتبط به باقي الأجزاء" (طعيمة وآخرون، ٢٠٠٩: ٢٩٧). وقد وظف المنهج المحوري التعلم الاستراتيجي الذي يتطلب استخدام استراتيجيات تدريسية تضمن جودة التدريس وتكوين المفاهيم والأطر العامة، وقد أشار (وايلز ١٤٣٥هـ) إلى أن التعلم الاستراتيجي هو أحد أنواع التعلم التي يتمكن الطالب من خلالها من بناء المعنى أو الفهم للمعرفة التي يتعامل معها.

ومن نتائج التوظيف للاستراتيجيات أن تم الاعتماد على استراتيجيات التعلم النشط كونها تمثل البيئة الخصبة والمجتمع الفعلي والداعم للتعلم المتمركزة حول الطالب. والتعلم النشط "استراتيجية لتعليم الطلاب بشكل يسمح لهم بالمشاركة الفاعلة في الأنشطة التي تتم داخل الصف الدراسي، بحيث تأخذهم تلك المشاركات إلى ما هو أبعد من دور الطالب السلبي تحت إشراف المعلم" (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦: ٢٩).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

وقد أولت دولاً كثيرة اهتماماً كبيراً بدراسة الاستراتيجيات في التعليم العام والعالي وبيان أثرها في عملية التعلم ومن ذلك دراسات كل من: جودت سعادة والعميري ٢٠١٩م، القريني ٢٠١٨، حسين ٢١٠٣، وشراب ٢٠١٣، وعلي ٢٠١٣، وسليم ٢٠١٢، والشمري ٢٠١١، وسليمان ٢٠١١ ، وبدأت دولاً أخرىٰ في الاستفادة من الاستراتيجيات المتمركزة حول الطالب تحديداً؛ ولازالت تبحث عن وسائل تزيد من فعالية تلك الاستراتيجيات عبر الدراسات والمؤتمرات والتجارب، ومن ذلك دراسات كل من: كنج King ٢٠٠٠، بيرس وكلكمان ودن Pierce, Kalman &Dean ٢٠٠٢، فيغا وتايلور Vega & Taylor ٢٠٠٥، واسكو Waskow٢٠٠٦، علاء الدين ٢٠١٠، النجدي ٢٠١٠، القرارعة وحجة ٢٠١٣، ومؤتمرات الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٩، والملتقىٰ العالمي للمبدعين في التدريس ١٤٣٤هـ بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، وكذلك تجارب جامعات الإمام و"شمالي إلينوي، وسيتاديل لنموذج التعليم المتمركز علىٰ المتعلم" (علاء الدين، ٢٠١٠: ٥٩٤).

١/ ٢ الإحساس بالمشكلة:

في ضوء ماسبق عرضه، ومن خلال الواقع الحالي لتدريس الدراسات الاجتماعية بالتعليم العام، ومن خلال الملاحظات الميدانية للباحث أثناء إشرافه علىٰ مقررات التربية الميدانية العملية، ونقاشاته مع المعلمين والمشرفين التربويين، يتضح أن اهتمام معلمي الدراسات الاجتماعية مازال يقف بعيداً عن تحقيق وتطبيق استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب، فلا تزال اهتماماتهم بالطرائق التقليدية واضحة، علىٰ الرغم من تطور الأهداف للدراسات الاجتماعية عالمياً؛ ولسبب ندرة الدراسات العلمية التي تناولت استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب في مجال الدراسات الاجتماعية، جاء الباعث لهذه الدراسة.

وتأسيساً علىٰ ما تقدم، يمكن القول بوجود حاجة ماسة إلىٰ إجراء دراسة تستهدف التعرف علىٰ معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية، إذ يمكن لما تصل إليه من نتائج الإسهام في تحسين تدريس الدراسات الاجتماعية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

١/ ٣ مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

من خلال ما أطلع عليه الباحث من أدبيات تم الإشارة إلى بعض منها في مقدمة الدراسة أو الإحساس بالمشكلة، يتضح أهمية وجود دراسة تعنى بالتعرف على واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية، من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

١. **ما استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب؟**

٢. **ما واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية؟**

٣. **هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٥) تعزى إلى المتغيرات التالية: المرحلة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، نوع التعليم (حكومي وأهلي)، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي؟**

٤. **ما المقترحات المساعدة لتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام؟**

١/ ٤ أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى:

التعرف على:

- **استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب.**
- **واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية.**

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

- الفروق بين أفراد عينة الدراسة نسبة إلى المتغيرات التالية: المرحلة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، نوع التعليم (حكومي وأهلي)، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي.

١. تقديم مقترحات لتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية.

١/ ٥ أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من ما يلي:

١. ارتباطها بتحصيل الطالب بشكل مباشر.

٢. كونها من الاتجاهات الحديثة في مجال المناهج وطرق التدريس.

٣. تركيزها على دراسة بعض العناصر الفاعلة والمؤثرة في استراتيجيات تعلم الطلاب.

٤. دراستها للواقع بشكل مباشر وتشخيص ما به من معوقات تحول دون الاستفادة منها.

٥. تقديمها لنتائج يرجى الاستفادة منها من قبل وزارة التعليم، والأقسام العلمية الجامعية المعنية بتخريج المعلمين.

١/ ٦ حدود الدراسة :

تقتصر الدراسة الحالية على المحددات التالية:

واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، في مدارس مدينة الرياض الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية الحكومية، والأهلية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

١ / ٧ مصطلحات الدراسة :

١. الواقع: يقصد به في هذه الدراسة تحديد وضع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية، من حيث: نشاطات المعلم والبيئة المدرسية ونشاطات الطلاب وأولياء الأمور والنظام التربوي والمقررات الدراسية الخاصة بالدراسات الاجتماعية، والصعوبات التي تواجهها.

٢. استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب: عبارة عن "المنظور الذي يجمع ما بين التركيز على المتعلمين كأفراد وما يحملونه من خصائص وخبرات واتجاهات وميول، والتعلم لتوفير أفضل المعارف لزيادة التحصيل والدافعية "، (Henson,2003:8). ويعني الباحث باستراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في هذه الدراسة: تكنيك تدريسي ترتفع فيه درجات التعاون، يستخدمه معلموا الدراسات الاجتماعية يجعل مركز أنشطة التعلم الطالب؛ مما يساهم في تحسين إثارة دافعيته واتجاهه واهتمامه نحو زيادة التحصيل الدراسي عبر خطوات علمية متداخلة تعكس تكامل التفكير وآليات التعلم الذاتي والتكيف والميول وتحقيق الحاجات مراعياً في ذلك الفروق الفردية بين الطلاب.

٣. التعلم: عبارة عن "عملية عقلية داخلية يستدل على حدوثها عن طريق آثارها أو النتائج المترتبة عليها، وذلك في صورة تغير يطرأ على أداء سلوك الفرد نتيجة الخبرة أو الممارسة أو التدريب أو التمرين"، (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨: ٦٤). ويتفق الباحث مع هذا التعريف إجرائياً.

٤. التدريس: عبارة عن "عملية منظمة وهادفة تستهدف زيادة وتطوير الحصيلة المعرفية والمهارية وتعزيز الاتجاهات والقيم الايجابية للطالب"، (العمر، ١٤٢٨: ٨٢). ويتفق الباحث مع هذا التعريف إجرائياً.

٥. الدراسات الاجتماعية: عبارة عن كل" ما يقر تدريسه في مدارس التعليم قبل الجامعي من موضوعات تتعلق بدراسة تفاعل المجتمعات الإنسانية ونظمها ومراحل تطورها،

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

والعلاقات التي تربط تلك المجتمعات بعضها مع بعض، والعلاقات التي تربطها بالبيئة، والسبل التي سلكها الإنسان في تعامله مع مجتمعه ومع بيئته في الماضي والحاضر والمشكلات التي اعترضت أو تعترض سبيل الإنسان كفرد أو سبيل المجتمع كوحدة متكاملة في الماضي والحاضر، وكيفية التعامل معها"، (الأكلبي،٢٠٠٠: ١٧). ويتفق الباحث مع هذا التعريف إجرائياً.

٢/ الإطار المفهومي:

يوصف التعلم بالفاعلية عندما تتنوع مناهجه وأنماطه واستراتيجياته وتتميز مخرجاته، وقد نظر علماء المناهج وطرق التدريس إلى التعلم المتمركزة حول الطالب، فوجدوا أنه من أهم أساليب التجديد والفاعلية في القرن الحادي والعشرين، وتدفع إلى تميز المخرجات وفق مطالب سوق العمل، وفي هذا الجزء من الدراسة يتم التطرق إلى إطار مفهومي يوضح بعض جوانبها على النحو الآتي:

٢/ ١: نشأة ومفهوم التعلم المتمركز حول الطالب

تعود نشأة التعلم المتمركز حول الطالب إلى عدد من الجذور التاريخية التي استفاد منها علم المناهج وطرق التدريس؛ فقد نظر إلى منهج سقراط القائم على الحوار والمناقشة الذي يشجع طلابه على الحوار ثم يدعهم يبحثون عن الإجابة بأنفسهم كأول منطلق له. ثم نظر إلى عدد من النظريات العلمية التي تدعم هذا الاتجاه ومنها نظرية الدافعية والانجاز والاستراتيجيات الداعمة للعصف الذهني والتعلم الذاتي، وما يدفعه الإرشاد النفسي كنظرية العلاج المتمركز حول الشخص، والى الخبرة والتمحور حول عنصر معين (المنهج المحوري)كمبدأ داعم، وقد بلور علماء المناهج وطرق التدريس ما تقدم إلى جعله من أهم الاتجاهات الحديثة حيث يتم التحول من علم متمركز على المعلم إلى تعلم متمركز حول الطالب (UNESCO 2001).

وفي هذا التحول يتم توظيف عدد من الآليات التي تجعله يقترب من التطبيقات الخاصة بنموذج التمركز حول الطالب والتي صنفتها الجمعية النفسية الأمريكية APA 1993-1997 والمتمثلة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

في المجالات الرئيسة العوامل المعرفية وما وراء المعرفية والعوامل الدافعة والوجدانية والتطورية والاجتماعية والفروق الفردية (Mc Combs, 2003:93-101)، وكذلك مكونات التعلم المنظم ذاتياً والتي عددها (إبراهيم، ٢٠٠٣) في المكون المعرفي المتضمن استخدام الاستراتيجية، والمكون الدافعي والذي يجعل الطالب يستخدم الاستراتيجية بشكل ذاتي، والمكون السلوكي الذي يقوم بضبط وتنظيم أداء الطالب.

ومن خلال تتبع نشأة التعلم المتمركز حول الطالب يمكن توضيح مفهومه بأنه عملية احتواء ديناميكي للطالب من خلال الموقف التعليمي، والتي تتطلب منه الحركة والأداء والمشاركة الفعالة تحت إشراف المعلم المباشر (Sharon & Martha, 2001,). أو هو طريقة تعلم وتعليم في آن واحد يشارك فيها المتعلمون بفاعلية كبيرة (سعادة وآخرون، ٢٠٠٦)، أو كما أشار (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣: ١٢٠) بأنه التعلم الذي يشارك فيه الطالب مشاركة فعالة من خلال عدد من الأنشطة، ويكون المعلم مرشداً لعملية التعليم.

ومن خلال التعريفات السابقة يتحقق التعلم الفعال، وتبرز أركانه الرئيسة التالية: الدافعية، تسهيل الاستيعاب، الاندماج الفعال، الاندماج، الذاتية، التطبيقات العملية، توقع النجاح، ومناسبة الوقت، والتجريب، والتعزيز.

٢/ ٢: خصائص استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب

ناقش كل من (قطامي ٢٠١٣، الشحات ٢٠١٢، السيد ٢٠٠٣، Bonwell & Eison 1991 Meyers 1993) خصائص استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب التي يجملها الباحث فيما يلي:

١. التعلم موجه لصالح الطالب.
٢. التركيز على مسؤولية الطالب ومبادرته للتعلم واكتساب المهارات.
٣. جميع الأنشطة والمشاريع لابد أن تتمركز حول الطالب.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٤. اعتبار المعلم ميسر ومشارك وداعم وموجه ودليل وليس مصدر رئيس.

٥. العمل بشكل تعاوني وجماعي، أو توزيعات داخلية وخارجية بين الطلاب.

٦. تنويع الاستراتيجيات المناسبة لتحقيق التمركز حول الطالب.

٧. توفير البيئة الصفية الصالحة لتحقيق أهداف التعلم.

٨. زيادة البناء المعرفي للطالب.

٩. ربط عمليات التغذية الراجعة والتقويم بأدوات ووسائل مجربة تحقق الفاعلية.

١٠. رفع مستوى المحاسبية والانتظام والشعور بالمسؤولية، وتأكيد دافعية الانجاز.

ومن خلال ما تقدم من خصائص يتحقق لنا بيئة التعلم المتمركز حول الطالب التي تبرز فيها مجموعة من القيم تتمثل في: بناء المعرفة، الثقة، الحيوية والنشاط، الايجابية والمبادرة، التقدم الذاتي، التنوع، العمل التعاوني والجماعي، الدافعية.

٢/ ٣: دور المعلم والطالب في استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب

يرى كل من (هجرس ٢٠١١، عبيدات وأبو السميد ٢٠١١) أن أهمية التعلم المتمركز حول الطالب تأتي من العناصر التالية: يزيد من فرص اندماج الطلاب في العمل، ويجعله أكثر متعة وبهجة، يساعد على تنميه العلاقات الاجتماعية والتواصل بين الطلاب والمعلمين في جميع المسارات، كما ينمي الثقة بالنفس والقدرة على التعبير عن الرأي والأفكار، ويعزز الدافعية والاتجاهات الايجابية والقيم البناءة أثناء التعلم، ويعودهم على اتباع الأنظمة والممارسات الصحيحة. وفي ضوء تلك الأهمية تتبلور أدوار كل من الطالب و المعلم، والعلاقة مع أولياء الأمور على النحو الآتي: دور الطالب: يتركز في الأغلب الرئيس في ممارسته لأنشطة تعليمية تعلمية متنوعة نشطة، وبحثه واكتشاف للمعلومات بشكل ذاتي في مصادرها المتنوعة، واشتراكه مع باقي الطلاب في الأعمال والواجبات بشكل تعاوني جماعي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

أما دور المعلم فيتركز في: التوجيه والإرشاد والمساعدة، وضبط الصف ونشر ثقافة النظام، والتركيز على تجويد المواقف الصفية، والربط ما بين معلومات المقرر والطلاب وتحقيق التكامل، وإيجاد بيئة فاعلة دافعة محفزة وكسر جمود المقرر بالتشجيع، ونقل الصورة الايجابية لأولياء الأمور والمجتمع لذا ينظر البعض إلى أهمية "إشراك المجتمع وأولياء الأمور لأنهم حلقة تواصل مع الآخرين من خارج المدرسة" (وايلز، ١٤٣٥: ٥٣).

٢/ ٤ : بعض المعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب

من خلال رصد عدد من الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة أمثال (عشا ٢٠١١، علاء الدين ٢٠١٠، مصطفى ٢٠١٠، زيتون ٢٠٠٩)، صنف الباحث أبرز المعوقات فيما يلي: المعوقات المرتبطة بالمعوقات التدريسي من حيث التعود على الاستراتيجيات التقليدية للتدريس، والرفض والميل للراحة، ومعوقات ترتبط بالبيئة الصفية، ومعوقات ترتبط بالطالب، ومعوقات ترتبط بالمعلم، ويمكن إجمال المعوقات بالعموم فيما يلي:

١. ارتفاع نصاب المعلم من الحصص المكلف بها.
٢. عدم مناسبة المحتوى مع وقت الحصة.
٣. عدم ارتياح كثير من المعلمين لتطبيقها.
٤. احتياجها وقتاً طويلاً في التخطيط والتنفيذ والتقويم.
٥. عدم ملاءمة البيئة الصفية لبعض استراتيجياتها.
٦. صعوبة تطبيقها في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة .
٧. نقص التجهيزات الأساسية والمتمثلة في مصادر التعلم بالدرجة الأولى.
٨. عدم إدراكها وفهمها الصحيح وبالتالي عدم استخدامها من المعلمين.
٩. عدم فهم الطلاب لآليات تطبيقها يصعب تطبيقها.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٢/ ٥: أبرز استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب

يرى كل من (أبوشامة ٢٠١٢، الجلالي ٢٠١١، علي ٢٠١١، أبو رياش وآخرون ١٤٣٠، جكيز2008 Jacques، أبورياش وقطيط ٢٠٠٨، الربيعي ٢٠٠٦) أن أبرز استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب تتمثل فيما يلي: التعلم التعاوني، وحل المشكلات، والعصف الذهني، والحوار والمناقشة، والمشروعات، ولعب الدور والألعاب التعليمية، على النحو التالي:

٢/ ٥/ ١ التعلم التعاوني

تستخدم فيها المجموعات الـصغيرة، وتضم كل مجموعة ما بين خمسة إلى ستة طلاب من مستويات مختلفة القدرات، حيث يمارسون أنشطة تعليمية متنوعة، لتحسين فهمهم وتحصيلهم الدراسي، وكل عضو في المجموعة ليس مسئولاً عما يجب أن يتعلمه فقط وإنما عليه أن يساعد زملائه في المجموعة، وبالتالي فطلاب كل مجموعة يعملون في جو من الدافعية والإنجاز والتحصيل والترفيه أثناء التعلم. وفي هذه الاستراتيجية تتوزع الأدوار ما بين رئيس المجموعة والمقرر والأعضاء ويفترض تدوير تلك الأدوار ما بين وقت وآخر وفق تنظيم محدد.

٢/ ٥/ ٢ العصف الذهني

تعتمد على استثارة أفكار الطلاب واستمطارها والتفاعل معها، انطلاقا من خبراتهم المعرفية والمهارية والوجدانية، حيث يعمل الطلاب كمحفزين ومنشطين ودافعين أثناء الدروس، وتقوم الاستراتيجية على إثارة اهتمام الطلاب وتفكيرهم وتنمية مهارات التفكير وإيجاد الحلول الإبداعية للطلاب.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٢/ ٥/ ٣ حل المشكلات

تتيح للطلاب الفرصة للتفكير بشكل علمي حيث يوضع الطلاب في مشكلات مخطط لها وذات ارتباط بالمنهج، ويطلب منهم إيجاد حل لها وفق عدد من الخطوات تشمل: تحديد المشكلة، جمع البيانات عنها، اقتراح وفرض الفروض للوصول للحل، مناقشة الحلول المقترحة، التوصل إلى الحل الأمثل للمشكلة، التعميم.

٢/ ٥/ ٤ الحوار والمناقشة

لفظية تعتمد على تبادل الآراء والأفكار، وتفاعل الخبرات داخل قاعة الدرس حيث تسمح بالتفاعل بين الطلاب والمعلم أو بين الطلاب أنفسهم، بهدف تنمية مهارات التفكير من خلال الأدلة والمناقشات التي يقدمها الطالب لدعم الاستجابات، وتسمح بأن تكون مستقلة، أو كجزء من استراتيجية أخرى، ومن مميزاتها المساهمة في استيعاب الطلاب للمادة العلمية عبر الحوار والنقاش، وإتاحة الفرصة لهم بممارسة مهارات التواصل.

٢/ ٥/ ٥ المشروعات

تهدف إلى ربط التعلم المدرسي بالحياة بالمحيط الاجتماعي بالدرجة الأولى، وتطبق على الأنشطة التي تغلب عليها الصبغة العملية، ومن مميزاتها تنمية روح العمل الجماعي والعمل كفريق، وتذكية روح التنافس الحر الموجه في المشروعات المنفذة، وهي تشجع على تفريد التعليم ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وربطهم بسوق العمل والاعتماد على النفس وتحمل المسئولية.

٢/ ٥/ ٦ لعب الأدوار

تعتمد على محاكاة موقف معوقاتي، يتقمص فيه كل طالب من المشاركين في النشاط أحد الأدوار، ويتفاعل مع الآخرين في حدود علاقة دوره بأدوارهم وقد يتقمص الطالب دور شخص أو شيء آخر، ومميزاتها إعطاء الفرصة لظهور المشاعر والانفعالات الحقيقية، وزيادة الحساسية والوعي بمشاعر الآخرين وتقبلها، واكتساب مهارات سلوكية واجتماعية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٢/ ٦ الدراسات السابقة

لأهمية ومكانة التعلم؛ حظي باهتمام التربويين باختلاف تخصصاتهم كما نال الصدارة في سلم أولوياتهم البحثية؛ إلا أن موضوع استراتيجيات التعلم المتمركز حول الطالب، لازال بعيداً عن دائرة الاهتمام، سيحاول الباحث أن يستعرض في هذا القسم من الدراسة بعض الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالدراسة الحالية، مراعياً في ذلك، تنوع بيئات الدراسات وتدرجها الزمني بقدر المستطاع، لتكون درجة الفائدة منها أكبر وأشمل، وكذلك الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة ومحاورها الرئيسة، مع تأكيد الباحث على ندرتها في التعليم العام مما دفعه للتوسع والاستفادة من الدراسات في التعليم العالي على النحو التالي:

٢/ ٦/ ١ دراسة كنج King (٢٠٠٠) وعنوانها: (العلاقة بين إدراك الطلبة الجامعيين لكفاءة مدرسيهم ونوع التدريس المقدم). استهدفت هذه الدراسة فحص العلاقة بين إدراك الطلبة الجامعيين لكفاءة مدرسيهم وأسلوب التدريس بنوعية المتمركز على المتعلم والتقليدي في معهد دالاس للفنون في ولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس الذين اتبعوا أسلوب التمركز على المتعلم حصلوا على درجات أعلى في جميع الأبعاد مقارنة بالذين اتبعوا أسلوب التعليم التقليدي.

٢/ ٦/ ٢ دراسة بيرس وكلكمان ودن Pierce, Kalman &Dean (٢٠٠٢) وعنوانها: (صلاحية نموذج التعلم المتمركز على المتعلم في المرحلة الجامعية في تخصص التعليم الابتدائي). استهدفت هذه الدراسة التحقق من صلاحية نموذج التعلم المتمركز على المتعلم في المرحلة الجامعية في تخصص التعليم الابتدائي على عينة من طلاب جامعتين أمريكيتين بطريقة تقليدية تتمركز حول المتعلم وأخرى بصورة تعتمد على التعلم المتمركز حول المشكلة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن طلبة التعلم المتمركز إلى المشكلة أدركوا بأنهم أكثر تمركزاً على المتعلم في المرحلة الابتدائية بدرجة دالة مقارنة بالطلبة في المنهج التقليدي، وإلى فهم أعمق للممارسات المتمركزة على المتعلم.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٢/٦/٣ دراسة فيغا وتايلر Vega & Tayler(٢٠٠٥) وعنوانها: (كفاءة تطبيق الاستراتيجيات المتمركزة على المتعلم في المساقات الجامعية). استهدفت هذه الدراسة التحقق من كفاءة تطبيق الاستراتيجيات المتمركزة على المتعلم في المساقات الجامعية، من خلال التطبيق على مجموعة من أعضاء جامعة مونت كلير في أستراليا. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة ٨٠٪ من المستجيبين أكد على استمتاعه بممارساته التعليمية بسبب جذبها لنسب مشاركة ومبادرات أكبر بين المتعلمين، ولتفاعل وإبداعية أكبر بين الطلبة، واستمرارية أعلى في الدراسة، ونسب فشل أقل، كم أشارت إلى نسبة ٩٠٪ إلى ممارستها لاستراتيجيات البيئة الصفية المتمركزة على الطلاب لمدة تفوق العام، كما تشير الدراسة إلى أهمية إتقان تطبيق الاستراتيجيات من قبل المعلمين.

٢/٦/٤ دراسة واسكو Waskow(٢٠٠٦) وعنوانها: (مدى فهم وممارسات التعليم المتمركز على المتعلم ضمن إطار النظرية التطويرية البنائية والتعليم النشط والتعاوني ومنهج حل المشكلات). استهدفت هذه الدراسة فحص مدى فهم وممارسات التعليم المتمركز على المتعلم ضمن إطار النظرية التطويرية البنائية والتعليم النشط والتعاوني ومنهج حل المشكلات لدى مجموعة من مدرسي قسم العلوم الاجتماعية في إحدى كليات المجتمع في جنوبي غربي الولايات المتحدة الأمريكية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة إخفاقهم في تحديد مفهوم التعلم المتمركز على المتعلم، وإلى تجاهلهم لهذا التوجه الجديد في التعليم الجامعي، وإلى ارتباط التعلم المتمركز بتنمية مهارات التفكير، كما أشارت النتائج إلى ممارسة المعلمين أساليب التعلم المتمركز بدرجات متفاوتة، ومقاومة بعضهم للتغير.

٢/٦/٥ دراسة الشنيف (٢٠٠٨) وعنوانها: (معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية)، هدفت الدراسة التعرف على معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية، وقد تألفت عينة الدراسة من معلمي وموجهي مواد الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية بأمانة العاصمة صنعاء ومحافظة المحويت. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أكثر المعوقات التي تحول دون استخدام الطرائق الحديثة في التدريس هي: في البعد العام: كثافة محتوى المواد الاجتماعية، وعدم مراعاة التنوع في الأنشطة، افتقار مناهج

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

الدراسات الاجتماعية لعناصر التشويق. أما في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمعلم فتتمثل في: قلة الفرص المتاحة أمام المعلمين للتدرب على طرائق التدريس الحديثة، وقلة تدريب معلم الدراسات الاجتماعية على كيفية تنظيم وتنفيذ الزيارات الميدانية، وتدني دخل المعلم لا يحفزه على استخدام الطرائق الحديثة. وفي البعد الخاص بالمعوقات المتصلة بالمتعلم: قلة اهتمام التلاميذ بإنجاز المهام والواجبات التي تتطلبها الطرائق الحديثة، ضعف الخلفية المعرفية والثقافية لدى التلاميذ، وعدم تعود التلاميذ على كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة. أما في البعد الخاص بالمعوقات المتصلة ببيئة التعلم فتتمثل في: افتقار المدارس إلى المكتبات التي تحوي مراجع إضافية يعود إليها المعلم والتلاميذ، وافتقار المدارس إلى الوسائل التعليمية اللازمة لاستخدام الطرائق الحديثة، وافتقار المدارس إلى الأماكن المناسبة لمزاولة الأنشطة التي تتطلبها الطرائق الحديثة. كما أشارت النتائج أيضاً إلى أن المعوقات المتصلة ببيئة التعلم تمثل العوامل الأكثر تأثيراً في عزوف معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي عن استخدام طرائق التدريس الحديثة، يليها في الأهمية المعوقات المتصلة بالمتعلم ثم المعوقات المتصلة بالمعلم ، وأخيراً المعوقات المتصلة بالمنهج.

٢/٦/٦ دراسة القرشي (٢٠٠٩) وعنوانها: (فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الثانوي العام). طبقت الدراسة في ست محافظات مصرية هي القاهرة والإسكندرية والمنيا وسوهاج وأسيوط وأسوان، واستهدفت الكشف عن فاعلية البرنامج التدريبي المقترح لمعلمي الدراسات الاجتماعية. وقد بينت النتائج أهمية التدريب أثناء الخدمة بالنسبة لمعلمي الدراسات الاجتماعية، وأهمية ارتباط موضوعات التدريب بطبيعة المناهج التي يتم تدريسها، وأهمية الأنشطة التي تعتمد على الاستراتيجيات الحديثة، وكذلك بينت النتائج أن فعالية البرنامج التدريبي جاءت بنسبة (١,٧) على معيار الكسب المعدل لبلاك.

٢/٦/٧ دراسة أبوسنينة وآخرون (٢٠١٠) وعنوانها: (درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

استهدفت الدراسة الكشف عن درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، كما هدفت إلى معرفة الفروق بين عينة الدراسة. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة من يمارس أساليب التعلم النشط من المعلمين كانت بدرجة عالية، ولصالح الإناث، وعدم تميز الخبرات السابقة.

٢/٦/٨ دراسة علاء الدين (٢٠١٠) وعنوانها: (مدى شيوع ممارسة التعليم المتمركز على المتعلم بين أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية). استهدفت الدراسة الكشف عن مدى شيوع ممارسة التعليم المتمركز على المتعلم بين أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية، كما تهدف إلى توضيح أهمية منهج التعليم المتمركز على المتعلم في التعليم الجامعي في جامعات الهاشمية واليرموك والأردنية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن نسبة من يمارس أساليب التمركز دائماً بلغت ٥ , ٢٢٪ مقابل ٣٥٪ من الذين أشاروا أنهم أبداً لا يمارسون هذا الأسلوب.

٢/٦/٩ دراسة النجدي (٢٠١٠) وعنوانها: (الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق إستراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط). استهدفت الدراسة التعرف على الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتا التقويم الشامل والتعلم النشط. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود مجموعة من الصعوبات التي تواجه معلمي الدراسات الاجتماعية في تطبيق الاستراتيجيات، مما يؤدي إلى التأثير في رضاهم المهني.

٢/٦/١٠ دراسة الساعدي (٢٠١١) وعنوانها: (أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاههم نحوها). استهدفت الدراسة معرفة أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في التحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة: وجود فرق ذو دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي وفي مقياس الاتجاه نحو الرياضيات لصالح المجموعة التجريبية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٢/٦/١١ دراسة الشربيني (٢٠١٢) وعنوانها: (فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية في زيادة التحصيل وتنمية مهارات استخدام الأدوات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي). استهدفت الدراسة التعرف على فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية في زيادة التحصيل وتنمية مهارات استخدام الأدوات الجغرافية والاتجاه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدرسة السادات بالفيوم بجمهورية مصر العربية. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن حجم تأثير استراتيجيات التعلم النشط وتنمية مهارات استخدام الأدوات الجغرافية والاتجاه في تدريس الدراسات الاجتماعية قد ساهم بشكل واضح في زيادة تحصيل تلاميذ العينة التجريبية مقابل الضابطة.

٢/٦/١٢ دراسة الأغبري (٢٠١٣) وعنوانها: (درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التعليم المتمركزة حول المتعلم في سلطنة عمان) استهدفت الدراسة التعرف على درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التعليم المتمركزة حول المتعلم في سلطنة عمان. من خلال استمارة التقييم الذاتي واستمارة مقابلة لتحديد درجات الاستخدام بالإفادة من نموذج التبني القائم على الاهتمامات (CBAM Concerns) - Based Adoption Model. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود فروق ذات دلالة تعزي لمتغير الجنس تظهر أن المعلمات أعلى درجة استخدام مقارنة بالمعلمين.

٢/٦/١٣ دراسة القرارعة وحجة (٢٠١٣) وعنوانها: (فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة). استهدفت الدراسة تقصي فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، في مدرستي الغروب في منطقة الخليل. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة وجود أثر للبرنامج التعليم القائم على التعلم المدمج في التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، اتضح للباحث ما يلي:

- ندرة الدراسات السابقة التي تناولت استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية، مقابل التمركز حول المشكلة، وهذا يعزز استمرار الدراسة والبحث في هذا المجال.
- أن أغلب الدراسات السابقة اهتمت بتجريب استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب، وخصوصاً الاستراتيجيات المتعلقة بالتعلم النشط وما يتبعها.
- تقارب نتائج الدراسات المستعرضة كدارسات: كنج King (٢٠٠٠)، و بيرس وكلكمان ودن Pierce, Kalman &Dean (٢٠٠٢)، وفيغا وتايلور Vega & Taylor(٢٠٠٥)، وواسكو Waskow(٢٠٠٦)، و علاء الدين (٢٠١٠)، والنجدي (٢٠١٠)، والشربيني (٢٠١٢)، والقرارعة وحجة (٢٠١٣).
- تفاوت الدراسات المستعرضة في أساليب التحليل الإحصائي المتبعة، حيث تركز أغلبها على التكرارات والمتوسطات الحسابية والنسب المئوية، بينما ركزت الدراسة الحالية على كل ما سبق بالإضافة إلى تحليل التباين واختبار T اختبار LSD لكشف الفروق.
- الافتقار إلى الإطار المفاهيمي المؤسس لها، وإلى إيضاح كثير من مفاهيم التعلم المتمركزة حول الطالب.
- إغفال كثير منها لبيان دور المعلم والطالب في استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب.
- تأكيد جلها على أهمية استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في التدريس.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٣ / إجراءات الدراسة

يتناول الباحث في هذا الجزء من الدراسة الإجراءات التي اتبعها، والتي تشمل: منهج ومجتمع الدراسة وعينتها، كما يتناول أداة الدراسة المستخدمة، وصدقها وثباتها، والمعالجات الإحصائية المستخدمة لتحليل النتائج، وفيما يلي عرضٌ لذلك.

٣/ ١ منهج الدراسة

وفقاً لهدف الدراسة الرئيس فإنها تستخدم المنهج الوصفي للدراسات التي "تصف الوضع الراهن للظاهرة" (الوادي والزعبي، ٢٠١٢: ١٠٠)؛ ولقدرته "على معالجة وصف الجانب النظري للمادة العلمية وأبعادها الرئيسة ذات الصلة بموضوع الدراسة"(فان دالين، ١٩٩٠: ٢٩٢)؛ وما اطلع عليه الباحث من أدبيات ذات صلة بالدراسة، والتي أكدت في مجملها مناسبته لهذه الدراسة وشبيهاتها.

٣/ ٢ المجتمع والعينة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية في مدينة الرياض في المراحل التالية: الابتدائية، المتوسطة، الثانوية في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (٢٢٠٥) معلما، حسب الجداول الإحصائية المقدمة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، وقد تم سحب عينة عشوائية ممثلة منها بنسبة ١٥٪، بهدف تطبيق أداة الدراسة عليهم www.surveysystem.com، والجدول التالي يوضح ذلك.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة

-	المجتمع		العينة المقترحة		الواصل الفعلي		التمثيل الفعلي		ملاحظات
المرحلة	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة	العدد	النسبة٪	العدد	النسبة	-
الابتدائية	١٢٠٠	٥٣,٦٩	١٨٠	٥٣,٧١	٤٢	٢٣,٣٣	٤٢	٢٧,٦	-
المتوسطة	٧٤٠	٣٣,١٠	١١١	٣٣,٠٣	٦٧	٦٠,٣٦	٦٧	٤٤,١	-
الثانوية	٢٩٥	١٣,١٩	٤٥	١٣,٣٩	٤٣	٩٥,٥٥	٤٣	٢٨,٣	-
المجموع	٢٢٣٥	٪١٠٠	٣٣٦	٪١٠٠	١٥٢	٪١٠٠	١٥٢	٪١٠٠	-

يبين الجدول السابق رقم (١) ارتفاع أعداد معلمي المرحلة الابتدائية قياساً على معلم المرحلة المتوسطة والثانوية وهذا يتناسب مع أعداد المدارس على أرض المعوقات، كما يبين أن معلمي المرحلة الثانوية هم الأكثر استجابة في إكمال أداة الدراسة.

٣/ ٣ وصف أفراد عينة الدراسة

جدول رقم (٢) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير المدرسة

نوع المدرسة	التكرار	النسبة
حكومية	١١٠	٧٢,٤
أهلية	٤٢	٢٧,٦
المجموع	١٥٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١١٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤ ,٧٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة يدرسون بالمدارس الحكومية وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٤٢) منهم يمثلون ما نسبته ٦ ,٢٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة يدرسون بالمدارس الأهلية.

جدول رقم (٣) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير سنوات الخبرة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
- ١ – ٤ سنوات	٣٥	٢٣,٠
- ٤ – ٨ سنوات	٤٠	٢٦,٣
- ٨ – ١٢ سنة	٣٩	٢٥,٧
- ١٢ فأكثر	٣٨	٢٥,٠
المجموع	١٥٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (٤٠) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٦,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم ٤ – ٨ سنوات وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٣٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥,٧٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم ٨ – ١٢ سنة، كما أن (٣٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة سنوات خبرتهم ١٢ سنة فأكثر، وفي ذلك تأكيد على وجود الخبرة لدى أفراد العينة.

جدول رقم (٤) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير التخصص

المؤهل	التكرار	النسبة
- تربوي	١٢٥	٨٢,٢
- غير تربوي	٢٧	١٧,٨
المجموع	١٥٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (١٢٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٢,٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم تربوي وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٢٧) منهم يمثلون ما نسبته ١٧,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم غير تربوي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

جدول رقم (٥) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير نوع المؤهل

نوع المؤهل	التكرار	النسبة
- بكالوريوس	١٣٩	٩١,٤
- ماجستير	١١	٧,٢
- أخرى	٢	١,٣
المجموع	١٥٢	٪١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٥) أن (١٣٩) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٩١,٤٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة نوع مؤهلهم بكالوريوس وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (١١) منهم يمثلون ما نسبته ٧,٢٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة نوع مؤهلهم ماجستير، كما أن (٢) منهم يمثلان ما نسبته ١,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة لديهما مؤهلات أخرى.

٣/ ٤ أداة الدراسة

تحقيقاً لهدف الدراسة الرئيس وتمشياً مع منهجيتها، قام الباحث بإعداد واستخدام استبانة تقيس واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية. وقد اعتمد الباحث في بناء الاستبانة بصورتها الأولية، على بعض المصادر التي من أهمها: الكتابات التربوية التي عنيت بالاستراتيجيات، وما ارتبط بها من دراسات السابقة، وخبرة الباحث في المجال التربوي والأكاديمي والميداني، والانطباعات التي يستشفها من طلاب الدراسات العليا والمشرفين التربويين وطلاب التربية العملية تخصص الدراسات الاجتماعية، وقد استفاد الباحث مما تقدم في تحديد مجالات وعبارات أداة الدراسة.

٣/ ٤/ ١ وصف أداة الدراسة

تتكون أداة الدراسة من خمسة محاور رئيسة تقيس: المعوقات المتعلقة بالمعلم، والبيئة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور، والنظام التربوي، والمقرر، وتحتوي على (٣٩) عبارة في الصورة الأولية،

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

وفق أسلوب ليكرت على النحو التالي: (موافق تماماً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق إلى حد ما، غير موافق تماماً)، وتقدر درجاتها (١،٢،٣،٤،٥) للعبارات الإيجابية، و(٥،٤،٣،٢،١) للعبارات السلبية على التوالي.

٣/ ٤/ ٢ صدق أداة الدراسة

لتحقيق الصدق الظاهري لأداة الدراسة (الاستبانة) تم عرضها، على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس، لمعرفة رأيهم في (مدى مناسبة العبارة للمحور العام، ومدى الوضوح الفقرة والصياغة اللغوية)، وقد أيد المحكمون على وجه العموم صلاحية الاستبانة، واعتبارها صادقة تقيس ما أعدت من أجل قياسه. وقد جرى تعديل وحذف بعض العبارات التي لم تحصل على موافقة (٨٥ ٪) فأكثر من قبل المحكمين، كما تم إجراء بعض التعديلات اللغوية والصياغية بما يتلاءم وملاحظاتهم، لتصبح الاستبانة بشكلها النهائي مكونة من (٣٠) عبارة، أنظر الملحق رقم (١). وللتأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم حساب معاملات (ارتباط بيرسون) الارتباط بين درجة المحاور والدرجة الكلية للاستبانة، والجدول التالي رقم (٦) يوضح ذلك الاتساق.

جدول رقم (٦) يبين معاملات الارتباط بالمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
١/ معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول المتعلق بالمعلم بالدرجة الكلية للمحور			
١	**٠,٤٨١	٥	**٠,٧٥٤
٢	**٠,٤٩٢	٦	**٠,٦٨٥
٣	**٠,٥٦٩	٧	**٠,٦٣٦
٤	**٠,٥٢٨	٨	**٠,٦٥٧

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٢/ معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية بالدرجة الكلية للمحور			
١	٠,٧١٨**	٤	٠,٥٥٦**
٢	٠,٧٣٦**	٥	٠,٦٦٦**
٣	٠,٧٧٢**	٦	٠,٤٤٦**
٣/ معاملات الارتباط لعبارات المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور بالدرجة الكلية للمحور			
١	٠,٧٣٣**	٣	٠,٧٤٤**
٢	٠,٨٠٠**	–	–
٤/ معاملات الارتباط لعبارات المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي بالدرجة الكلية للمحور			
١	٠,٤٣١**	٤	٠,٦٣٠**
٢	٠,٤٩١**	٥	٠,٦١٦**
٣	٠,٦٣٠**	٦	٠,٥٢٤**
٥/ معاملات الارتباط لعبارات المحور الخامس المتعلق بالمقرر بالدرجة الكلية للمحور			
١	٠,٦٩٢**	٥	٠,٧٥٠**
٢	٠,٦٨٧**	٦	٠,٧٧٧**
٣	٠,٤٩١**	٧	٠,٧٤٦**
٤	٠,٧٤٤**	–	–

يلاحظ ** دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق رقم (٦) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها، وهو في نفس الوقت يؤكد صدق الاستبانة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٣/ ٤/ ٣ ثبات أداة الدراسة

لقياس مدى ثبات الاستبانة استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من ثباتها، والجدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٧) يوضح معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
- المحور الأول ما يتعلق بالمعلم	٨	٠,٧٥٠
- المحور الثاني ما يتعلق بالبيئة المدرسية	٦	٠,٧٠٦
- المحور الثالث ما يتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	٣	٠,٦٣٢
- المحور الرابع ما يتعلق بالنظام التربوي	٦	٠,٥٤٤
- المحور الخامس ما يتعلق بالمقرر	٧	٠,٨٢٧
الثبات العام	٣٠	٠,٨٨٩

يتضح من الجدول رقم (٧) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (٠,٨٩) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٣/ ٤/ ٤ تطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة الدراسة

تم توزيع ٣٣٦ استبانة على أفراد عينة الدراسة، اتضح أن العائد منها بعد التوزيع وصل إلى ١٥٢ استبانة بنسبة (٤٥,٢٣٪)، والملاحظ هنا ضعف الاستجابة في المرحلة الابتدائية ربما لعدم إدراك معلمي المرحلة لمثل تلك الاستراتيجيات وقناعتهم بعدم ملاءمتها.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

جدول رقم (٨) يوضح عدد الاستبانات الموزعة والعائدة

المرحلة	العدد	النسبة ٪	العدد	النسبة
	الموزع		العائد	
١. المرحلة الابتدائية	١٨٠	٥٣,٧١	٤٢	٢٧,٦
٢. المرحلة المتوسطة	١١١	٣٣,٠٣	٦٧	٤٤,١
٣. المرحلة الثانوية	٤٥	١٣,٣٩	٤٣	٢٨,٣
المجموع	٣٣٦	٪١٠٠	١٥٢	٪١٠٠

٣/ ٥ المعالجات الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتحليل البيانات التي تم تجميعها باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS). حيث تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد الدراسة وتحديد استجاباتهم نحو عبارات محاور الدراسة. وحساب معامل ارتباط بيرسون " R" (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي)، كما قام بحساب:

١. المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) (Weighted Mean) وذلك لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة الأساسية، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

٢. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات)، مرتبة حسب أعلى متوسط حسابي.

٣. تم استخدام الانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف الاستجابات لكل عبارة ومحور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٤. تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Sample T-test) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين .

٥. اختبار (ف) تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة نحو محاورها باختلاف متغيراتهم.

٦. اختبار (شيفيه) و(LSD) للتعرف على اتجاه صالح الفروق نحو أي فئة من فئات المتغيرات التي تنقسم إلى أكثر من فئتين وذلك إذا ما بين اختبار تحليل التباين الأحادي وجود فروق بين فئات هذه المتغيرات.

٤/ نتائج الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام المعادلة التالية لتحديد أوزان العبارات، على النحو التالي: المدى = ٥ – ١ = ٤، طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = ٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠، بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لكل عبارة، كما في الجدول التالي رقم (٩):

جدول رقم (٩) طول الفئة والتفسير للمعوقات

طول الخلية	مفتاح الإجابة	التفسير للمعوقات
من ١,٠٠ وحتى ١,٨٠	غير موافق تماماً	لا يوجد أي معوقات
من ١,٨٠ وحتى ٢,٦٠	موافق إلى حد ما	يوجد معوقات بدرجة قليلة
من ٢,٦١ وحتى ٣,٤٠	موافق بدرجة متوسطة	يوجد معوقات بدرجة متوسطة
من ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠	موافق بدرجة كبيرة	يوجد معوقات بدرجة كبيرة
من ٤,٢١ وحتى ٥,٠٠	موافق تماماً	يوجد معوقات بدرجة كبيرة جداً

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٤/ ١ نتائج السؤال الأول الذي ينص على: ما استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب؟ والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (١٠) استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب حسب الإطار المفهومي للدراسة

م	استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب		
١	التعلم التعاوني	٥	المشروعات
٢	حل المشكلات	٦	لعب الدور
٣	العصف الذهني	٧	الألعاب التعليمية
٤	الحوار والمناقشة	٨	الاكتشاف الحر

٤/ ٢ نتائج السؤال الثاني: الذي ينص على: ما واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام؟

جدول رقم (١١) معوقات استخدام استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المحور الأول ما يتعلق بالمعلم	٣,٣٥١٢	٠,٧٣٣٢٢	٣
المحور الثاني ما يتعلق بالبيئة المدرسية	٣,٨٧٦١	٠,٧٠٩٣١	١
المحور الثالث ما يتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	٣,١٧٣٢	٠,٩٦٢١٠	٥
المحور الرابع ما يتعلق بالنظام التربوي	٣,٧١٩٣	٠,٦٤١١٩	٢
المحور الخامس ما يتعلق بالمقرر	٣,٢٩٩٨	٠,٨٦٤٤٨	٤
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم بشكل عام	٣,٤٨٣٩	٠,٥٨٨٢٣	-

للإجابة عن السؤال الثاني تم احتساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والترتيب لكل محور من محاور أداة الدراسة التي تقيس واقع استخدام استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام والبالغ عددها خمسة محاور، يندرج تحتها ثلاثون عبارة، تم ترتيبها تنازلياً حسب درجات المعوقات، بناءً على تقديرات أفراد عينة الدراسة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

والواضح من خلال الجدول رقم (١١) تمركز الانخفاض في المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية حيث يشير إلى ارتفاع متوسط تقديرات المعلمين بدرجة كبيرة وبمتوسط يقع ما بين (من ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠) يبلغ (٣,٨٨)، يلي ذلك الانخفاض المتعلق بالنظام التربوي بمتوسط يبلغ (٣,٧٢)، ثم المتعلق بالمعلم بمتوسط يبلغ (٣,٣٥)، وفي المرتبة الرابعة جاءت المحور الخامس المتعلق بالمقرر بمتوسط (٣,٣٠)، وأخيراً جاء المحور المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور بالمرتبة الخامسة وبمتوسط (٣,١٧)، وترى عينة الدراسة من خلال ذلك الواقع، وجود عدد من المعوقات في العموم بمتوسط يبلغ (٣,٤٨) ويعد هذا في فئة درجة الموافقة على وجود المعوقات بنسبة كبيرة، والجداول التالية تفصل ذلك: حيث يشير الجدول رقم (١٢) بوضوح إلى المعوقات التي تتعلق بالمعلم، حيث كانت أكثر المعوقات المرتبطة بالواقع وضوحاً هي: اعتياد المعلمين على استخدام طرق التدريس التقليدية، واحتياجها إلى جهد ووقت طويل في التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتطلبها لجهود مضاعفة. في حين كانت أقل المعوقات المرتبطة بالواقع هي: اعتقاد المعلم بأن الجودة لا تتحقق إلا باستخدام طرق التدريس التقليدية، واعتقاد المعلم بأن استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة يؤدي إلى عرقلة سير الخطة السنوية.

جدول رقم (١٢) استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الأول المتعلق بالمعلم

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	اعتياد المعلمين على استخدام طرق التدريس التقليدية	ك	٤٨	٧١	٤	٢٢	٧	٣,٨٦	١,١٥١	١
		٪	٣١,٦	٤٦,٧	٢,٦	١٤,٥	٤,٦			
٢	احتياجها إلى جهد ووقت طويل في التخطيط والتنفيذ والتقويم	ك	٣٣	٧٨	١١	٣٠	-	٣,٧٥	١,٠١٢	٢
		٪	٢١,٧	٥١,٣	٧,٢	١٩,٧	-			

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٧	تطلبها لجهود مضاعفة	ك	٣٩	٦٥	١١	٢٨	٩	٣,٦٤	١,٢١٦	٣
		٪	٢٥,٧	٤٢,٨	٧,٢	١٨,٤	٥,٩			
٣	ضعف إعداد المعلم الذي يمكنه من استخدامها	ك	٣١	٦٥	١١	٣٩	٦	٣,٥٠	١,١٩٠	٤
		٪	٢٠,٤	٤٢,٨	٧,٢	٢٥,٧	٣,٩			
٤	عدم وضوح آلياتها وتطبيقاتها	ك	٣٨	٥١	١٣	٤٢	٨	٣,٤٥	١,٢٧٦	٥
		٪	٢٥,٠	٣٣,٦	٨,٦	٢٧,٦	٥,٣			
٨	عدم قناعة المعلم بجدواها في العملية التعليمية التعلمية	ك	٢١	٤٦	٢١	٤٦	١٨	٣,٠٤	١,٢٨١	٦
		٪	١٣,٨	٣٠,٣	١٣,٨	٣٠,٣	١١,٨			
٦	اعتقاد المعلم بأن استخدامها يؤدي إلى عرقلة سير الخطة السنوية	ك	٢٠	٣١	١٨	٦٤	١٩	٢,٨٠	١,٢٧٣	٧
		٪	١٣,٢	٢٠,٤	١١,٨	٤٢,١	١٢,٥			
٥	اعتقاد المعلم بأن الجودة لا تتحقق إلا باستخدام طرق التدريس التقليدية	ك	٢٠	٣٣	١٢	٦٦	٢١	٢,٧٧	١,٢٩٩	٨
		٪	١٣,٢	٢١,٧	٧,٩	٤٣,٤	١٣,٨			
المتوسط العام								٣,٣٥	٠,٧٣٣	

ويشير الجدول رقم (١٣) إلى البيئة المدرسية، حيث كانت أكثر المعوقات وضوحاً فيه هي: عدم ملاءمة قاعات التدريس لتطبيق الاستراتيجيات الحديثة، وقلة المرافق الملائمة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها استراتيجيات التدريس الحديثة، وكثرة أعداد الطلاب في الصف الدراسي، وقلة توفر الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم اللازمة لاستخدام استراتيجيات التدريس. في حين كانت

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

أقل المعوقات المرتبطة هي: استخدامها يولد المزيد من الفوضى في الصف، وعدم إلمام مديري المدارس باستراتيجيات التدريس الحديثة، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشنيف ٢٠٠٨، وواسكو Waskow٢٠٠٦، وأمير القرشي ٢٠٠٩.

جدول رقم (١٣) استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق تماما	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	عدم ملاءمة قاعات التدريس لتطبيقاتها	ك	٨٣	٥١	١	١٤	٣	٤,٣٠	١,٠٠٩	١
		٪	٥٤,٦	٣٣,٦	٧.	٩,٢	٢,٠			
٢	قلة المرافق الملائمة للقيام بالأنشطة المختلفة التي تتطلبها	ك	٧٥	٦٢	١	١٢	٢	٤,٢٩	٠,٩٢٥	٢
		٪	٤٩,٣	٤٠,٨	٧.	٧,٩	١,٣			
٤	كثرة الطلاب أعداد في الصف الدراسي	ك	٨١	٤٤	٨	١٨	١	٤,٢٢	١,٠٣٧	٣
		٪	٥٣,٣	٢٨,٩	٥,٣	١١,٨	٠,٧			
٣	قلة توفر الوسائل التعليمية وتقنيات التعليم اللازمة لاستخدامها	ك	٧٩	٤٦	٢	٢٢	٣	٤,١٦	١,١٢٨	٤
		٪	٥٢,٠	٣٠,٣	١,٣	١٤,٥	٢,٠			
٥	عدم إلمام مديري المدارس بالكثير من أدبياتها	ك	٣٥	٤٨	٢٦	٣٥	٨	٣,٤٤	١,٢٢٢	٥
		٪	٢٣,٠	٣١,٦	١٧,١	٢٣,٠	٥,٣			
٦	استخدامها يولد المزيد من الفوضى في الصف	ك	٢٤	٣١	١٤	٦٤	١٩	٢,٨٥	١,٣٢١	٦
		٪	١٥,٨	٢٠,٤	٩,٢	٤٢,١	١٢,٥			
المتوسط العام								٣,٨٨	٠,٧٠٩	

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

ويشير الجدول رقم (١٤) إلى الطلاب وأولياء الأمور حيث كانت أكثر المعوقات وضوحاً هي: اعتياد الطلاب على استخدام طرق التدريس التقليدية، وضعف قدرة الطلاب على التفاعل مع متطلباتها، في حين كانت أقل المعوقات تتمثل في قلق المعلم من عدم تقبل أولياء الأمور لاستخدامها مع أبنائهم وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشنيف ٢٠٠٨، وواسكو Waskow٢٠٠٦، وعلاء الدين ٢٠١٠ والنجدي ٢٠١٠.

جدول رقم (١٤) استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	اعتياد الطلاب على استخدام طرق التدريس التقليدية	ك	٣٥	٦٦	٦	٣٥	١٠	٣,٥٣	١,٢٥٥	١
		٪	٢٣,٠	٤٣,٤	٣,٩	٢٣,٠	٦,٦			
٢	ضعف قدرة الطلاب على التفاعل مع متطلباتها	ك	٢٢	٥٣	٧	٥٩	١١	٣,١١	١,٢٦٧	٢
		٪	١٤,٥	٣٤,٩	٤,٦	٣٨,٨	٧,٢			
٣	قلق المعلم من عدم تقبل أولياء الأمور لاستخدامها مع أبنائهم	ك	٢١	٣٦	١٦	٦٢	١٧	٢,٨٨	١,٢٨١	٣
		٪	١٣,٨	٢٣,٧	١٠,٥	٤٠,٨	١١,٢			
المتوسط العام								٣,١٧	٠,٩٦٢	

ويشير الجدول رقم (١٥) إلى النظام التربوي حيث كانت أكثر المعوقات المرتبطة وضوحاً هي: ارتفاع النصاب من الحصص الأسبوعية، وقلة اهتمام برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة باستراتيجيات التدريس الحديثة، وضعف عوامل الرضا الوظيفي، وتشعب المسؤوليات الإدارية التي تناط بمعلمي المواد الاجتماعية. في حين كانت أقل المعوقات المرتبطة بالمعوقات تتمثل في قلة عدد الحصص المخصصة للمواد الاجتماعية في الجدول الدراسي الأسبوعي، وضعف متابعة المشرف

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

التربوي لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة، وتتفق نتائج الدراسة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشنيف ٢٠٠٨، وفيغا وتايلور Vega & Taylor ٢٠٠٥.

جدول رقم (١٥) استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق تماما	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
١	ارتفاع النصاب من الحصص الأسبوعية	ك	١٠٠	٣٧	١	١٣	١	٤,٤٦	٠,٩٢٧	١
		٪	٦٥,٨	٢٤,٣	٠,٧	٨,٦	٠,٧			
٥	قلة اهتمام برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة باستراتيجيات التدريس الحديثة	ك	٥٣	٥٧	٩	٣٠	٣	٣,٨٤	١,١٦٥	٢
		٪	٣٤,٩	٣٧,٥	٥,٩	١٩,٧	٢,٠			
٣	ضعف عوامل الرضا الوظيفي	ك	٤٦	٦٥	١١	٢٧	٣	٣,٨٢	١,١١٢	٣
		٪	٣٠,٣	٤٢,٨	٧,٢	١٧,٨	٢,٠			
٤	تشعب المسؤوليات الإدارية التي تناط بمعلمي المواد الاجتماعية	ك	٤١	٦٥	١٥	٢٥	٦	٣,٧٢	١,١٤٦	٤
		٪	٢٧,٠	٤٢,٨	٩,٩	١٦,٤	٣,٩			
٦	ضعف متابعة المشرف التربوي لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة	ك	٣٧	٤٥	١٧	٤٤	٩	٣,٣٨	١,٢٩١	٥
		٪	٢٤,٣	٢٩,٦	١١,٢	٢٨,٩	٥,٩			
٢	قلة عدد الحصص المخصصة للمواد الاجتماعية في الجدول الدراسي الأسبوعي	ك	٢٨	٤٠	١٤	٦٠	١٠	٣,١١	١,٢٨٨	٦
		٪	١٨,٤	٢٦,٣	٩,٢	٣٩,٥	٦,٦			
المتوسط العام								٣,٧٢	٠,٦٤١	

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

ويشير الجدول رقم (١٦) إلى المقرر حيث كانت أكثر المعوقات وضوحاً فيه هي: عدم وجود دليل للمعلم يساعد على استخدامها، وصعوبة تحقيق الملاءمة بين موضوع الدرس و الاستراتيجية المناسبة له، وصعوبة التدريس بواسطة المداخل التدريسية للمواد الاجتماعية. في حين كانت أقل المعوقات المرتبطة بالمعوقات هي: صعوبة ربطها بالأحداث الجارية، وعدم ملاءمة استراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس محتوى المواد الاجتماعية.

جدول رقم (١٦) استجابات أفراد العينة على عبارات المحور الخامس المتعلق بالمقرر

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق تماما	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٣	عدم وجود دليل للمعلم يساعد على استخدامها	ك	٨٠	٤٨	٤	١٦	٤	٤,٢١	١,٠٨٣	١
		٪	٥٢,٦	٣١,٦	٢,٦	١٠,٥	٢,٦			
١	صعوبة تحقيق الملاءمة بين موضوع الدرس والاستراتيجية المناسبة له	ك	٢٩	٦٣	١٣	٤١	٦	٣,٤٥	١,١٨٩	٢
		٪	١٩,١	٤١,٤	٨,٦	٢٧,٠	٣,٩			
٢	اتساع محتوى المواد الاجتماعية بحيث يصعب تغطيتها باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة	ك	٣٦	٥٤	٧	٤٥	١٠	٣,٤٠	١,٣٠٨	٣
		٪	٢٣,٧	٣٥,٥	٤,٦	٢٩,٦	٦,٦			
٤	صعوبة التدريس بواسطة المداخل التدريسية للمواد الاجتماعية	ك	٢٤	٤٦	٣٦	٤١	٥	٣,٢٨	١,١٢٤	٤
		٪	١٥,٨	٣٠,٣	٢٣,٧	٢٧,٠	٣,٣			

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

م	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	موافق تماماً	موافق	لا أدري	لا أوافق	لا أوافق بشدة			
٥	ضعف قدرة استراتيجيات التدريس الحديثة على تحقيق أهداف المواد الاجتماعية	ك	٢٠	٤٤	٢٤	٥٠	١٤	٣,٠٤	١,٢٣٤	٥
		٪	١٣,٢	٢٨,٩	١٥,٨	٣٢,٩	٩,٢			
٦	عدم ملاءمة استراتيجيات التدريس الحديثة لتدريس محتوى المواد الاجتماعية	ك	٢٠	٤٠	١٩	٥٢	٢١	٢,٩١	١,٢٩٩	٦
		٪	١٣,٢	٢٦,٣	١٢,٥	٣٤,٢	١٣,٨			
٧	صعوبة ربطها بالأحداث الجارية	ك	٢٢	٣٧	١١	٥٤	٢٨	٢,٨١	١,٣٧٥	٧
		٪	١٤,٥	٢٤,٣	٧,٢	٣٥,٥	١٨,٤			
المتوسط العام								٣,٣٠	٠,٨٦٤	

إن كل ما تقدم يؤكد على أن الواقع الفعلي مليء بالعوائق حيث بينت النتائج وجود معوقات تمنع استخدام استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بدرجة كبيرة في محاور الدراسة، حيث تتفاوت درجة العوق في المعوقات، في المحاور ما بين متوسط ٣,٨٨ وحتى ٣,١٧ ، وبمتوسط عام يبلغ ٣,٤٨، والحقيقة هذا أمر غير مقبول وسط إمكانيات وكفاءات عالية. ولعل من الدارج تركز العوق في المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية، حيث يتفق مع كثير من التحليلات والدراسات السابقة، إلا أن المستغرب من قبل الباحث أن يأتي في دولة متقدمة عالية الإمكانيات والتجهيزات كالمملكة العربية السعودية، ويلاحظ تقدم المحور الثاني على المحور الرابع النظام التربوي، كما أنه من اللافت تقدم المعلم وهو الميسر والموجه والمساعد ليكون عائقاً في الاستخدام حيث يأتي في الثالثة وبمتوسط يبلغ ٣,٣٥. ومن خلال ما تقدم يمكن الإجابة على السؤال الثاني ونصه ما معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

الدراسات الاجتماعية في التعليم العام؟ بأن واقعها غير جيد مليء بالعوائق حيث وجود عدد من المعوقات تمنع استخدام استراتيجيات التعليم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام بدرجة كبيرة.

٤/ ٣: نتائج السؤال الثالث: الذي ينص على هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة عند مستوى (٠,٥) تعزى إلى المتغيرات التالية: المرحلة (الابتدائية والمتوسطة والثانوية)، نوع التعليم (حكومي أهلي)، سنوات الخبرة، المؤهل الدراسي، نوع المؤهل الدراسي؟

٤/ ٣/ ١: الفروق باختلاف المرحلة

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المرحلة استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي" (One Way ANOVA)، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٧) يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف المرحلة الدراسية

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول المتعلق بالمعلم	بين المجموعات	٦,٨٠٧	٢	٣,٤٠٤	٦,٨١٩	٠,٠٠١**
	داخل المجموعات	٧٤,٣٧٢	١٤٩	٠,٤٩٩		
	المجموع	٨١,١٧٩	١٥١			
المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	٢,٣٨٤	٢	١,١٩٢	٢,٤١٤	٠,٠٩٣
	داخل المجموعات	٧٣,٥٨٨	١٤٩	٠,٤٩٤		
	المجموع	٧٥,٩٧٢	١٥١			

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	بين المجموعات	٢,٧٧٦	٢	١,٣٨٨	١,٥١٠	٠,٢٢٤
	داخل المجموعات	١٣٦,٩٩٥	١٤٩	٠,٩١٩		
	المجموع	١٣٩,٧٧١	١٥١			
المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي	بين المجموعات	٣٧٥.	٢	٠,١٨٧	٠,٤٥٢	٠,٦٣٧
	داخل المجموعات	٦١,٧٠٤	١٤٩	٠,٤١٤		
	المجموع	٦٢,٠٧٩	١٥١			
المحور الخامس المتعلق بالمقرر	بين المجموعات	٤,٣٧٩	٢	٢,١٨٩	٣,٠٠٨	٠,٠٥٢
	داخل المجموعات	١٠٨,٤٦٩	١٤٩	٠,٧٢٨		
	المجموع	١١٢,٨٤٧	١٥١			
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,٣١٧	٢	١,١٥٩	٣,٤٥٧	*٠,٠٣٤
	داخل المجموعات	٤٩,٩٣٠	١٤٩	٠,٣٣٥		
	المجموع	٥٢,٢٤٧	١٥١			

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الخاصة بالجدول رقم (١٧) الموضحة أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (ما يتعلق بالبيئة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور، والنظام التربوي، والمقرر) باختلاف متغير المرحلة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

كما يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية) باختلاف متغير المرحلة. وكذلك يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (ما يتعلق بالمعلم) باختلاف متغير المرحلة. ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات المرحلة نحو الاتجاه حول هذا المحور تم استخدم اختبار "شيفيه" وهذه النتائج يوضحها الجداول التالي:

جدول رقم (١٨) نتائج اختبار "شيفيه" للفروق بين فئات المرحلة الدراسية

المحور	المرحلة	ن	المتوسط	الابتدائية	المتوسطة	الثانوية
المحور الأول المتعلق بالمعلم	الابتدائية	٤٢	٣,٠١١٩	-		
	المتوسطة	٦٧	٣,٤٥٣٤	**	-	
	الثانوية	٤٣	٣,٥٢٣٣	**		-
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	الابتدائية	٤٢	٣,٢٨٩٩	-		
	المتوسطة	٦٧	٣,٥٣٠٢	*	-	
	الثانوية	٤٣	٣,٦٠١٣	*		-

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل. * فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الخاصة بالجدول رقم (١٨) الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة المتوسطة وأفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية حول (ما يتعلق بالمعلم) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة المتوسطة.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

وبين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية وأفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية حول (ما يتعلق بالمعلم) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية.

وكذلك يتضح من خلال النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة المتوسطة وأفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية حول (معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة المتوسطة، وبين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية وأفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الابتدائية حول (معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمرحلة الثانوية، ويمكن تفسير ذلك بالمقدرة العلمية لمعلمي المرحلة الثانوية نظراً لارتفاع مستوى الطلاب وتمكنهم، وكذلك اختلاف المحتوى الدراسي وأهمية ما يتطلبه من شراكة بين المعلم والطالب.

٤/ ٣/ ٢: الفروق باختلاف متغير نوع التعليم (حكومي ـ أهلي)

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع التعليم استخدم الباحث اختبار"ت: Independent Sample T-test" وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٩) نتائج اختبار ت : T-test للفروق في متوسطات إجابات العينة طبقاً إلى اختلاف نوع التعليم

المحاور	نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المحور الأول المتعلق بالمعلم	حكومية	١١٠	٣,٣٩٣٢	٠,٧٠٧٠٧	١,١٤٥	٠,٢٥٤
	أهلية	٤٢	٣,٢٤١١	٠,٧٩٦٠٤		

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

المحاور	نوع التعليم	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية	حكومية	١١٠	٣,٩٩٢٤	٠,٦٢٤٩٩	٢,٩٩١	**٠,٠٠٤
	أهلية	٤٢	٣,٥٧١٤	٠,٨٢٦٥١		
المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	حكومية	١١٠	٣,١٩٧٠	٠,٩٧٩١٩	٠,٤٩١	٠,٦٢٤
	أهلية	٤٢	٣,١١١١	٠,٩٢٤٤٣		
المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي	حكومية	١١٠	٣,٧٢٨٨	٠,٦٦٧٧٦	٠,٢٩٤	٠,٧٦٩
	أهلية	٤٢	٣,٦٩٤٤	٠,٥٧٢٥٤		
المحور الخامس المتعلق بالمقرر	حكومية	١١٠	٣,٣٣٥١	٠,٨٧٤١١	٠,٨١٣	٠,٤١٨
	أهلية	٤٢	٣,٢٠٧٥	٠,٨٤٢٠٣		
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	حكومية	١١٠	٣,٥٢٩٣	٠,٥٧٠٦٦	١,٥٤٦	٠,١٢٤
	أهلية	٤٢	٣,٣٦٥١	٠,٦٢٣٣٧		

** فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

يتضح من خلال النتائج الخاصة بالجدول رقم (١٩) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمدارس الحكومية وأفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمدارس الأهلية حول (ما يتعلق بالمعلم، والطلاب وأولياء الأمور، والنظام التربوي، والمقرر). ويتضح كذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمدارس الحكومية وأفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمدارس الأهلية حول (ما يتعلق بالبيئة المدرسية) لصالح أفراد عينة الدراسة أفراد عينة الدراسة الذين يدرسون بالمدارس الحكومية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٤/ ٣/ ٣: الفروق باختلاف سنوات الخبرة

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير سنوات الخبرة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢٠):

جدول رقم (٢٠) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق في إجابات أفراد العينة طبقاً إلى اختلاف سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول المتعلق بالمعلم	بين المجموعات	٢,٣١١	٣	٠,٧٧٠	١,٤٤٥	٠,٢٣٢
	داخل المجموعات	٧٨,٨٦٩	١٤٨	٠,٥٣٣		
	المجموع	٨١,١٧٩	١٥١			
المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	٣,١٠٨	٣	١,٠٣٦	٢,١٠٤	٠,١٠٢
	داخل المجموعات	٧٢,٨٦٤	١٤٨	٠,٤٩٢		
	المجموع	٧٥,٩٧٢	١٥١			
المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	بين المجموعات	١,٥٥٣	٣	٠,٥١٨	٠,٥٥٤	٠,٦٤٦
	داخل المجموعات	١٣٨,٢١٨	١٤٨	٠,٩٣٤		
	المجموع	١٣٩,٧٧١	١٥١			
المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي	بين المجموعات	٣,٣٩٤	٣	١,١٣١	٢,٨٥٣	*٠,٠٣٩
	داخل المجموعات	٥٨,٦٨٥	١٤٨	٠,٣٩٧		
	المجموع	٦٢,٠٧٩	١٥١			
المحور الخامس المتعلق بالمقرر	بين المجموعات	٧,٣٩١	٣	٢,٤٦٤	٣,٤٥٨	*٠,٠١٨
	داخل المجموعات	١٠٥,٤٥٦	١٤٨	٠,٧١٣		
	المجموع	١١٢,٨٤٧	١٥١			

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	بين المجموعات	٢,٨٤٦	٣	٠,٩٤٩	٢,٨٤٢	*٠,٠٤٠
	داخل المجموعات	٤٩,٤٠٢	١٤٨	٠,٣٣٤		
	المجموع	٥٢,٢٤٧	١٥١			

* فروق دالة عند مستوىٰ ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة للجدول رقم (٢٠) أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (ما يتعلق بالمعلم، والبيئة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور) باختلاف متغير سنوات الخبرة. كما يتضح كذلك من خلال النتائج الموضحة أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ ٠,٠٥ فأقل بين أفراد عينة الدراسة حول (ما يتعلق بالنظام التربوي، والمقرر).

ولتحديد صالح الفروق بين كل فئتين من فئات سنوات الخبرة نحو هذا المحور استخدم الباحث اختبار "LSD" وهذه النتائج يوضحها الجداول التالي رقم (٢١):

جدول رقم (٢١) نتائج اختبار " LSD " للفروق بين فئات سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط	١ – ٤ سنوات	٤ – ٨ سنوات	٨ – ١٢ سنة	١٢ فأكثر
المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي	١ – ٤ سنوات	٣٥	٣,٧٥٧١	–			
	٤ – ٨ سنوات	٤٠	٣,٨٧٥٠		–		**
	٨ – ١٢ سنة	٣٩	٣,٧٦٥٠			–	*
	١٢ فأكثر	٣٨	٣,٤٧٣٧				–

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

المحور	سنوات الخبرة	ن	المتوسط	١ – ٤ سنوات	٤ – ٨ سنوات	٨ – ١٢ سنة	١٢ فأكثر
المحور الخامس المتعلق بالمقرر	١ – ٤ سنوات	٣٥	٣,٣١٠٢	–			
	٤ – ٨ سنوات	٤٠	٣,٥٦٧٩		–		**
	٨ – ١٢ سنة	٣٩	٣,٣٤٨٠			–	*
	١٢ فأكثر	٣٨	٢,٩٥٨٦				–
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	١ – ٤ سنوات	٣٥	٣,٤٢٨٧	–			
	٤ – ٨ سنوات	٤٠	٣,٦٧٣٨		–		**
	٨ – ١٢ سنة	٣٩	٣,٥١٦٠			–	
	١٢ فأكثر	٣٨	٣,٣٠٢٠				–

** فروق دالة عند مستوىٰ ٠,٠١ فأقل. * فروق دالة عند مستوىٰ ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه للجدول رقم (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ ٠,٠١ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ٤ – ٨ سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم ١٢ سنة فأكثر حول (الصعوبات التي تتعلق بالنظام التربوي، الصعوبات التي تتعلق بالمقرر) وصعوبات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ٤ – ٨ سنوات. كما يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوىٰ ٠,٠٥ فأقل بين اتجاهات أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ٨ – ١٢ سنوات وأفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم ١٢ سنة فأكثر حول (الصعوبات التي تتعلق بالنظام التربوي، الصعوبات التي تتعلق بالمقرر) لصالح أفراد عينة الدراسة الذين سنوات خبرتهم من ٨ – ١٢ سنوات.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٤/ ٣/ ٤ : الفروق باختلاف متغير المؤهل (تربوي ـ غير تربوي)

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل استخدم الباحث اختبار " ت : Independent Sample T-test " وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢٢):

جدول رقم (٢٢) نتائج اختبار " ت : Independent Sample T-test " للفروق في متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير المؤهل

المحاور	المؤهل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
المحور الأول المتعلق بالمعلم	تربوي	١٢٥	٣,٣٥٦٠	٠,٧٤٠٢٠	٠,١٧٥	٠,٨٦١
	غير تربوي	٢٧	٣,٣٢٨٧	٠,٧١٣١٦		
المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية	تربوي	١٢٥	٣,٨٨٤٠	٠,٧٣٥٤٤	٠,٢٩٥	٠,٧٦٩
	غير تربوي	٢٧	٣,٨٣٩٥	٠,٥٨٣٧٦		
المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	تربوي	١٢٥	٣,١٦٠٠	٠,٩٧٣٣٠	- ٠,٣٦٤	٠,٧١٦
	غير تربوي	٢٧	٣,٢٣٤٦	٠,٩٢٣٦٤		
المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي	تربوي	١٢٥	٣,٧٢٠٠	٠,٦٢٥٦٢	٠,٠٢٩	٠,٩٧٧
	غير تربوي	٢٧	٣,٧١٦٠	٠,٧٢١٧٨		
المحور الخامس المتعلق بالمقرر	تربوي	١٢٥	٣,٣٠٤٠	٠,٨٤٩٨١	٠,١٢٨	٠,٨٩٨
	غير تربوي	٢٧	٣,٢٨٠٤	٠,٩٤٦٣٥		
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	تربوي	١٢٥	٣,٤٨٤٨	٠,٥٩١٤١	٠,٠٤٠	٠,٦٩٦
	غير تربوي	٢٧	٣,٤٧٩٩	٠,٥٨٤٢٩		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول رقم (٢٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين أفراد عينة الدراسة الذين مؤهلهم تربوي وأفراد عينة الدراسة

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

الذين مؤهلهم غير تربوي حول (ما يتعلق بالمعلم، والبيئة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور، والنظام التربوي، والمقرر).

٤/ ٣/ ٥: الفروق باختلاف نوع المؤهل (بكالوريوس ـ ماجستير ـ دكتوراه ـ أخرى):

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع المؤهل الدراسي استخدم الباحث " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير نوع المؤهل الدراسي وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي رقم (٢٣):

جدول رقم (٢٣) نتائج " تحليل التباين الأحادي " (One Way ANOVA) للفروق في إجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف نوع المؤهل الدراسي

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الأول المتعلق بالمعلم	بين المجموعات	١,٦٢٢	٢	٠,٨١١	١,٥١٩	٠,٢٢٢
	داخل المجموعات	٧٩,٥٥٧	١٤٩	٠,٥٣٤		
	المجموع	٨١,١٧٩	١٥١			
المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	٥٦١.	٢	٠,٢٨٠	٠,٥٥٤	٠,٥٧٦
	داخل المجموعات	٧٥,٤١١	١٤٩	٠,٥٠٦		
	المجموع	٧٥,٩٧٢	١٥١			
المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور	بين المجموعات	٣,٨٥٤	٢	١,٩٢٧	٢,١١٣	٠,١٢٥
	داخل المجموعات	١٣٥,٩١٧	١٤٩	٠,٩١٢		
	المجموع	١٣٩,٧٧١	١٥١			

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

المحاور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
المحور الرابع المتعلق بالنظام التربوي	بين المجموعات	١,٨٩٦	٢	٠,٩٤٨	٢,٣٤٧	٠,٠٩٩
	داخل المجموعات	٦٠,١٨٣	١٤٩	٠,٤٠٤		
	المجموع	٦٢,٠٧٩	١٥١			
المحور الخامس المتعلق بالمقرر	بين المجموعات	١,١٥٧	٢	٠,٥٧٩	٠,٧٧٢	٠,٤٦٤
	داخل المجموعات	١١١,٦٩٠	١٤٩	٠,٧٥٠		
	المجموع	١١٢,٨٤٧	١٥١			
معوقات استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية	بين المجموعات	١,٣٢٧	٢	٠,٦٦٣	١,٩٤١	٠,١٤٧
	داخل المجموعات	٥٠,٩٢١	١٤٩	٠,٣٤٢		
	المجموع	٥٢,٢٤٧	١٥١			

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول رقم (٢٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (ما يتعلق بالمعلم، والبيئة المدرسية، والطلاب وأولياء الأمور، والنظام التربوي، والمقرر).

٤/ ٤: ما المقترحات المساعدة لتفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام؟

من خلال ما تم استعراضه من أدبيات، وما تم التوصل إليه من نتائج يمكن تقديم عدد من المقترحات المساعدة لزيادة تفعيل استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام على النحو الآتي:

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

١. تفعيل استخدام نماذج التعلم المتمركزة حول الطالب.

٢. تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية بأسلوب التدريس المصغر، بمعنى أن تنظم حلقات تدريبية لخمسة معلمين وجعل تلك الحلقة دورية.

٣. وضع توزيع دقيق لدرس قائم على استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب، بحيث يتضمن مخطط زمني للمحتوى الاستراتيجي والأنشطة ومعينات التعلم.

٤. تطبيق نظام ملاحظات الزميل أو دورة التعلم حيث يخطط لزيارات متبادلة بين كل اثنين من المعلمين في نفس التخصص ويتم تبادل الملاحظات بعد كل درس.

٥. تقليل الوقت المخصص للمعلم لشرح في الدرس، واستبدالها بنموذج استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب والوسائل الداعمة كالواجبات الصفية، أو المنزلية المفتوحة أو كتابة التقارير وقائمة الملاحظة والمشاهدة أو زيارة المكتبة أو جولات محددة في عالم الويب لتدعم عمليات التعلم.

٦. توزيع التكاليف وفق نموذج استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب بين الطلاب في الصفوف ذات الأعداد الكبيرة عبر مهام محددة لتجاوز معضلة الوقت والعدد، وتكون المهام داخل الصف للبعض وخارج الصف للبعض الآخر.

٧. إتاحة الفرصة للطلاب المتميزين وأصحاب القدرات العالية كي يكونوا مساعدي معلم ويكون الأمر بالتناوب بين الطلاب.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٥/ ملخص نتائج الدراسة والتوصيات والمقترحات:

٥/ ١ الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج المهمة التي يمكن إيجازها على النحو التالي:

١. إن واقع استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في تدريس الدراسات الاجتماعية، جاء بمتوسط (٣,٤٨) وبدرجة كبيرة بين (٣,٤١ ـ ٤,٢٠) وهو يعني وجود معوقات بدرجة كبيرة وواضحة تمنع من استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب في التدريس.

٢. تفاوتت درجات العوق في المحاور ما بين ٣,١٧ ـ ٣,٨٨ في المتوسط.

٣. جاء المحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية كمعوق أول يمنع استخدام الاستراتيجيات بمتوسط يبلغ ٣,٨٧.

٤. جاء المحور الثالث المتعلق بالطلاب وأولياء الأمور في الرتبة الأخيرة كمعوق يمنع استخدام الاستراتيجيات بمتوسط يبلغ ٣,١٧.

٥. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الثانوية فيما يتعلق بالمحور الأول المتعلق بالمعلم باختلاف المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.

٦. وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المدارس الحكومية فيما يتعلق بالمحور الثاني المتعلق بالبيئة المدرسية.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٥/ ٢ توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

١. توفير الإمكانات المادية والبشرية اللازمة لاستخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب مع ضرورة مراعاة كافة العوامل المتصلة ببيئة التعلم التي يمكن أن تحفز الطلاب على استخدام تلك الاستراتيجيات.

٢. الاهتمام بتطوير برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية على رأس الخدمة، وإقامة دورات تدريبية مستمرة لتزويدهم بالمعلومات اللازمة عن استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب وتنمية المهارات الأساسية لاستخدام تلك الاستراتيجيات.

٣. توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية إلى ضرورة الابتعاد عن استراتيجيات التدريس التقليدية، والاهتمام بتنويع الاستراتيجيات والأساليب التي تتيح للطلاب فرص المشاركة في التعلم وتنمية الدافعية والبحث والاطلاع.

٤. النظر في محتوى وأنشطة الدراسات الاجتماعية لتصبح أكثر انسجاماً مع الاتجاهات التربوية الحديثة وبما يتلاءم مع ميول واتجاهات واهتمامات وقدرات الطلاب ما أمكن.

٥/ ٣ مقترحات الدراسة

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج، يقترح الباحث ما يلي:

١. إجراء دراسة للتعرف على معوقات استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية لاستراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالبة واتجاهاتهم نحوها.

٢. إجراء دراسة للكشف عن طبيعة العلاقة بين مستوى تأهيل المعلمين والمعوقات التي تحول دون استخدام استراتيجيات التعلم المتمركزة حول الطالب.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

المصادر والمراجع

١. إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٣). تنظيمات حديثة للمناهج التربوية، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
٢. أبو رياش، حسين محمد وآخرون (١٤٣٠). أصول استراتيجيات التعلم والتعليم النظرية والتطبيق، عمان: دار الثقافة.
٣. أبو رياش، حسين محمد وقطيط، غسان (٢٠٠٨). حل المشكلات، عمان: دار وائل.
٤. أبو شامة، محمد رشدي (٢٠١٢). فاعلية التدريس باستخدام استراتيجية التعليم المتمركز حول المشكلة في تنمية التحصيل و مهارات التفكير الاستدلالي الحسي و مستوى الطموح لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم، مجلة التربية العلمية – مصر، (المجلد الخامس عشر ـ العدد ٣).
٥. أبوسنينة، عودة وآخرون (٢٠١٠). درجة ممارسة مبادئ التعلم النشط في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية من وجهة نظر معلميها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية – الأردن، (المجلد التاسع ـ العدد ٢).
٦. الأغبري، سيف يوسف (٢٠١٣). درجة استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التعليم المتمركزة حول المتعلم في سلطنة عمان، رسالة ماجستير غير منشورة.
٧. الأكلبي، فهد عبد الله (١٤٢١). طرق تدريس المواد الاجتماعية، الرياض: دار أشبيليا.
٨. جكيز، ديفيد (٢٠٠٨). التعلم في مجموعات، ترجمة: عزو عفانة وآخرون، عمان: دار المسير.
٩. الجلالي، لمعان مصطفى (٢٠١١). التحصيل الدراسي، عمان: دار المسير.
١٠. حسين، إبراهيم (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية (جامعة بنها) – مصر، (المجلد ٢٤ ـ العدد ٩٣).
١١. الربيعي، محمود (٢٠٠٦). طرائق وأساليب التدريس المعاصرة، الأردن: عالـم الكتب.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

١٢. زيتون، حسن (٢٠٠٩). استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

١٣. الساعدي، عمار طعمه (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تحصيل مادة الرياضيات لدى طلاب الصف الخامس العلمي واتجاههم نحوها، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، (العدد ٣).

١٤. سعادة، جودت أحمد وآخرون (٢٠٠٦). التعلم النشط، عمان: دار الشروق.

١٥. سعادة، جودت وفهد العميري (٢٠١٩م). تقويم المناهج التوجهات الحديثة – المعايير العالمية والتطلعات المستقبلية، عمان: دار المسيرة.

١٦. سعادة، جودت وفهد العميري (٢٠١٩م). تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج، عمان: دار المسيرة.

١٧. سليم، إبراهيم (٢٠١٢). فاعلية التعلم النشط القائم على الخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية الفهم الجغرافي والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر (العدد ٤٤).

١٨. سليمان، سميحة محمد (٢٠١١). فعالية بعض استراتيجيات التعلم النشط على التحصيل الدراسي في مقرر أسس مناهج وتنظيماتها، مجلة كلية التربية بأسيوط – مصر، (المجلد السابع والعشرون ـ العدد ١).

١٩. سمارة، نواف أحمد، والعديلي عبد السلام (٢٠٠٨). مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية، عمان: دار المسيرة.

٢٠. السيد، أحمد جابر (٢٠٠٣). أساليب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، سوهاج: دار محسن للطباعة والنشر.

٢١. الشحات، دعاء البدوي (٢٠١٢). فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات الحياتية، مجلة كلية التربية ببورسعيد – مصر، (العدد ١٢).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٢٢. شراب، زينات عبد الرؤوف (٢٠١٣). أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية التعلم الذاتي لتحسين عملية الاستماع في مادة اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة القراءة والمعرفة – مصر، (العدد ١٣٦).

٢٣. الشربيني، فوزي (٢٠١٢)، فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية في زيادة التحصيل وتنمية مهارات استخدام الأدوات الجغرافية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، دراسة غير منشورة.

٢٤. الشمري، زينب حسن (٢٠١١). أثر التدريب على بعض إستراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطالبات المعلمات في كلية التربية للبنات جامعة حائل، مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية – السعودية، (العدد ٢٠).

٢٥. الشنيف، محمد علي (٢٠٠٨). معوقات استخدام الطرائق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة صنعاء.

٢٦. طعيمة، رشدي أحمد وآخرون (٢٠٠٩). المنهج المدرسي المعاصر، ط٢، عمان: دار المسيرة.

٢٧. عبيدات، ذوقان، وأبو السميد سهيلة (٢٠٠٥). استراتيجيات التدريس في القرن ٢١، عمان: مركز ديبونو.

٢٨. عشا، انتصار خليل (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط في تحسين التحصيل العلمي ومفهوم الذات الأكاديمية لدى طالبات الصف الثالث الأساسي، مجلة دراسات - العلوم التربوية – الأردن، (المجلد الثامن والثلاثون).

٢٩. علاء الدين، جهاد محمود (٢٠١٠). مدى شيوع ممارسة التعليم المتمركز على المتعلم بين أعضاء الهيئة التدريسية العاملين في الجامعات الأردنية، المجلة التربوية – الكويت، (المجلد الرابع والعشرون ـ العدد ٩٥).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٣٠. علي، سعيد عبد المعز (٢٠١٣). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشكلة في تنمية بعض مفاهيم المواطنة لدى طفل الروضة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس – السعودية، (العدد ٣٣).

٣١. علي، محمد السيد (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عمان: دار المسير.

٣٢. العمر، عبد العزيز (١٤٢٨). لغة التربويين، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٣٣. فان دالين، ديوبولد (١٩٩٠). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ٤، ترجمة: محمد نوفل وآخرون. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٤. القرارعة، أحمد عودة، وحجة حكم رمضان (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التكفير ما وراء المعرفة، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، (المجلد الرابع عشر ـ العدد ٢).

٣٥. القرشي، أمير إبراهيم (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير الناقد لمعلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الثانوي العام، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية –مصر، (العدد ٢٠).

٣٦. القريني، سعود (٢٠١٨م). واقع طرق تدريس الدراسات الاجتماعية في مدارس التعليم العام.

٣٧. قطامي، يوسف (٢٠١٣م). النظرية المعرفية في التعلم، عمان: دار المسيرة.

٣٨. اللقاني، أحمد حسين وعلي الجمل (٢٠٠٣م) معجم المصطلحات التربوية المعرفة، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٣٩. مصطفى، سلوى عثمان (٢٠١٠). استخدام تنويع استراتيجيات التدريس Differentiated Instructional Strategies في مجال الأشغال الفنية لتنمية الدافع للإنجاز والاتجاه نحو التعلم والمشروعات الصغيرة لدى تلميذات مدرسة الفصل الواحد متعدد المستويات، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – مصر، (العدد ١٥٨).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

٤٠. النجدي، عادل رسمي (٢٠١٠). الرضا المهني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في مصر في ضوء تطبيق استراتيجيتي التقويم الشامل والتعلم النشط، مجلة العلوم التربوية والنفسية – البحرين، (المجلد الحادي عشر، العدد ٣).

٤١. هجرس، نعمة طلخان زكي (٢٠١١). فعالية استراتيجية قائمة على التعلم النشط في تنمية مهارات الاستدلال العلمي في تدريس تلاميذ المرحلة الإعدادية، العدد (١٢)، القاهرة: مجلة البحث العلمي في التربية.

٤٢. الوادي، محمود وعلي فلاح الزعبي (٢٠١١). أساليب البحث العلمي مدخل منهجي تطبيقي، عمان: دار المناهج.

٤٣. وايلز، جون (١٤٣٥). قيادة تطوير المنهج، ترجمة: راشد حسين العبد الكريم، الرياض: دار جامعة الملك سعود للنشر.

٤٤. وزارة التربية والتعليم (١٤٣٤هـ). الكتاب الإحصائي، الرياض: إدارة التربية والتعليم بمنطقة الرياض.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

References:

- Abu Riach, Hussein Mohammed and Qatit, Ghassan (2008). Problem Solving, Amman: Dar Wael. .(In Arabic).
- Abu Riach, Hussein Mohammed et al (1430). The Origins of Learning Strategies, Theory and Practice, Amman: Dar Al Thaqafa. .(In Arabic).
- Abu Shama, Mohammed Rushdie (2012). The effectiveness of teaching using the problem-based education strategy in the development of achievement and cognitive reasoning skills and the level of ambition among students in the fourth grade in science, Journal of Scientific Education - Egypt, (Volume XVIII Issue 3). .(In Arabic).
- Abu Sneineh, Odeh et al. (2010). The degree of practicing the principles of active learning in the teaching of the subject of social studies from the perspective of its teachers in the schools of UNRWA in Jordan, Zarqa magazine for research and humanitarian studies - Jordan, (Volume IX Issue 2). .(In Arabic).
- Aghbari, Saif Youssef (2013). The degree to which social studies teachers used learner-centered learning methods in Oman, unpublished master's thesis. .(In Arabic).
- Alaa Eddin, Jihad Mahmoud (2010). The extent of the practice of learning based on the learner among faculty members working in Jordanian universities, the educational magazine - Kuwait, (Volume XXIV number 95). .(In Arabic).
- Al-Aslbi, Fahd Abdullah (1421). Methods of teaching social subjects, Riyadh: Dar Ashbilia. .(In Arabic).
- Ali, Mohamed El Sayed (2011). Recent Trends and Applications in Curricula and Teaching Methods, Amman: Dar Al-Misir. .(In Arabic).
- Ali, Said Abdel Moez (2013). The effectiveness of problem-based learning strategy in the development of some concepts of citizenship of kindergarten child, Journal of Arab Studies in Education and Psychology - Saudi Arabia (No. 33). .(In Arabic).
- Al-Jalali, Maan Mustafa (2011). Educational Achievement, Amman: Dar Al-Misir. .(In Arabic).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

- Alkarrarah, Ahmed Odeh, and the argument of Ramadan (2013). The Effectiveness of a Learning-Based Program Built in Teaching Science in the Achievement of Ninth Grade Students and Development of Knowledge-Based Atonement Skills, Journal of Educational and Psychological Sciences, Bahrain (Volume 14, Issue 2). .(In Arabic).
- Al-Laqani, Ahmed Hussein and Ali Al-Jamal (2003) Glossary of Educational Terms Knowledge, 3, Cairo: World of Books. .(In Arabic).
- Al-Quraini, Saud (2018). The reality of the methods of teaching social studies in general education schools. .(In Arabic).
- Al-Qurashi, Prince of Ibrahim (2009). Effectiveness of a training program based on some active learning strategies in developing the critical thinking skills of social studies teachers in general secondary education, Journal of the Educational Association for Social Studies, Egypt (No. 20). .(In Arabic).
- Al-Rubaie, Mahmoud (2006). Contemporary Teaching Methods and Methods, Jordan: World of Books. .(In Arabic).
- Al-Shahat, Du'aa Al-Badawi (2012). The Effectiveness of Problem-Based Learning Strategy in the Development of Some Life Skills, Journal of the College of Education, Port Said, Egypt (No. 12). .(In Arabic).
- Al-Wadi, Mahmoud and Ali Falah Al-Zu'bi (2011). Methods of Scientific Research Methodological Approach, Amman: Curriculum House. .(In Arabic).
- Asayed. Ahmed Jaber (2003). Methods of teaching and learning social studies, Sohag: Dar Mohsen for printing and publishing. .(In Arabic).
- Asha, Triumph Khalil (2011). The Impact of Using Active Learning Strategies on Improving Academic Achievement and Self-Concept of Third-Grade Students, Dirasat - Educational Sciences Journal, Jordan (Volume 38). .(In Arabic).
- Bonwell, C, C., & Eison, J. A (1991). Active Learning: Creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1.George Washington University.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

- El-Sherbini, Fawzi (2012), Effectiveness of Using Some Active Learning Strategies in Teaching Social Studies in Increasing Achievement and Development of Skills of Using Geographical Instruments in First Grade Students, unpublished study. .(In Arabic).
- El-Shneef, Mohamed Ali (2008). Obstacles to the use of modern methods in the teaching of social materials for the basic stage in the Republic of Yemen, unpublished master thesis, Sana'a University. .(In Arabic).
- Hagras, Nima Talkhan Zaki (2011). Effectiveness of a strategy based on active learning in the development of the skills of scientific reasoning in the teaching of preparatory students, No. (12), Cairo: Journal of Scientific Research in Education. .(In Arabic).
- Henson, K . T (2003).Foundations for Learner- centered Education: A Knowledge base, Education (Chula Vista, Calif), 124 (1),4-12.
- Hussein, Ibrahim (2013). The effectiveness of problem-based learning strategy in the teaching of mathematics on academic achievement and the development of some critical thinking skills among students in the preparatory stage, Journal of the Faculty of Education (Banha University) - Egypt (Volume 24, No. 93). .(In Arabic).
- Ibrahim, Majdi Aziz (2003). Modern Organizations of Educational Curricula, Cairo: Anglo-Egyptian Library. .(In Arabic).
- Jackies, David (2008). Learning in groups, translation: Ezzo Afana et al., Amman: Dar Al-Misir. .(In Arabic).
- King,J,M, (2000). Learner – centered teacher beliefs and student – perceived teaching effectiveness. Unpublished Doctoral Dissertation, University of North Texas.
- Mc Combs,B,L. (2003a). A Framework for the redesign of K-12 education in the context of current educational reform. Theory Into Practice, 42 (1), 93 – 101.
- Meyers, C & Jones, T.B (1993).Promoting active Learning strategies for the college classroom. San Francisco: Jossey – Bass Inc.
- Ministry of Education (1434 e). Statistical book, Riyadh: Department of Education in Riyadh. .(In Arabic).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

- Mustafa, Salwa Othman (2010). Using Differentiated Instructional Strategies in the field of art works to develop the motivation for achievement and the trend towards learning and small projects among the students of the one-level multi-level school, Journal of Studies in Curriculum and Teaching Methods - Egypt (No. 158). .(In Arabic).
- Najdi, Adel Rasmi (2010). The professional satisfaction of the teachers of social studies in the primary stage in Egypt in the light of the implementation of the strategies of comprehensive assessment and active learning, Journal of Educational and Psychological Sciences - Bahrain, (Volume XI, Issue 3). .(In Arabic).
- Obeidat, Toukan, and Abu Samaid Suhaila (2005). Teaching strategies in the 21st century, Amman: Debono Center. .(In Arabic).
- Olive, Hassan (2009). Teaching Strategies: A Contemporary Vision of Teaching and Learning Methods, 2, Cairo: The World of Books.
- Omar, Abdul Aziz (1428). Language of educators, Riyadh: Bureau of Arab Education for the Gulf States. .(In Arabic).
- Pierce, J. W., Kalman, D.L., & Dean, C. (2002).Validating the Learner – centered model with undergraduates in teacher education. Paper – sented at the American Educational Research Association Convention.
- Qatami, Youssef (2013). Cognitive Theory in Learning, Amman: Dar Al Masirah.
- Saadi, Ammar Tahemeh (2011). The Impact of the Problem-Based Learning Strategy on the Achievement of Mathematics in and Towards the Fifth Grade Students, Anbar University Journal of Human Sciences (No. 3). .(In Arabic).
- Sadaa, Jawdat Ahmed et al. (2006). Active Learning, Amman: Dar Al Shorouk. .(In Arabic).
- Sadaa, Jawdat and Fahad Al-Amiri (2019). Curriculum Evaluation Modern Trends - International Standards and Future Prospects, Amman: Dar Al Masirah. .(In Arabic).
- Sadaa, Jawdat and Fahad Al-Amiri (2019). Evaluation of Curricula between Strategies and Models, Amman: Dar Al Masirah. .(In Arabic).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

- Salim, Ibrahim (2012). The effectiveness of active learning based on mental maps in the teaching of social studies for the development of geographical understanding and critical thinking among students in the first grade preparatory, Journal of the Educational Association for Social Studies - Egypt (No. 44). .(In Arabic).
- Samara, Nawaf Ahmed, and Adaily Abdul Salam (2008). Concepts and Terminology in Educational Sciences, Amman: Dar Al Masirah. .(In Arabic).
- Shammari, Zainab Hassan (2011). Effect of training on some of the strategies of active learning in the development of teaching skills of female students teachers in the College of Education for Girls Hail University, Journal of Imam Muhammad bin Saud Islamic University - Humanities and Social Sciences - Saudi Arabia, (number 20). .(In Arabic).
- Sharon, D. &Martha, L.(2001) : Learning and Development . New York : McGraw Hill Book Co.
- Sulaiman, Samiha Mohammed (2011). The Effectiveness of Some Active Learning Strategies on Educational Achievement in Curriculum Foundations and Principles, Journal of the Faculty of Education, Assiut, Egypt (Volume 27, Issue 1). .(In Arabic).
- Syrup, Zinat Abdel Raouf (2013). The impact of using a self-learning strategy program to improve the listening process in English for high school students, Reading and Knowledge Magazine, Egypt (No. 136).
- Taima, Rushdi Ahmed et al. (2009). The Modern School Curriculum, I2, Amman: Dar Al Masirah. .(In Arabic).
- UNESCO (2001): International Bureau Of Education . "Science Education for contemporary society : problems, Issues, and Dilemma". Final Repot of the International workshop on the reform in the teaching of science and technology level in Asia: Comparative References Europe.
- Van Dalin, Deobold (1990). Research Methods in Education and Psychology, I4, translated by: Muhammad Nofal and others. Cairo: The Anglo-Egyptian Library.
- Vega, Q. C., & Taylor, M. R. (2005). Incorporating course content while fostering amore learner – centered environment. College Teaching, 53 (2), 83-86.

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5

- Waskow, J. A. (2006).Understanding and Application of Learner- Centeredness Among Community College Faculty. Unpublished Doc-toral Dissertation, Walden University.
- Wiles, John (1435). Leadership development curriculum, translation: Rashid Hussein Al-Abdul Karim, Riyadh: King Saud University Publishing House. .(In Arabic).

http://dx.doi.org/10.29009/ijres.2.3.5