أثر الأنشطة المتدرجة في تحصيل طالبات الثاني المتوسط في مادة التاريخ

م. بلقيس جبار عبد الوهاب
الجامعة المستنصرية/ كلية التربية/ قسم التاريخ

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استعمال الانشطة المتدرجة في تحصيل طالبات الثاني متوسط في مادة التاريخ ، اعتمدت الباحثة المنهج التجريبيّ للتوصل الى نتائج البحث وتكونت عينة البحث من (٥٢) طالبة من طالبات الصف الثاني المتوسط، وأعدّت اختباراً تحصيلياً من ثلاثين سؤالاً، وبعد التأكد من صدق الاختبار وثباته تمت معالجة البيانات باستعمال الاختبار التائيّ لعينتين مستقلتين، ومربع كاي، ومعادلة ألفا–كرو نباخ. أسفرت الدراسة عن النتيجة الآتية:–

- هناك فرقٌ ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات تحصيل طالبات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي، لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥). وفي ضوء نتيجة البحث استنتجت الباحثة:
- أنَّ استعمال الانشطة المتدرجة في ضمن الحدود التي أُجري فيها البحث الحاليّ، أثبت فاعليته في ارتفاع مستوى التحصيل عند طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ. وفي ضوء ما توصلت إليه الباحثة من نتائج في هذا البحث، فإنَّها توصي بضرورة تدريب مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها على أُسس الاستراتيجيات الحديثة، وذلك من خلال الدورات، الندوات التربوية، والنشرات الخاصة . وتقترح دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول التفكير الابتكاري وتنمية ميول الطلبة نحو المادة **الكلمات الافتتاحية: (الأنشطة –التربوية– الحديثة – التفكير– الابتكار)**

Abstract

The current research aims to identify the impact of Shamal activities in the collection of the second progressive students average in history, a researcher Admit theoretical background and previous studies of E. Wafaa including the requirements of research and e drag allegiance Te.

The researcher adopted the experimental method to reach the results of the research and formed a sample Search from (51) Female students from the second grade average, and prepared a test Theselaa of thirty questions, After the validation of the test and its stability, the data were processed Using the T-test of two independent samples, the Kai square, and the α-Cronbach equation. The study resulted in the following result:

- There was a statistically significant difference between the average score of the students of the two groups in the achievement test, in favor of the experimental group at the level of significance (0,05). Considering the research results, the researcher concluded:
- The use of graduated activities within the limits of the current research has proved to be effective in the elevated level of achievement of second grade students in the history subject. Considering the findings of the researcher from the results of this research, it recommends that teachers of history and Madrsadtha training on the foundations of a modern strategies, through courses, educational seminars, and special bulletins.

Opening Speeches: (Activities - Educational - Modern - Thinking - Innovation)

الفصل الأول التعريف بالبحث

اولاً :– مشكلة البحث:

يشهد العالم تطورات كبيرة في شتى مجالات الحياة ومنها المجال التربوي مما يترتب علينا مواكبة هذا التقدم والتطور الا ان واقعنا التعليمي يعاني من بعض أوجه القصور وخاصة طرائق التدريس بأمس الحاجة الى التطوير في ضوء المستجدات الحديثة في الطرائق والنماذج والاستراتيجيات.وان من أبرز المشكلات التي ظهرت في تدريس مادة التاريخ انها لا تستطيع أن تقدم الفائدة المرجوة منها من دون التدريس الجيد الذي يتسم بالاثارة والحيوية والنشاط، اذ يواجه تدريس التاريخ صعوبات كثيرة تحد من قدرته على تحقيق الاهداف التربوية ومن هذه الصعوبات استعمال الكثير من المدرسين للطرائق التقليدية في التدريس التي تستند على الحفظ والتلقين والاسترجاع، وضعف استعمال النشاطات المصاحبة في غالبية الاحيان يجعل مادة التاريخ مملة للطلبة، وهذا بدوره سبب انخفاض تحصيل الطلبة، وهذا ما اكدته بعض الدراسات ومنها دراسة (السامرائي،٢٠٠٤،ص٥٢).فضلاً عن ذلك ترى الباحثة ان طبيعة المادة الدراسية المقررة لطلبة الصف الثاني المتوسط غالبا ما تكون فيها الموضوعات مزدحمة بالاسماء والسنين والحقائق والمفاهيم التاريخية في فقرات يكون تسلسلها الزمني مربكا للطلبة، وزيادة على ذلك قلة دراية أغلب مدرسي مادة التاريخ بالطرائق والاستراتيجيات الحديثة في التدريس ومدى أهميتها للطلبة وكيفية توظيفها داخل الصفي تحقيق أهداف الصف ومنها استراتيجية الانشطة المتدرجة في التدريس.لذا ظهرت الحاجة الى اتباع الاساليب والاستراتيجيات والطرائق الحديثة في التدريس التي يمكن ان يكون لها آثر في تحسين تعلم هذه المادة وجعلها مادة شيقة ومحببة لنفوسهم وأذهانهم واقبالهم على دراستها.وسعت

الباحثة الى استعمال استراتيجية الانشطة المتدرجة والتي هي من الاستراتيجيات الحديثة في التدريس كمحاولة لرفع مستوى التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثاني المتوسط من مادة التاريخ ومن هنا ترى الباحثة ان مشكلة البحث تتحدد بالسؤال الآتي:-

- **هل لاستعمال استراتيجية الأنشطة المتدرجة آثر في زيادة تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط لمادة التاريخ؟**

ثانياً :- أهمية البحث

يؤكد المختصون في مجال التربية أن هدفها قديما تزويد الطلبة بالمعلومات لزيادة رصيدهم المعرفي كهدف أساسي، أما التربية الحديثة فقد أكدت قيمة المعلومات وأهميتها للطلبة وكذلك دعت بتغير نوع المعلومات وعملت على تطوير طرائق وأساليب واستراتيجيات ونماذج تقديم المعلومات في ضوء البحوث التي عالجت سيكولوجية التدريس.وترى الباحثة أن التربية تعمل على تحقيق المشاركة والتفاعل الصفي بين الطلبة والانشطة المختلفة لبناء شخصيتهم في الجوانب المعرفية المهارية والوجدانية، وليست دراسة التاريخ مجرد سرد للأحداث والوقائع التاريخية أو أنه فرع من فروع التحصيل يدرس لذاته، لكنه نوع من أنواع المعرفة يفيد الناس في حياتهم ويرتقي بأخلاقهم وقيمهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والعلمية ويعينهم على فهم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل وبناء عقولهم.والهدف الاسمى من دراسة التاريخ هو إعداد المتعلمين وتشجيعهم على أتخاذ القرار، مع ضرورة تهيئة مناخ صفي ملائم للمتعلمين في ظل محتوى تعليمي منظم.(البرعي،٢٠١٢، ص٥)والطريقة الملائمة لتدريس التاريخ هي التي تحقق الهدف من تدريس هذه المادة وبادراك مغزاها، والاخذ بالأساليب التربوية الحديثة المبنية على طبيعة الطلبة وحاجاتهم النفسية والتعليمية والاجتماعية، اذ ان الاستراتيجيات والطرائق التدريسية التي يتبعها المدرس تعد من أهم جوانب العملية التعليمية، وهي المحور الرئيس في مضمون عملية التدريس.(ملاعثمان،١٩٨٣،ص١٠٤)وترى الباحثة أن من متطلبات عمل مدرس التاريخ الناجح مساعدة طلبته على القيام بأعمالهم وواجباتهم المدرسية عن طريق اثارتهم بالأنشطة لدراسة الموضوع الجديد، تكون بمثابة مثيرات توجه الى الطلبة تستدعي منهم استجابات معينة تساعدهم على احداث التعلم المطلوب فكان لابد من ايجاد استراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة وتنشط فكر المتعلم ليكون فاعلا بمجتمعه.وإن تحقيق الاهداف المرغوبة في التدريس لا يمكن الا باتباع الطرائق والاستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة التي تثير اهتمام الطلبة وميولهم وتساعدهم على بقاء المعلومات في أذهانهم لمدة زمنية اطول، وتعد استراتيجية الانشطة المتدرجة من الاستراتيجيات الحديثة التي تؤيد التعلم النشط كون المتعلم نشطا فهو يسعى بقوة لتحمل أكبر قدر من المسؤولية وهو ليس سلبيا لا يقوم الا بتذكر المعلومات واسترجاعها بل يتحدث ويكتب ويربط ما يتعلمه بالخبرات السابقة وهو يتعلم من خلال انشغاله في عمليات التعلم حسيا وعاطفيا وجسديا وذهنيا (الشمري،٢٠١١،ص١٤٨).ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجية الانشطة المتدرجة التي تتصف بأنها متساوية بالفعالية والنشاط ومتساوية من حيث الاستماع والمشاركة عادلة من حيث توقعات العمل والزمن الازم لانجازها وهي على شكل أنشطة مختلفة تناسب اختلاف المستوى المعرفي للطلبة (الشمري، ٢٠١١، ص١٢٥).وتقوم استراتيجية الانشطة المتدرجة على مبدأ أن الطلبة مختلفون في مستوياتهم المعرفية لذا يتطلب من المدرس أعداد أنشطة تراعي اختلاف المستويات المعرفية اذ تكمن أهمية هذه الاستراتيجية عندما يحقق الطلبة باختلاف مستوياتهم المعرفية الاهداف نفسها في نهاية الحصة الدراسية. (السعيدي وهدى،٢٠١٦،ص٥١٩)، وتأتي اهمية التاريخ في كونه يحتوي على العديد من الخبرات والمهارات التربويه بوصفها مادة دراسية لها مكانتها المهمة فدراسة التاريخ تهدف الى اطلاع الطلبة على تراث اجدادهم ونمو حضاراتهم وتوجههم للنهوض ببلدهم فضلاً عن تعزيز الروح الوطنيه لديهم (اللقاني ، ١٩٨٩،ص٩٥) وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل المهمة في التعليم لانها انتقالية وطفرة نوعية ينتقل فيها الطالب من المرحلة الابتدائية الى المرحلة الثانوية اذ تنمي قدراتهم على التفكير العلمي المنظم في كل مايمارسونه ومايقومون به من عمل ونشاط .(وزارة التربية،١٥،١٩٨٤-١٦)

هدف البحث:- يهدف البحث الحالي تعرف أثر استراتيجية الانشطة المتدرجة في تحصيل طالبات الثاني متوسط في مادة التاريخ

فرضية البحث:- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥)بين متوسط درجات تحصيل المجموعة التجريبية الذين يدرسون باستراتيجية الانشطة المتدرجة، ومتوسط درجات تحصيل المجموعة الضابطة الذين يدرسون بالطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ.

حدود البحث:- يقتصر البحث على:-

١- طالبات الصف الثاني متوسط للعام الدراسي ٢٠١٨-٢٠١٩

٢- موضوعات من كتاب التاريخ المقرر تدريسه في الفصل الاول

تحديد المصطلحات:-

١- **الانشطة المتدرجة:- عرفها كل من**

أ- (كوجك وأخرون ٢٠٠٨) بأنها: مجموعة من الانشطة تستعمل عند وجود طلبة مختلفون بمستوياتهم المعرفية ويدرسون المواضيع نفسها ويتطلب ذلك من المدرس إعداد أنشطة متدرجة ومختلفة المستويات. (كوجك وأخرون٢٠٠٨،ص١٣١)

ب- (الشمري،٢٠١١) بأنها: "مجموعة من المهام التي يستعملها المعلم يضمن من خلالها اكتساب الطلبة للأفكار الاساسية للموضوع الذي يدرسه بالرغم من اختلاف مستوياتهم المعرفية. (الشمري،٢٠١١،ص١٢٣)

إجرائيا:- مجموعة من الانشطة المختلفة تقوم على مبدأ اختلاف المستويات المعرفية لطالبات المجموعة التجريبية للصف الثاني المتوسط تقوم الباحثة بإعدادها ضمن الخطط التدريسية تراعي من خلالها الاختلاف في القدرات المعرفية

٢- التحصيل:- عرفه كل من

أ- زيتون (٢٠٠١) بأنه "مدى ما حققه الطلبة من نتاجات التعلم نتيجة مرورهم بخبرة تدريسية معينة" (زيتون، ٢٠٠١،ص ٤٧٩)

ب- الجلالي (٢٠١١) بأنه "مستوى الاداء الفعلي للفرد في المجال الاكاديمي الناتج عن عملية النشاط العقلي المعرفي للطالب ويستدل عليه عن طريق اجابات الطالب على مجموعة من اختبارات تحصيلية نظرية أو عملية أو شفوية تقدم لها نهاية العام الدراسي أو في صورة اختبارات تحصيلية مقننة) (الجلالي،٢٠١١،ص٢٥)

إجرائياً: ما تحصيل عليه الطالبات (عينة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي البَعدي الذي تعتمده الباحثة لأغراض البحث الحالي.

٣- التاريخ:- عرفه كل من

أ- الامين (١٩٩٢) بأنه "هو علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة" (الامين،١٩٩٢، ص١١)

ب- الجمل (٢٠٠٥) بأنه "كل شيء حدث في الماضي فهو علم يتناول النشاط الانساني في الازمنة المختلفة مما جعله علما ذا صلة بكل العلوم" (الجمل،٢٠٠٥، ص٧)

إجرائياً:- مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التاريخية التي سوف تدرس اثناء التجربة والتي تشكل الموضوعات الدراسية من كتاب التاريخ العربي الاسلامي للصف الثاني المتوسط.

الفصل الثاني(خلفية نظرية ودراسات سابقة)

خلفية نظرية

اولاً) التعلم النشط Active Learning

١) اهمية التعلم النشط: استعمال الانشطة التعليمية المتنوعة بالمدرسة والتي توفر للتلميذ درجة عالية من الحرية والخصوصية (عصر،٨٩: ٢٠٠٢) كذلك يعني التعلم الذي يشارك فيه المتعلمون مشاركة فاعلة في عملية التعلم من خلال القراءة والبحث والمشاركة بالأنشطة ويكون المعلم موجها ومرشدا (البلقاني، والجمل،١٨٩: ٢٠٠٣)ويعتبر التعلم النشط طريقة تدريس تقوم على اشراك المتعلمين في عمل اشياء تجبرهم على التفكير في ما يتعلمونه ففي هذا النوع من التعلم يقوم المتعلمون بنشاطات عقلية حركية مثل القراءة والكتابة والمناقشة وحل مشكلة وطرح اسئلة وصياغة الفروض والقيام بتجربة فضلا عن مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم (القضاة،٤: ٢٠١٥)

٢- نظريات التعلم النشط: -

أ- النظرية البنائية:- تقوم على فكرة ان المعرفة يجب ان تبنى ضمن التركيب او البنية المعرفية لكل فرد لكي تصبح جزءا من بنيته المعرفية وان المعرفة تعتمد على الخبرة والتفاعلات الاجتماعية في البيئة التعليمية فالتعلم النشط جزء من منظومة العملية البنائية التي هي اساس النظرية البنائية. (Bostock,1998: 6) وينظر بياجية الى أثناء دراسته ، يواجه الطالب وظائف عقلية مختلفة تتغير بشكل متكرر. هذا لأن هياكلهم العقلية تتغير باستمرار ؛ ومع ذلك ، فإن وظائفهم العقلية تعتمد على المحفزات التي يوجهونها من بيئتهم. تم فحص كلا المنظورين من قبل بياجيه. يركز المنظور الأول على الهياكل العقلية والثاني يركز على الوظائف العقلية. (العوالمة ومزاهرة،٤٧: ٢٠٠٣) وان اهم الافتراضات التي تعكس النظرية البنائية بوصفها الاساس للتعلم النشط هي:

- تتضمن عمليات التعلم النشط بناء المعرفة بدلاً من اكتسابها ببساطة.
- التعلم عملية ذات مغزى تعمل باستمرار على تطوير أفكار جديدة.

- ينجذب المتعلمون إلى المواد التي يتعلمونها لأن المواقف التعليمية التي تستخدم التعلم النشط تخلق تجارب عاطفية. تشمل هذه المشاعر الإثارة والترقب ، مما يساعد المتعلمين على التعلم بشكل أكثر فعالية.

– البنى المعرفية التنقل بين الافراد بالمعنى نفسه لكون الافراد مختلفون في بنيتهم المعرفية المتكونة من معايير ومفاهيم وطريقة تنظيمها.

– التبنى المعرفة عبر الانشطة فقط وانما عبر التفاوض الاجتماعي مع الاخرين في بيئة تعاونية.

– المعرفة السابقة مطلب اساسي ليكون التعلم ذا معنى.

– يحدث التعلم عبر مواجهة مشكلات ومهام حقيقية. (٤٠–٣٩: ٢٠٠٩، مداح)ولعل من اهم المبادئ التي نادت بها النظرية البنائية والتي اكدت فيه على التعلم النشط هي

اولا: عملية التعلم عملية نشطة وفرضية وذات معنى اي يحسن المتعلمون فهمهم من خلال إعادة تصور معارفهم بانتظام بطرق جديدة.

ثانيا: يبني المتعلمون معارفهم من خلال عمليات التعلم النشط. هذا يعني أنهم يستوعبون المعلومات في أذهانهم بدلاً من مجرد نسخها. (ابراهيم،٣٧: ٢٠٠٤)

ب– النظرية المعرفية: تتداخل النظرية المعرفية مع النظرية البنائية في كثير من النقاط الا ان البنائية تتميز عنها بتأكيدها على توظيف التعلم من خلال السياق الحقيقي والتأكيد على البعد العملي الاجتماعي في احداث التعلم الامر الذي اهملته النظرية المعرفية التي اعتمدت على ربط عملية التعلم بالنمو فقط (ابو عاذر، ١٤٨– ١٤٧: ٢٠١٢).

التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية

١ – تنظيم المناهج الدراسية بحيث يسهل تكوين الابنية المعرفية لدى المتعلمين مما يساعد على التذكر وانتقال اثر التعلم.

٢ – يجب ان تستعمل طريقة العرض ابسط انواع التمثيل بما يتناسب مع المرحلة العمرية للمتعلم.

٣ – تنظيم المادة الدراسية إذ تبدا بأبسط اشكال المفاهيم وبعد ان يكتشف المتعلم العالقات بينها تعرض عليه مفاهيم اعلى وهكذا.

٤ – تدريب الطلبة على الحدس والتخمين واختيار البدائل واتاحة الفرصة للتأكد من صحة هذه التخمينات والبدائل.

٥– استعمال الادوات والوسائل السمعية والبصرية المعينة على التدريس وميزة ذلك انها توفر للطالب خبرات بديلة تسهل تكوين المفاهيم مما يتفق مع مراحل التمثيل من الحسي الى الصوري ثم الرمزي. (٢٠٧–٢٠٦: ٢٠٠٠، عبد الهادي)

ج– النظرية الاجتماعية – الثقافية: – تؤكد على تأثير التفاعلات الشخصية والتأثيرات الثقافية على التعلم فالعالم فيجوتسكي يرى ان للثقافة والتفاعلات الاجتماعية دورا في عملية التعلم كما انه وعبر عالمات ورموز الثقافة ينمو السلوك ويرى ايضا ان خطاب الشخص مع نفسه يلعب دورا في التنظيم الذاتي وتنمية الوظائف العقلية فضالعن حل المشكلات وايضا يبين اهمية التواصل بين المعلم والمتعلم في عملية التعلم لتشجع الطلبة على انجاز ما يعجزون عن انجازه فرادى (١٦٠: ٢٠١٠، بدوي)وحسب النظرية يكون تعلم العلوم جزءا من مشاركة المتعلم الاجتماعية مع شخص اكثر معرفة او مع مصدر للتعلم (كتاب، مدرس، مجلة، كومبيوتر ....) ومن خلال هذه التفاعلات يكتسب المتعلمون لغة الاتصال العلمي كطريقة للرؤية والتفكير في الظواهر وبذلك يكون التعلم مدعما وموجبا ونشطا واداة وسيطة ومساعدة للتعلم وذلك بالتركيز على النشاط للمستوى السيكولجي الخارجي للفصل(Scoot,1998 ,48–71)

٣– فلسفة التعلم النشط: المتعلم هو النقطة المحورية في فلسفة التعلم النشط. وفقًا لهذه الفلسفة ، يحدد المتعلمون العملية التعليمية بدلاً من المعلمين. وذلك لأن التعلم النشط مشتق من احتياجات المتغيرات المحلية والعالمية.: أ – مرتبطا بحياة المتعلم، وواقعه واعتماداته واحتياجاته. ب– يحدث عبر تفاعل وتواصل المتعلم مع الاقران وافراد المجتمع. ج– منطلق من قدرات المتعلم واستعداداته. د– يجعل المتعلم محور العملية البنائية. هـ– يحدث التعلم في جميع الاماكن التي ينشط فيها المتعلم. و– يضمن المبادرات الذاتية من المتعلم. (٢٣٥ –٢٣٤: ٢٠١١، يعل)

٤– مكونات التعلم النشط: –لكي يكون التعلم النشط ناجحا لابد من توفر مجموعة اساسية من المكونات العملية وهي: –

١ – المواد والمصادر: التي يجب ان تكون متوفرة، وملائمة لسن المتعلم

٢ – الممارسة: والتي بتوفرها يتوفر للمتعلم فرص الاستكشاف والتجريب والتركيب.

٣ – الاختيار: إذ يختار المعلم ما يريد ان يعمله، وما يلزم للعمل من ادوات ومواد.

٤ – لغة المتعلم: يصف المتعلم بلغته ما يقوم بعمله

٥ – دعم الكبار: يعترف الكبار (الاهل والمعلم) بقدرة المتعلم ويقومون بتشجيعه على الابداع والتفكير وحل المشكلات. (١٨٠: ٢٠٠٢،جبران)

٦ – الحوار مع الذات و مع الاخرين

٨ – الملاحظة: عندما يشاهد الطلبة موقف او شخص يؤدي عمال مرتبطا بما يتعلموه

٩ – العرض: عندما يقوم الطلبة بتصميم وتنفيذ التجارب او تقديم عرض شفهي او اي نشاط اخر. (Shafagh, 2003: 1-2).

٥- عناصر التعلم النشط: ان التعلم النشط يستند على اربعة عناصر اساسية:

١-العمل المباشر بالاشياء٢ – التأمل بالممارسات٣ – الدافعية الداخلية للمتعلم٤ – حل المشكلات. (عواد ومجدي،٣٠: ٢٠١٠)

٦- مبادئ التعلم النشط: -ان من اهم المبادئ التي يقوم عليها التعلم النشط يمكن تلخيصها كما يلي:

١ – التعلم النشط هو الذي يشجع التفاعل والتعاون بين المتعلم والمتعلمين٣ – يشجع على النشاط يضع توقعات اكثر.٤ – يقدم تغذية راجعة سريعة.٥ – الممارسات التدريسية النشطة توفر وقتا كافيا للتعلم. (زمن +جهد = تعلم)٦ – التعلم النشط يبنى على ان الذكاءات متعددة لذلك يستخدم طرائق متعددة. (٣٨-٣٧: ٢٠١٢، ريبد)

٧- سمات التعلم النشط: يمتاز التعلم النشط بمجموعة من السمات ابرزها:

١ – دمج الطلبة بفعاليات تعليمية تجلب لهم استماعا اكثر٢ -قلة التركيز على نقل المعلومات وتعويضها بتطوير مهارات الطلبة

٣ -دمج الطلبة في التفكير العالي من التحليل والتركيب والتقويم٤ – ينخرط الطلبة في فعاليات القراءة والمناقشة والكتابة. (عواد ومجدي،٤٢: ٢٠١٠)

٨- الانشطة المستعملة في التعلم النشط: -: – استعمال برامجيات الحاسوب ذات الصلة بالمناهج المقررة.

– حل التدريبات وحل المسائل والمشكلات سواء من اعداد المدرس اومن الكتاب المقرر.-مشاهدة اداء المهارات والاعمال وممارسة ذلك عمليا. – مشاهدة العروض التوضيحية الحية والمصورة. – كتابة التقارير وعمل الملخصات.- ممارسة اللعب الفردي والجماعي وعمل النماذج والمجسمات. (١١-١٠: ٢٠٠٢،جبران)

٩- دور المعلم في التعلم النشط:

١- تشجيع وتدريب المتعلمين ومساعدتهم على التعلم

٢ – ايجاد التوازن بين الانشطة التعليمية الفردية والجماعية

٣ ـــيقوم بالبحث وتوثيق المعلومات

٤- يكون داعم حقيقي للمتعلم كشخص منافس.

٥ – يعمل على تحويل التفاهمات من متعلم الى اخر. (سعادة واخرون١١٣: ٢٠٠٦)

١٠- دور المتعلم في التعلم النشط:

١ – الرغبة الحقيقية للمشاركة في الخبرات التعليمية غير الرسمية. ٢ – تقدير قيمة تبادل الافكار والآراء مع الاخرين.٣ – فهم المتعلم بان نموه وتطوره كفرد يبدا من ذاته اولا.٤ – تقبل المتعلم للنصائح والاقتراحات من المعلمين على اساس من المودة والصداقة.٥ – ثقة المتعلم بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلمية المحيطة به.(٢٤٤: ٢٠١٥،حمادة) الجدول -١-.

مقارنة بين التعلم التقليدي والتعلم النشط

وجه المقارنة	التعلم التقليدي	التعلم النشط
الاهداف	غير معلنة	معلنة ويشاركون في وضعها وتخطيطها المدرس والطلبة
دور المدرس	التلقين	ميسر ومدير وموجه للعملية التعليمية
التعليمات	يصدرها المدرس بنفسه	يشترك الطالب مع المدرس في وضع التعليمات
نظام العمل	يفرضه المدرس	يشترك الطالب مع المدرس
الوسائل	تعليمية	تعليمية
جلوس الطالب	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
الاسئلة	المدرس هو الذي يسال غالبا	يسمح للطلبة بطرح الاسئلة على المدرس وعلى زملائهم
التواصل	في اتجاه المدرس فقط	في جميع الاتجاهات
سرعة التعلم	واحدة لكل الطلبة	كل طالب يتعلم حسب سرعته
النواتج	تذكر وحفظ المعلومات	فهم وحل مشكلات و مستوياتعليا ابتكارية وجوانب مهارية ووجدانية
التقويم	اصدار حكم بالنجاح او الفشل ويقاس الطالب بغيره دائما	مساعدة الطالب على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنة الطالب بنفسه
شخصية المدرس	الجدية والحزم	الحماس،المرح،التعاون

(السعيدي و هدى2016: 34)

١١- استراتيجيات التعلم النشط: - تعني مجموعة من الاجراءات والممارسات التي يتبعها المدرس داخل الصف للوصول الى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها وتتضمن مجموعة من الوسائل والانشطة واساليب تقويم تساعد على تحقيق الأهداف. (الهاشمي والدليمي،١٩: ٢٠٠٨)

كما ان استعمال استراتيجيات التعلم النشط هو الاجراء التعليمي لتنفيذ مجموعة واسعة من الانشطة التي تتضمن قيام المعلمين بأشياء ذات معنى او التفكير بالأشياء التي يقومون بها وكما ان هذه الاستراتيجيات تعزز تعلم المتعلمين وقد اشارت نتائج البحوث العديدة الى قواعد التعلم النشط والتي تتمثل بـ: -١ - تحسين تذكر المعلومات بشكل ملحوظ على المدى القريب والبعيد

٢ - تحسين الاداء الاكاديمي للمتعلم وتقدير الذات. ٣ - زيادة فهم المفاهيم الى الضعف مقارنة بالطريقة التقليدية

٤ - تحسين الاستبقاء في البرامج الاكاديمية ٥ - تشجيع مشاركة المتعلمين

٦ - تحسين مهارات العمل الجماعي. (Drak&Dina,2014: 7)

١ - مواصفات استراتيجيات التعلم النشط:

١ - ان تكون شاملة بمعنى انها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة

٢ - ان ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية وتكون طويلة المدى

٣ - ان تكون جاذبةو توفر مشاركة ايجابية وتحقق المتعة للمتعلم اثناء عملية التعلم

وان للتعلم النشط مجموعة من الاستراتيجيات وهي الحوار والمناقشة والتعلم التعاوني، لعب الأدوار، القصة، دراسة الحالة المحاكاة، العصف الذهني، حل المشكلات، الخرائط المعرفية، الاسئلة، التعلم الذاتي، تعلم الاقران والاكتشاف، (الفرماوي،٩: ٢٠١٦)

٢ - شروط نجاح استراتيجيات التعلم النشط: -هناك شروط اساسية لنجاح استراتيجيات التعلم النشط وهي:

١ - البدء باستعمال التعلم النشط في مرحلة مبكرة حتى يعطى الطلبة فرصة لبناء فريق ومجموعات تعلم منتظمة.

٢ - وضوح الأهداف ودقتها وبساطتها٣ - الحداثة والتنوع في بناء المهام والانشطة إذ يشعر الطلبة بانها حقيقية وواقعية

٧ -تصميم العمل بشكل يشكل ويدعم الاندماج مع الاخرين والتعاون معهم.

٨- الاخذ بالحسبان انماط التعلم لدى الطلبة والمتمثلة في:

أ - المتعلمون من خلال البصر وهم الطلبة الذين لهم القدرة على تذكر المعلومات التي يعرضها عليهم المدرس.

ب - المتعلمون من خلال السمع وهم الطلبة الذين لهم القدرة على سماع وتذكر المعلومات التي يمليها عليهم المدرس.

ج - المتعلمون من خلال الحركة والعمل وهم الطلبة الذين يتعلمون من خلال العمل والاداء. (عبد الوهاب،١٤٦: ٢٠٠٤).

ثانيا) التدريس المتمايز: Differentiated Instruction

١ - مفهوم التدريس المتمايز: يعني تنظيم ما يجري في غرفة الصف لكي تتوفر للمتعلمين خيارات متعددة للوصول للمعلومة وتكوين معنى للأفكار والتعبير عما تعلموه وبمعنى اخر يوفر التعليم المتمايز سبال مختلفة للتمكن من المحتوى ومعالجة وتكوين معنى للأفكار وتطوير منتجات يمكن كل متعلم من التعلم بفاعلية. (Tomlinso[]0[] ,2001: 1)

وهو نظام تعليمي يرمي الى تحقيق مخرجات تعليمية واحدة بإجراءات وعمليات وادوات مختلفة (عطية،٣٢٤: ٢٠٠٩)

٢ - الاساس النظري للتدريس المتمايز١ - يستند الى دراسات جاردنر إذ استطاع ان يحدد مجموعة من الذكاءات المختلفة للإنسان والتي توجد لدى جميع الافراد ولكن بدرجات متفاوتة والحقيقة ان نظرية الذكاءات المتعددة تتماشى تماما مع مفهوم التعليم المتمايز اذ يحاول المعلم ان يقدم الموضوع ذاته للطلبة باكثر من اسلوب لكي تتناسب هذه الاساليب مع الذكاءات المختلفة للتلاميذ. (Tomlinson,2001: 12)

٢- مستويات التفكير عند بلوم عززت فكرة التعليم المتمايز او تنويع التدريس ليتماشى مع مستويات المتعلمين المعرفية إذ وضع ست مستويات للمعرفية تتدرج من العمليات الاكثر تعقيدا. (كوجك واخرون،٣٤: ٢٠٠٨)

٣ - من النظريات المهمة التي يبنى عليها التدريس المتمايز النظرية البنائية الاجتماعية للتعلم والتي ظهرت عن طريق عالم النفس الروسي فيجوتسكي الذي يعتقد ان العقل ينمو مع مواجهة الافراد لخبرات جديدة ومحيرة ومع كفاحهم لحل التعارضات التي تفرضها هذه الخبرات وفي محاولة لتحقيق الفهم يربط الافراد المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة ويبنون او يشكلون معنى جديدا ويختلف عن بياجيه الذي ركز على مراحل النمو العقلي بغض النظر عن السياق الاجتماعي بينما فيجوتسكي اعطى اهمية اكبر للجانب الاجتماعي. (حسين،٩١: ٢٠٠٩)

٤ – ومن النظريات التي تدعم التدريس المتمايز نظرية ماسلو حيث طور هرما للحاجات الانسانية واقترح ان الطلبة سيتعلمون كلما لبيت حاجاتهم الاساسية وتعتبر من اهم النظريات التي غطت الحاجات الانسانية والافتراض الاساسي لهذه النظرية "ان الفرد اذا نشا في بيئة التشبع حاجاته فانه من المحتمل ان يكون اقل قدرة على التكيف وعمله يكون متعلم. وقسم ماسلو الحاجات الانسانية (فسيولوجية– الامن– الاجتماعية– الحاجة الى التقدير– الحاجة الى تحقيق الذات). (السرسي واماني، ١٥٥: ٢٠٠٠)

٣ – الاسس النفسية التدريس المتمايز:–بني التعليم المتمايز على عدة اسس نفسية منها ان لدى كل طالب قابلية وقدرة على عملية التعلم وان الطرائق التي يتعلم بها الطلبة تختلف من طالب الى اخر وان درجات الذكاء متفاوتة ومتنوعة لدى الافراد وان دماغ الانسان يسعى الى الفهم والوصول الى معنى المعلومات التي يستقبلها وان عملية التعلم تحدث بصورة افضل في حالة تعدي المعتدل وان الانسان يسعى دائما لتحقيق النجاح والتميز. (كوجك واخرون،٣٦: ٢٠٠٨)

٤– دواعي استعمال التدريس المتمايز ك– هناك العديد من المبررات دعت لتطبيق التدريس المتمايز في التربية والتعليم:

١ – مساعدة المدرس في النظر الى الفصل الدراسي من عدة جوانب٢ – تفهم حاجات ومطالب المتعلمين الفائقين عقليا

٣ – تفهم حاجات ومطالب الطلبة الذين يواجهون صعوبات في التعلم. (Tomlinson,2005: 21)

٥ – عناصر التدريس المتمايز:

اولا: المدرس، الطالب، مجموعة الاستراتيجيات التعليمية والادارية، بيئة التعلم (كوجك واخرون،١١٠: ٢٠٠٨)

٦ – افتراضات التدريس المتمايز: ١– وجود تباين بين المتعلمين ومعارفهم السابقة وميولهم واتجاهاتهم وسماتهم الشخصية والثقافية واولويات التعليم والقدرات والمواهب والاساليب التي يتعلمون بها وتفاعلهم في عمليات التعلم.

٢ – عدم قدرة المدرس على تحقيق المستوى المطلوب من التعلم لجميع الطلبة في ان واحد باستعمال طريقة تدريس واحدة

٣ – يوفر بنية تعليمية ملائمة لجميع الطلبة لانه يقوم على اساس تكفي طرائق التدريس وتنوع الاجراءات والانشطة بطريقة تمكن كل طالب من بلوغ الهدف بالطريقة والادوات والاجراءات التي تلائمه. (عطية،١٤٤: ٢٠١٦)

٧ – اهداف التدريس المتمايز: ١– تطوير انشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية والعمليات والمهارات المهمة وكذلك تطوير طرائق متعددة لعرض عملية التعلم.٣ – توفير مداخل تتسم بالمرونة لكل من المحتوى والتدريس والمخرجات.

٤ – الاستجابة لمستويات الاستعداد لدى الطلبة والاحتياجات التدريسية والاهتمامات والتفضيلات في عملية التعلم.

٥ – توفير الفرص للطلبة للعمل وفق طرق تدريس مختلفة.

٦ – التوافق مع معايير ومتطلبات المنهج لكل متعلم. (Heacox,2002: 11)

٨ – الفرق بين التدريس المتمايز ومراعات الفروق الفردية: ان المدرس عندما يستعمل اسلوب مراعات الفروق الفردية يقدم المادة نفسها بالطريقة نفسها لجميع المتعلمين لكنه يقبل مخرجات تعلم مختلفة بمعنى انه يراعي قدرات الطلبة وميولهم لكنه لا يستطيع تمكين الطلبة جميعهم من تحقيق النتائج او المخرجات نفسها:

المثير نفسه ← الطريقة نفسهاو الاسلوب ← مخرجات مختلفة حسب المستويات

اما في التدريس المتمايز فانه يسعى الى تحقيق المخرجات نفسها لجميع المتعلمين بمهمات واجراءات مختلفة وهذا يعني ان التدريس المتمايز لا يتطلب تغير مناهج التعليم وانما تنويع اساليب التعليم او تنفيذ المنهاج:

المثير نفسه ← اساليب متنوعة ← المخرجات نفسها (عطية، ١٤٧: ٢٠١٦)

٩ – الفرق بين التدريس الاعتيادي والتدريس المتمايز: – التدريس الاعتيادي لا يعالج الفروق الفردية الا اذا اصبحت مشكلة في حين يعالجها التدريس المتمايز اساسا عند التخطيط للدرس.

– يتم التقويم في التدريس الاعتيادي في نهاية التعلم لتحديد مدى التعلم بينما التقويم مستمر في التدريس المتمايز.

– يوجد تعريف واحد للتميز في الصف الاعتيادي اما الصف المتمايز يعرفق بمدى النمو الذي حققه الطالب مقارنة بنقطة البداية.

– تغطية المقررات هي ما يوجه التدريس الاعتيادي اما المتمايز فيوجهه استعدادات الطلبة واهتماماتهم وكيفية تعلمهم.

– الوقت غير مرن في التدريس الاعتيادي بينما يستعمل بمرونة وطبقا لاحتياجات الطلبة في التدريس المتمايز. (Tomlinson,2005: 19)

١٠ – اشكال استراتيجيات التدريس المتمايز وتشمل

أ– التدريس وفق نظرية الذكاءات المتعددة :– تعد نظرية الذكاءات المتعددة مفهوما جديدا للذكاء المرتكز على وجود سبعة انواع من الذكاءات وهي (اللفظي– اللغوي، المنطقي– الرياضي، البصري– المكاني، الموسيقي– الايقاعي، البدني– الحركي، الشخصي– الخارجي، الشخصي الداخلي) وقد اضف جاردنر اليها الذكاء الطبيعي والذكاء الوجودي والذكاء الروحي وان أداء اية مهمة يتطلب تفاعلات بين الذكاءات المتعددة (الشعيلي، ٦٧: ٢٠٠٢،)

ويرى جاردنر ان الذكاء بنية معرفية تتألف من عدد كبير من القدرات المنفصلة والمستقلة عن بعضها إذ تشكل كل قدرة منها نوعا خاصا من الذكاء تختص به منطقة معينة من الدماغ وقد الحظ ان من يفقد القدرة على اداء معين يكون قادرا على اداء قدرات اخرى وافترض كذلك ان هناك عدة انواع من السلوك الذكي وهذه الانواع منفصلة عن بعضها. (غباري وخالد،٧٩: ٢٠١٠)

اهمية نظرية الذكاءات المتعددة في التربية

١– تحسين مستويات التحصيل لدى الطلبة

٢– ان هذه النظرية تشدد على استعمال ادوات عادلة وصالحة في القياس تركز على القدرات المختلفة وتتسم بالشمول والتركز على قدرة بعينها

٣– توجه الفرد للوظيفة التي تلائمه ويتوقع النجاح فيها

٤– توفر الحرية للطلبة في اختيار الاسلوب او الطريقة التي يفضلوها وتستجيب لذكاءاتهم. (عطية،٣٠١: ٢٠٠٩)

الافادة من نظرية الذكاءات المتعددة في التدريس:

١ – تتوفر الذكاءات الثمانية لدى كل شخص، ولكل ذكاء طريقة تدريس خاصة وان ممارسة هذه الطريقة في التدريس اصحاب هذا النمط يسهل عملية التعلم. ٣– يفضل تدريس الطلبة وفق تمثيلاتهم وانماطهم فلكل طالب تمثيلاته التي تناسب النمط الذكائي الخاص به. ٤–الطلبة المتفوقون هم اصحاب التمثيلات اللغوية والمنطقية اما الاخرون من ذوي الذكاءات الاخرى فهم من يعاني من انخفاض التحصيل كون التدريس الحالي تقليدي يعتمد على التلقين اللغوي والمنطقي. ٦– يمكن تقديم الدرس الواحد بطرائق واساليب تدريس متنوعة. (عبيدات وسهيلة،٢٢: ٢٠٠٥)

الشروط الواجب توفرها عند تبني استراتيجية لتنمية ذكاء معين:

١– اجراء عملية تقيم شاملة لكل متعلم بقصد تشخيص قدراته وخصائصه وانماط ذكاءه

٢– معرفة الاسلوب الذي يتعلم به المتعلم وينال رضاه فاختيار الطريقة التدريسية في ضوء الذكاءات المتعددة يتم في ضوء ميل الطالب نحو التعليم الكلي او التحليل المنطقي واسلوب التدريس الذي يناسب الطالب كان يكون بصريا او سمعيا او حركيا او لمسيا (٣٠٤–٣٠٨: ٢٠٠٩، عيط)وقد اختارت الباحثة تطبيقق استراتيجية الانشطة المتدرجة وفق مستوى الناتج وحسب طريقة جاردنر إذ يتم تقسيم الطالبات وفق ذكاءاهن المتعددة.

ب– التدريس وفق نظرية النصفين الكروين للدماغ: ان النصف الايمن من الدماغ يتم فيه تجميع الاجزاء لتخليق الكليات فهو يتعرف على العالقات بين الاجزاء المنفصلة وهو فاعل في الامور ذات الطبيعة البصرية المكانية كالرسم والصور والموسيقى ويفضل الشخص الذي يتمتع بفاعلية هذا النصف التعلم الكلي وجمع المعلومات المتصلة بالواقع فضلا عن الرسم والصور والموسيقى، اما النصف الايسر فهو فاعل في معالجة المعلومات اللفظية وترميز اللغة وفك رموزها وكل ما يتصل بالارقام والكلمات وأصحابيه يفضلون التعلم من الجزء الى الكل ويحبون الكلمات والرموز ويرغبون بجمع المعلومات المتصلة بالواقع. (لا محمد، ١: ٢٠١٥)

ج– التدريس وفق انماط المتعلمين: هذه الانماط هي البصري والسمعي والحركي. (كوجك واخرون،٦٩: ٢٠٠٨)

د– التعلم التعاوني: يمكن عد التدريس المتمايز اذا راعى المدرس تنظيم المهام وتوزيعها وفق اهتمامات الطلبة وتمثيلاتهم المفضلة والتعلم التعاوني بيئة تعلم منظمة في مجموعات صغيرة من الطلبة المتباينون في قدراتهم ينفذون مهام تعليمية وينشدون مساعدة بعضهم البعض ويتخذون قرارهم بالاجماع وكذلك فهو اسلوب تعلم يتم تقسيم الطلبة الى مجموعات صغيرة غير متجانسة وتنظيم مستويات معرفية مختلفة يتراوح عدد افراد كل مجموعة (٦–٤) افراد يتعاون طلبة المجموعة الواحدة في تحقيق هدف او اهداف مشتركة. (نبهان، ٣٩: ٢٠٠٨)

١١: أستراتيجيات التدريس المتمايز:

١ – استراتيجية اركان ومراكز التعلم: تعتمد هذه الاستراتيجية على توفير مجموعة من الاركان يصممها المدرس بشكل يتوافق مع اهتمامات الطلبة ويزودها بمصادر التعلم المناسبة من اجهزة وادوات.

٢ – استراتيجية المجموعات المرنة: هي استراتيجية قريبة من التعلم التعاوني الا انها تسمح للطلبة بالانتقال من مجموعة الى مجموعة اخرى تبعا لاحتياجات التعليمية فهي توفر الفرصة للتعارف عن قرب بين جميع اعضاء العمل وتمنع التكتل بين الطلبة.

٣ – استراتيجية عقود التعلم: وهي عقد اتفاق بين المدرس والطالب او المدرس ومجموعة من الطلبة ويوضح بهذا العقد الغرض من العملية بشكل مقنع للطلبة والمصادر التي سوف يلجؤون اليها والانشطة التي سيمارسونها

٤ – استراتيجية حل المشكلات: وهي استراتيجية تقوم على وجود موق تعلمي يمثل مشكلة حقيقية تواجه الطلبة وتستثيرهم للوصول الى انسب الحلول الممكنة ليقوم المدرس بتقديم حلول يختبرها الطلبة الاختيار افضلها.

٥ – استراتيجية دراسة الحالة: تعتمد هذه الاستراتيجية على اثارة موضوع او مفهوم او عنصر متواجد بالفعل في البيئة الواقعية للطلبة وتحصل مناقشة ليزيد ابراز اهمية الدراسة وكلما اقتنع الطلبة بالأهمية كلما زاد حماسهم لهذه الدراسة. (بشارات، ٣٥ –٢٥: ٢٠١١)

٦ – استراتيجية ضغط محتوى المنهج: وتعني اختصار بعض المعلومات على ان التمس الفكرة او الافكار الكبيرة المطلوب تعلمها في هذا الموضوع وهو ما يعرف باستراتيجية ضغط المحتوى. (كوجك واخرون، ١٢٥: ٢٠٠٨)

٧ – استراتيجية تعدد الاجابات الصحيحة: وهي استراتيجية تقوم على طرح الاسئلة او تحديد بعض المهام المفتوحة النهاية والتي تهتم بحل المشكلات وممارسة مهارات التفكير الناقد فيعطى الطلبة فرصة لطرح وجهات نظر مختلفة فالمدرس يطرح المشكلات او اسئلة تتيح للطلبة اعطاء عدة اجوبة صحيحة ومناقشتها. (كوجك واخرون، ١٣٩: ٢٠٠٨)

٨ – استراتيجية فكر – زاوج – شارك: وهي استراتيجية تتكون من خطوات ستكون الخطوة الاولى يفكر كل طالب بمفرده ويحاول الوصول الراي او حل للموضوع المطروح. اما الخطوة الثانية يقسم الطلبة الى ثنائيات كل طالب يختار زميله يدور حوار بينهما حول ما جاء به اما الخطوة الثالثة يعرض الزميلان أراءهما على الفصل كله وهي استراتيجية وهي تدعم الحوار بين أطراف بينهم اختلافات في الميول والاتجاهات. (كوجك واخرون، ١٤٣: ٢٠٠٨)

٩ – استراتيجية الانشطة الثابتة: وهي انشطة مستمرة يستكملها في حصص متتالية ويمكن للطالب العمل في واحدة من هذه الانشطة بمفردة او مع بعض الزملاء وهذه الانشطة تقدم للطلبة المتفوقون اذ ينفشلون بانشطة ثابتة ليتفرغ المدرس للعمل مع الطلبة الذين يحتاجون الى المساعدة. (كوجك واخرون، ١٣٥: ٢٠٠٨)

١٠– استراتيجية الانشطة المتدرجة:–

اولا: مفهوم استراتيجية الانشطة المتدرجة : تعد هذه الاستراتيجية من الاستراتيجيات التي تؤيد كلاً من التعلم النشط والتدريس المتمايز في ان واحد فهي تؤيد التعلم النشط كون المتعلم نشطا فهو يسعى بقوة لتحمل اكبر قدر من المسؤولية وهو ليس سلبيا لا يقوم الا بتذكر المعلومات واسترجاعها بل يتحدث ويكتب ويربط ما يتعلمه بالخبرات السابقة ويطبق ما تعلمه في حياته اليومية وهو يتعلم من خلال انشغاله في عمليات التعلم حسيا وعاطفيا وجسديا وذهنيا. (الشمري،١٤: ٢٠١١)وهي تؤيد التدريس المتمايز كونها تستعمل انشطة تعليمية تعتمد على الموضوعات والمفاهيم الجوهرية للمادة التعليمية وايضا تستجيب لمستويات واستعدادات الطابة واحتياجاتهم التدريسية وتقدم لهم طرقا تدريسية مختلفة تستجيب لهذه الاختلافات الموجودة بمستوياتهم التعليمية. (Heacox 2002: 11) وينبغي على المدرس استعمال مستويات متنوعة من المهام ليضمن من خلالها اكتشاف الطلبة للأفكار واستعمال هذه المهام مبنيا على ما يعرفه الطلبة مسبقا واثناء عمل الطلبة على درجات متفاوتة من الانشطة فان جميعهم سيكتشفون الافكار الاساسية نفسها وفي النهاية فان المجاميع تتعلم من بعضهم البعض. (الشمري،١٢٥: ٢٠١١)كما تعد الانشطة/ التكافلي المتدرجة مناسبة جدا عندما يريد المدرس ان يضمن ان الطلبة ذوي الاحتياجات التعليمية المتباينة يعملون على نفس الافكار فهناك مثال طالب يجد صعوبة في القراءة واخر يجد صعوبة في التفكير النظري المجرد كالهما يحتاجان الى فهم المبادئ والافكار الرئيسة الواردة في الفصل او القصة واخر يكون متمكنا بشكل جيد فوق مستوى الصف يحتاج الى تحدي حقيقي في العمل على المبادئ والافكار نفسها فنشاط واحد من غير المرجح ان يساعد الطالب الذي يعاني من صعوبة او يوسع فهم الطالب الذي لديه معرفة واسعة. (الشريف،٨١: ٢٠١١)ويمكن اللجوء الى هذه الاستراتيجية عند وجود طلبة تختلف مستوياتهم المعرفية ويدرسون نفس المفاهيم فهذا الاختلاف لا يمكن الطلبة لتناول المعرفة من نقطة بداية واحدة بل ان هذا الاختلاف يدعو المدرس لتصميم انشطة متدرجة ومختلفة المستويات

فكل تلميذ يستطيع ان يبدا من النشاط الملائم لمستواه المعرفي. (كوجك واخرون،١٣١: ٢٠٠٨)اما المبدأ الذي تقوم عليه هذه الاستراتيجية هو ان الطلبة مختلفون في قدراتهم ومستوياتهم المعرفية ومن ثم يقوم المدرس بإعداد انشطة مختلفة تراعي هذا الاختلاف في المستويات إذ ان جميع الطلبة في النهاية يكتشفون الافكار الرئيسة نفسها (السعيدي وهدى، ٥١٩: ٢٠١٦)، كما وتستعمل الانشطة المتدرجة لكي يركز جميع الطلبة على المعارف نفسها ولكن بمستويات معرفية مختلفة فمن خلال الابقاء على ما يركز عليه النشاط من معلومات وافكار ثابتا لكن يوفر منافذ وصول ذات درجات متفاوتة من الصعوبة ومع حرص المدرس ان يخرج جميع الطلبة بمعارف اساسية يجب ان يتلقى كل طالب التحدي الذي يناسبه والمدرس المهتم بالأنشطة المتدرجة عليه الموائمة بين صعوبة المهمة وسرعة تنفيذها (الشريف، ٨١: ٢٠١١) وان تصميم انشطة متدرجة للطلبة في ضوء مستوياتهم وقدراتهم المعرفية هي من انسب الاستراتيجيات لتحقيق اهداف تنوع التدريس. (كوجك واخرون،١٣٣: ٢٠٠٨)

ثانيا: مواصفات الانشطة المتدرجة

١ – اعمال مختلفة ليست بسيطة بشكل كبير وليست قليلة

٢ – متساوية بالفاعلية والنشاط

٣ – متساوية من حيث الاستمتاع والمشاركة

٤ – عادلة من حيث توقعات العمل والزمن اللازم

٥ – تتطلب استعمال المفاهيم والافكار الرئيسة نفسها في الموضوع

ثالثا: تصميم انشطة متدرجة المستوى: هناك ستة مستويات يمكن تدريج الانشطة بناءً عليها وهي:

١– مستوى التحدي. ٢– مستوى التعقيد. والصعوبة. ٣– مستوى المصادر. ٤– مستوى المخرجات. ٥– مستوى العمليات. ٦– مستوى الناتج. (الشمري، ٢٠١١؛ ١٢٥).

١– التدرج على مستوى التحدي. أ– يستعين المدرس بهرم بلوم العداد الانشطة إذ يعد أنشطة للطلبة ذوي القدرات العليا وفق مستويات (التحليل والتركيب والتقويم) من هرم بلوم في حين انه يعد انشطة للطلبة ذوي القدرات الاقل بالاعتماد على مستويات. (المعرفة الفهم والتطبيق) مثال– في درس موضوعه يعطي المدرس مقالا عن لطلبته ثم يوزع عليهم أنشطة مختلفة قام ببنائها حسب هرم بلوم ويوضح الجدول ادناه انشطة الفريق الاول وهم الطلبة ذوي القدرات العقلية الاقل.

جدول (2)

التدرج حسب مستوى التحدي

النشاط اوالسؤال	المستوى حسب بلوم
اكتب قائمة بعناصر المقال	معرفة
اكتب ملخصا المقال	فهم
كون مقالايدعم استنتاجك حول الفكرة الاساسية للموضوع	تطبيق

ج – يوزع المدرس على الطلبة ذوي القدرات العقلية الاعلى ، انشطة قام ببناءهاوفق مستوياتهم كما في الجدول

النشاط او السؤال	المستوى حسب بلوم
ناقش الغرضالاساسي من تاليف الكاتب للمقال	تقويم
ابتكر خاتمة للمقال تتسم بالاثارة والتشويق	تركيب
انقد اسلوب الكاتب فيكتابة المقال/ووضح رايك	تقويم

(السعيدي وهدى2016: 518)

٢ – التدرج على مستوى التعقيد والصعوبة

وهي تتطلب اختلافا في مستوى العمل المطلوب بين المجموعات وليس الاقتصار على كم المطلوب ومثال ذلك في درس موضوعه مجموعة (أ) اقل مستوى تعقيد: اعداد مجلة حائط يعرضون فيها لزملائهم قضية مرتبطة.

مجموعة (ب) اكثر مستوى تعقيد: اعداد مجلة حائط يعرضون فيها مصادر متباينة.

المجوعة (ج) اكثر تعقيدا: اعداد مجلة حائط يعرضون فيها مصادر متباينة

وجهة نظرهم حول كل مصدر ومؤيدين ذلك بأسانيد علمية موثوقة (الشريف،٨٢: ٢٠١١)

٣ – التدرج على مستوى المصادر:– نظرا لان الطلبة يختلفون في كم ما يعرفونه عن موضوع معين يريد المدرس ان يدرسه لهم فهو يطلب منهم مهام متدرجة بناء على هذه المعايير السابقة، فمثال في درس موضوعه

المجموعة (أ) مرجع واحد: يطلب المدرس من الطلبة قراءة الموضوع في الكتاب المدرسي.

المجموعة(ب): مجموعة مصادر: يطلب المدرس تجميع ما كتب عن المضوع في اكثر من كتاب.

المجموعة(ج): الكومبيوتر: يطلب المدرس عمل بحث على الانترنت عما كتب عن هذا الموضوع. (كوجك واخرون،١٣٣: ٢٠٠٨)

٤ – التدريج على مستوى المخرجات

يستعمل الطلبة المواد نفسها لكن ما يعملونه مع هذه المواد مختلفة ومثال ذلك في درس بعنوان.

المجموعة الاولى: يطلب منهم المدرس.

المجموعة الثانية: يطلب منهم تحديد جميع الانماط المختلفة التي يمكنهم تصميمها من هذا الاشكال.

المجموعة الثالثة: يطلب منهم رسما بيانيا لتوضيح. (الشمري، ١٢٧: ٢٠١١)

٥ – التدرج على مستوى العمليات: إذ يعمل الطلبة على المخرجات نفسها ولكنهم يمارسون عمليات مختلفة للحصول عليها (١٢٨: ٢٠١١، الشمري)

مثال ذلك في درس موضوعه

مجموعة (أ) بحث قرائي:

مجموعة (ب) بحث ميداني

٦ – التدرج على مستوى الناتج: يقوم المدرس بتقسيم الطلبة على مجموعات حسب ذكاءاتهم وفقا لطريقة جاردنر إذ يقسم المدرس الانشطة حسب ذكاءات الطلبة المختلفة مثال ذلك في درس عنوانه.

المجموعة الاولى:

المجموعة الثانية:

المجموعة الثالثة:

ولقد اختارت الباحثة تطبيق استراتيجية الانشطة المتدرجة وفق مستوى الناتج وحسب طريقة جاردنر إذ يتم تقسيم الطالبات وفق ذكاءاهن المتعددة

الدراسات السابقة:

١. **دراسة المهداوي (٢٠١٣)**

التعرف على أثر استخدام استراتيجية التدريس المتمايز في التحصيل الدراسي عند مستوى التحليل والتركيب والتقويم في مادة الاحياء حجم العينة ٥٠ اتبع المنهج التجريبي استعمل الوسائل الاحصائية معامل ارتباط بيرسون والاختبار التائي لعينتين مستقلتين

وجود فرق ذو دلالة احصائية عند متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية

٢. **دراسة العبيدي (٢٠١٧)**

هدفت الدراسة التعرف على أثر توظيف استراتيجية الانشطة المتدرجة وفق أبعاد التنمية المستدامة في تحصيل طالبات الرابع العلمي واتخاذهن القرار اختارت الباحثة التصميم التجريبي لمجموعتي بحث (التجريبية والضابطة) ذات الاختبار البعدي للتحصيل والاختبار البعدي لاتخاذ القرار (٦٧) طالبة بلغ عدد طالبات المجموعة التجريبية (٣٤) طالبة والمجموعة الضابطة (٣٣) طالبة أظهرت النتائج الاحصائية تفوق المجموعة التجريبية في اختبار التحصيل وفي مقياس أتخاذ لقرار

الفصل الثالث منهجية البحث وإجراءاته

منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في بحثها؛ وذلك لملاءمته وظروف البحث الحالي ومتطلباته وإمكانية التوصل الى نتائج تتحقق بها الباحثة من صدق فرضيتها واختبارها

- إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي: اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف بحثها، والشكل الآتي يوضح ذلك:

شكل (١)

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	الانشطة المتدرجة	التحصيل
الضابطة	-	

تتعرض المجموعة التجريبية في هذا التصميم للمتغير المستقل وهو الانشطة المتدرجة في تدريس مادة التاريخ، في حين تدرس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، وفي نهاية التجربة يُطبق اختبار في التحصيل على المجموعتين لمعرفة اثر المتغير المستقل في المتغير التابع.

ثانياً: مجتمع البحث وعينته: يتمثل مجتمع البحث الحالي بطالبات الصف الثاني متوسط في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية في محافظة بغداد/ للعام الدراسي.واختارت الباحثة قصديا ثانوية الرافدين للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة/١، بلغ عدد طالبات المجموعتين (٥٢) طالبة بواقع (٢٧) طالبة في شعبة(ب)، و (٢٥) طالبة في شعبة (أ)، وعلى ما موضح في جدول (١).

جدول (١) عدد طالبات مجموعتي البحث قبل الاستبعاد وبعده

المجموعة	الشعبة	عدد الطالبات قبل الاستبعاد	عدد الطالبات الراسبات	عدد الطالبات بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٢٧	–	٢٧
الضابطة	أ	٢٥	–	٢٥
المجموع		٥٢	–	٥٢

ثالثاً:-تكافؤ مجموعتي البحث: تحققت الباحثة قبل الشروع بالتجربة من تكافؤ مجموعتي البحث في بعض المتغيرات التي قد تؤثر في دقة نتائج التجربة، وهي(التحصيل الدراسي للوالدين، درجات مادة التاريخ النهائية للعام السابق).

١-تحصيل الوالدين:- أ- التحصيل الدراسي للآباء: يتضح من جدول (٣) أن مجموعتي البحث متكافئتان في تكرار التحصيل الدراسي للآباء، بعد استعمال اختبار (كا٢) في معرفة دلالة الفرق في تكرار التحصيل الدراسي للأب عند مستوى دلالة (٠.٠٥) إذ كانت قيمة (كا٢) المحسوبة (٠.٧٨) اقل من قيمة (كا٢) الجدولية (٧.٨٢)، بدرجة حرية(٣).

جدول (٣) تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لآباء طالبات مجموعتي البحث وقيمة (كا٢) *المحسوبة والجدولية*

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي						قيمة كا٢		مستوى الدلالة (٠.٠٥)
		يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية (٥)	المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٦	٥	٥	٦	٥	٣	٠.٩٩٦	٧.٨٢	ليست بذي دلالة
الضابطة	٢٥	٤	٥	٧	٦	٣				

- دمجت الخليتان (يقرأ ويكتب وابتدائية) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع في خلية يقرأ ويكتب أقل من (٥)، (البياتي،١٩٧٧،ص٨٧) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣).

٣- **التحصيل الدراسي للأمهات:** يظهر من جدول (٤) ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائياً في تكرار التحصيل الدراسي للأمهات، بعد استعمال اختبار (كا٢) في معرفة دلالة الفرق عند ستوى دلالة (٠.٠٥) اذ كانت قيمة (كا^{٢}) المحسوبة(١.٠٦) أقل من قيمة (كا^{٢}) الجدولية البالغة (٧.٨٢)، بدرجة حرية (٣). **جدول (٤) تكرارات مستويات التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعتي البحث وقيمة(كا^{٢}) المحسوبة والجدولية**

المجموعة	حجم العينة	مستوى التحصيل الدراسي					درجة الحرية(٥)	قيمة كا٢		مستوى الدلالة ٠.٠٥
		تقرأ وتكتب	ابتدائية	متوسطة	إعدادية أو	بكالوريوس فما		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٤	٤	٦	٧	٦	٣	٠.٧١٠	٧.٨٢	ليس بذي دلالة
الضابطة	٢٥	٤	٣	٥	٦	٥				

٤- **درجات مادة التاريخ النهائية للعام الدراسي السابق (الاول المتوسط)** بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٦٤.٨١) درجة، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٦٣.٦٥) درجة، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، تبين انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعتي البحث في متغير درجات اللغة العربية للعام السابق (الاول متوسط) إذ كانت القيمة التائية المحسوبة (٠.٧٤) وهي اقل من القيمة التائية الجدولية(٢.٠١١) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية (٥٠)، وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) نتائج الاختبار التائي لطالبات مجموعتي البحث في درجات مادة التاريخ النهائية للعام السابق

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة ٠.٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٦١.٣٩٣	١٠٦.٦٩٣	١٠.٣٢٩	٥٠	٠.٢٠٨	٢.٠١١	ليس بذي دلالة
	٢٥	٦٠.٩٠٩	٧٢.٢٦٤					

رابعاً: ضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة: وهي المتغيرات التي تؤثر بطريقة ما في سلامة التجربة، ولا تخضع لسيطرة الباحثة لذلك ينبغي للباحث تحديد هذه المتغيرات، ومحاولة عزلها وتثبيت أثرها في المجموعتين وهي:

١- **الحوادث المصاحبة:** كانت الظروف التجريبية تسير بتشابه تام في المجموعتين، ولم تتعرض الطالبات لحادث يذكر خلال مدة التجربة.

٢- **النضج:** هذا العامل ليس له اثر يذكر في نتائج التجربة؛ لان مدة التجربة واحدة للمجموعتين زيادة على ذلك أن النمو المصاحب في أثناء مدة التجربة هو نمو طبيعي لطالبات مجموعتي البحث بشكل متقارب لاسيما أنهن من فئة عمرية متقاربة.

٣- **الاندثار التجريبي:** لم تتعرض التجربة مدة إجرائها إلى ترك أو انقطاع احد أفرادها أو الانتقال من المدرسة واليها، على الرغم من حدوث حالات تغيب عادية جداً وضئيلة، لا تعتقد الباحثة أنها قد أثرت في نتائج التجربة.

٥- **أداة القياس:** استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لمجموعتي البحث وهو اختبار التحصيل لمجموعتي البحث للتوصل الى نتائج البحث، لذا لم يؤثر هذا المتغير في سير التجربة.

- **أثر الإجراءات التجريبية:** عملت الباحثة للحد من أثر هذا المتغير في أثناء سير التجربة، من خلال: أ- تحديد المادة الدراسية: كانت المادة الدراسية موحدة بين مجموعتي البحث وهي عدد من موضوعات كتاب التاريخ المقرر تدريسه لطلبة الصف الثاني المتوسط في العراق. المدرس: درست الباحثة نفسها مجموعتي البحث لكي لا يكون لهذا العامل تأثير في النتائج. ج- توزيع الدروس: تم السيطرة على

• - دمجت الخليتان (تقرأ وتكتب وابتدائية) في خلية واحدة، لكون التكرار المتوقع في خلية يقرأ ويكتب أقل من (٥)،(البياتي،١٩٧٧،ص٨٧) وبذلك أصبحت درجة الحرية (٣).

هذا العامل من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، بواقع درسان اسبوعياً لكل مجموعة. د- بناية المدرسة: طبقت الباحثة التجربة في مدرسة واحدة وفي صف واحد، لان المدرسة تعمل بنظام القاعات، وبهذا لم يكن هناك اثر لهذا المتغير. هـ- مدة التجربة: كانت مدة التجربة متساوية للمجموعتين التجريبية والضابطة، إذ بدأت في، وانتهت في.

- **تحديد وتهيئة المصادر المساعدة:** تم تحديد مصادر التعليم لكل موضوع من وسائل تعليمية مساعدة، اذ أُعلمت الطالبات بالمصادر المفيدة التي تخص دراستهنّ في مكتبة المدرسة، فضلاً عن تهيئة عدد من المصادر في (الموضوعات التي درست في التجربة) بجهد شخصي من الباحثة ووضعتها في متناول ايدي الطالبات.

أداة البحث: إنّ من متطلبات البحث الحالي، أن تعد الباحثة اختبارا في التحصيل لطالبات الصف الثاني متوسط (عينة البحث) ولعدم توافر اختبارات مقننة وملائمة لهذه المادة، أعدت الباحثة اختباراً وفق الخطوات الآتية:

١- **صياغة فقرات الاختبار:** صاغت الباحثة فقرات الاختبار، وقد جعلت الباحثة عدد فقرات الاختبار من (٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة اسئلة متنوعة مراعية فيها شروط صياغة كل نوع من ناحية، وطبيعة مادة التاريخ من ناحية أخرى. اعتمدت الباحثة الاختبارات الموضوعية في صياغة فقرات الاختبار والاختبار الموضوعي هو ذلك الاختبار الذي لا يسمح بان يكون لرأي المصحح الذاتي أي أثر في تقدير علامة المفحوص، وذلك بسبب ان الجواب عن كل من فقراته محدد تماما، بشكل لا يختلف اثنان في تصحيحه أو تدقيقه، وقد اخذ هذا النوع من الاختبارات اسمه من طريقة تصحيحه والاختبارات الموضوعية على إشكال متعددة اشهرها: أسئلة الصواب والخطأ، الاختيار من متعدد، المقابلة، التكميل(الظاهر،١٩٩٩،ص٩١)، تكونت فقرات الاختبار الذي أعدته الباحثة من ثلاثة اسئلة هي: الأول يتكون من (١٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد التي توصف بأنها كثيرة الشيوع، ولاسيما في اختبارات التحصيل المقننة، ويمثل مدى السلوكيات التي يقيسها الاختيار من متعدد من مستوى التذكر الى مستوى المهارات العليا، ويتم تصحيحه بسرعة وموضوعية، وان عامل التخمين اقل مما هو في عبارات الصواب والخطأ (دوران، ١٩٨٥، ص٥٦)، والثاني يتكون من(١٠) فقرات من نوع الصواب والخطأ التي توصف بأنها سهلة التصحيح، ومن مزاياها سهولة إعدادها وتصحيحها، وقلة اثر التخمين في الإجابة عن الأسئلة، وملاءمتها لقياس القدرة على إدراك العلاقات بين المفاهيم(ابو جلالة،١٩٩٩،ص٨٢-٨٣) والثالث يتكون من (١٠) فقرة من نوع اختيار البديل الخاطئ، اذ اعطت الباحثة لكل فقرة اربعة بدائل ثلاثة منها صحيحة وواحد خاطئ.

٣- **التحليل المنطقي لفقرات الاختبار:** يعدّ تحليل فقرات الاختبار دعامة أساسية في بداية إعداد فقرات الاختبار؛ لأنه يكشف عن مدى تطابق شكل الفقرة مع الظاهرة التي أعدت لقياسها، ويقوم عادة بهذا التحليل الخبراء لتقدير صلاحية كل فقرة، لقياس ما أعدت لقياسه (Eble,1979,p.555)، لذلك عرضت الباحثة الفقرات على عدد من الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم وملاحظاتهم في صلاحية الفقرات من عدم صلاحيتها في قياس ما وضع لأجل قياسه، وبعد أن حصلت الباحثة على ملاحظات الخبراء وآرائهم عدلت بعض الفقرات، وأعادت صياغة بعضها الآخر، فأصبح الاختبار متكوناً من(٣٠) فقرة موزعة على ثلاثة أسئلة هي: الأول من نوع الاختيار من متعدد يتكون من (١٠) فقرة، والثاني من نوع الصواب والخطأ يتكون من (١٠) فقرات، والثالث من نوع اختيار البديل الخاطئ يتكون من (١٠) فقرة

٤- **التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار:** ان الغرض من تحليل فقرات الاختبار هو التحقق من صلاحية كل فقرة من الفقرات، وتحسين نوعيتها من خلال اكتشاف الفقرات السهلة جداً او الصعبة جداً لاجل اعادة صياغتها، واستبعاد غير الصالح منها(Scanell,1975,p211)، لذلك حللت الباحثة فقرات الاختبار لمعرفة مستوى صعوبة الفقرة، وقوة تمييزها، وفاعلية بدائلها غير الصحيحة. لذلك طبقت الباحثة الاختبار على عينة مكونة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الثاني متوسط، ولتسهيل الاجراءات الاحصائية، فقد رتب الدرجات تنازليا من اعلى درجة الى ادناها، ثم اختارت الباحثة العينتين المتطرفتين في الدرجة الكلية العليا والدنيا بنسبة (٢٧٪) فبلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا (٤٤) طالبة ثم اجرت العمليات الاتية:

أ - **مستوى الصعوبة:** بعد حساب معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال معادلة(معامل الصعوبة) وجدت انها تتراوح بين (٠.٣٣) الى (٠.٦٩) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً ولا سهلة جداً اذ يرى (بلوم) ان الفقرات تعد مقبولة اذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٠.٢٠) و(٠.٨٠) (Bloom,1971,p6).

ب_ قوة تمييز الفقرات: يقصد بتمييز الفقرة قدرتها على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا، بمعنى أن ينسجم تمييز الفقرة مع تمييز الاختبار كله، وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار وجدت انها تتروح بين (٠.٤٥) و(٠.٦٦) لذلك فهي جميعها مقبولة؛ لانها تعد مميزة اذا كانت نسبة تمييزها (٣٠٪) فاكثر (امطانيوس،١٩٩٧،ص١٠٠) لذا ابقت الباحثة الفقرات جميعها بلا حذف ولا تعديل.

ج- فعالية البدائل لسؤالي الاختيار من متعدد: تعتمد صعوبة فقرات الاختيار من متعدد على درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل، التي تشتت الطالب غير المتمكن من المادة الدراسية عن الاجابة الصحيحة، ويكون البديل غير الصحيح فاعلاً عندما يجذب عددا من طلبة المجموعة الدنيا اكبر من عدد طلبة المجموعة العليا (البغدادي،١٩٨٠،ص١٢٥)، استعملت الباحثة معادلة فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الاول، والبديل الخاطئ يكون فاعلاً اذا كانت قيمته في السالب، ورتبت الباحثة اجابات الطالبات وقسمتها على مجموعتين عليا ودنيا، وبعد حساب البدائل الخاطئة وجدت ان البدائل قد جذبت اليها عددا من طالبات المجموعة الدنيا، اكثر من طالبات المجموعة العليا، وبهذا قررت ابقاء البدائل على ما هي عليه

د- ثبات الاختبار: يقصد بثبات الاختبار اتساق نتائج الاختبار مع نفسها لو اعيد تطبيقه مرة او مرات متعددة على الأفراد أنفسهم (سمارة،١٩٨٩،ص١١٤)لحساب معامل الثبات اختارت الباحثة عشوائيا اجابات (٦٠) طالبة من طالبات العينة الاستطلاعية التي طبقت عليها الاختبار، واتبعت طريقة التجزئة النصفية التي تقسم فقرات الاختبار على قسمين: القسم الاول يضم درجات الفقرات الفردية، اما القسم الثاني فيضم درجات الفقرات الزوجية، وباستعمال معامل ارتباط بيرسون حسب معامل الارتباط فبلغ (٠.٧٩) ثم صحح بمعادلة سبيرمان براون فبلغ (٠.٨٤) وهو معامل ثبات جيد بالنسبة للاختبارات غير المقننة، اذ يرى (ليكرت) ان معامل الثبات الذي يمكن الاعتماد عليه يكون بين (٠.٦٢-٠.٩٣) (جابر،١٩٧٧،ص٢٢٨).

تطبيق التجربة:

١- باشرت الباحثة بتطبيق تجربتها على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة يوم / /، بتدريس درسين اسبوعيا لكل مجموعة، استمر التدريس طيلة الفصل الدراسي الاول ٢٠-٢٠، اذ انتهت التجربة في يوم / / ٢٠.

٢- وضحت الباحثة قبل البدء بالتدريس الفعلي لطالبات مجموعتي البحث طبيعة كل طريقة، وكيفية استعمالها، والتعامل معها.

٣- درست الباحثة بنفسها طالبات مجموعتي البحث بموجب الخطط التدريسية التي أعدتها.

٤- بعد الانتهاء من الاختبار صححت الباحثة اجابات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة على وفق الضوابط الآتية:

أ- درجة واحدة للاجابة الصحيحة. ب - صفر للاجابة الخاطئة.

ج- عاملت الاجابات المتروكة او التي تحمل اكثر من اجابة معاملة الاجابات الخاطئة.

١-الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين:- استعملت الباحثة هذه الوسيلة الاحصائية لمعرفة دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي لحساب الفروق الاحصائية للاختبار.

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\frac{(ن_1 - 1)ع_1^2 + (ن_2 - 1)ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)} \left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل:-س١: الوسط الحسابي للعينة الأولى. س٢: الوسط الحسابي للعينة الثانية.

ن١: عدد طالبات العينة الأولى. ن٢: عدد طالبات العينة الثانية.

ع١ ٢: التباين للعينة الأولى. ع٢ ٢: التباين للعينة الثانية.

٢-اختبار (كا٢) مربع كاي:- استعملت الباحثة هذه الوسيلة الاحصائية لمعرفة دلالات الفروق بين طالبات مجموعتي البحث عند التكافؤ الإحصائي في متغيري التحصيل الدراسي للآباء والأمهات.

$$كا^{٢} = \frac{(ن - ق)^{٢}}{ق}$$

إذ تمثل:-ن: التكرار الملاحظ. ق: التكرار المتوقع.(البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٦٠-٢٩٣)

٣- **معامل الصعوبة:-** استعملت الباحثة هذه الوسيلة لحساب معاملات صعوبة فقرات الاختبار:

$$٤- \quad ص = \frac{(ن - ن\ ع) + (ن - ن\ د)}{٢\ ن}$$

إذ تمثل:-(ن – ن ع): عدد الطالبات اللائي أجبن اجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن – ن د): عدد الطالبات اللائي أجبن اجابة غير صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

٢ن: عدد الطالبات في المجموعتين. (الظاهر، ١٩٩٩، ص١٢٩)

٤- معامل قوة التمييز:- استعملت الباحثة هذه الوسيلة الاحصائية لحساب معاملات القوة التمييزية لفقرات الاختبار.

$$\text{معامل التمييز} = \frac{(ن\ ص\ ع) - (ن\ ص\ د)}{ن}$$

إذ تمثل:-(ن ص ع): عدد الطالبات اللائي أجبن اجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة العليا.

(ن ص د): عدد الطالبات اللائي أجبن اجابة صحيحة عن الفقرة في المجموعة الدنيا.

ن: عدد طالبات إحدى المجموعتين.

٥- فعالية البدائل الخاطئة:- استعملت الباحثة هذه الوسيلة الاحصائية لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول من الاختبار.

$$\text{فعالية البديل} = \frac{(ن\ ع\ م) - (ن\ د\ م)}{ن}$$

إذ تمثل:(ن ع م): عدد الطالبات اللائي أخترن البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

(ن د م): عدد الطالبات اللائي أخترن البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

ن: عدد طالبات إحدى المجموعتين. (الظاهر، ١٩٩٩، ص ١٣٠-١٣١)

٦-معامل ارتباط بيرسون (Pearson):- استعملت الباحثة هذه الوسيلة الاحصائية لحساب معامل ثبات الاختبار:

$$ر = \frac{ن\ مج\ س\ ص - مج(س)\ مج(ص)}{\sqrt{[ن\ مج(س^{2}) - مج(س)^{2}]\ [ن\ مج(ص^{2}) - مج(ص)^{2}]}}$$

(عودة، ١٩٨٨، ص٢٤٨)

٧-معامل سبيرمان براون: استعملت الباحثة هذه الوسيلة لتصحيح معامل ثبات الاختبار: ٢× معامل الارتباط بين نصفي الاختبارمعامل ثبات الاختبار = ـــــ

١+ معامل الارتباط بين نصفي الاختبار (عاهد وآخرون، ١٩٨٩،ص٧٦)

الفصل الرابع عرض النتيجة وتفسيرها

والاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

بعد انهاء الباحثة اجراء التجربة على وفق الاجراءات التي اعتمدتها في الفصل الثالث، وفي ضوء هدف البحث وفرضيته، وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t-test) ومن طريق حساب دلالة الفروق بين متوسطات تحصيل المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار، ستعرض الباحثة النتائج في ضوء فرضية البحث على النحو الاتي:

عرض النتيجة: تنص فرضية البحث على انه (ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن مادة التاريخ باستعمال الانشطة المتدرجة ومتوسط تحصيل الطالبات اللائي يدرسن المادة نفسها بالطريقة التقليدية). تُرفض هذه الفرضية لظهور فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين، ولمصلحة الطالبات اللائي درسن مادة التاريخ باستعمال الانشطة المتدرجة؛ لان القيمة التائية المحسوبة (٣.٨٥) اكبر من القيمة التائية الجدولية (٢.٠١١)

الجدول (١٢) نتائج الاختبار التائي لطالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٢٧	٣٧,٦٣٣	٥,٣٠٧	٢٨,١٦٤	٥٠	٣.٨٥	٢.٠١١	دالة عند مستوى ٠.٠٥
الضابطة	٢٥	٣٢,٧٦٦	٤,٤٤٦	١٩,٧٦٧				

تفسير النتائج: أفادت (الانشطة المتدرجة) طالبات المجموعة التجريبية كثيراً، بدليل ارتفاع مستوى تحصيلهن وتفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة اللائي استعملت معهن الطريقة التقليدية، وترى الباحثة ان التوصل الى هذه النتيجة يمكن ان يعزى الى الاسباب الاتية:

١- ان (الانشطة المتدرجة) تساعد على عرض الموضوعات الدراسية بطريقة جديدة اثمرت في ربط المادة الدراسية بعضها مع بعض، فادى ذلك الى فهمها بشكل افضل وهذا ما لا تحققه طريقة التدريس التقليدية.

٢- ساعدت (الاشطة المتدرجة) على تنمية مهارات دراسية مختلفة ومتنوعة، كالبحث عن المعلومات وتنظيمها ومعالجتها وعرضها ومناقشتها مما ساعد على تفوق طالبات المجموعة التجريبية.

٣- عملت (الانشطة المتدرجة) على تنظيم المحتوى التعليمي للموضوعات المدروسة في التجربة، فجعلت المعاني والعلاقات بين المفاهيم والمصطلحات اكثر حسية وسهلة الادراك وربط المعرفة الجديدة مع ما لدى الطالبات من معلومات سابقة وهذا ما جعل تعلمهن ذا معنى، وهذا ما اكدته نتائج الاختبار.

٤- جعل التدريس باستعمال الانشطة المتدرجة الطالبة محورا اساسيا في عملية التعلم، ومنح الطالبات فرصا طيبة للتفكير والتفسير المنطقي، ولا يتضمن ذلك اعادة صياغة الموقف التعليمي بلغتهنّ فحسب وانما تعداه الى امكانية نقد المعلومات المطروحة.

٥- ساعدت الانشطة المتدرجة المتعلمات على تنظيم شبكاتهن الادراكية ضمن نماذج متكاملة للوحدة، واسفر عن فهم المتعلمات للمفاهيم وطبيعة العلاقات القائمة وهذا ما تطلب استعمال عمليات عقلية عليا من المقارنة والتصنيف والربط والتفسير.

الاستنتاجات: في ضوء النتائج التي تمخضت عنها البحث الحالية نستنتج الاتي:-

١- يؤثر استعمال الانشطة المتدرجة في تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الثاني متوسط، ايجابياً في الارتقاء بمستوى تحصيلهن ورفع كفاياتهن في التعلم.

٢- اثبت اتباع الانشطة المتدرجة، اهمية وجود معلومات سابقة عن المادة المقرر تدريسها لتحقيق التفاعل بين ما هو موجود أصلا والمادة الجديدة لتحقيق الاهداف المنشودة.

٢-يزيد استعمال الانشطة المتدرجة في تدريس مادة التاريخ، في فاعلية دور المتعلمات ونشاطهن، ويحفزهن على المشاركة والتعلم وهذا ما اكده تفوقهن في النتائج.

٤- يتطلب استعمال طريقة الانشطة المتدرجة) وقتا وجهداً ومهارة من المدرسين أكثر مما هو مطلوب منهم عند استعمالهم الطرائق والاساليب التقليدية.

التوصيات: في ضوء النتائج التي تم التوصل اليها، يمكن التوصية بآلاتي:

١-اعتماد الانشطة المتدرجة في تدريس مادة التاريخ لطالبات الصف الثاني متوسط.

٢- عقد دورات تدريبية خاصة بمدرسي التاريخ ومدرساتها لاطلاعهم على اهمية الانشطة المتدرجة في التدريس وكيفية الاعداد والتخطيط والتنفيذ له.

٣- ضرورة تأكيد المشرفين التربويين استعمال الطرائق والاساليب الحديثة في تدريس التاريخ من قبل مدرسي مادة التاريخ ومدرساتها.

٤- ضرورة الاعتناء بالمكتبات المدرسية وتزويدها بالكتب المساعدة والمصادر وتكليف الطالبات بكتابة التقارير واعتياد زيارة المكتبات المدرسية لتوسيع ثقافتهن العامة وتعميقها والاعتماد على قدرتهن الذاتية.

المقترحات: استكمالا للبحث الحالي تقترح الباحثة إجراء:

١- دراسة مماثلة للدراسة الحالية حول اثر استعمال الانشطة المتدرجة في متغيرات اخرى مثل: التفكير الابتكاري وتنمية ميول الطلبة نحو المادة.

٢- دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مراحل وصفوف دراسية اخرى للتعرف على اثر هذه الاستراتيجية.

٣- دراسة وصفية لتعرف مدى استعمال طريقة الانشطة المتدرجة في المراحل الدراسية الاخرى.

المصادر

- القرآن الكريم.

١. ابراهيم، مجدي عزيز، (٢٠٠٤)، موسوعة التدريس، ط١،دار المسيرة للنشر، عمان.
٢. ابو جلالة، صبحي حمدان: اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي وبناء الاختبارات وبنوك الاسئلة، ط١،مكتبة الفلاح للنشر
٣. ابو عاذر، سناء محمد، (٢٠١٢)، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم،ط١،دارالثقافة للنشر، عمان.
٤. امطانيوس: ميخائيل: القياس والتقويم في التربية الحديثة: منشورات جامعة دمشق، سوريا, ١٩٩٧م.
٥. بدوي، رمضان مسعد،(٢٠١٠)، التعلم النشط، ط١، دار الفكر ناشطون وموزعون، عمان.
٦. البرعي، امام محمد،٢٠١٠)،تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع والمؤمل، ط٢، دار العلم والايمان للنشر والتوزيع، مصر.
٧. بشارات، محمد، (٢٠١١)، تنوع التدريس، دورة تدريبية، بيروت.
٨. البغدادي، محمد رضا. الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرائق التدريس، ط٢، الكويت: مكتبة الفلاح، ١٩٨٠م.
٩. البياتي: عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس: الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس: مؤسسة الثقافة العمالية، ١٩٧٧بغداد
١٠. تعلب، سيد صابر، (٢٠١١)، نظم ودعم اتخاذ القرارات الادارية، ط١، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

١١. جابر، جابر، عبد الحميد، وعايف حبيب. اساسيات التدريس، مطبعة العاني، بغداد، ١٩٧٧.
١٢. جبران، وحيد، (٢٠٠٢)، التعلم النشط كمركز تعلم حقيقي، منشورات مركز الاعلام والتنسيق، رام الله.
١٣. حسين، محمد عبد الهادي، (٢٠٠٩)، استراتيجيات جديدة للتعليم، دار الكتاب الجامعي، العين
١٤. حمادة، سوسن سامي(٢٠١٥)، الاتجاهات الحديثة للتدريس والتطوير المهني للمعلم، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان.
١٥. الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، ومحمد احمد الغنام، مناهج البحث في التربية، ج١، جامعة بغداد، كلية التربية.
١٦. السامراني، عدي طاهر محمود،(٢٠٠٤). أثر استخدام نمطين من أساليب استثارة الدافعية في التحصيل الدراسي لطلاب الصف الاول المتوسط في مادة التاريخ القديم للوطن العربي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى، كلية المعلمين.
١٧. سعادة، جودة أحمد وفواز عقل وزامل مجدي،(٢٠٠٦). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان.
١٨. السعيدي، عبدالله بن خميس امبو، وهدى بنت على الحوسنية، (٢٠١٦). استراتيجيات التعلم النشط ١٨٠ استراتيجية مع الامثلة التطبيقية، ط١، دار أم القرى، مكة.
١٩. سماره، عزيز واخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط٢، الاردن: دار الفكر، ١٩٨٩.
٢٠. الشعيلي، علي بن هويشل وعبدالله محمد خطابية، (٢٠٠٢). عمليات التعلم الاساسية المتضمنة في الانشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف الاربعة الاولى من مرحلة التعليم الأساسي في سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الرابع، المجلد الثاني(١٥٥-١٥٩).
٢١. الظاهر: زكريا محمد، وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية: دار الثقافة, الأردن، عمان،١٩٩٩م.
٢٢. عبدالهادي، جودت، (٢٠٠٠). نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ط١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٢٣. علام: صلاح الدين محمود: الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية: دار الفكر للطباعة والنشر ، الأرين،
٢٤. عودة: أحمد سليمان، وفتحي حسن ملكاوي: أساسيات البحث العلمي: ط٢, مكتبة الكتاني، الأردن / اربد ١٩٩٢م.
٢٥. ـــــ وفتحي حسن ملكاوي: القياس والتقويم في العملية التدريسية: مطبعة عمان الأردن عمان، ٢٠٠٢م.
٢٦. الكلزة، رجب أحمد، وحسن علي مختار: المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة، ١٩٨٧
٢٧. كوجك، كوثر حسين وماجدة مصطفى السيد وفرماوي محمد وعلية حامد وصلاح الدين خضر واحمد عبدالعزيز، وبشرى انور (٢٠٠٨). تنويع التدريس في الفصل دليل المعلم لتحسين طرق التعليم والتعلم في المدارس الوطن العربي، مكتب اليونسكو الاقليمي في الدول العربية،
٢٨. كوجك، كوثر حسين: اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس: ط٢، عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠١
اللقاني، أحمد حسين، وعودة عبد الجواد، (١٩٨٩). تخطيط المنهج وتطويره، عمان، الدار الأهلية للنشر والتوزيع.
مداح، سامية صدقة حمزة،(٢٠٠٩). أثر استخدام التعلم النشط في تحصيل صدق المفاهيم الهندسية والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، مجلة دراسات في المناهج والاشراف التربوي مجلد١،عدد١،يناير١٠٧-١٩٢
ملا عثمان،حسن،١٩٨٣،طرق التدريس، طرق تدريس المواد الاجتماعية (الجغرافية والتاريخ)، ج٢، ط١،مكتبة الرشيد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
نبهان، يحيى محمد. مهارة التدريس، دار البازوي العلمية، عمان، ٢٠٠٨م.
الهاشمي، عبدالرحمن عبد، وطه علي حسين الدليمي،(٢٠٠٨)، استراتيجيات حديثة في التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
هـ وزارة التربية (١٩٨٤). نظام المدارس الثانوية رقم (٢) لسنة ١٩٧٩ المعدل، مطبعة وزارة التربية، بغداد.

المصادر الاجنبية

- Bostock,SJ,(1998),Constructivism in mass higher Education. Case study Reel University, UK.
- Haakon, Diane,(2001), Differentiating Instruction in the Regular Classroom, How to reach and teach ALL learners, grades 3- 12by. Free Spirit Publishing.
- Scott, P(1998), Teacher Talk and Meaning Making in Science classroom :A Analysis Vygotskian and Review Studies. Science.Education,32,45-80.
- Shafagh, (2003), The importance of Engaging in Active Learning available at: http// incite, org.
- Tomlinson, (2001),How to Differentiate Instruction In Mixed-ability
- Classroom, Virginia: ASCD.