الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم

Common Instructional and Learning Strategies Used by Social Studies Teachers in the Upper Elementary Stage at UNRWA Schools from their Perspectives

عودة أبو سنينة، وفريال أبو عواد

Odeh Abu Sneineh, & Ferial Abu Awwad

كلية العلوم التربوية، وكالة الغوث الدولية، الأردن

بريد الكتروني: odeh_abu_sneineh@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٠٠٩/١/٤)، تاريخ القبول: (٢٠٠٩/٨/٥)

ملخص

هدف هذه الدراسة هو الكشف عن الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم. لتحقيق هذا الهدف تم تطوير استبانة مكونة من (٥٦) فقرة موزعة على مقياس خماسي التدريج، وتشتمل على ثلاثة مجالات للاستراتيجيات، هي: الاستراتيجيات السلوكية، والمعرفية، والانفعالية. وتم تطبيقها على عينة من (٨٠) معلماً ومعلمة. بينت نتائج الدراسة أن الاستراتيجيات الشائعة بين المعلمين كانت ثمان استراتيجيات سلوكية، وإحدى وعشرون استراتيجية معرفية، واثنتا عشر استراتيجية انفعالية. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لجنس المعلم، وتخصصه وعدد سنوات خبرته، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسات المعلمين للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى للمؤهل العلمي للمعلم لصالح المستويات العليا من المؤهل العلمي، وذلك على مجال الاستراتيجيات الانفعالية وعلى أداة الدراسة كاملة.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية، معلمي الدراسات الاجتماعية، المرحلة الأساسية العليا، وكالة الغوث الدولية.

Abstract

This study aimed to investigate the common instructional and learning strategies used by social studies teachers in the upper elementary stage at UNRWA schools in Jordan from their perspectives. To achieve this goal a survey questionnaire consisting of (56) items was developed. The survey items which were answered on a five Likert scale were distributed amongst three domains describing strategies namely: 1) behavioral strategies, 2) cognitive strategies, and 3) emotional strategies. It was administered to the study sample which consisted of (80) male and female teachers. The results of the study showed that teachers of social studies tend to use a variety of instructional strategies including behavioral, cognitive and emotional strategies. The results also indicated that there were no statistically significant differences in the instructional and learning strategies employed by teachers that were attributed to their gender, specialization, and years of teaching experience, while there were statistically significant differences in the strategies they employ that were attributed to their educational qualifications in favour of those teachers with higher levels of educational qualifications on the emotional strategies domain and on the whole items of the survey questionnaire.

Keywords: instructional and learning strategies, social studies teachers, upper elementary stage, UNRWA.

مقدمة

يعدّ مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات العسكرية والتي تعني استخدام الوسائل لتحقيق الأهداف، فالاستراتيجية عبارة عن إطار موجه لأساليب العمل ودليل مرشد لحركته. وقد تطور مفهوم الاستراتيجية وأصبح يستخدم في كل موارد الدولة وميادينها، واستخدم لفظ استراتيجية في كثير من الأنشطة التربوية، وقد عرفت الاستراتيجية في التعليم بأنها خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، كما يذكر أن استراتيجيات التدريس يقصد بها تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، والتي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل، ولتكون استراتيجية المعلم فعّالة فإنه مطالب بمهارات التدريس، مثل: الحيوية والنشاط، والحركة داخل الصف، وتغيير طبقات الصوت أثناء التحدث، والإشارات، والانتقال بين مراكز التركيز الحسية، وغير ذلك (الأحمدي، ٢٠٠٥).

فاستراتيجيات التدريس هي سياق من طرق التدريس الخاصة والعامة المتداخلة والمناسبة لأهداف الموقف التدريسي، والتي يمكن من خلالها تحقيق أهداف ذلك الموقف بأقل الإمكانات، وبمستوى مرتفع من الجودة، فهي تتضمن خطوات إجرائية منتظمة ومتسلسلة بحيث تكون شاملة ومرنة ومراعية لطبيعة المتعلمين، وتمثل الواقع الحقيقي لما يحدث داخل الصف من استغلال لإمكانات متاحة، لتحقيق مخرجات تعليمية مرغوب فيها.

ويرى أبو زينه (١٩٩٧) أن مكونات استراتيجية التدريس تتلخص فيما يأتي: الأهداف التدريسية، والتحركات التي يقوم بها المعلم وينظمها ليسير وفقها في تدريسه، والأمثلة والتدريبات والمسائل والوسائل المستخدمة للوصول إلى الأهداف، والجو التعليمي والتنظيم الصفي للحصة، واستجابات الطلاب بمختلف مستوياتهم والناتجة عن المثيرات التي ينظمها المعلم ويخطط لها.

وتعد تحركات المعلم العنصر المهم والرئيس في نجاح أي استراتيجية للتدريس، لدرجة أن بعضهم عرف الاستراتيجية التدريسية على أنها تتابع منتظم ومتسلسل من تحركات المعلم (Farmer and Farrell, 1980,p.4).

كما ترتبط الاستراتيجية بكل ما يتعلق بأسلوب توصيل المادة للطلاب من قبل المعلم لتحقيق هدف ما، وذلك يشمل كل الوسائل التي يتخذها المعلم لضبط الصف وإدارته؛ هذا وبالإضافة إلى الجو العام الذي يعيشه الطلبة والترتيبات الفيزيقية التي تساهم بعملية تقريب الطالب للأفكار والمفاهيم المبتغاة. وتعمل الاستراتيجيات على إثارة تفاعل ودافعية المتعلم لاستقبال المعلومات، وتؤدي إلى توجيهه نحو التغيير المطلوب. وقد تشتمل الوسائل، أو الطرائق أو الإجراءات التي يستخدمها المعلم، على طريقة الشرح (المواجهة)، أو الطريقة الاستنتاجية أو الاستقرائية؛ أو شكل التجربة الحرة أو الموّجهة، من الأشكال التقليدية أو الحديثة المقبولة (Derry, 1989; Lovitt, 1995; Mastropieri & Scruggs, 1994).

ويؤكد ديري (Derry,1989)، أنّ الخطة التي يقوم بها المعلم لتنفيذ هدف تعليمي، هي الاستراتيجية التعليمية؛ وقد تكون الاستراتيجية سهلة أو مركبة. كما وأنَّ الاستراتيجيات التعليمية تعتمد على تقنيات ومهارات عدة، يجب أن يتقنها المربي، عند توجهه للعمل الميداني مع المتعلمين. وقدرة المعلم على توظيف الاستراتيجية يعني أيضاً، معرفته متى يتم استخدامها، أو استخدام غيرها، أو حتى التوقف عنها.

وتعد الدراسات الاجتماعية من أكثر المواد التعليمية تغييراً وتبديلاً في المدارس النظامية، وذلك وفقاً للتغيرات المعرفية والإنسانية المتتالية، ولقد شهدت الدراسات الاجتماعية في المملكة الأردنية الهاشمية تنوعاً وتعدداً ودراسة وتمحيصاً كي تتناسب مع معطيات العصر ومع مستوى نمو المتعلمين، وظروف مجتمعاتهم وتنوع مناهجهم التعليمية، وقد كان لاستراتيجيات وطرائق التدريس كذلك نصيب وافر من البحث والتجريب، فتعددت أنواعها بتعدد الموضوعات التي تعلم في المدارس؛ إلا أن نجاح أي منها في تحقيق الأغراض المقصودة إنما يتوقف على عدة عوامل، منها ما يتصل بالمتعلم والمعلم وبطبيعة الموضوع نفسه. ومن واجب معلم الدراسات الاجتماعية

أن يعلم المتعلمين المعرفة المتعلقة بالمجتمع بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم في التحليل وصنع القرار، والتفكير الناقد، وهذا يساعدهم في بناء شخصية سوية (الطيطي، ٢٠٠٢)

إن نوع التعليم هو الذي يحدد الاستراتيجية التعليمية التعلمية المناسبة، وعادة تصنف نتاجات التعلم في مجالات ثلاثة، هي: المعرفية، والوجدانية، والمهارية. وهذه ترتبط بتصنيف الاستراتيجيات المستخدمة. ويعتمد نجاح المعلم أو فشله في الموقف التعليمي إلى حد كبير على قدرته على اختيار الطريقة أو الاستراتيجية المناسبة للموقف التعليمي- التعلمي، ولا يمكن اعتبار استراتيجية معينة مناسبة لتعليم جميع موضوعات الدراسات الاجتماعية في جميع المراحل الدراسية لجميع الطلبة بمختلف مستوياتهم، لذا يجدر بالمعلم أن يكون ملماً بجميع طرائق واستراتيجيات التدريس ليختار منها ما يناسب الموقف التعليمي- التعلمي. والمعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يكيف الاستراتيجيات المختلفة ويطوعها لتلائم مختلف الصفوف الدراسية التي تختلف باختلاف المتعلمين أنفسهم، وهو الذي يبتكر طريقة أو استراتيجية جديدة تناسب المرقف التعليمي التعلمي (قطاوي، ٢٠٠٧).

ويعمل بعض التربويين على دمج طرائق التدريس واستراتيجياته على أساس أنهما يمثلان وجهاً واحداً، وعلى الرغم من أن طرائق التدريس تكون عامة لكل المواد الدراسية، مثل المحاضرة بأشكالها المختلفة، والمناقشة، والطريقة الحوارية، والأسئلة، وطريقة دالتون، وطريقة هيربارت، والملاحظة، والعمل الميداني. إلا أن الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية تكون خاصة بتنظيم تعلم موضوعات معينة، كاستراتيجية تنظيم تعلم حل المشكلات، وتعلم المفاهيم، والاتجاهات، والقيم، والاستقصاء، والعصف الذهني، والتعلم التعاوني، وتقنيات التعلم الزمري، والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتعلم بالحاسوب وشبكة الإنترنت (أبو حلو ومرعي وخريشة، ٢٠٠٤).

وتتناول هذه الاستراتيجيات كافة الأبعاد المعرفية، والوجدانية، والمهارية، ونظراً للخبرة السابقة لدى القائمين على هذه الدراسة في مجال التعليم والإدارة في مدارس وكالة الغوث، فقد لمسا أن معلمي الدراسات الاجتماعية معنيون أكثر من غيرهم بمعرفة الاستراتيجيات القائمة على المعرفة أو الجوانب الانفعالية والوجدانية أو الجوانب المهارية، وذلك لتحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية ومساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع المجالات: المعرفية، والجسمية، والانفعالية، والاجتماعية، لمواجهة المشكلات الحياتية التي تعترضهم في حياتهم، من هنا جاءت هذه الدراسة للكشف عن الاستراتيجيات التعليمية التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث من وجهة نظرهم أنفسهم.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في محاولتها الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما الاستراتيجيات التعليمية التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم؟

وبهدف الإجابة عن هذا السؤال فقد حاولت الدراسة الحالية التصدي للإجابة عن مجموعة من الأسئلة الفرعية:

١. ما الاستراتيجيات التعليمية– التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظرهم؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير الجنس؟

٣. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير التخصص؟

٥. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

محددات الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

١. اقتصار الدراسة على عينة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، وهذا يحد من تعميم النتائج خارج مجتمع الدراسة.

٢. أداة الدراسة هي استبانة تم تطويرها لأغراض الدراسة، وتعتمد النتائج على درجة صدقها وثباتها، علماً بأنه تم التحقق منها.

أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من النقاط التالية:

- اهتمامها باستقصاء الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية لدى فئة من معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم، في ظل وجود معلمين لا يستندون إلى استراتيجيات تعليمية – تعلمية واضحة المعالم في أثناء تنفيذ الموقف التعليمي.
- تعريف معلم الدراسات الاجتماعية بالاستراتيجيات التعليمية – التعلمية التي تراعي خصائص المتعلمين وأساليب تعلمهم، وطبيعة مادة الدراسات الاجتماعية، وفي الوقت نفسه تواكب التطورات المعرفية المتسارعة في شتى مناحي الحياة.
- تسهم هذه الدراسة في دفع عجلة البحث العلمي في هذا المجال، إذ تشجع الباحثين على دراسة مثل هذه الاستراتيجيات في مواد دراسية ومجالات تعليمية أخرى، وتناول متغيرات أخرى في علاقتها بدرجة ممارسة هذه الاستراتيجيات.

التعريفات الإجرائية

تضمنت الدراسة التعريفات الإجرائية الآتية:

- **الاستراتيجيات التعليمية التعلمية**: هي مجموعة من الإجراءات أو الأفعال التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم في الموقف التعليمي– التعلمي بهدف تحقيق الأهداف التعليمية– التعلمية المرغوبة. وقد تكون هذه الاستراتيجيات سلوكية، أو معرفية، أو انفعالية، أو الثلاث معاً. وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على كل فقرة من فقرات الاستبانة المعدة في هذه الدراسة، وكل مجال من مجالاتها.
- **الاستراتيجية التعليمية- التعلمية الشائعة**: هي الاستراتيجية التي لا يقل متوسطها الحسابي عن (٤) من (٥) درجات حسب المحكات المستخدمة في هذه الدراسة وفقاً لآراء المحكمين.
- **معلمو الدراسات الاجتماعية:** هم المعلمون والمعلمات الذين يدرسون مواد التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن للعام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨.
- **المرحلة الأساسية العليا**: هي المرحلة الدراسية التي تضم الصفوف من السابع إلى العاشر الأساسي.
- **وكالة الغوث:** منظمة عالمية تعنى بتشغيل وتأهيل اللاجئين الفلسطينيين في ميادين عملها الخمسة: الأردن، ولبنان، وسوريا، والضفة الغربية، وغزة.

- **الاستراتيجيات السلوكية:** هي الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية التي تستند إلى النظريات السلوكية في التعلم، وتوظف تطبيقاتها، مثل: التعزيز، والمكافأة، والسلوك الظاهري.
- **الاستراتيجيات المعرفية**: هي الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية التي تستند إلى النظريات المعرفية في التعلم، وتوظف تطبيقاتها، مثل: التفكير، والتعلم النشط، والتساؤل، والاكتشاف.
- **الاستراتيجيات الانفعالية**: هي الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية التي تستند إلى النماذج الانفعالية في التعلم، وتوظف تطبيقاتها، مثل: الثقة بالنفس، ولعب الدور.

الدراسات السابقة

تم استقصاء عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي وظفت الاستراتيجيات التعليمية ــ التعلمية ذات العلاقة بالاستراتيجيات السلوكية، والمعرفية، والانفعالية. وفيما يلي عرض لهذه الدراسات:

قام بوكي وبومنفلد (Pokay & Bumenfeld,1990) المشار إليه في (الحيلة ونوفل والعبسي والسلطي وهماش، ٢٠٠٥)، بدراسة بعنوان دور الدافعية واستراتيجيات التعلم في التنبؤ بإنجاز الطلاب في بداية الفصل ونهايته، تكونت عينة الدراسة من (٢٨٣) طالباً وطالبة من الصفوف التاسع والعاشر والحادي عشر من المدارس الثانوية الواقعة في الضواحي الغربية المتوسطة في متشغان، حيث استخدم الباحثان ثلاثة مقاييس هي: مقياس مفهوم الطالب عن نفسه، ومقياس أهمية موضوع الدراسة وقيمتها بالنسبة إلى الطالب، ومقياس توقعات الطالب بالنجاح، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية للإنجاز تعزى لمتغير الجنس، كما أشارت النتائج إلى وجود أثر إيجابي لاستراتيجيات الدافعية المستخدمة على علامات الطلبة في بداية الفصل الدراسي ونهايته.

أجرى هجز ومارتري (Hughes & Martray,1991) دراسة هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي على الدافعية في فترة ما قبل المراهقة، تكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية مكونة من (١٥١) طالباً من طلاب المدرسة الابتدائية، في حين تألفت المجموعة الضابطة من (٢٠٠) طالباً من طلاب المدارس الحكومية في الولايات المتحدة الأميركية. تألف البرنامج التدريبي من مجموعة من الاستراتيجيات، و(١٨) درساً مصغراً تم تصميمها لتعزيز دافعية التحصيل الدراسي، حيث تم استخدام شخصيات كرتونية لتقديم مفاهيم دافعية مثل العزوات السببية، والكفاية الذاتية المدركة، والمثابرة، والثقة بالنفس، وتحمل المسؤولية، واشتملت أنشطة البرنامج التدريبي على وضع الهدف، ولعب الدور، وتوظيف الاستراتيجيات وقصص القراءة والكتابة التي تصور مفاهيم الدافعية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة على مقياس الدافعية.

قام فوجنفيش (Vojnovich,1997) بدراسة هدفت إلى تحسين دافعية طلاب الصفوف الثانوية من خلال استخدام مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم التعاوني والكتابة التأملية في المجلات. تكونت عينة الدراسة من طلبة المدارس الثانوية في ولاية شيكاغو، حيث بلغ حجم العينة (١٩٢٦) طالباً. تألف البرنامج من مجموعة من الاستراتيجيات بهدف زيادة دافعية الطلاب في عملية التعلم، وقد تم تطبيق ثلاث استراتيجيات أساسية، إذ اشتملت على تقديم استراتيجيات التفكير الناقد، واستراتيجيات التعلم التعاوني، واستراتيجيات كتابة مدخلات تأملية لتعزيز التفكير ما وراء المعرفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة زيادة في مشاركة الطلبة في الأنشطة الصفية، ونقصاً في المشكلات الصفية، وتحسناً في مستوى التفكير الناقد في حل المشكلات.

أما مطالقة (١٩٩٨) فقد أجرت دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلبة الصفين الثامن والتاسع الأساسيين، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالباً وطالبة من طلبة المدارس الحكومية في محافظة إربد، وقد طبق مقياس تورنس للتفكير الإبداعي بصورتيه اللفظية والشكلية والمعدلتين للبيئة الأردنية على أفراد الدراسة، ثم طبقت استراتيجية العصف الذهني على عينة الدراسة بواقع أربع جلسات، ثم أعيد تطبيق اختبار تورنس بصورتيه اللفظية والشكلية كقياس بعدي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لاستراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي، لصالح أفراد المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن أداء الإناث أفضل من أداء الذكور بفرق ذي دلالة إحصائية على اختبار تورنس للتفكير الإبداعي بصورتيه.

أجرى تمبل (Temple, 2000) دراسة لاختبار فاعلية مشروع القراءة والكتابة للتفكير الناقد (RWCT) الذي تم تطويره عام (١٩٩٧) وقد اشترك في تطبيق المشروع (١٥٠٠٠) معلم من المرحلة الأساسية الدنيا في عشرين دولة في أوروبا وآسيا، وقد استغرق تطبيق المشروع (١٢-١٥) شهراً. وقد استخدم تمبل مجموعة من الاستراتيجيات التعليمية التعلمية، مثل التنبؤ، اختبار الفرضيات، والكشف عن المعرفة السابقة، وتشجيع المناقشة بين الطلبة، والكتابة للتعلم، وطرق الاستجابة، والتعلم التعاوني، وأظهرت نتائج الدراسة تغيرات لاحظها المعلمون لدى الطلبة ومتعة كبيرة نحو التعلم والتواصل بين الطلبة في غرفة الصف، واستخدام الطلبة للتفكير الإبداعي ومهارات التفكير العليا، ومنح الطلبة فرصاً أكبر للتعلم الذاتي والتعلم التعاوني، والاستجابات المتعددة للأسئلة.

كما أجرى ماثيوس (Matheus,2000) دراسة على عينة من طلبة الصف السادس الابتدائي بهدف وصف وتحليل الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية المستخدمة من خلال التركيز على استراتيجيات حل المشكلات في مادة الدراسات الاجتماعية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توقعات المعلمين تتفق مع توقعات الطلبة المشاركين إضافة إلى تحسين قدرة الطلبة على توظيف حل المشكلة في حياتهم اليومية خارج غرفة الصف.

وقام إيدي (Eddy, 2000) بدراسة هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج التدخل المبكر المستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي في التقليل من تطور سلوكيات الجنوح الشديدة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠٠) طفل تم اختيارهم مع عائلاتهم من سجلات العيادات النفسية التي كانوا يراجعونها، وتم توزيعهم على مجموعتين: تجريبية وضابطة، وتم تدريبهم ضمن ثلاثة مجالات: الأول يتضمن المشكلات السلوكية، والثاني يتضمن العدوان الجسدي في المدرسة، أما المجال الأخير فيتضمن علاقات الطفل الإيجابية مع أقرانه، وقد تم استخدام مجموعة من الاستراتيجيات السلوكية شملت، استراتيجية التدريب على حل المشكلات، ولعب الأدوار، وكبح السلوكات العدوانية، والتعزيز، والمناقشات داخل المجموعات، واللعب الحر، والمهمات البيتية، من خلال برنامج من عشرين جلسة نفذته مجموعة من المدربين لتدريب الأطفال على المهارات الاجتماعية، ومهارات حل المشكلات، بالإضافة إلى برنامج خاص بعائلات الطلبة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق للبرنامج لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

وهدفت الدراسة التي أجراها الحيلة ونوفل والعبسي والسلطي وهماش (٢٠٠٥) إلى استقصاء الاستراتيجيات التعليمية - التعلمية الشائعة لدى معلمي ومعلمات مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٦) معلماً ومعلمة، و(٨٥) مديراً ومديرة، و(٤١) مشرفاً ومشرفة، طبق عليهم أداة قياس مكونة من (٥١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي: الاستراتيجيات السلوكية، والاستراتيجيات المعرفية، والاستراتيجيات الانفعالية، وقد أظهرت نتائج الدراسة شيوع الاستراتيجيات السلوكية لدى أفراد عينة الدراسة، تلتها الاستراتيجيات المعرفية، فيما حلت الاستراتيجيات الانفعالية في المرتبة الثالثة والأخيرة.

وأجرى خريشة (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تعرف واقع ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي، ومعرفة فيما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٠) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية في لواء بني كنانة في الأردن، نصفهم من الذكور والنصف الآخر من الإناث، وطبق على العينة بطاقة ملاحظة تضمنت (٣٣) مظهراً سلوكياً ذا صلة بكفايات التعلم الذاتي، وتمت ملاحظة المعلمين داخل حجرة الدراسة، وبينت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي كانت متوسطة، وأن مستوى ممارستهم يقل عن المستوى المقبول تربوياً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين تعزى للتخصص أو الجنس.

كما قام طلافحة والخوالدة (٢٠٠٨) بدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية. وطبقت عليهم أداتان، الأولى تقيس درجة ممارستهم للاستراتيجيات والثانية تقيس الصعوبات التي تواجههم في ذلك، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية العصف الذهني حصلت على الترتيب الأول من بين استراتيجيات تنمية التفكير، وكانت استراتيجية التعلم التعاوني كذلك من

أكثر الاستراتيجيات ممارسة. أما أبرز الصعوبات التي تواجه المعلمين في تنفيذ الاستراتيجيات فتتمثل بزيادة عدد الطلبة في الغرفة الصفية، والنقص في عدد حصص التربية الاجتماعية المقررة، وضعف برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، وعدم إلمام المعلمين باستراتيجيات مهارات التفكير.

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة العربية منها والأجنبية فاعلية الاستراتيجيات المستخدمة فيها في المواقف التعليمية المختلفة.

كما تبين أيضاً أن بعض الدراسات اهتمت بالاستراتيجيات المعرفية كدراسة المطالقة (١٩٩٨) التي اهتمت بالكشف عن أثر استراتيجية العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي، ودراسة تمبل (Temple,2000) التي اختبرت فاعلية مشروع القراءة والكتابة الناقدة، ودراسة ماثيوس (Matheus,2000) التي ركزت على استراتيجيات حل المشكلات، ودراسة نوفل (٢٠٠٤) التي اهتمت بتوظيف الاستراتيجيات المعرفية في تنمية الدافعية العقلية.

في حين اهتمت بعض الدراسات بتقصي أثر الاستراتيجيات السلوكية مثل دراسة كل من إيدي (Eddy,2000) التي هدفت إلى اختبار فاعلية برنامج التدخل المبكر المستند إلى مهارات الذكاء الانفعالي في خفض سلوكات الجنوح الشديدة لدى الأطفال.

أما النوع الثالث من الدراسات فقد كان محور اهتمامه بحث أثر الاستراتيجيات الانفعالية الاجتماعية، إذ اهتمت دراسة كل من بوكي و بومنفلد (Pokay& Bumenfeld,1990) بدور استراتيجيات الدافعية في التنبؤ بإنجاز الطلاب، ودراسة هجز و مارتري (Hughes & Martray,1991) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الدافعية في فترة ما قبل المراهقة، ودراسة فوجنفيش (Vojnovich,1997) التي هدفت إلى تحسين دافعية الطلاب من خلال مهارات التفكير الناقد واستراتيجيات التعلم التعاوني، والكتابة التأملية، ودراسة مطر (٢٠٠٤) التي استقصت فاعلية برنامج في تنمية الذكاء الانفعالي وتقليل السلوكات العدوانية لدى عينة من الطلبة العدوانيين، وتتميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسات بتوجهها نحو الجمع بين الاستراتيجيات التي تنتمي إلى النظريات المختلفة في التعلم: السلوكية، والمعرفية، والانفعالية. كما استفادت الدراسة الحالية من دراسة الحيلة ونوفل والعبسي والسلطي وهماش (٢٠٠٥)، في تعزيز الإطار النظري والدراسات السابقة، وفي بناء أداة الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية عن هذه الدراسة في تناولها مبحثاً دراسياً محدداً، وهو مبحث الدراسات الاجتماعية، وتطبيقها على عينة متخصصة من معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس.

الطريقة والإجراءات

أفراد الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الدراسات الاجتماعية ومعلماتها في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، موزعين على المناطق التعليمية

الأربع: شمال عمان، وجنوب عمان، والزرقاء، وإربد، والذين بلغ عددهم حسب إحصاءات وكالة الغوث لعام ٢٠٠٨/٢٠٠٧ (٢٤٠) معلماً ومعلمة، موزعين على المناطق التعليمية الأربع، منهم (١٣٢) معلماً، و(١٠٨) معلمة، بنسبة (٠.٥٥ إلى ٠.٤٥).

وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) معلماً ومعلمة، منهم (٤٤) معلماً، و(٣٦) معلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، إذ بلغت نسبة الإناث في العينة (٠.٤٥)، ونسبة الذكور (٠.٥٥) وتشكل العينة ما نسبته (٣٣%) من مجتمع الدراسة. وقد روعي في اختيارهم توزعهم حسب تخصص المعلم (تاريخ، وجغرافيا، ومواد أخرى)، ومؤهله العلمي (دبلوم كلية مجتمع، وبكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق)، وتم قدر الإمكان مراعاة تمثيلها لمتغير عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، و٥-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات).

أداة الدراسة

تم تطوير استبانة لتحديد الاستراتيجيات الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وقد مرت عملية تطوير الاستبانة بالخطوات التالية:-

الخطوة الأولى: كتابة الفقرات

تم في هذه الخطوة الرجوع إلى الأدب التربوي لاستقصاء الاستراتيجيات التعليمية-التعلمية، وتم استخلاص أبرز الاستراتيجيات المصنفة ضمن ثلاثة مجالات: سلوكية، ومعرفية، وانفعالية بالاستفادة من أداة دراسة (الحيلة ونوفل والعبسي والسلطي وهماش، ٢٠٠٥). وتم صياغتها على شكل فقرات، وتنظيمها في سلم تقدير خماسي التدريج، وضمت الاستبانة في صورتها الأولية (٥٠) فقرة، تم مراجعتها وتدقيقها وتنقيحها من حيث الصياغة واللغة،

صدق الأداة

للتحقق من صدق الاستبانة المعدة لأغراض هذه الدراسة، تم عرضها على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في كلية العلوم التربوية، للتأكد من دقة الصياغة ووضوح الفقرات ومقروئيتها وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبحت الاستبانة مكونة في صورتها النهائية من (٥٦) فقرة (ملحق رقم ١)، موزعة على ثلاثة مجالات: الاستراتيجيات السلوكية (١٥ فقرة: من ١-١٥)، والمعرفية (٢٦ فقرة: من ١٦- ٤١)، والانفعالية (١٥ فقرة: من ٤٢- ٥٦).

كما تم التحقق من صدق البناء للاستبانة، بإيجاد معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها. ويبين جدول رقم (١) هذه النتائج.

جدول (١): دلالات صدق بناء الاستبانة باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجات على المجالات التي تنتمي إليها.

الرقم	الفقرة	الاستراتيجيات السلوكية	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الانفعالية
١-	أعزز الطالب على الإجابة المرغوب بها.	٠.٤٦**		
٢-	أهتم بتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها.	٠.٦٤**		
٣-	أمكّن الطلبة من توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية جديدة.	٠.٦١**		
٤-	أعرّف الطالب بمدى صحة استجاباته أولاً بأول بشكل مستمر.	٠.٤٨**		
٥-	أستخدم استراتيجية الأسئلة ذات الإجابات المحددة.	٠.٥٨**		
٦-	أدرب الطلبة على تمييز الخصائص المختلفة للمفهوم الواحد .	٠.٥٨**		
٧-	أجزئ المادة الدراسية إلى مهمات محددة تتطلب استجابات محددة.	٠.٦٣**		
٨-	أساعد الطلبة على محاكاة نماذج مرغوب بها.	٠.٦٨**		
٩-	أعمل على تدريب الطلبة على تحديد أهدافهم المرغوب بتحقيقها.	٠.٤٧**		
١٠-	أستند إلى محكات علمية واقعية ومتفق عليها في عملية تقويم الطلبة.	٠.٢٧*		
١١-	أقوم بسحب مثيرات غير مرغوب بها بعد قيام الطالب بالسلوك المناسب.	٠.٥٢**		
١٢-	أستخدم العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.	٠.٤٨**		
١٣-	أدرب الطلبة على تعلم سلوكيات بسيطة تؤدي إلى سلوك معقد.	٠.٦٦**		
١٤-	أوظف إجراءات التعاقد مع الطلبه بغية إنجاز المهمات الدراسية.	٠.٥٣**		
١٥-	أهمل السلوكيات غير المرغوب بها في المواقف الصفية.	٠.٦١**		

... تابع جدول رقم (١)

الرقم	الفقرة	الاستراتيجيات السلوكية	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الانفعالية
-١٦	أشجع الطلبة على توليد المعرفة الجديدة من خلال إحداث التناقض بين خبراتهم السابقة والمعرفة الحالية.		**٠.٥٠	
-١٧	أدرب الطلبة على توليد إجابات موحدة للمثير المطروح عليهم.		**٠.٣٩	
-١٨	أوظف الأحداث الجارية في المواقف التعليمية.		**٠.٤٧	
-١٩	أساعد الطلبة على تحديد أساليب تعلمهم.		**٠.٤٠	
-٢٠	أوظف الخرائط المفاهيمية في أثناء عملية التعليم – التعلم.		**٠.٣٦	
-٢١	أبدأ بعرض الأفكار الرئيسة للموضوع التعليمي في بداية الحصة.		**٠.٤٣	
-٢٢	أشجع الطلبة على تحري دقة المعلومات والحقائق قبل إصدار الأحكام.		**٠.٤٢	
-٢٣	أوظف الأطالس والخرائط في التدريس		**٠.٣٦	
-٢٤	أشجع الطلبة على توليد أكبر عدد من البدائل للمشكلة المطروحة.		**٠.٥٣	
-٢٥	أوظف استراتيجيات تنمية التفكير (الناقد والإبداعي والتأملي).		**٠.٣٧	
-٢٦	أنهي الموقف التعليمي- التعلمي بربط أجزائه ببعضها بعضاً.		**٠.٤٠	
-٢٧	أستخدم أسلوب العصف الذهني في المواقف التعليمية.		*٠.٢٦	
-٢٨	أستخدم أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية.		**٠.٤٩	
-٢٩	أتيح للطلبة فرصة توليد مفاهيم جديدة.		**٠.٦٣	
-٣٠	أمنح الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الهدف المرغوب.		**٠.٤٦	
-٣١	أدرب الطلبة على توليد استجابات أصيلة للمثير المطروح عليهم.		**٠.٥٦	

... تابع جدول رقم (١)

الرقم	الفقرة	الاستراتيجيات السلوكية	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الانفعالية
٣٢-	تتناغم أساليب تعليمي المعرفية مع أساليب تعلم طلبتي.		**٠.٤٤	
٣٣-	أبدأ من الأمثلة إلى القاعدة في الموقف التعليمي– التعلمي.		**٠.٤٧	
٣٤-	أنهي الموقف التعليمي –التعلمي برسومات توضيحية مناسبة للطلبة.		**٠.٥١	
٣٥-	أدرب الطلبة على تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطتهم التعلمية.		**٠.٤٣	
٣٦-	أرشد طلبتي إلى المواد المرجعية كالمعاجم والموسوعات ومواقع الإنترنت...		**٠.٣٢	
٣٧-	أكلف الطلبة بعمل ملخصات كتابية أو لفظية حول المعلومات التي يحصلون عليها.		**٠.٤٦	
٣٨-	أبدأ الموقف التعليمي – التعلمي بعرض مشكلة محيرة على الطلبة.		**٠.٥١	
٣٩-	أنتقل في تعليمي من القاعدة إلى المثال.		**٠.٣٠	
٤٠-	أيسر للطلبة توظيف إجراءات لتنظيم عمل الذاكرة (ترميز المعلومات) .		**٠.٤٧	
٤١-	أستخدم أنشطة محوسبة في العملية التعليمية التعلمية		**٠.٥٠	
٤٢-	أشجع الطلبة على التفاعل الإيجابي فيما بينهم.			**٠.٦٤
٤٣-	أسمح للطلبة بالحصول على توضيحات وتفسيرات إضافية حول مثير ما.			**٠.٥٨
٤٤-	أدرب الطلبة على حل النزاعات الناشئة بينهم بطريقة مريحة.			**٠.٥٥
٤٥-	أدعم تعاطف الطلبة مع بعضهم بعضاً.			**٠.٦٥
٤٦-	أعزز النمط القيادي لدى الطلبة.			**٠.٧١
٤٧-	أعمل على إكساب الطلبة الثقة بأنفسهم.			**٠.٦٩
٤٨-	أتيح للطلبة فرصة الحديث الذاتي بطريقة إيجابية.			**٠.٧٤

... تابع جدول رقم (١)

الرقم	الفقرة	الاستراتيجيات السلوكية	الاستراتيجيات المعرفية	الاستراتيجيات الانفعالية
٤٩-	أكسب الطلبة القدرة على معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.			**٠.٦٤
٥٠-	أكسب الطلبة القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.			**٠.٦٧
٥١-	أدرب الطلبة على إرجاع أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم الذاتية.			**٠.٦٠
٥٢	أسند للطلبة لعب أدوار متباينة في المواقف التعليمية- التعلمية.			**٠.٥٧
٥٣	أوظف التعلم التعاوني في الغرفة الصفية لتحقيق أهداف مرغوبة.			**٠.٧٢
٥٤	أسهم في تنمية تحكم الطلبة في انفعالاتهم.			**٠.٦٤
٥٥	أوزع على مجموعات الصف مهمات تعليمية- تعلمية متنوعة.			**٠.٧٢
٥٦	أتيح الفرصة الكافية للطلبة لإجراء المناظرات فيما بينهم.			**٠.٦٧

* دال إحصائياً عند مستوى (α= ٠.٠٥). ** دال إحصائياً عند مستوى (α= ٠.٠١).

يتبين من جدول رقم (١) أن معاملات ارتباط كل فقرة بالمجال الذي تنتمي إليه كانت ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ أو أقل، مما يعكس صدق بناء الاستبانة.

وقد تم وضع معايير للحكم على درجة ممارسة كل استراتيجية من الاستراتيجيات في المجالات الثلاثة، اعتماداً على آراء المحكمين، وعلى عدد فئات التدريج المستخدمة في الأداة. ويبين جدول رقم (٢) هذه المعايير.

جدول (٢): معايير الدرجات على الفقرة الواحدة من المقياس.

القيمة	١-< ٢.٠٠	٢.٠٠-< ٤.٠٠	٤.٠٠- ٥,٠٠
درجة الممارسة	بدرجة قليلة	بدرجة متوسطة	بدرجة كبيرة

الخطوة الثانية: الدراسة الاستطلاعية

بعد الانتهاء من الخطوة الأولى وبناء الاستبانة بصورتها الأولية، جرى تطبيقها على عينة مكونة من (٣٠) معلماً ومعلمة، تم اختيارها عشوائياً من بين معلمي مدارس وكالة الغوث، خارج عينة الدراسة ومن المجتمع نفسه، وذلك في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨، وقد كان الهدف من الدراسة الاستطلاعية يتلخص فيما يلي:

١. التعرف إلى مدى وضوح تعليمات الاستبانة وفقراتها.

٢. استخراج المؤشرات الأولية لصدق الاستبانة وثباتها، وفق الإجراءات التالية:

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تم تطبيق الاستبانة على عينة من خارج عينة الدراسة بلغت (٢٣) معلماً ومعلمة، وتم استخراج معاملات الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي على كل مجال من مجالات الاستبانة وعليها كاملة. ويبين جدول رقم (٣) هذه النتائج.

جدول (٣): معاملات ثبات المجالات الفرعية والأداة الكلية.

المجالات	معامل ألفا
الاستراتيجيات السلوكية	٠.٨٤
الاستراتيجيات المعرفية	٠.٧٣
الاستراتيجيات الانفعالية	٠.٩١
الاستبانة الكلية	**٠.٩٠**

يتبين من جدول رقم (٣) أن معامل ثبات الاستبانة كاملة بلغ (٠.٩٠)، وهومناسب للدراسة الحالية، كما تراوحت معاملات الثبات للمجالات الفرعية ما بين (٠.٧٣-٠.٩١) .

متغيرات الدراسة

تعتبر هذه الدراسة دراسة وصفية مسحية وتشتمل على متغير أساسي هو الاستراتيجيات التدريسية الشائعة لدى المعلمين، وهي: (السلوكية، والمعرفية، والانفعالية) والتي يعبر عنها بالدرجات التي يحصلون عليها على أداة القياس (الاستبانة) المعدة لهذا الغرض.

كما تشتمل الدراسة على أربعة متغيرات هي:

١. جنس المعلم: وله مستويان (ذكر، أنثى).

٢. المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات (بكالوريوس، دبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق).

٣. التخصص: وله ثلاثة مستويات (تاريخ، وجغرافيا، ومواد أخرى).

٤. سنوات الخبرة: وله ثلاثة مستويات (أقل من ٥ سنوات، و٥-١٠ سنوات، وأكثر من ١٠ سنوات) .

إجراءات تطبيق الدراسة

١. تم تحديد أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة.

٢. تم توزيع الاستبانات على أفراد عينة الدراسة، وقد تابع الباحثان إجراءات تطبيق الأداة على عينة الدراسة.

٣. تم تفريغ البيانات في ذاكرة الحاسب الآلي، وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية (SPSS)؛ وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.

المعالجة الإحصائية

بهدف الإجابة عن السؤال الأول المتعلق بالاستراتيجيات التعليمية- التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الأفراد على الفقرات المرتبطة بكل مجال من مجالات الأداة.

وللإجابة عن السؤال الثاني المتعلق بالاستراتيجيات التعليمية- التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية الأولى تبعاً لجنس المعلم، تم استخراج نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة تبعاً للجنس.

وللإجابة عن كل من السؤال الثالث والسؤال الرابع والسؤال الخامس تم استخراج نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي متبوعاً باختبار شيفيه للمقارنات البعدية.

نتائج الدراسة ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما الاستراتيجيات التعليمية التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث الدولية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من الفقرات التي تضمنتها أداة الدراسة وعلى كل مجال من مجالاتها وعليها كاملة. وتبين الجداول ذوات الأرقام (٤)، (٥)، (٦) هذه النتائج

جدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات السلوكية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	أعزز الطالب على الإجابة المرغوب بها .	٤.٤٧	٠.٦٩	كبيرة
٢	أهتم بتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها.	٤.٢٩	٠.٧٧	كبيرة
٣	أمكن الطلبة من توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية جديدة.	٤.٢٣	٠.٧٢	كبيرة

... تابع جدول رقم (٤)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
٤	أعرّف الطالب بمدى صحة استجاباته أولاً بأول بشكل مستمر.	٤.١٦	٠.٧٢	كبيرة
٥	أستخدم استراتيجية الأسئلة ذات الإجابات المحددة.	٤.١١	٠.٧	كبيرة
٦	أدرب الطلبة على تمييز الخصائص المختلفة للمفهوم الواحد .	٤.١١	٠.٧٥	كبيرة
٧	أجزئ المادة الدراسية إلى مهمات محددة تتطلب استجابات محددة.	٤.١	٠.٧٣	كبيرة
٨	أساعد الطلبة على محاكاة نماذج مرغوب بها.	٤.٠٩	٠.٧٥	كبيرة
٩	أعمل على تدريب الطلبة على تحديد أهدافهم المرغوب بتحقيقها.	٣.٩٩	٠.٧١	متوسطة
١٠	أستند إلى محكات علمية واقعية ومتفق عليها في عملية تقويم الطلبة.	٣.٩٧	٠.٧٢	متوسطة
١١	أقوم بسحب مثيرات غير مرغوب بها بعد قيام الطالب بالسلوك المناسب.	٣.٨٥	٠.٧٢	متوسطة
١٢	أستخدم العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.	٣.٧٦	٠.٨٥	متوسطة
١٣	أدرب الطلبة على تعلم سلوكيات بسيطة تؤدي إلى سلوك معقد.	٣.٥٩	٠.٩٨	متوسطة
١٤	أوظف إجراءات التعاقد مع الطلبه بغية إنجاز المهمات الدراسية.	٣.٥٢	٠.٩٢	متوسطة
١٥	أهمل السلوكيات غير المرغوب بها في المواقف الصفية.	٢.٩٧	١.٢٤	متوسطة
	المجال الكلي	**٣.٩٥**	**٦.٣٥**	**متوسطة**

يظهر من الجدول (٤) أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للاستراتيجيات السلوكية كانت متوسطة بشكل عام، أما أبرز الاستراتيجيات الشائعة لديهم في هذا المجال من وجهة نظرهم فيعبر عنها بالفقرات الثماني الأولى، وهي: أعزز الطالب على الإجابة المرغوب بها، وأهتم بتعديل سلوكات الطلبة غير المرغوب بها، وأمكّن الطلبة من توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية جديدة، وأعرّف الطالب بمدى صحة استجاباته أولاً بأول بشكل مستمر، وأطرح أسئلة تحتاج إلى إجابات محددة، وأدرب الطلبة على تمييز الخصائص المختلفة للمفهوم الواحد، وأجزئ المادة الدراسية إلى مهمات محددة تتطلب استجابات محددة، وأساعد الطلبة على محاكاة نماذج مرغوب بها، وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين يهتمون بملاحظة السلوك الظاهري، والتعامل معه إما بالتعزيز أو بالتعديل.

جدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات المعرفية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	أشجع الطلبة على توليد المعرفة الجديدة من خلال إحداث التناقض بين خبراتهم السابقة والمعرفة الحالية.	٤.٧٣	٥.٨٨	كبيرة
٢	أدرب الطلبة على توليد إجابات موحدة للمثير المطروح عليهم.	٤.٥٢	٦.١٥	كبيرة
٣	أوظف الأحداث الجارية في المواقف التعليمية.	٤.٣٩	٠.٨٢	كبيرة
٤	أساعد الطلبة على تحديد أساليب تعلمهم.	٤.٣٧	٣.٦٧	كبيرة
٥	أوظف الخرائط المفاهيمية في أثناء عملية التعليم – التعلم.	٤.٣٤	٠.٧٥	كبيرة
٦	أبدأ بعرض الأفكار الرئيسة للموضوع التعليمي في بداية الحصة.	٤.٣٣	٠.٧١	كبيرة
٧	أشجع الطلبة على تحري دقة المعلومات والحقائق قبل إصدار الأحكام.	٤.٢٧	٠.٦٧	كبيرة
٨	أوظف الأطالس والخرائط في التدريس	٤.٢٣	٠.٩٢	كبيرة
٩	أشجع الطلبة على توليد أكبر عدد من البدائل للمشكلة المطروحة.	٤.٢	٠.٧	كبيرة
١٠	أوظف استراتيجيات تنمية التفكير (الناقد والإبداعي والتأملي).	٤.١٦	٠.٧٢	كبيرة
١١	أنهي الموقف التعليمي- التعلمي بربط أجزائه ببعضها بعضاً.	٤.١٥	٠.٧٤	كبيرة
١٢	أستخدم أسلوب العصف الذهني في المواقف التعليمية.	٤.١٥	٠.٧	كبيرة
١٣	أستخدم أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية.	٤.١٠	٠.٦٥	كبيرة
١٤	أتيح للطلبة فرصة توليد مفاهيم جديدة.	٤.٠٧	٠.٧	كبيرة
١٥	أمنح الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الهدف المرغوب.	٤.٠٨	٠.٧٨	كبيرة
١٦	أدرب الطلبة على توليد استجابات أصيلة للمثير المطروح عليهم.	٤.٠٨	٠.٦٩	كبيرة
١٧	تتناغم أساليب تعليمي المعرفية مع أساليب تعلم طلبتي.	٤.٠٦	٠.٨٢	كبيرة
١٨	أبدأ من الأمثلة إلى القاعدة في الموقف التعليمي– التعلمي.	٤.٠٤	٠.٧٤	كبيرة

... تابع جدول رقم (٥)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١٩	أنهي الموقف التعليمي –التعلمي برسومات توضيحية مناسبة للطلبة.	٤.٠٠	٣.٣١	كبيرة
٢٠	أدرب الطلبة على تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطتهم التعلمية.	٤.٠٠	٠.٧	كبيرة
٢١	أرشد طلبتي إلى المواد المرجعية كالمعاجم والموسوعات ومواقع الإنترنت...	٤.٠٠	٠.٨٦	كبيرة
٢٢	أكلف الطلبة بعمل ملخصات كتابية أو لفظية حول المعلومات التي يحصلون عليها.	٣.٩٩	٠.٨٧	متوسطة
٢٣	أبدأ الموقف التعليمي – التعلمي بعرض مشكلة محيرة على الطلبة.	٣.٩٢	٠.٧٦	متوسطة
٢٤	أنتقل في تعليمي من القاعدة إلى المثال.	٣.٨٢	٠.٩	متوسطة
٢٥	أيسر للطلبة توظيف إجراءات لتنظيم عمل الذاكرة (ترميز المعلومات) .	٣.٧٦	٠.٨٤	متوسطة
٢٦	أستخدم أنشطة محوسبة في العملية التعليمية التعلمية	٣.٣٣	١.١١	متوسطة
	المجال الكلي	**٤.١٢**	**١٥.٧٠**	**كبيرة**

يظهر من الجدول (٥) أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للاستراتيجيات المعرفية كانت كبيرة بشكل عام، أما أبرز الاستراتيجيات الشائعة لديهم في هذا المجال من وجهة نظرهم فكانت ٢١ استراتيجية وتحمل الأرقام (١-٢١)، وهي: أشجع الطلبة على توليد المعرفة الجديدة من خلال إحداث التناقض بين خبراتهم السابقة والمعرفة الحالية، وأدرب الطلبة على توليد إجابات موحدة للمثير المطروح عليهم، وأوظف الأحداث الجارية في المواقف التعليمية، وأساعد الطلبة على تحديد أساليب تعلمهم، وأوظف الخرائط المفاهيمية في أثناء عملية التعليم– التعلم، وأبدأ بعرض الأفكار الرئيسة للموضوع التعليمي في بداية الحصة، وأشجع الطلبة على تحري دقة المعلومات والحقائق قبل إصدار الأحكام، وأوظف الأطالس والخرائط في التدريس، وأشجع الطلبة على توليد أكبر عدد من البدائل للمشكلة المطروحة، وأوظف مهارات التفكير العليا (الناقد والإبداعي والتأملي)، وأنهي الموقف التعليمي- التعلمي بربط أجزائه ببعضها، وأستخدم أسلوب العصف الذهني في المواقف التعليمية، وأستخدم أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية، وأتيح للطلبة فرصة توليد مفاهيم جديدة، وأمنح الطلبة الفرصة الكافية للتساؤل والاستقصاء للوصول إلى الهدف المرغوب، وأدرب الطلبة على توليد استجابات أصيلة للمثير المطروح عليهم، وتتناغم أساليب تعليمي المعرفية مع أساليب تعلم طلبتي، وأبدأ من الأمثلة إلى القاعدة في الموقف التعليمي– التعلمي، وأنهي الموقف التعليمي– التعلمي برسومات توضيحية مناسبة للطلبة، وأدرب الطلبة على تخطيط ومراقبة وتقويم أنشطتهم التعلمية، وأرشد طلبتي إلى

المواد المرجعية كالمعاجم والموسوعات ومواقع الإنترنت، وقد بدا أن المعلمين يمارسون هذه الاستراتيجيات بدرجة كبيرة، وربما يعود ذلك إلى الدورات التدريبية المستمرة التي يتعرضون لها، بهدف تزويدهم بالاستراتيجيات الفاعلة التي تنمي التفكير ومهارات حل المشكلات، تنفيذاً للخطط الاستراتيجية للمدارس التي يعملون بها، وخاصة ضمن إطار ضمان جودة التعليم المطبق في المدارس.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات الانفعالية مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	أشجع الطلبة على التفاعل الإيجابي فيما بينهم.	٤.٣٢	٠.٧٤	كبيرة
٢	أسمح للطلبة بالحصول على توضيحات وتفسيرات إضافية حول مثير ما.	٤.٢٤	٠.٦٦	كبيرة
٣	أدرب الطلبة على حل النزاعات الناشئة بينهم بطريقة مريحة.	٤.٢٤	٠.٧٤	كبيرة
٤	أدعم تعاطف الطلبة مع بعضهم بعضاً.	٤.٢٣	٠.٨	كبيرة
٥	أعزز النمط القيادي لدى الطلبة.	٤.٢٠	٠.٨١	كبيرة
٦	أعمل على إكساب الطلبة الثقة بأنفسهم.	٤.١٩	٠.٧٩	كبيرة
٧	أتيح للطلبة فرصة الحديث الذاتي بطريقة إيجابية.	٤.١٨	٠.٧٥	كبيرة
٨	أكسب الطلبة القدرة على معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم.	٤.١٨	٠.٨٣	كبيرة
٩	أكسب الطلبة القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.	٤.١٥	٠.٧٤	كبيرة
١٠	أدرب الطلبة على إرجاع أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم الذاتية.	٤.١٥	٠.٧٥	كبيرة
١١	أسند للطلبة لعب أدوار متباينة في المواقف التعليمية– التعلمية.	٤.٠٦	٠.٨٢	كبيرة
١٢	أوظف التعلم التعاوني في الغرفة الصفية لتحقيق أهداف مرغوبة.	٤.٠٣	٠.٩١	كبيرة
١٣	أسهم في تنمية تحكم الطلبة في انفعالاتهم.	٣.٩٩	٠.٨٨	متوسطة
١٤	أوزع على مجموعات الصف مهمات تعليمية– تعلمية متنوعة.	٣.٩٧	٠.٨٥	متوسطة
١٥	أتيح الفرصة الكافية للطلبة لإجراء المناظرات فيما بينهم.	٣.٨٩	٠.٨٥	متوسطة
	المجال الكلي	**٤.١٥**	**٧.٨٥**	**كبيرة**

يظهر من الجدول (٦) أن درجة ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للاستراتيجيات الانفعالية كانت كبيرة بشكل عام، أما أبرز الاستراتيجيات الشائعة لديهم في هذا المجال من وجهة نظرهم فكانت (١٢) استراتيجية وتحمل الأرقام (١-١٢)، وهي: أشجع الطلبة على التفاعل الإيجابي فيما بينهم، وأسمح للطلبة بالحصول على توضيحات وتفسيرات إضافية حول مثير ما، وأدرب الطلبة على حل النزاعات الناشئة بينهم بطريقة مريحة، وأدعم تعاطف الطلبة مع بعضهم بعضاً، وأعزز النمط القيادي لدى الطلبة، وأعمل على إكساب الطلبة الثقة بأنفسهم، وأتيح للطلبة فرصة الحديث الذاتي بطريقة إيجابية، وأكسب الطلبة القدرة على معرفة نقاط قوتهم ونقاط ضعفهم، وأكسب الطلبة القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية، وأدرب الطلبة على إرجاع أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم الذاتية، وأسند للطلبة لعب أدوار متباينة في المواقف التعليمية– التعلمية، وأوظف التعلم التعاوني في الغرفة الصفية لتحقيق أهداف مرغوبة.

وعموماً يمكن عزو نتيجة هذا السؤال إلى مجموعة من العوامل منها، استسهال توظيف الاستراتيجيات السلوكية من قبل المعلمين والمعلمات، إضافة إلى طبيعة المناهج الدراسية التي تعج بالاستراتيجيات السلوكية وبالتالي تفرض نفسها على المعلم، كما يمكن أن يكون لمؤسسات التنشئة الاجتماعية دور بارز في هذا المقام؛ إذ غالباً ما تستند هذه المؤسسات ممثلة بالأسرة والمدرسة إلى النمط السلطوي، وبالتالي تبنّي الاستراتيجيات السلوكية في عملية التنشئة الاجتماعية، ويمكن أن يكون للنظم والسياسات المتبعة في مدارس وكالة الغوث الدولية تأثير واضح فيما يتعلق بهرمية اتخاذ القرار. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة طلافحة والخوالدة (٢٠٠٨)، التي أظهرت أن استراتيجيتي العصف الذهني والتعلم التعاوني كانتا من أكثر الاستراتيجيات ممارسة لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير الجنس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية وعليها كاملة تبعاً لجنس المعلم، ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين جدول رقم (٧) هذه النتائج.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية- التعلمية تبعاً لجنس المعلم ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفروق بين المتوسطات.

المجال	الجنس	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	ذكر	٤٤	٦٠.٠٠	٧.٤٦	١.١٩	٠.٢٤٠
	أنثى	٣٦	٥٨.٣٩	٤.٥٩		
الاستراتيجيات المعرفية	ذكر	٤٤	١٠٦.٨٠	١٦.٣٢	٠.٢٦-	٠.٧٩٥
	أنثى	٣٦	١٠٧.٧٢	١٥.٢٤		
الاستراتيجيات الانفعالية	ذكر	٤٤	٦١.٧٥	٨.٠٤	٠.٥٣-	٠.٥٩٦
	أنثى	٣٦	٦٢.٦٩	٧.٦٩		
الأداة كاملة	ذكر	٤٤	٢٢٨.٥٥	٢٨.٣٦	٠.٠٤٤-	٠.٩٦٥
	أنثى	٣٦	٢٢٨.٨١	٢٣.٣٨		

يلاحظ من جدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$٠.٠٥) بين معلمي الدراسات الاجتماعية الذكور والإناث في آرائهم على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى المجالات مجتمعة، إذ كانت قيمة (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطات غير دالة إحصائياً. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن كلاً من المعلمين والمعلمات يتلقون تدريباً متشابهاً في مدارس وكالة الغوث حول الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية، وتتم متابعتهم من قبل المشرفين التربويين أنفسهم. كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خريشة (٢٠٠٥) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة المعلمين لكفايات التعلم الذاتي تعزى الجنس.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير المؤهل العلمي (بكالوريوس، ودبلوم بعد البكالوريوس، وماجستير فما فوق)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم. ويبين جدول رقم (٨) هذه النتائج.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً للمؤهل العلمي للمعلم.

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات السلوكية	بكالوريوس	٥٤	٥٨.٧٠	٦.١٠
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٣	٦١.٧٧	٦.٩٣
	ماجستير فما فوق	١٣	٥٩.١٥	٦.٦٨
	المجال كاملاً	٨٠	٥٩.٢٨	٦.٣٥
الاستراتيجيات المعرفية	بكالوريوس	٥٤	١٠٤.٨٧	١٥.١٣
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٣	١١٥.١٥	٢٠.٨٢
	ماجستير فما فوق	١٣	١٠٩.٣٨	٨.٨٢
	المجال كاملاً	٨٠	١٠٧.٢١	١٥.٧٠
الاستراتيجيات الانفعالية	بكالوريوس	٥٤	٦٠.٦١	٨.٠٦
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٣	٦٥.٥٤	٥.١٣
	ماجستير فما فوق	١٣	٦٥.١٣	٧.٦٩
	المجال كاملاً	٨٠	٦٢.١٨	٧.٨٥
الأداة كاملة	بكالوريوس	٥٤	٢٢٤.٠٩	٢٥.٧٥
	دبلوم بعد البكالوريوس	١٣	٢٤٢.٤٦	٢٧.٩٢
	ماجستير فما فوق	١٣	٢٣٣.٨٥	٢٠.٩٥
	المجالات مجتمعة	٨٠	٢٢٨.٦٦	٢٦.٠٨

يلاحظ من جدول رقم (٨) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير المؤهل الأكاديمي، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين جدول رقم (٩) هذه النتائج.

جدول (٩): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير المؤهل العلمي في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية- التعلمية.

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	٩٨.٦٩	٢.٠٠	٤٩.٣٥	١.٢٣	٠.٣٠
	داخل المجموعات	٣٠٨٣.٢٦	٧٧.٠٠	٤٠.٠٤		

... تابع جدول رقم (٩)

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	١٢٠١.٢٨	٢.٠٠	٦٠٠.٦٤	٢.٥٣	٠.٠٩
	داخل المجموعات	١٨٢٦٨.١٠	٧٧.٠٠	٢٣٧.٢٥		
الاستراتيجيات الانفعالية	بين المجموعات	٤٠٦.٧٢	٢.٠٠	٢٠٣.٣٦	*٣.٥١	٠.٠٣
	داخل المجموعات	٤٤٦٢.٨٣	٧٧.٠٠	٥٧.٩٦		
الأداة كاملة	بين المجموعات	٣٩٥٢.٤٣	٢.٠٠	١٩٧٦.٢١	*٣.٠٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٤٩٧٦١.٤٦	٧٧.٠٠	٦٤٦.٢٥		

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

يلاحظ من جدول رقم (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥) على مجال الاستراتيجيات الانفعالية وعليها مجتمعة تعزى للمؤهل العلمي، إذ كانت قيمة (ف) دالة إحصائياً في كل منهما. وللكشف عن مصدر هذه الفروق تم استخراج نتائج اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية، ويبين جدول رقم (١٠) هذه النتائج.

جدول (١٠): نتائج اختبار أقل فرق دال (LSD) للمقارنات البعدية على كل مجال من مجالات الأداة وعليها كاملة.

المجال	مستويات المتغير	بكالوريوس	دبلوم بعد البكالوريوس	ماجستير فما فوق
الاستراتيجيات الانفعالية	بكالوريوس	-	*٤.٩٣-	*٤.٧٠-
	دبلوم بعد البكالوريوس		-	٠.٢٣
الأداة كاملة	بكالوريوس	-	*١٨.٣٧-	٩.٧٥-
	دبلوم بعد البكالوريوس		-	٨.٦٢

* ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤٠.٠٥).

يتبين من جدول رقم (١٠) أنه فيما يتعلق بمجال الاستراتيجيات الانفعالية كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء معلمي الدراسات الاجتماعية من حملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الدبلوم بعد البكالوريوس، لصالح معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يحملون شهادة الدبلوم بعد البكالوريوس، وكذلك بين آراء معلمي الدراسات الاجتماعية من حملة شهادة البكالوريوس،

وحملة شهادة الماجستير فما فوق، لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الماجستير فما فوق. وكذلك الحال بالنسبة لأداة الدراسة كاملة، فقد كانت الفروق دالة إحصائياً بين آراء المعلمين من حملة شهادة البكالوريوس، وحملة شهادة الدبلوم بعد البكالوريوس، لصالح المعلمين الذين يحملون شهادة الدبلوم بعد البكالوريوس.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين من مستويات المؤهل العلمي الأعلى يكونون أكثر اطلاعاً على المتغيرات ومواكبة للمستجدات التربوية حيث يتلقون تعليماً نظامياً حولها، كما أن معلمي الدراسات الاجتماعية من حملة شهادة البكالوريوس في وكالة الغوث يخضعون لدورة تأهيل تربوي (دبلوم تربوي)، يمكنهم من اكتساب الطرائق والاستراتيجيات والممارسات التربوية الفاعلة، وبذلك فإن من يحملون دبلوماً بعد البكالوريوس هم أكثر قدرة ومهارة في ممارسة هذه الاستراتيجيات وتجريبها في غرفة الصف. هذا، ولم تقع بين يدي الباحثيْن دراسات تناولت هذا المتغير لمقارنة النتائج بها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية التعلمية تعزى لمتغير التخصص؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية– التعلمية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لتخصص المعلم. ويبين جدول رقم (١١) هذه النتائج.

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لتخصص المعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات السلوكية	تاريخ	٣٧	٥٨.٤٣	٦.٤٦
	جغرافيا	٣٠	٦٠.٧٣	٦.٧٩
	مواد أخرى	١٣	٥٨.٣١	٤.٤٦
	المجال كاملاً	٨٠	٥٩.٢٨	٦.٣٥
الاستراتيجيات المعرفية	تاريخ	٣٧	١٠٩.١٦	١٩.٥٩
	جغرافيا	٣٠	١٠٨.٠٠	١١.٦١
	مواد أخرى	١٣	٩٩.٨٥	٨.٥٣
	المجال كاملاً	٨٠	١٠٧.٢١	١٥.٧٠

... تابع جدول رقم (١١)

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات الانفعالية	تاريخ	٣٧	٦٢.٨٦	٨.٥١
	جغرافيا	٣٠	٦٢.٣٧	٧.٠٤
	مواد أخرى	١٣	٥٩.٧٧	٧.٨٢
	المجال كاملاً	٨٠	٦٢.١٨	٧.٨٥
الأداة كاملة	تاريخ	٣٧	٢٣٠.٤٦	٣٠.٨٣
	جغرافيا	٣٠	٢٣١.١٠	٢٢.٢٢
	مواد أخرى	١٣	٢١٧.٩٢	١٦.٨١
	المجالات مجتمعة	٨٠	٢٢٨.٦٦	٢٦.٠٨

يلاحظ من جدول رقم (١١) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً تخصص المعلم، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين جدول رقم (١٢) هذه النتائج.

جدول (١٢): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير تخصصات المعلمين في تقديرهم لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية- التعلمية.

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	١٠٢.٢٣	٢	٥١.١٢	١.٢٨	٠.٢٨
	داخل المجموعات	٣٠٧٩.٧٢	٧٧	٤٠.٠٠		
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	٨٦٤.٦٧	٢	٤٣٢.٣٣	١.٧٩	٠.١٧
	داخل المجموعات	١٨٦٠٤.٧٢	٧٧	٢٤١.٦٢		
الاستراتيجيات الانفعالية	بين المجموعات	٩٣.٩٥	٢	٤٦.٩٨	٠.٧٦	٠.٤٧
	داخل المجموعات	٤٧٧٥.٦٠	٧٧	٦٢.٠٢		
الأداة كاملة	بين المجموعات	١٧٩٧.٠٨	٢	٨٩٨.٥٤	١.٣٣	٠.٢٧
	داخل المجموعات	٥١٩١٦.٨١	٧٧	٦٧٤.٢٤		

يلاحظ من جدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) على كل مجال من مجالات الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية وعليها مجتمعة تعزى لتخصص المعلم، إذ كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً في كل منها.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن الاستراتيجيات التعليمية التعلمية المطروحة في أداة الدراسة ليست مقتصرة على مواد الدراسات الاجتماعية ولكنها استراتيجيات عامة تصلح للتدريس والتعلم في كافة المواد الدراسية، وقد تعرض لها وتعرف عليها جميع المعلمين بغض النظر عن تخصصاتهم، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة خريشة (٢٠٠٥) التي بينت أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة معلميالدراسات الاجتماعية لكفايات التعلم الذاتي تعزى التخصص.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α = ٠.٠٥) في تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية– التعلمية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية– التعلمية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لعدد سنوات خبرة المعلم. ويبين جدول رقم (١٣) هذه النتائج.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة تبعاً لعدد سنوات خبرة المعلم

المجال	المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاستراتيجيات السلوكية	أقل من ٥ سنوات	١٣	٥٧.٠٠	٨.٣١
	٥-١٠ سنوات	٢٧	٥٩.٧٤	٥.٠٦
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٥٩.٧٠	٦.٤٢
	المجال كاملاً	٨٠	٥٩.٢٨	٦.٣٥
الاستراتيجيات المعرفية	أقل من ٥ سنوات	١٣	١٠٤.٣١	٢٣.٦٣
	٥-١٠ سنوات	٢٧	١٠٧.٨١	١٣.٤٩
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	١٠٧.٧٥	١٤.٢٤
	المجال كاملاً	٨٠	١٠٧.٢١	١٥.٧٠
الاستراتيجيات الانفعالية	أقل من ٥ سنوات	١٣	٥٧.٧٧	٧.٩٧
	٥-١٠ سنوات	٢٧	٦٢.١١	٧.٢٠
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٦٣.٦٥	٧.٨٨
	المجال كاملاً	٨٠	٦٢.١٨	٧.٨٥
الأداة كاملة	أقل من ٥ سنوات	١٣	٢١٩.٠٨	٣٦.٢٣
	٥-١٠ سنوات	٢٧	٢٢٩.٦٧	٢٢.٦٤
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٠	٢٣١.١٠	٢٤.٣٨
	المجال كاملاً	٨٠	٢٢٨.٦٦	٢٦.٠٨

يلاحظ من جدول رقم (١٣) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير عدد سنوات خبرة المعلم، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. ويبين جدول رقم (١٤) هذه النتائج.

جدول (١٤): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير عدد سنوات خبرة المعلم في تقديرات المعلمين لدرجة ممارستهم للاستراتيجيات التعليمية- التعلمية

المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاستراتيجيات السلوكية	بين المجموعات	٨٠.٣٦	٢	٤٠.١٨	١.٠٠	٠.٣٧
	داخل المجموعات	٣١٠١.٥٩	٧٧	٤٠.٢٨		
الاستراتيجيات المعرفية	بين المجموعات	١٣١.٠٤	٢	٦٥.٥٢	٠.٢٦	٠.٧٧
	داخل المجموعات	١٩٣٣٨.٣٤	٧٧	١٥١.١٥		
الاستراتيجيات الانفعالية	بين المجموعات	٣٣٩.٤٨	٢	١٦٩.٧٤	٢.٨٩	٠.٠٦
	داخل المجموعات	٤٥٣٠.٠٧	٧٧	٥٨.٨٣		
الأداة كاملة	بين المجموعات	١٤٥٩.٣٦	٢	٧٢٩.٦٨	١.٠٨	٠.٣٥
	داخل المجموعات	٥٢٢٥٤.٥٢	٧٧	٦٧٨.٦٢		

يلاحظ من جدول رقم (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq$٠.٠٥) على كل مجال من مجالات الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية وعليها مجتمعة تعزى لعدد سنوات خبرة المعلم، إذ كانت قيمة (ف) غير دالة إحصائياً في كل منها. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى أن المعلمين جميعاً القدامى والجدد يخضعون لبرامج تدريبية في أثناء الخدمة، من ورشات تدريبية ومشاغل ودورات تأهيل لتدريبهم على كافة القضايا المستجدة والحديثة، وهذا يؤدي إلى تكافئهم فيما بينهم من حيث معرفتهم بهذه الاستراتيجيات وممارستهم لها. هذا، ولم تقع بين يدي الباحثيْن دراسات تناولت هذا المتغير لمقارنة النتائج بها.

التوصيـــات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، فقد تم صوغ التوصيات الآتية:

- توعية المعلمين بالاستراتيجيات التعليمية- التعلمية الأقل شيوعاً بينهم، وخاصة في المجال المعرفي والمهاري، مثل: استراتيجيات تنظيم عمل الذاكرة، واستراتيجية البرمجيات المحوسبة.
- عقد ورشات تدريبية للمعلمين من حملة شهادة البكالوريوس لتنمية مهاراتهم وممارستهم لاستراتيجيات التعليم والتعلم، وبخاصة الاستراتيجيات الانفعالية.
- إجراء المزيد من البحوث لاستقصاء الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية الشائعة في مواد دراسية أخرى كاللغة العربية والإنجليزية والرياضيات والعلوم .
- العمل على اختبار فاعلية الاستراتيجيات الحديثة التي يطرحها الأدب التربوي في المواقف التعليمية – التعلمية المختلفة وعلى عينات متباينة.

المراجع العربية والأجنبية

- أبو حلو، يعقوب. ومرعي، توفيق. وخريشة، علي. (٢٠٠٤). مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط١)، الصفاة- الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- أبو زينة، فريد. (١٩٩٧). الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها، (ط٤)، عمان، مكتبة دار الفرقان.
- الأحمدي، عمر. (٢٠٠٥). مشروع تطوير استراتيجيات التدريس. المملكة العربيةالسعودية: وزارة التربية والتعليم.
- الحيلة، محمد. ونوفل، محمد. والعبسي، محمد. والسلطي، ناديا. وهماش، حنان. (٢٠٠٥). الاستراتيجيات التعليمية- التعلمية الشائعة لدى المعلمين والمعلمات في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين التربويين. ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الأول لوكالة الغوث الدولية (نظرة مستقبلية)، ٢٨ حزيران ٢٠٠٥، في مسرح كلية تدريب عمان.
- خريشة، علي. (٢٠٠٥). "مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض كفايات التعلم الذاتي". مجلة مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٠ (٢). ٧٩-١٠٨.
- طلافحة، حامد والخوالدة، ناصر (٢٠٠٨). ممارسة معلمي التربية الاجتماعية والوطنية لمرحلة التعليم الأساسي في الأردن لاستراتيجيات تنمية مهارات التفكير وتقديرهم لها

والصعوبات التي يواجهونها. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٢٢ (٣). ١-٢٥.

- الطيطي، محمد. (٢٠٠٢). الدراسات الاجتماعية، طبيعتها، أهدافها، طرائق تدريسها. (ط١). عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- قطاوي، محمد. (٢٠٠٧). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط١). عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- مطالقة، سوزان. (١٩٩٨). "أثر أسلوب العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثامن والتاسع الأساسي". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- مطر، جيهان. (٢٠٠٤). "أثر برنامج تعليمي- تعلمي مستند إلى نظرية الذكاء الانفعالي على مستوى هذا الذكاء ودرجة العنف لدى الطلبة العدوانيين في الصفين الخامس والسادس". رسالة دكتوراة غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- نوفل، محمد. (٢٠٠٤). "أثر برنامج تعليمي – تعلمي مستند إلى نظرية الإبداع الجاد في تنمية الدافعية العقلية لدى طلبة الجامعة من ذوي السيطرة الدماغية اليسرى". رسالة دكتوراة غير منشورة جامعة عمان العربية للدراسات العليا. عمان.
- Derry, S. (1989). Putting Learning Strategies to Work. Educational Leadership, 46. 4-6.
- Eddy, j. (2000). An Elementary School – Based Prevention Program Training Modification Antecedents of Youth Delinquency and Violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT) .Journal of Emotional and Behavioral Disorders. 82 (1). 41- 50.
- Farrell, M. & Farmer, W. (1980). Systematic instruction in mathematics for the middle and high school years. Reading, Mass: Addison-Wesley publishing Company.
- Hughes, K. & Martray, C. (1991), Motivation training with preadolescents, Paper presented at the 1991 annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.
- Lovitt, T. (1995). Tactics for Teaching. (Sec. Ed.). Columbus: Ohio. Englewood Cliffs.

- Mastropieri, M. & Scruggs, T. (1994). Effective Instruction for Special Education. (Second Ed.). Austin, Texas: Pro-Ed Inc.
- Matheus, j. (2000). Problem – Solving Processes in an Integrated Content Sixth Grade School Studies Class**.** **DAI**: 298
- Pokay, P. & Bumenfeld, R. (1990). "Predicting Achievement Early and late in the Semester: The Role of Motivation and Use of Learning strategies". Journal of Educational Psychology, 82(1). 41-50.
- Temple, C. (2000). What can we learn from 15000 teachers in central Europe and central Asia? Reading Teacher, 54(3). 312-315
- Vojnovich, C. (1997). Improving Student Motivation in the Secondary Classroom through the Use of Critical Thinking Skills, Cooperative Learning Techniques, and Reflective Journal Writing. Master's Research Project, Saint Xavier University, http://ericae.net/ericdb/ED411334.htm.

الملاحق

بسم الله الرحمن الرحيم

كلية العلوم التربوية- وكالة الغوث

عزيزي المعلم، المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،،

يقوم الباحثان بدراسة مسحية في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن بعنوان:

الاستراتيجيات التعليمية – التعلمية الشائعة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن من وجهة نظرهم أنفسهم.

ويأمل منك الباحثان بما يعهدان فيك من خبرة ودراية وأمانة علمية، ورغبة صادقة في تطوير البحث، وبما اكتسبته من خبرات أن تزودهما برأيك بوضع إشارة (×) أمام كل فقرة من فقرات الاستبانة التي تمثل إجراءً أو مجموعة من إجراءات الاستراتيجية، ووضعها في الخانة المناسبة ؛ تبعاً لدرجة توافرها لديك.

معلومات أساسية:

يرجى وضع إشارة (×) في المربع المناسب فيما يلي :

١- الجنس: ☐ **ذكر** ☐ **أنثى**

٢- المؤهل العلمي: ☐ دبلوم كلية مجتمع ☐ بكالوريوس ☐ دبلوم بعد البكالوريوس ☐ ماجستير فما فوق.

٣- سنوات الخبرة: ☐ أقل من (٥) سنوات. ☐ من (٥ – ١٠) سنوات. ☐ أكثر من (١٠) سنوات.

٤- التخصص: ☐ تاريخ ☐ جغرافية ☐ غير ذلك

الباحثان

الرقم	وصف الاستراتيجية	أوافق بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
١-	أعزز الطالب على الإجابة المرغوب بها .					
٢-	أهتم بتعديل سلوكيات الطلبة غير المرغوب بها.					
٣-	أمكّن الطلبة من توظيف ما تعلموه في مواقف حياتية جديدة.					
٤-	أعرّف الطالب بمدى صحة استجاباته أولاً بأول بشكل مستمر.					
٥-	أستخدم استراتيجية الأسئلة ذات الإجابات المحددة.					
٦-	أدرب الطلبة على تمييز الخصائص المختلفة للمفهوم الواحد .					

الرقم	وصـف الاستراتيجيـة	أوافق بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٧-	أجـزئ المـادة الدراسـية إلـى مهمـات محـددة تتطلـب استجابات محددة.					
٨-	أساعد الطلبة على محاكاة نماذج مرغوب بها.					
٩-	أعمل على تدريب الطلبة على تحديد أهدافهم المرغوب بتحقيقها.					
١٠-	أستند إلى محكات علمية واقعية ومتفق عليها في عملية تقويم الطلبة.					
١١-	أقوم بسحب مثيرات غير مرغوب بها بعد قيام الطالب بالسلوك المناسب.					
١٢-	أستخدم العرض المباشر في تزويد الطلبة بالمعلومات.					
١٣-	أدرب الطلبة على تعلم سلوكيات بسيطة تؤدي إلى سلوك معقد.					
١٤-	أوظف إجراءات التعاقد مع الطلبه بغية إنجاز المهمات الدراسية.					
١٥-	أهمل السلوكيات غير المرغوب بها في المواقف الصفية.					
١٦-	أشجع الطلبة على توليد المعرفة الجديدة من خلال إحداث التناقض بين خبراتهم السابقة والمعرفة الحالية.					
١٧-	أدرب الطلبة على توليد إجابات موحدة للمثير المطروح عليهم.					
١٨-	أوظف الأحداث الجارية في المواقف التعليمية.					
١٩-	أساعد الطلبة على تحديد أساليب تعلمهم.					
٢٠-	أوظـف الخـرائط المفاهيميـة فـي أثنـاء عمليـة التعلـيم – التعلم.					
٢١-	أبدأ بعرض الأفكار الرئيسة للموضوع التعليمي في بداية الحصة.					
٢٢-	أشجع الطلبة على تحري دقة المعلومات والحقائق قبل إصدار الأحكام.					
٢٣-	أوظف الأطالس والخرائط في التدريس					
٢٤-	أشجع الطلبة على توليد أكبر عدد من البدائل للمشكلة المطروحة.					
٢٥-	أوظـف اسـتراتيجيات تنميـة التفكيـر (الناقـد والإبـداعي والتأملي).					
٢٦-	أنهي الموقف التعليمي- التعلمي بربط أجزائه ببعضها بعضاً.					
٢٧-	أستخدم أسلوب العصف الذهني في المواقف التعليمية.					
٢٨-	أستخدم أسلوب حل المشكلات في المواقف التعليمية.					
٢٩-	أتيح للطلبة فرصة توليد مفاهيم جديدة.					

الرقم	وصـف الاستراتيجيـة	أوافق بدرجة مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
-٣٠	أمـنح الطلبـة الفرصـة الكافيـة للتسـاؤل والاستقصـاء للوصول إلى الهدف المرغوب.					
-٣١	أدرب الطلبـة علـى توليـد اسـتجابات أصـيلة للمثيـر المطروح عليهم.					
-٣٢	تتناغم أساليب تعليمي المعرفية مع أساليب تعلم طلبتي.					
-٣٣	أبـدأ مـن الأمثلـة إلـى القاعـدة فـي الموقـف التعليمـي– التعلمي.					
-٣٤	أنهي الموقف التعليمي –التعلمي برسومات توضيحية مناسبة للطلبة.					
-٣٥	أدرب الطلبـة علـى تخطـيط ومراقبـة وتقـويم أنشـطتهم التعلمية.					
-٣٦	أرشد طلبتي إلى المواد المرجعية كالمعاجم والموسوعات ومواقع الإنترنت...					
-٣٧	أكلـف الطلبـة بعمـل ملخصـات كتابيـة أو لفظيـة حـول المعلومات التي يحصلون عليها.					
-٣٨	أبدأ الموقف التعليمي – التعلمي بعرض مشكلة محيرة على الطلبة.					
-٣٩	أنتقل في تعليمي من القاعدة إلى المثال.					
-٤٠	أيسر للطلبـة توظيـف إجـراءات لتنظيم عمـل الـذاكرة (ترميز المعلومات).					
-٤١	أستخدم أنشطة محوسبة في العملية التعليمية التعلمية					
-٤٢	أشجع الطلبة على التفاعل الإيجابي فيما بينهم.					
-٤٣	أسـمح للطلبـة بالحصـول علـى توضـيحات وتفسـيرات إضافية حول مثير ما.					
-٤٤	أدرب الطلبـة علـى حـل النزاعـات الناشئة بينهم بطريقـة مريحة.					
-٤٥	أدعم تعاطف الطلبة مع بعضهم بعضاً.					
-٤٦	أعزز النمط القيادي لدى الطلبة.					
-٤٧	أعمل على إكساب الطلبة الثقة بأنفسهم.					
-٤٨	أتيح للطلبة فرصة الحديث الذاتي بطريقة إيجابية.					
-٤٩	أكسـب الطلبـة القـدرة علـى معرفـة نقـاط قـوتهم ونقـاط ضعفهم.					
-٥٠	أكسب الطلبة القدرة على تحويل الانفعالات السلبية إلى انفعالات إيجابية.					
-٥١	أدرب الطلبة على إرجاع أسباب نجاحهم أو فشلهم إلى قدراتهم الذاتية.					

الرقم	وصف الاستراتيجية	أوافق بدرجة				
		مرتفعة جدا	مرتفعة	متوسطة	قليلة	قليلة جدا
٥٢	أسند للطلبة لعب أدوار متباينة في المواقف التعليمية– التعلمية.					
٥٣	أوظف التعلم التعاوني في الغرفة الصفية لتحقيق أهداف مرغوبة.					
٥٤	أسهم في تنمية تحكم الطلبة في انفعالاتهم.					
٥٥	أوزع على مجموعات الصف مهمات تعليمية– تعلمية متنوعة.					
٥٦	أتيح الفرصة الكافية للطلبة لإجراء المناظرات فيما بينهم.					