المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 1، عدد 1، 2005، 31-50

تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية

سميح الكراسنة*

تاريخ تسلم البحث 2004/1/15 تاريخ قبوله 2005/1/6

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لخصائص وسمات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية. ولجمع البيانات اللازمة قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على 55 فقرة، قسمت هذه الفقرات إلى أربعة مجالات. تكونت عينة الدراسة من 54 طالبا معلما(وهم من الطلبة الذين انهوا للتو تدريبهم العملي)، و172 من معلمي الدراسات الاجتماعية. وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتحليل فقرات الدراسة ومجالاتها، كما تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة لإيجاد الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (حسب بعض المتغيرات) وكشفت الدراسة أن هناك اتفاقا عاما بين أفراد عينة الدراسة(المعلمين والمعلمين الطلبة) حول غالبية الصفات التي تسهم في تفعيل الأداء التعليمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، حيث بينت الدراسة أن أهم صفات التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية هي العلاقات الشخصية بين المعلمين والتلاميذ والأنشطة التعليمية التعلمية. كما كشفت الدراسة أن هناك بعض الفروقات ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة حول التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها ما ارتبط ببرامج تربية المعلمين قبل الخدمة وأثنائها، كما تم اقتراح بعض الأفكار البحثية التي تحتاج لمزيد من البحث والمتابعة. (**الكلمات المفتاحيه:** التطورات، والتعليم الفعّال، والدراسات الاجتماعية، والمعلمين الطلبة).

مقدمة الدراسة: إن لطبيعة النمو المتسارع لتغيرات الحياة المعرفية والتكنولوجية والتغير الذي يطرأ على الأشكال والمتطلبات من العملية التربوية أثراً في التأكيد على الدور الحيوي والفعّال الذي يقع على عاتق المعلم في العملية التنموية والتربوية والتعليمية. حيث إن المعلم هو العنصر الفاعل والمؤثر الذي يُعتمد عليه بشكل استثنائي في تحقيق النتاجات المتوقعة ميدانيا من خلال ما يقوم به من إعداد للبيئات التعلّمية وتنظيمها تلك البيئات التي تسهم في بناء الشخصية المتكاملة للأفراد في المجتمعات التي يعيشون فيها. ولحجم هذه التغيرات ومجالها أثر كبير في فهم عمليتي التعليم والتعلم، مما يفرض على المعلمين التفكير والتأمل الدائم بأطرهم النظرية، وفلسفاتهم التدريسية من أجل تحسين أدائهم، وتحسين تفاعلهم مع المتعلمين وتوجيههم. لهذا فقد أصبحت الحاجة مستمرة لتعليم أكثر انسجاماً وتوافقا مع تلك التغيرات بكل أشكالها.

فبالنظر إلى مراحل الحياة المدرسية نرى أن التلاميذ يُدرّسون من قبل مجموعات من معلمي الدراسات الاجتماعية من مستويات ومؤهلات وخبرات مختلفة، إلا أن عدداً قليلاً من هؤلاء المعلمين يتم ذكرهم وتذكرهم كمعلمين جيدين ومحبوبين ونشطين ومؤثرين واجتماعيين، وغالبا ما يصدر هذا الحكم من قبل التلاميذ أنفسهم. وهناك تساؤل دائم: ما هي خصائص هؤلاء المعلمين الذين تُطبع صورهم وسيرهم في ذاكرة التلاميذ ومذكراتهم؟ لماذا ينجح بعض المعلمين في البيئة التي يدرّسون فيها أية فئة من التلاميذ (نوعا وكما)، ولا ينجح غيرهم في البيئة نفسها؟ لماذا ينجح بعض المعلمين في توفير مهام تعلمية للتلاميذ بدرجة من الصعوبة أضعاف ما يستطيع غيرهم من المعلمين الذين قد يعجزون عن توفير أسهل المهام التعلمية للتلاميذ أنفسهم؟ لماذا يتعلم التلاميذ من بعض المعلمين أكثر من تعلمهم من معلمين آخرين؟ احتلت هذه التساؤلات حيزاً كبيراً من أجندة الباحثين، والإجابة عليها جميعا يمكن أن تقودنا إلى معرفة الأداء التعليمي الأفضل والأكثر فاعلية، وبطبيعة الحال ينسجم مع طبيعة التغير (Brain, 1998)، بمعنى أن المعلم الذي سيواكب التغير الذي يُبقي الأثر النفسي الإيجابي عند المتعلم (باعتبار المتعلم هو المحور الذي تدور حوله ومن أجله جميع المحاور) هو المعلم الأكثر فعالية.

وعلى الرغم من كثرة الدراسات والبحوث التي ركزت على

Teachers' and Student Teachers' Perceptions of Effective Teaching of Social Studies

Samih Karasneh, *Faculty of Education, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

***Abstract**: The purpose of this study was to investigate teachers' and student teachers' perceptions of the characteristics of effective social studies teaching. Data were collected using a questionnaire designed to give information on the participants' perceptions of effective teaching of social studies. The sample of the study included 54 student teachers (those who have newly finished their teaching practice) and 172 social studies teachers (with different levels of experience). The data were analysed with SPSS-X computer programme. The means, percentages and standard deviations were used to analyze the various items and the domains of the questionnaire. Also, one sample t-test was used to examine the differences between the participants perceptions. Although some statistically signficant differences ($\alpha = 0.05$) were revealed, the results of the study emphasized that the participants agreed bout the majority of the characteristics of effective social studies teaching. The study concluded that effective social studies teachers should have good relationships with their students. Besides, they should employ various teaching and learning activities for their teaching to be effective. (**Keywords**: perceptions, Effective teaching, Social studies, student teachers).*

* كلية التربية، جامعة اليرموك. اربد، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك، اربد، الأردن.

فعالية المعلم، وعلى الرغم من أن المعلم يعد من العناصر الحيوية في عملية التعليم، إلا أن معنى التعليم الفعّال لا يزال غير واضح، هذا وقد بيّن الأدب التربوي أنه لا يوجد نمط تعليمي فعال يستخدمه جميع المعلمين أو نمط يكون من استخدمه معلماً فعالاً، فقد وصف التعليم بأنه عملية معقدة تتطلب من المعلم تنفيذ أعمال كثيرة والقيام بالعديد من الإجراءات التعليمية، في فترة زمنية محددة، وفي بيئة مليئة بالأنماط والمظاهر السلوكية المختلفة (Harris, 1998)، لذلك كان من الصعب تحديد تعريف مثالي للتعليم الفعّال أو حتى تحديد صفات محددة للمعلم الفعّال أو تحديد خصائصه، ويعود السبب في ذلك إلى اختلاف المعايير المرتبطة باختلاف المواقف التعليمية، واختلاف المعلمين أنفسهم، مما يجعل تحديد سمات التعليم الفعّال قضية نسبية، والواضح أن الاختلاف قد لا يكون حول قائمة خصائص أو صفات التعليم الفعّال فقط، بل حول نسبة الاتفاق على هذه الخصائص وأهميتها.

ولذلك فان قضية تحديد خصائص معلم الدراسات الاجتماعية الفعّال أو إعداده حتى يصبح فعالا، تعد من القضايا المهمة التي لا تزال تستأثر باهتمام المربين المهتمين بتربية الدراسات الاجتماعية. فالدراسات الاجتماعية تشكل مادة علمية متميزة من خلال موضوعاتها المختلفة، التي تشكل مصدرا من المصادر المعرفية الأساسية المتنوعة للمنهاج المدرسي، إذ إنها تقدم معلومات ومعارف تساعد على فهم مشكلات الحياة المعقدة وخبراتها. فالدراسة الحالية تحاول إضافة أفكار وصياغات أخرى لخصائص التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية من خلال الاعتماد على مصدر مهم يتمثل في تصورات من يدرس هذا الموضوع أو من سيدرّس هذا الموضوع. إذ تعتبر دراسة تصورات المعلمين أهم المحاور التي تسهم في دائرة التغيير والتطوير التربوي، فالمعلمون حلقة الوصل بين السياسة التربوية وصناع القرار من جانب، وبين ميدان أو مكان تنفيذ هذه السياسة من جانب آخر. فدور المعلمين محوري لتحديد آلية التنفيذ لهذه السياسات، لذلك فمعرفة تصوراتهم قضية حيوية وهامة، إذ يشير مرعي وأبو غزال (1993) إلى أن هذه التصورات تعتبر معايير ومؤشرات منطقية تؤثر في مكونات برامج إعداد المعلمين المختلفة.

مشكلة الدراسة وأسئلتها: تهتم الدراسة الحالية بدراسة تصورات المعلمين (أثناء الخدمة) بالإضافة لاهتمامها بدراسة تصورات المعلمين الطلبة (قبل الخدمة). فالدور الذي تلعبه تصورات (perceptions) المعلمين والمعلمين الطلبة في التغير والتطوير التربوي جوهري وأساسي. فقد أكد هوف وزملاؤه (Hof et al, 2001) أن فهم تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة قضية هامة لتطوير التعليم الفعّال، وأن سوء فهم هذه التصورات أو عدم تقديرها بالشكل الصحيح ربما يضعف الفعالية والفاعلية لعمليتي التعليم والتعلم. لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن الخصائص المهمة كما يراها المعلمون والمعلمون الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية؛ لإضافة فكرة جديدة أو إعطاء صورة أخرى، بغرض تطوير التعليم الفعّال وتقديمه للدراسات الاجتماعية، التي من المتوقع أن تساعد في تقديم أفكار لتطوير برامج تربية المعلمين وتحسينها (سواء أكانت قبل الخدمة أم أثناء الخدمة) من أجل مساعدتهم في تطوير فهمهم وممارستهم ليصبحوا معلمين فعالين يتحملون المسؤولية كأصحاب مهنة (Professionals). وتبحث الدراسة الحالية الاختلافات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدارسات الاجتماعية بناءً على جنسهم وخبراتهم، {وفي ضوء معرفة الباحث فإن خصوصية هذه الدراسة وتفردها عن غيرها من الدراسات يكمن بدراستها وتفصيلها لأثر هذه المتغيرات}، ففعالية المعلمين هي المفتاح الرئيس لتحسين وتطوير المخرجات التربوية، ولتحقيق الهدف من الدراسة فإنها ستجيب عن السؤالين التاليين:

السؤال الأول: ما تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين، والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية تعزى لمتغير الجنس والخبرة والمسمى المسلكي؟

أهمية الدراسة

- تأتي أهمية الدراسة الحالية من طبيعة الموضوع الذي تبحثه، حيث إنها تنظر في تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة. إن معرفة تصورات المعلمين الطلبة لخصائص التعليم الفعّال بوجه عام والدراسات الاجتماعية بوجه خاص شرط هام لتحديد الخبرات والمعارف والمهارات والاتجاهات التي يمكن أن تؤكد تصورات المعلمين الطلبة لها وتعمقها، كما تعمق ملاحظة مدى ملاءمتها للواقع مقارنة مع الأدب التربوي نظريا وتجريبيا . لذلك فإن معرفة تصورات المعلمين الطلبة حول التعليم الفعّال خطوة أساسية لمحاولة التعرف على ما هو خطأ منها، ومحاولة مساعدتهم على معالجتها وتعديلها في ضوء ما هو متوقع.
- كذلك تأتي أهمية هذه الدراسة من طبيعة عينتها ومجتمع دراستها، إذ إن غالبية الدراسات السابقة التي تناولت خصائص التعليم الفعّال أو المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية قد بحثت تصورات المعلمين أثناء الخدمة والمهتمين التربويين بالتعليم الفعّال، إذ إن قليلاً من الباحثين قد اهتم بدراسة تصورات المعلمين قبل الخدمة عن التعليم الفعّال أو عن خصائص المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية، لذلك ربما تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات القلائل التي تبحث هذا الموضوع، خاصة في البيئة الأردنية.
- وتبرز أهمية الدراسة الحالية أيضا من خلال اهتمامها بمحاولة بناء إطارٍ نظري وتوضيحه للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية، حيث تقدم المعرفة النظرية المتعلقة بالتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص.

محددات الدراسة:

- تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من المعلمين في إقليم شمال الأردن.
- تقتصر هذه الدراسة على عينة الدراسة ومجتمعها من المعلمين الطلبة في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك في (الأردن) للعام الدراسي 2002/ 2003.
- تتوقف نتائج الدراسة جزئيا على درجة ثبات الأداة وصدقها.
- تقتصر عينة المعلمين على معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية من (الصف الرابع إلى الصف التاسع)

التعريفات الإجرائية:

- **المعلمون الطلبة**:هم طلبة البكالوريوس الذين يدرسون مواد نظرية مختلفة مرتبطة بمادة الدراسات الاجتماعية، ويدرسون مجموعة من المساقات التربوية لمدة أربع سنوات، في آخر فصل يذهب هؤلاء الطلبة إلى الميدان للتطبيق العملي لمدة عشرة أسابيع.
- **المسمى المسلكي**: وهو تعريف بعمل كلٍ من المعلمين والمعلمين الطلبة أو وظيفتهم.
- **الخبرة**: هي عدد سنوات العمل في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية.

الإطار النظري: قبل تحديد مفهوم التعليم الفعّال لا بد من الإشارة إلى أن الأدب التربوي قد ذكر عدداً من المسميات التي تعكس مفهوم التعليم الفعّال، مثل التعليم الجيد والتعليم النشط والتعليم المتقن والتدريس المباشر (Zahork, 1992).

لقد ارتبط مفهوم الفعالية (effectiveness) بمدى تحقيق الأهداف المرغوبة؛ إذ كلما كانت ممارسات المعلم التعليمية محققة للأهداف المرغوبة كان التعليم فعالا (Shulman, 1986). وقد اتفقت العديد من الدراسات على ربط التعليم الفعّال بقدرة المعلم على تحقيق الأهداف التعلمية، فبدون الأهداف يبقى أداء التلاميذ عشوائيا وعفويا، وبدون تحقيق الأهداف لا يمكن اعتبار المعلم فعالاً (Patrick and Smart, 1998 and Dunne and Wragg, 1983) وقد أكد راق ودوني (Wragg and Dunne, 1994) أنه على الرغم من صعوبة تحديد معنى كلمة الفعّال، إلا أن المعلم يحتاج دائما إلى معرفة واسعة وكفايات مهنية، وعلى الأخص معرفته بالأهداف ليكون فعالا. أما الشلبي (200:47) فيرى أن "التعلم الفعّال ينتج من التعليم الفعّال بلا شك، وقد قدم الشلبي نموذجا للتعليم الفعّال، كانت نتيجته متعلمين أكثر عددا وأعلى أو أرقى نوعا". أما إبراهيم(1997) فيرى أن التعليم الفعّال يرتبط بقدرة المعلم وإبداعه في خلق الإثارة العقلية والفكرية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى العلاقة الإيجابية بين المعلم والتلاميذ وأثرها النفسي والعاطفي في تحفيز التلاميذ للتعلم. وبهذا الفهم فإن التعليم الفعّال يؤثر إيجابيا على نوعية التعلم ويجعل التعلم أكثر إنتاجية وكفاية. ويرى البعض أن التعليم الفعّال يتعلق بالمتعة أو إمتاع التلاميذ داخل غرفة الصف، فعندما نرى جميع التلاميذ فرادى ومجموعات يستجيبون بسرعة وثقة ويتعلمون معلومات جديدة، وعندما نرى التعامل أخلاقياً وإنسانياً حقيقياً بين التلاميذ بعضهم بعضاً، وبين التلاميذ والمعلم داخل غرفة الصف، نستنتج عندها أن التعليم هنا فعال (Roseshine & Stevens ،1986). ويرى الخوالدة (2003) أن التعليم الفعّال يجب أن يستند في كل عملياته التنظيمية على خصائص المتعلمين النفسية التي تتحكم في عملية التعلم، الأمر الذي يتطلب من المعلمين فهم نظريات التعلم، لفهم كيفية حدوثه، مما يسهل تحديد الآليات والإجراءات التعليمية الفعّالة التي يتم بناؤها على أسس ومبادئ ونماذج تلائم المتعلمين وطبائعهم مما يسهل التعلم على المتعلمين. وأضاف روزنشاين وستفينس (Rosenshine and Stevens, 1986) أن المعلم الفعّال هو المعلم القادر على إشراك التلاميذ جميعهم، وعلى توجيه الأسئلة للتلاميذ جميعهم بدل التركيز على بعض الطلبة أو المتطوعين من منهم.

وكذلك فقد بيّن الأدب التربوي الاهتمام الكبير بين المربين والمهتمين بتحديد العوامل التي تؤثر في حدوث التعليم الفعّال، أي: بم نستدل على التعليم الفعّال ؟ بالإضافة إلى ما ذكر آنفا فقد عرض الأدب التربوي موضوعات كثيرة يمكن من خلالها تحديد ذلك التعليم، منها ما يرتبط بالمعلم نفسه من حيث شخصيته وظهوره وذكاؤه (Cruickshank, 1990). وقد أشار باترك وزميله (Patrick and Smart, 1998) في مراجعتهم للبحوث والدراسات المتعلقة بالتعليم الفعّال إلى مجموعة من العوامل التي تسهم في إحداثه، منها: قدرة المعلم التعليمية واهتمامه وتنظيمه للأنشطة التعلمية، وكذلك الإثارة، وإدارة سلوك التلاميذ، ودرجة الانفتاحية مع التلاميذ. وقد حدد رامزدن (Ramzden, 1992) ستة مبادئ أساسية لحدوث التعليم الفعّال: 1) الاهتمام بتفسير الأشياء بشكل واضح. 2) استخدام التقييم والتغذية الراجعة المناسبة. 3) تشجيع الاستقلالية والمشاركة الطلابية الفعّالة. 4) القدرة على إعداد الأهداف الواضحة. 5) احترام تعلم التلاميذ والاهتمام به. 6) قدرة التلاميذ على التعلم. بينما خلص هاريس (Harris, 1998:179) إلى أن التعليم الفعّال يعتمد على ما يلي: أولا: المخرجات التربوية والأهداف التي يسعى التعليم إلى تحقيقها. ثانياً: المهارات والسلوكات والقيم الأساسية الضرورية للتعليم الفعّال. ثالثاً:الاستخدام المتنوع لأنماط التعليم أو نماذج التعليم التي تعد متطلبات أساسية للتعليم الفعّال. وأخيرا: يرتبط التعليم الفعّال ارتباطا كبيرا بالتفكير والاستقصاء والنمو والتطوير المهني المستمر، كما يتطلب التعليم الفعّال التزاماً خلقيا من المعلم.

أما فيما يتعلق بالتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية فتعود جذور الاهتمام به إلى الأعمال التي قام بها بروفي (1990، Brophy)، حيث يرى بروفي أن المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية هو الذي يتمتع بشخصية حماسية، ويساعد التلاميذ على الفهم الشمولي لمحتوى الدراسات الاجتماعية، وهو الذي يعرض المحتوى التعليمي بشكل منظم باستخدام المنظمات المتقدمة" "Advance organizers"، ويبرز الأفكار الرئيسة ويعمل

الملخصات الهادفة والملائمة للموقف والمحتوى التعليمي، وأيضا هو المعلم الذي يحدد أسئلته بشكل واضح، ويشكلها بمستويات مناسبة لمستويات التلاميذ. وقد عرف الغبيسي (2001:140) التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية بأنه عملية التوجيه والإشراف التي يقوم بها المعلم من خلال تنظيم مجموعات صغيرة تعمل بصورة تعاونية تساعد المتعلمين، بحيث يساعد التزاوج بين النظرية والتطبيق وتنمية الشخصية المتكاملة للمتعلم في اكتسابه مهارات اجتماعية وعقلية وقيمية. وقد أشار الغبيسي إلى بعض الطرق الفعّالة التي تؤدي للتعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية، مثل العمل التعاوني، وسيناريوهات، وحل المشكلات، والاكتشاف، والعصف الذهني، والمناقشة، وأضاف أن مثل هذا التعليم يؤدي للتعلم الممتد المتكامل أو الكلي المرن، وأن مثل هذه البيئة تسهم في إعطاء اهتمام أكبر لمستويات التفكير العليا وإدارة الوقت وترتيبه، وكذلك إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في عمليات التقييم والتقويم على مستوى الفرد والمجموعات.

وقد أورد ستانلي (Stanley(1991 أن التعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية يبدأ من تعلم اكتساب المعارف القليلة والمحدودة والبسيطة إلى التعلم الأكثر تعقيدا والمعارف الأكبر من حيث البناء، وينظر للدراسات الاجتماعية على أنها معرفة معقدة البناء من معارف أخرى يتم تجزئتها إلى أجزاء صغيرة من المعارف الأساسية ليتم تعليمها. وبذلك فإن المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية هو الذي يأخذ المعارف الاجتماعية المعقدة ويقدمها لطلابه بشكل مبسط، يساعدهم على التعامل معها على أنها خبرات حياتية لا معلومات صماء تحفظ وتنسى. والمعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية هو المعلم القادر على تحديد المعلومات التي يحتاجها التلاميذ وتعليمهم إياها، والتي تصبح فيما بعد نماذج لخلفياتهم المعرفية.

وأضاف ستانلي أن معلم الدراسات الاجتماعية الفعّال يجب أن يهتم بالأهداف الواضحة، وأن يخبر التلاميذ بها، وحتى يصبح المعلم فعالا لا بد من ربط الدروس بالمعارف السابقة للطلاب، والتركيز على جلب انتباه التلاميذ من خلال الاختبارات القصيرة والواجبات البيتية (Stanley,1991). وبما أن الدراسات الاجتماعية بموضوعاتها المختلفة تشكل مصدرا من المصادر المعرفية الأساسية للمنهاج المدرسي، لأنها تقدم المعلومات والمعارف لفهم مشاكل الحياة المعقدة وخبراتها، فإن المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية هو المعلم القادر على فهم مشكلات الحياة وإعدادها وتنظيمها على شكل خبرات وفرص تعلمية، ينفذها التلاميذ ليصبحوا قادرين على حل مثل هذه المشكلات بالطرق العلمية السليمة (Stanley,1991).

قبل ألفي عام اعتقد المربون اليونان والرومان أن التدريس يكون فعالاً إذا ما أكد العمليات البنائية الداخلية للمتعلم وحققها، وهذه الفكرة القديمة (من حيث الزمان) هي الآن مدار اهتمام الباحثين في الدراسات الاجتماعية خاصة بعدما عجزت جهود المعلمين التقليديين عن إنتاج تراكم معرفي ذي معنى لدى المتعلمين(Armento, 1986). وفي ضوء هذه الفكرة يمكن القول أن التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية ربما ينظر اليه على أنه العملية التي يكون فيها المعلم مسهلاً لتطوير الأنماط التعلمية للمعرفة الاجتماعية والاستقصاء الاجتماعي، التي تسهم في مساعدة التلاميذ على البناء المعرفي للتعلم ذي المعنى. ووفقا لبورتر ولبروفي (Porter and Brophy, 1988:75) فان المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية هو المعلم الذي يوجد الفرص التعلمية المخططة والمعدة بشكل محكم، التي تمكن التلاميذ من ممارسة استراتيجيات التعلم الذاتي، كما تمكنهم من تنظيم المعارف بطرق مختلفة عما أعطيت لهم، أي أن هذه الفرص تتيح مجالات الإبداع والبناء للطلاب من خلال إيجاد فهم جديد للمعارف، إذا ما تم تهيئة البيئة الاجتماعية للتعلم. وبذلك نلاحظ أن التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية -كما يراه بروفي وبورتر- هو التعليم الذي يدعم اعتماد التلاميذ على ذاتهم في التعلم من خلال المراقبة والمراجعة والتقييم الذاتي لكل ما يقومون به. وبالإضافة إلى ذلك فقد تم ربط التعليم الفعّال بالمعلم الذي يتحمل مسؤولية تعلم طلابه وسلوكهم، فقد أكد بروفي (Brophy, 1998) هذه الأفكار عندما ميّز بين النظرية التقليدية والنظرية البنائية الاجتماعية لغرف صف الدراسات الاجتماعية.

وبناءً على ما تقدم يمكن ملاحظة أن ما تم كتابته حول مفهوم التعليم الفعّال ذو أبعاد واسعة ومتعددة ومتنوعة، وأن الاختلاف في تحديد سمات مفهوم التعليم الفعّال أو العوامل المؤثرة في حدوثه قد تم في ضوء الإطار الفلسفي أو النظري الذي يتبناه كل من الباحثين والمهتمين. ونظرا لخصوصية الدراسات الاجتماعية في المنهاج المدرسي في وطننا العربي الكبير بشكل خاص، وفي العالم بشكل أشمل وأوسع يمكن تعريف التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية على أنها الإجراءات والعمليات والأعمال جميعها التي يقوم بها المعلم، وتشكل فرصاً وأنشطة تعلمية مخططاً لها يقضي التلاميذ من خلالها وقتا يعملون فيه بشكل مستقل تحت إشراف المعلم بحيث يتم:

1- مساعدة التلاميذ على التفاعل والتعاون؛ لأن البعد الاجتماعي الوجداني للتعلم محوري في الدراسات الاجتماعية والتربية الاجتماعية.
2- مساعدة التلاميذ على تعلم الكيفية الصحيحة للتعلم ومساعدتهم على التفكير بتعلمهم بعمق وذلك من خلال عد التعلم العميق أو استخدام الأنماط والطرق العميقة في التعلم أكبر أثرا من استخدام الأنماط أو الطرق السطحية في التعلم.
3- تشجيع استقلالية التعلم من خلال تشجيع التعلم الذاتي والتقييم الذاتي والتأمل والبناء الذاتي للمعرفة باعتبار ذلك من أفضل الإجراءات التي تساعد التلاميذ على التعلم ذي المعنى، وتحقيق تعلمات أكثر انسجاما مع متطلبات العصر وتغيراتها. فإذا كان التعلم عن بعد في التعليم العالي هو شعار الحداثة والتقدم والنمو، فمن يدري كيف سيصبح التعليم والتعلم في العقود القادمة للأطفال والتلاميذ في المراحل

العمرية المختلفة؟

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال فقد أظهر الأدب التربوي أنها كانت مدار اهتمام العديد من الباحثين المهتمين بتربية المعلمين (انظر Skamp, 2001). فدور المعلمين محوري، ومعرفة تصوراتهم قضية حيوية وهامة، وأكد روس-غوردن أهمية تحليل تصورات المعلمين وممارساتهم على أنها خطوة أساسية حتى يكونوا معلمين فعالين (Ross-Gordon، 2003). فقد أولى البحث التربوي هذه القضية اهتماما واضحا في السنوات الأخيرة، إذ تمت الإشارة في بعض الدراسات إلى إمكانية تقييم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة، من خلال معرفة مدى إسهامها في تطوير تصورات المعلمين الطلبة وفهمهم لخصائص التعليم الفعّال مقارنة بالأطر الفلسفية والنظرية حول التعليم والتعلم (انظر Hart, 2002). وقد بيّنت الدراسات أيضا أن تشكيل هذا التصور وتكوينه يعود إلى خبرات الطلبة المدرسية سواء أكانت في المرحلة الإعدادية أم الابتدائية (Tobin et al, 1995). إضافة إلى ذلك أشارت بعض الدراسات إلى أثر برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة في تشكيل هذا الفهم (Tobin et al, 1995). وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لتحديد خصائص للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية.

الدراسات السابقة: في مراجعة واسعة ومتفحصة للأبحاث المتعلقة بموضوع التعليم الفعّال، تبين أن هذه الدراسات كثيرة، وقد استخدمت في موضوعات وبيئات مختلفة. فقد اهتمت معظم الدراسات بتحديد خصائص التعليم الفعّال، ومن هذه الدراسات:

- دراسة فلدمان :(Feldman,1988): هدفت الدراسة إلى تحديد خصائص التعليم الفعّال من وجهة نظر الطلبة والمعلمين(أمريكيا)، وقد تم تصنيف خصائص التعليم الفعّال في سبع مجموعات رئيسة، تشتمل كل مجموعة على خصائص فرعية، ومن هذه المجموعات السبع: الاهتمام بتقدم مستوى الصف، والإعداد للمادة وتنظيمها، والمعرفة بالموضوع.... وتم استخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية لجمع البيانات. وقد ضمت عيّنة الدراسة المعلمين الطلبة في الجامعة والمدرسين.
- دراسة كامرون وولسن (Wilson & Cameron, 1996): هدفت الدراسة إلى معرفة تصورات المعلمين الطلبة للتعليم الفعّال، وكيف تتغير هذه التصورات كلما تقدم التلاميذ في سنوات الدراسة. فقد صنفت هذه التصورات في ثلاث مجموعات هي: التدريس، وإدارة الصف، والعلاقات الشخصية. وتشمل كل مجموعة عدداً من السلوكات التي وصفت بأنها تعكس التعليم الفعّال كما يراها الطلبة. وتمت المقارنة بين المستويات الثلاث. تم جمع البيانات باستخدام مذكرات المعلمين الطلبة اليومية (استراليا).
- دراسة ماينر (Minor et al, 1996): هدفت الدراسة إلى معرفة خصائص التعليم الفعّال كما يراها المعلمون الطلبة (أمريكيا). فقد صنفت خصائص التعليم الفعّال في سبع مجموعات: الطالب (وهو المحور)، وإدارة الصف، وإدارة السلوك، والمدرس الكفء، والتدريس الأخلاقي، والحماس للتعليم، والمعرفة بموضوع الدرس، والتعليم المهني، وتم استخدام الاستبانة لجمع البيانات.
- دراسة طناش(1999): هدفت الدراسة إلى التعرف على الأداء التعليمي الجامعي الفعّال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس(الأردن). إذ بينت الدراسة مجموعة من السلوكات التعليمية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس فعالة. وقد صنفت هذه السلوكات في تسعة مجالات منها التخطيط المسبق للمساق، والسلوكات الصفية، والتعامل مع محتوى المساق، والتفاعل الصفي، والعلاقات مع الزملاء، وممارسات الامتحانات، والعلامات، والممارسات خارج قاعة المحاضرة، وقد استخدم الباحث الاستبانة لجمع البيانات.
- دراسة القادري(2000): هدفت الدراسة إلى معرفة خصائص المعلم الفعّال كما يدركها طلبة المرحلة الثانوية في المدرسة وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز(الأردن). وقد حددت الدراسة مجموعة من الممارسات التي تعكس التعليم الفعّال، منها تحديد الأهداف، وطرح الأسئلة التفكيرية، والحماس للأداء، واستخدام الوسائل التعليمة، وضبط الصف، وتشجيع الطلبة على الإبداع. وقد أظهرت الدراسة أن هناك علاقة بين خصائص التعليم الفعّال كما يدركها التلاميذ وبين دافعيتهم للإنجاز، وقد استخدم الباحث استبانة لجمع البيانات.
- دراسة داير (Dyer, 2002): ارتبطت هذه الدراسة مباشرة بالتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية. وهدفت إلى تحديد صفات معلم التربية الاجتماعية الفعّال وسلوكاته كما يراها المعلمون الطلبة(أمريكيا). وقد خلصت الدراسة إلى تحديد صفات معلم التربية الاجتماعية الفعّال، منها أن يكون الهدف عند المعلم هو الإتقان، وأن يمتلك مهارات اجتماعية، وعلاقات البين شخصية، واتجاهات ايجابية، ومقدرة إبداعية. وقد استخدم الباحث المقابلات الشخصية المنظمة لجمع البيانات.
- دراسة هارسلت ورفاقه (Harslett et al,2003): هدفت الدراسة إلى التعرف على خصائص التعليم الفعّال كما يراه كل من الطلبة والمعلمين في المدرسة. وقد تم استخدام المقابلات الشخصية والاستبانة لجمع البيانات. وكان من أهم النتائج أن تم تصنيف خصائص المعلم الفعّال في أربع مجموعات من الصفات هي: فن التعليم، والفهم، والعلاقات، وإدارة سلوك التلاميذ.

ومن الدراسات السابقة التي تناولت التعليم الفعّال تلك الدراسات التي اهتمت بمعالجة مدى ممارسة المعلمين و/أو المعلمين الطلبة للتعليم الفعّال، مثل:

- دراسة مقابلة (1989): هدفت الدراسة إلى الكشف عن عدد من المتغيرات في فعالية ممارسة معلمي المرحلة الثانوية للكفايات التعليمية، إذ كشفت الدراسة أن المعلمين الذكور أكثر فعالية من الإناث في مجال معرفة الموضوع الدراسي واستخدام الوسائل والأنشطة. وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود اختلاف بين تأثير الخبرة التدريسية للمعلم من جهة وبين الموضوع الذي يدرسه ودرجته العلمية من جهة أخرى، على درجة فعاليته للكفايات التعليمية في المجالات المحددة في المقياس، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وقد تكونت العينة من معلمي المرحلة الثانوية(الأردن).
- دراسة فرانكلن (Freankel, 1995): ارتبطت هذه الدراسة مباشرة بمعلمي الدراسات الاجتماعية الفعّالين. وهدفت إلى معرفة ما يدور في غرف صف الدراسات الاجتماعية، وقد قام الباحث بتحليل اختلاف المعلم الفعّال عن المعلم غير الفعّال في بيئات مختلفة. وخلصت الدراسة إلى أن المعلم الفعّال - بغض النظر عن البيئة أو المكان- يتصرف ويدرس بنفس الطرق أينما كان يدرس ومهما كان الموضوع الذي يدرسه. وقد عرضت الدراسة مجموعة من الطرق الفعّالة في تدريس الدراسات الاجتماعية، وبينت أن المعلم الفعّال هو الذي يحب عمله وطلابه، والموضوع الذي يدرسه ويحب مهنة التعليم.ولجمع البيانات تم استخدام الملاحظات والمقابلات الشخصية، وكذلك شملت عينة الدراسة معلمين طلبة ومعلمي تخصص التربية الاجتماعية في جامعات من استراليا ونيوزلندا وألمانيا وأمريكيا وبولندا وكوريا.
- دراسة القاعود وأبو إصبع (1998): هذه الدراسة أيضا من الدراسات التي ارتبطت بمعلم الدراسات الاجتماعية مباشرة، فقد هدفت الدراسة إلى معرفة مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعّال . قدمت الدراسة سبعة وستين مبدأ من مبادئ التعليم الفعّال لمعلمي مبحث التاريخ، تم توزيعها على تسعة مجالات، حيث تمثل هذه المجالات مجموعة المبادئ التي قد تكون خصائص للتعليم الفعّال وشروطاً له. وقد أظهرت الدراسة أن ممارسة المعلمين لهذه المبادئ متوسطة وفقا لتقديرات المشرفين والمعلمين أنفسهم. وتم استخدام استبانة لجمع البيانات، وكانت عينة الدراسة من معلمي الصف الثاني الثانوي والمشرفين التربويين لمبحث التاريخ (الأردن).
- دراسة باتلر (Butler,2001): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين فهم المعلمين الطلبة للتعليم الفعّال، وقدرتهم على ممارسة سلوكات تمثل التعليم الفعّال، وتم استخدام الاستبانة والمقابلات الشخصية وتقارير المعلمين الطلبة (أمريكيا). وكشفت الدراسة أن المعلم الفعّال هو المعلم الذي يمتلك المعلومات والصفات الشخصية، والقدرة على تنفيذ الأعمال التي ترتبط بالتعليم، وهو المعلم الذي يسعى لتطوير نفسه على أنه صاحب مهنة. وبالإضافة إلى ذلك بيّنت الدراسة أن فهم المعلمين الطلبة للتعليم الفعّال لا يزال في طور التشكيل.

نلاحظ أن الدراسات السابقة قد وظفت طرقا وأنماطا بحثية متنوعة ومختلفة. وبالرغم من الاختلاف والتنوع في الطرق البحثية، إلا أن هناك إجماعاً حول الخصائص الأساسية للتعليم الفعّال بين الموضوعات جميعها، كما نلاحظ أن الدراسات السابقة قد كشفت عن آراء مختلفة حول سلوك المعلمين داخل غرفة الصف، ومعرفتهم بالموضوع الذي يدرسون، وأثر ذلك في تعلم التلاميذ. وقد تباينت المستويات التعليمية لعناصر العينات التي استخدمت في هذه الدراسات؛ فهناك طلبة المدارس وطلبة الجامعات والمعلمون والمشرفون وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات. وفيما يتعلق بالتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية على وجه الخصوص متوقع أن تكون الدراسة الحالية من الدراسات القليلة التي تتناول التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية خاصة في البيئة الأردنية من وجهة نظر كل من المعلمين قبل الخدمة وأثناءها وتقارن بينهما.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

مجتمع الدراسة : اشتمل مجتمع الدراسة على:

- المعلمين الطلبة (تخصص معلم مجال دراسات اجتماعية) من مستوى السنة الرابعة، الذين انهوا التدريب العملي أو الميداني (Teaching practice) في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك(في الأردن) للعام الدراسي 2002/ 2003 والبالغ عددهم54 طالبا وطالبة، (29) من الجامعة الأردنية و(25) من جامعة اليرموك.
- معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية العليا في مديريات إقليم شمال الأردن (اربد الأولى والثانية، ومحافظة عجلون، ولواء بني كنانة، ولواء الكورة، ولواء الأغوار الشمالية، ولواء الرمثا، ومحافظة جرش) والبالغ عددهم 847 معلما ومعلمة للمرحلة الأساسية حسب آخر إحصائية لوزارة التربية والتعليم/ الأردن.

عينة الدراسة

- **المعلمون الطلبة:** أفراد المجتمع جميعهم، ويبلغ عددهم (54) طالبا معلما- فالعينة هي المجتمع.
- **المعلمون:** تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من كل مديرية، ويبلغ حجمها 172 معلماً ومعلمة. ويبين الجدول رقم (1و2) توزيع المجتمع والعينة (حسب متغيرات الدراسة)، وقد كانت نسبة عينة الدراسة إلى المجتمع تساوي= 0.20.

أداة الدراسة

قام الباحث بتطوير استبانه تضمنت مجموعة من السمات أو المميزات التي اعتبرت فعالة لتدريس الدراسات الاجتماعية، واعتمد الباحث في تحديده لهذه السمات على مصادر أهمها الأدب السابق المرتبط بالموضوع(النظري والتجريبي)، والمعلمون والمعلمون الطلبة، حيث قام الباحث بتوجيه عدد من الأسئلة لمجموعات من المعلمين وجميع المعلمين الطلبة هي:

- ما هي شروط التعليم الفعّال أو الناجح للدراسات الاجتماعية؟
- ما هي صفات معلم الدراسات الاجتماعية الفعّال أو الناجح؟
- متى تكون دروس الدراسات الاجتماعية فعالة أو ناجحة أو مثالية ؟

بعد جمع البيانات قام الباحث بتصنيف هذه السمات وترتيبها في أربعة مجالات.

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها (حسب متغيرات الدراسة)

المتغير	مستوياته	مجتمع المعلم		عينة المعلم	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	516	0.60	110	0.640
	أنثى	331	0.40	62	0.360
	الكلي	847	100	172	100
الخبرة	بدون خبرة	23	0.03	23	0.10
	من سنة إلى خمس سنوات	327	0.39	73	0.40
	من ست إلى عشر سنوات	233	0.28	28	0.20
	أكثر من عشر سنوات	264	0.30	48	0.30
	الكلي	847	100	172	100

جدول (2): توزيع مجتمع الدراسة وعينتها (حسب متغيرات الدراسة)

	مجتمع المعلمين الطلبة وعينتهم	
مستوياته	العدد	النسبة
ذكر	13	0.24
أنثى	41	0.76
الكلي	54	100
بدون خبرة	54	100
الكلي	54	100

صدق الأداة وثباتها: لأغراض التحقق من صدق الأداة، قام الباحث بتحكيم الأداة من خلال توزيعها على مجموعة من الأساتذة في الجامعة بلغ عددهم ستة، ثلاثة منهم من رتبة أستاذ، وثلاثة من رتبة أستاذ مساعد، ومراعاة التخصص والمعلمين من مدارس محافظة اربد، شمال الأردن، إذ كان عدد المعلمين عشرة. وقد تم اخذ الملاحظات والمقترحات حول الفقرات والمجالات، وفي ضوئها تم تعديل وتطوير الأداة . وكذلك تم عرض الأداة على عينة من المعلمين والمعلمين الطلبة لمعرفة إذا ما كانت هذه الفقرات تعبر عن آرائهم حول سمات التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية. وقد استخدمت معادلة كرونباخ ألفا للتأكد من الاتساق الداخلي، والجدول رقم (3) يبين قيمة معامل الثبات للأداة ولمجالات الدراسة:

جدول (3) : معاملات الثبات لمجالات الدراسة

المجال	الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا		عدد الفقرات
	معلم	معلم طالب	
صفات المعلم وقيمه الشخصية	0.24	0.37	10
العلاقات الشخصية مع التلاميذ	0.61	0.71	11
إدارة الصف وتنظيمه	0.5	0.56	11
الأنشطة التعليمية التعلمية	0.75	0.71	22
الثبات الكلي	0.84	0.87	54

إجراءات الدراسة

قام الباحث بطباعة النسخة النهائية وتحضير النسخ وإرسالها لجميع أفراد العينة يدويا. وكانت الأداة مرفقة بورقة تعليمات توضح أهميتها والهدف منها. وطلب من جميع أفراد العينة قراءة كل فقرة في الأداة والاستجابة عليها بكل دقة وأمانة. تم استلام 240 استبانه، حذف منها 14 استبانة بسبب عدم وضوح الإجابات أو إهمال بعضها. وبذلك تكون عدد الاستبانات التي اشتمل عليها التحليل 226 (54 عينة المعلمين الطلبة و172 عينة المعلمين) وبعد ذلك تم إدخال البيانات إلى ذاكرة الحاسوب واستخدمت بعد ذلك الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) في معالجة البيانات إحصائيا.

المعالجة الإحصائية: للإجابة عن السؤال الأول استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأداة، ولكل فقرة من فقرات الأداة، وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (ت) للعينة الواحدة.

تصحيح الأداة: استخدم مقياس ليكرت بتدريجات ثلاثة وهي (ضعيف، متوسط، قوي)، حيث إن الاستجابات التي كانت بشكل ضعيف أعطيت القيمة (1) والاستجابات التي كانت بشكل متوسط أعطيت القيمة (2) والاستجابات التي كانت بشكل قوي أعطيت القيمة (3) للفقرات الموجبة المضمون.

أما بالنسبة للفقرات سالبة المضمون فقد أعطيت القيمة (1) لمن استجابوا على تدريج (بشكل قوي) وأعطيت القيمة (2) لمن استجابوا على تدريج بشكل متوسط، وأعطيت القيمة (3) لمن استجابوا على تدريج بشكل ضعيف، علما أن الفقرات سالبة المضمون هي (2، 5، 6، 8، 13، 16، 19، 22، 27، 29، 30، 32، 40، 42، 48، 51).

هذا وقد اعتمد الباحث التدريج المطلق بغرض تصنيف المتوسطات الحسابية ضمن التدريجات الآنفة الذكر، وذلك على النحو التالي:

1. بشكل ضعيف تراوحت متوسطاتها من 1 حتى 1.49.
2. بشكل متوسط تراوحت متوسطاتها من 1.50 حتى 2.49
3. بشكل قوي تراوحت متوسطاتها من 2.50 حتى 3.

نتـــائج الدراســـة: سيتم عرض نتائج الدراسة حسب أسئلة الدراسة:

I. **الســؤال الأول:** مـا تـصورات المعلمـين والمعلمـين الطلبـة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية؟

لإجابة هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيّارية لفقرات الأداة، حيث تم توزيعها حسب أبعاد أو مجالات الدراسة كما هو مبين في الجداول رقم (8.7.6.5.4):

جدول (4): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الأوّل (صفات المعلم وقيمه الشخصية)

الرقم	الفقرة	المسمى المسلكي: معلم؛ ن2=172				المعلم الطالب؛ ن1=54			
		الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	عدم الممارسة بديمقراطية	7	2.33	0.7	متوسطة	5	2.31	0.7	متوسطة
2	المرونة مع الآخرين في بعض المواقف	10	1.37	0.6	ضعيفة	9	1.63	0.7	متوسطة
3	الإخلاص في العمل	1	2.81	0.5	قوية	1	2.67	0.6	قوية
4	التسامح في بعض المواقف	9	1.60	0.6	متوسطة	8	1.70	0.7	متوسطة
5	الالتزام ببعض قوانين المدرسة وتعليماتها	8	1.69	0.7	متوسطة	10	1.54	0.7	متوسطة
6	عدم التعاون مع الزملاء لما فيه خدمة المدرسة والطلاب	5	2.38	0.8	متوسطة	6	2.30	0.8	متوسطة
7	التحلى بالصبر	4	2.57	0.6	قوية	3	2.57	0.7	قوية
8	عدم الالتزام بحسن المظهر بشكل دائم	6	2.37	0.8	متوسطة	7	2.17	0.7	متوسطة
9	تنفيذ الأعمال بحماس	3	2.66	0.6	قوية	2	2.63	0.6	قوية
10	امتلاك الحس الإنساني	2	2.74	0.5	قوية	4	2.52	0.6	قوية
	صفات المعلم وقيمه الشخصية	**22.52**		**2.3**	**متوسطة**		**22.04**	**2.6**	**متوسطة**
	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية	**2.25**		**0.2**			**2.20**	**0.3**	

يتبين من الجدول(4) أن تصورات المعلمين حول صفات المعلم وقيمه الشخصية اللازمة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية قد وزعت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة). وقد رتبت على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب (1-4) التي رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين(2.81-2.57) على الترتيب تنازلياً قد وقعت ضمن درجة تصور (قوية)، وقد جاءت فقرة(إخلاص المعلم في عمله) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة، وكان متوسطها الحسابي2.81، كما جاءت فقرة (التحلي بالصبر) في المرتبة الأخيرة ضمن الدرجة نفسها بمتوسط حسابي2.57.
- أما الفقرات ذات الرتب من (5-9) فقد رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.38 - 1.60 على الترتيب تنازلياً، وقد وقعت ضمن درجة (متوسطة)، حيث جاءت فقرة: (عدم التعاون مع الزملاء لما فيه خدمة المدرسة والطلاب) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة بمتوسط حسابي 2.38، وجاءت فقرة:(التسامح في بعض المواقف) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها، وكان متوسطها الحسابي1.60 .
- بينما جاءت فقرة(المرونة في التعامل مع الآخرين) في المرتبة (10) وكان متوسطها الحسابي 1.37، إذ وقعت ضمن درجة تصور (ضعيفة).

❖ ونلاحظ كذلك من الجدول (4) أن تصورات المعلمين الطلبة حول صفات المعلم وقيمه الشخصية اللازمة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية، قد وزعت بين درجة التصور (القوية)، و(المتوسطة) فقط، ولم يكن هناك أي متوسطات تشير إلى وجود درجة تصور (ضعيفة). وقد كان التوزيع كالتالي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-4) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت 2.67-2.52 ضمن درجة تصور (قوية). فقد جاءت أيضا فقرة:(الإخلاص في العمل) عند المعلمين الطلبة في المرتبة الأولى لهذه الدرجة، إذ كان متوسطها 2.67، بينما جاءت فقرة: (امتلاك الحس الإنساني) في المرتبة الأخيرة ضمن الدرجة نفسها، بمتوسط بلغ2.52.
- أما الفقرات ذات الرتب (5-10) رصدت عليها متوسطات تراوحت بين 2.31-1.54 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (متوسطة)، فقد جاءت فقرة: (عدم الممارسة بديمقراطية) في المرتبة الأولى لهذه الدرجة، إذ كان متوسطها 2.31، بينما جاءت فقرة: (الالتزام ببعض قوانين المدرسة وتعليماتها) في المرتبة الأخيرة ضمن الدرجة نفسها، وكان متوسطها 1.54.

جدول (5): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثاني (العلاقات الشخصية مع التلاميذ)

الرقم	الفقرة	المسمى المسلكي: معلم؛ ن2=172				المعلم الطالب؛ ن1=54			
		الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	تشجيع لتلاميذه ودعمهم	2	2.70	0.6	قوية	2	2.69	0.6	قوية
2	مراعاة التلاميذ غير المحبوبين	10	2.41	0.7	متوسطة	6	2.44	0.7	متوسطة
3	بناء جسور الثقة مع بعض التلاميذ	11	1.43	0.6	ضعيفة	11	1.67	0.8	متوسطة
4	مراعاة حاجات التلاميذ وقدراتهم في مختلف المستويات	3	2.68	0.5	قوية	1	2.70	0.5	قوية
5	تقدير جهود التلاميذ	1	2.76	0.5	قوية	3	2.61	0.6	قوية
6	عدم التفاعل مع التلاميذ بدرجة عالية من الفاعلية	8	2.44	0.7	متوسطة	9	2.37	0.8	متوسطة
7	معاملة التلاميذ بكل احترام	4	2.67	0.5	قوية	4	2.57	0.6	قوية
8	معرفة بعض أسماء التلاميذ	7	2.54	0.6	قوية	10	2.35	0.7	متوسطة
9	الإصغاء للتلاميذ عند حديثهم عن مشكلاتهم	9	2.41	0.7	متوسطة	8	2.39	0.7	متوسطة
10	تحفيز التلاميذ على طرح الأسئلة	5	2.60	0.6	قوية	5	2.57	0.7	قوية
11	الاهتمام بآراء التلاميذ بشكل حقيقي	6	2.56	0.6	قوية	7	2.44	0.7	متوسطة
العلاقات الشخصية مع التلاميذ			27.20	3.0	**متوسطة**		26.81	3.7	**متوسطة**
الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ			2.47	0.3			2.44	0.3	

نلاحظ من الجدول(5) أن تصورات المعلمين حول العلاقات الشخصية مع التلاميذ كمجال يشتمل على خصائص التدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية قد وزعت بين درجة التصور (القوية)، و(المتوسطة)، و(الضعيفة). وقد جاءت غالبية الفقرات(7) ضمن درجة تصور قوية، و(3) فقرات ضمن درجة تصور متوسطة، وفقرة واحدة جاءت ضمن درجة تصور ضعيفة. وكان ترتيب هذه الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-7) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.76-2.54على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (قوية)، حيث جاءت فقرة:(تقدير جهود التلاميذ) في المرتبة الأولى، بمتوسط الحسابي 2.76، في حين أن فقرة: (معرفة بعض أسماء التلاميذ) قد جاءت في الترتيب الأخير للدرجة نفسها بمتوسط حسابي 2.54.
- الفقرات ذات الرتب (8-10) رصدت عليها متوسطات حسابية بين 2.44- 2.41على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (المتوسطة). وقد جاءت فقرة: (عدم التفاعل مع التلاميذ بدرجة عالية من الفاعلية) في المرتبة الأولى من هذه الدرجة بمتوسط حسابي بلغ 2.44، أما فقرتا:(عدم مراعاة التلاميذ غير المحبوبين)، و(الإصغاء للتلاميذ عند حديثهم عن مشكلاتهم) فقد جاءتا في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي2.41.
- الفقرة ذات الرتبة 11 (الاهتمام بآراء التلاميذ بشكل حقيقي) جاءت ضمن درجة تصور (الضعيفة)، وقد كان متوسطها الحسابي 1.37.

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين الطلبة، فقد لوحظ أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد وزعت بين الدرجة القوية، والدرجة المتوسطة فقط، ولم تكن هناك أية مؤشرات على وجود درجة تصور (الضعيفة). وقد كانت غالبية الفقرات(6) قد وقعت ضمن درجة التصور المتوسطة، وكان ترتيب الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.70 -2.57 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (القوية). إذ حصلت فقرة(مراعاة حاجات التلاميذ وقدراتهم في مختلف المستويات) على أعلى المتوسطات2.70 في الدرجة، وحصلت فقرة (تحفيز التلاميذ على طرح الأسئلة) اقل المتوسطات في الدرجة نفسها 2.75.
- الفقرات ذات الرتب من (6-11) رصدت متوسطات حسابية تراوحت بين 2.44-1.67على الترتيب تنازلياً درجة تصور (متوسطة). إذ حصلت فقرة (مراعاة التلاميذ غير المحبوبين) على أعلى المتوسطات2.40 ضمن درجة تصور متوسطة، وحصلت فقرة: (بناء جسور الثقة مع بعض التلاميذ) على اقل المتوسطات 1.68 في الدرجة نفسها.

جدول (6): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الثالث (إدارة الصف وتنظيمه)

الرقم	الفقرة	المسمى المسلكي: معلم؛ ن2=172 الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	المعلم الطالب ؛ ن1=54 الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	عدم متابعة ما يدور في غرفة الصف بشكل دائم	7	2.53	0.7	قوية	8	2.33	0.8	متوسطة
2	استخدام القوة البدنية في إدارة الصف	4	2.60	0.6	قوية	5	2.44	0.7	متوسطة
3	الاهتمام بالبيئة الاجتماعية لغرفة الصف	6	2.57	0.6	قوية	4	2.50	0.6	قوية
4	إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ لتكملة ما يطلب منهم من اعمال	3	2.60	0.6	قوية	3	2.50	0.6	قوية
5	استثمار وقت الحصة بشكل فاعل لتحقيق الأهداف	2	2.67	0.6	قوية	1	2.59	0.7	قوية
6	عدم الاهتمام بتوفير فرص التواصل الاجتماعي	8	2.29	0.7	متوسطة	9	2.17	0.7	متوسطة
7	القدرة على إثارة دافعية التلاميذ	5	2.60	0.6	قوية	6	2.41	0.7	متوسطة
8	دم إشراك التلاميذ بأنشطة تسهم بتحملهم المسؤولية	9	2.26	0.7	متوسطة	7	2.39	0.7	متوسطة
9	الاهتمام بضبط التلاميذ والسيطرة على مجريات الحصة	11	1.26	0.5	ضعيفة	11	1.48	0.6	ضعيفة
10	استخدام أنماط تعزيز مختلفة لمشاركات التلاميذ الإيجابية	1	2.68	0.5	قوية	2	2.54	0.6	قوية
11	الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية	10	1.46	0.6	ضعيفة	10	1.76	0.6	متوسطة
	إدارة الصف وتنظيمه		25.53	2.8	متوسطة		25.11	3.2	**متوسطة**
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه		2.32	0.3			2.28	0.3	

نلاحظ من الجدول(6) أن تصورات المعلمين حول هذا المجال قد صنفت بين درجة التصور (القوية) و(المتوسطة) و(الضعيفة). وقد جاءت غالبية الفقرات(7) ضمن درجة تصور قوية، و(وفقرتان ضمن درجة تصور (متوسطة)، وفقرتان ضمن درجة تصور(ضعيفة). وكان الترتيب على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-7) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.68- 2.53 على الترتيب التنازلي ضمن درجة تصور(القوية). إذ حازت فقرة: (استخدام أنماط تعزيز مختلفة لمشاركات التلاميذ الإيجابية) على أعلى متوسط حسابي2.68 ضمن الدرجة وجميع الدرجات، في حين أن فقرة:(عدم متابعة ما يدور في غرفة الصف بشكل دائم) قد حازت على أقل متوسط حسابي2.53 ضمن الدرجة نفسها.
- أما الفقرتان ذاتا الرتبة (8) ونصها (عدم الاهتمام بتوفير فرص التواصل الاجتماعي) والرتبة (9) ونصها (عدم إشراك التلاميذ بأنشطة تسهم بتحملهم المسؤولية) واللتان رصد عليهما متوسطان حسابيان 2.29 و2.26، على الترتيب، قد وقعتا ضمن درجة تصور (متوسطة).
- في حين أن الفقرتين ذاتي الرتبة (10) ونصها(الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية)، والرتبة (11) ونصها(الاهتمام بضبط التلاميذ والسيطرة على مجريات الحصة) واللتين رصد عليهما متوسطين حسابيين 1.46 - 1.26، على الترتيب، قد وقعتا ضمن درجة تصور (الضعيفة).

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين الطلبة للمجال نفسه يوضح جدول(6) أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد وزعت بين درجة تصور (القوية)، ودرجة تصور(المتوسطة) ودرجة تصور (الضعيفة). وقد كانت غالبية الفقرات(6) قد وقعت ضمن درجة تصور متوسطة، وكان الترتيب على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من(1-4) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.59-2.50 ضمن درجة تصور (القوية). إذ جاءت فقرة: (استثمار وقت الحصة بشكل فاعل لتحقيق الأهداف) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي2.59، وجاءت فقرة: (الاهتمام بالبيئة الاجتماعية لغرفة الصف) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي2.50.
- الفقرات ذوات الرتب من (5-10) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت 2.44-1.68 على الترتيب تنازلياً، ضمن درجة تصور(متوسطة). إذ حازت فقرة: (استخدام القوة البدنية في إدارة الصف) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي2.44، وحازت فقرة: (الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية) على المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي1.68.
- بينما وقعت ضمن درجة تصور (الضعيفة) وكان الفقرة ذات الرتبة (11) ونصها: (الحرص على مشاركة بعض التلاميذ في الأنشطة الصفية) متوسطها الحسابي 1.48.

جدول (7): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجال الرابع (الأنشطة التعليمية التعلمية)

الرقم	الفقرة	المسمى المسلكي: معلم			المعلم الطالب		
		الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	إتاحة فرص التعلم الذاتي للتلاميذ.	10	2.46	0.7	متوسطة	15	2.33	0.8	متوسطة
2	المعلم محور العملية التعليمية التعلمية.	18	2.20	0.8	متوسطة	19	1.93	0.8	متوسطة
3	تقديم الأنشطة التي تسهم في تطوير بعض مهارات التفكير.	14	2.41	0.7	متوسطة	9	2.44	0.8	متوسطة
4	عدم استخدام البيئة المحلية كمصدرللتعلم.	11	2.44	0.7	متوسطة	13	2.35	0.8	متوسطة
5	ربط الدرس بالأحداث الجارية.	1	2.75	0.5	قوية	8	2.48	0.7	متوسطة
6	توظيف أنشطة العمل التعاوني.	6	2.49	0.7	متوسطة	3	2.56	0.6	قوية
7	الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الروحية والاجتماعية.	3	2.64	0.6	قوية	1	2.63	0.6	قوية
8	التركيز على الربط الجزئي بين مفاهيم العلوم الاجتماعية.	21	1.63	0.6	متوسطة	21	1.67	0.6	متوسطة
9	التركيز على طرح الأسئلة المعرفية.	17	2.31	0.7	متوسطة	18	2.02	0.6	متوسطة
10	عدم تزويد التلاميذ بالتغذية الراجعة بشكل مخطط.	9	2.47	0.7	متوسطة	12	2.41	0.7	متوسطة
11	الاهتمام بتزويد التلاميذ بأنشطة تؤول إلى تنمية التفكير الإبداعي.	13	2.41	0.7	متوسطة	4	2.52	0.5	قوية
12	مساعدة التلاميذ على المبادأة في التعلم.	5	2.52	0.6	قوية	7	2.48	0.6	متوسطة
13	تقديم الأنشطة التي تشجع التلاميذ على البحث.	4	2.57	0.6	قوية	6	2.48	0.7	متوسطة
14	تقدم تفسيرات واضحة لجزء مما يسأل عنه التلاميذ.	22	1.47	0.6	ضعيفة	22	1.65	0.6	متوسطة
15	إتاحة فرص المشاركة للتلاميذ في ضوء الفروق الفردية بينهم.	20	1.77	0.7	متوسطة	20	1.83	0.8	متوسطة
16	عدم تفكير المعلم بكل تصرفاته داخل غرفة الصف.	8	2.48	0.7	متوسطة	11	2.41	0.8	متوسطة
17	طرح أسئلة افتتاحية مثيرة للتفكير والدافعية.	2	2.69	0.6	قوية	2	2.57	0.6	قوية
18	امتلاك مهارات استخدام التكنولوجيا في التعليم والتعلم.	16	2.36	0.7	متوسطة	14	2.33	0.7	متوسطة
19	اقتصار استخدام المعلم لبعض أساليب التقويم.	19	2.12	0.8	متوسطة	17	2.20	0.7	متوسطة
20	التركيز بشكل كبير على طرق التدريس التي تهتم بالجانب المعرفي أثناء التدريس.	7	2.48	0.6	متوسطة	16	2.30	0.7	متوسطة
21	تقديم أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملي.	12	2.43	0.7	متوسطة	5	2.50	0.7	قوية
22	أهتمام المعلم بالأسئلة البنائية.	15	2.40	0.7	متوسطة	10	2.43	0.6	متوسطة
	الأنشطة التعليمية التعلمية		**51.5**	**5.9**	**متوسطة**		**50.5**	**6.0**	**متوسطة**
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية		**2.34**	**0.3**			**2.30**	**0.3**	

تبين من الجدول (7) إن غالبية فقرات (15) هذا المجال قد وقعت ضمن درجة تصور (المتوسطة)، و(4) فقرات ضمن درجة تصور (القوية)، وفقرة واحدة ضمن درجة تصور(الضعيفة). وكان الترتيب على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.52-2.75 على الترتيب تنازليا ضمن درجة تصور (قوية). إذ حازت فقرة(ربط المعلم الدرس بالأحداث الجارية) على المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي2.75، وحازت فقرة: (مساعدة التلاميذ على المبادأة في التعلم) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي2.52.
- الفقرات ذات الرتب من(6-21) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 1.63-2.49 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (المتوسطة). إذ جاءت فقرة: (توظيف أنشطة العمل التعاوني) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي2.49، وجاءت فقرة: (التركيز على الربط الجزئي بين مفاهيم العلوم الاجتماعية) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي1.63.
- في حين أن المتوسط الحسابي للفقرة ذات الرتبة (22) ونصها: (تقدم المعلم تفسيرات واضحة لجزء مما يسأل عنه التلاميذ) كان 1.47 ووقعت الفقرة ضمن درجة تصور (الضعيفة).

وفيما يتعلق بتصورات المعلمين الطلبة فقد لوحظ أن المتوسطات الحسابية للفقرات قد وزعت بين درجة القوية(5 فقرات) وودرجة المتوسطة(17 فقرة) فقط، ولم تكن هناك أي مؤشرات على وجود درجة تصور (الضعيفة). وكان ترتيب الفقرات على النحو الآتي:

- الفقرات ذات الرتب من (1-5) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.50-2.63 على الترتيب تنازليا، ضمن درجة تصور (القوية). إذ جاءت فقرة (الاهتمام بإكساب التلاميذ القيم الروحية والاجتماعية) في المرتبة الأولى ضمن هذه الدرجة بمتوسط حسابي2.63، وجاءت فقرة (تقديم

أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملي) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي2.50.

- الفقرات ذات الرتب من(6-22) رصدت عليها متوسطات حسابية تراوحت بين 2.49-1.68 على الترتيب تنازلياً ضمن درجة تصور (المتوسطة)، إذ حازت فقرة(توظيف أنشطة العمل التعاوني) في المرتبة الأولى ضمن الدرجة بمتوسط حسابي2.49، وجاءت فقرة (تقدم تفسيرات واضحة لجزء مما يسأل عنه التلاميذ) في المرتبة الأخيرة للدرجة نفسها بمتوسط حسابي1.68.

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداة الدراسة ومجالاتها حسب المسمى المسلكي

الرقم	البعد	المسمى المسلكي: معلم			المعلم الطالب		
		الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة	الرتبة	المتوسط	الانحراف	الدرجة
1	**الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية**	4	2.25	0.2	متوسطة	4	2.20	0.3	امتوسطة
2	**الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ**	1	2.47	0.3	متوسطة	1	2.44	0.3	متوسطة
3	**الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه**	3	2.32	0.3	متوسطة	3	2.28	0.3	متوسطة
4	**الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية**	2	2.34	0.3	متوسطة	2	2.30	0.3	متوسطة
	الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية		**2.35**	**0.2**	**متوسطة**		**2.31**	**0.2**	**متوسطة**

يبين الجدول (8) أن الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية قد وقع ضمن درجة (المتوسطة)، إذ كانت المتوسطات الحسابية لتصورات المعلمين 2.35، والمتوسطات الحسابية للمعلمين الطلبة 2.31. وقد حاز المجال الثاني: (العلاقات الشخصية مع التلاميذ) على أعلى المتوسطات الحسابية سواء عند المعلمين(2.47) أو عند المعلمين الطلبة(2.44)

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية يعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس والخبرة والمسمى المسلكي)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بحساب اختبار (T-test) لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطات على المجالات المختلفة كما هو مبين في الجداول (9.10.11):

جدول (9): نتائج اختبار (ت) (T-test) حسب متغير الجنس

الجنس	البعد	المعلم: العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ	المحك (المعلم الطالب): متوسط	العدد
ذكر	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية		2.23	0.2	7.9	109	0.00	2.06	13
	الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ		2.45	0.3	6.6	109	0.00	2.27	
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه	110	2.31	0.2	3.7	109	0.00	2.22	
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية		2.30	0.3	3.90	109	0.00	2.20	
	الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (ذكور) للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية		2.32	0.2	6.3	109	0.00	2.19	
أنثى	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية		2.29	0.2	1.3	61	0.20	2.25	41
	الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ		2.52	0.3	0.9	61	0.36	2.49	
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه	62	2.34	0.3	1.1	61	0.29	2.30	
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية		2.42	0.2	3.01	61	0.00	2.33	
	الاتجاه العام لتصورات المعلمات والمعلمين الطلبة (إناث) للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية		2.40	0.2	2.35	61	0.02	2.34	

يبين جدول (9) ما يلي:

- **الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (الذكور)**

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم

الفعّال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة: للمجال الأول(7.942)، و(6.548) للمجال الثاني، و(3.680) للمجال الثالث، و(3.903) للمجال الرابع، وتشير جميع هذه القيم إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α= 0.05) لصالح المعلمين الذكور على حساب المعلمين الطلبة. وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة(6.260) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) ولصالح المعلمين الذكور .تشير هذه النتائج إلى أن التصورات حول التعليم الفعال عند معلمي الدراسات الاجتماعية الذكور قد جاءت بشكل أفضل وأقوى مما هي عليه عند المعلمين الطلبة الذكور.

- **الفروقات بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة (الإناث)**

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة: للمجال الأول(1.923)، و(0.923) للمجال الثاني، و(1.079) للمجال الثالث، و(3.013) للمجال الرابع . تشير القيم الثلاث الأول إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05)، في حين أن قيمة ت المسحوبة للمجال الرابع تشير إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) ولصالح المعلمات في الميدان. وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (2.346) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05) لصالح المعلمات في الميدان. وتبرز هذه النتائج أن لدى معلمات الدراسات الاجتماعية الإناث تصورات حول التعليم الفعّال بشكل افضل وأقوى من المعلمين الطلبة/ الإناث.

جدول (10): نتائج اختبار (ت) (*T-test*) حسب متغير الخبرة

خبرة المعلم	البعد	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ	متوسط (المحك) المعلم الطالب (ن=54)
بدون خبرة	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية	23	2.20	0.3	0.011	22	0.99	2.20
	الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ	23	2.39	0.3	0.726-	22	0.48	2.44
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه	23	2.23	0.3	0.935-	22	0.36	2.28
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية	23	2.27	0.3	0.463-	22	0.65	2.30
		23	2.27	0.2	0.734-	22	0.47	2.31
من سنة إلى خمسة سنوات	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية	73	2.27	0.2	2.470	72	0.02	2.20
	الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ	73	2.49	0.3	1.587	72	0.12	2.44
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه	73	2.34	0.2	2.056	72	0.04	2.28
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية	73	2.36	0.3	1.987	72	0.05	2.30
		73	2.37	0.2	2.542	72	0.01	2.31
من ست إلى عشر سنوات	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية	28	2.23	0.2	0.453	27	0.65	2.20
	الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ	28	2.48	0.3	0.661	27	0.51	2.44
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه	28	2.34	0.3	1.138	27	0.26	2.28
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية	28	2.38	0.3	1.678	27	0.10	2.30
		28	2.36	0.2	1.348	27	0.19	2.31
أكثر من عشر سنوات	الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية	48	2.26	0.2	2.011	47	0.05	2.20
	الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ	48	2.49	0.2	1.538	47	0.13	2.44
	الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه	48	2.32	0.3	1.131	47	0.26	2.28
	الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية	48	2.32	0.3	0.745	47	0.46	2.30
		48	2.35	0.2	1.411	47	0.16	2.31

يبين جدول (10) ما يلي:

- **الفروقات بين تصورات المعلمين _ بدون خبرة_ والمعلمين الطلبة**

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين بدون خبرة والمعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول(0.011)، و(-0.726) للمجال الثاني، و(-0.935) للمجال الثالث، و(-0.463) للمجال الرابع. وتشير جميع هذه القيم إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05). وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (-0.734) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = 0.05). وتبرز هذه النتائج أن تصورات المعلمين بدون خبرة متماثلة مع تصورات المعلمين الطلبة.

- **الفروقات بين تصورات المعلمين _ من سنة إلى خمس سنوات خبرة_ والمعلمين الطلبة**

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات، والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول(2.470)، و(1.587) للمجال الثاني، و(2.056) للمجال الثالث، و(1.987) للمجال الرابع . تشير المجالات الثلاث (المجال الأول، والمجال الثالث، والمجال الرابع) من هذه القيم إلى وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$)، بينما قيمة (ت) المحسوبة المتعلقة بالمجال الثاني (العلاقات الشخصية مع التلاميذ) تشير إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وهذا يعني أن تصورات المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات تختلف عن تصورات المعلمين الطلبة في المجالات جميعها باستثناء المجال الثاني (العلاقات الشخصية مع التلاميذ) لصالح المعلمين.

فيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (2.542) وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وتشير هذه النتائج إلى أن لدى المعلمين ذوي الخبرة من سنة إلى خمس سنوات تصورات حول التعليم الفعّال بشكل افضل

- **الفروقات بين تصورات المعلمين _ من ست إلى عشر سنوات خبرة_ والمعلمين الطلبة**

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين بدون خبرة والمعلمين والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول(0.453)، و(0.661) للمجال الثاني، و(1.138) للمجال الثالث، و(1.678) للمجال الرابع . وتكشف هذه القيم جميعها عن عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة (1.348) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وهذا يعني أن لا اختلاف بين تصورات المعلمين بدون خبرة مع تصورات المعلمين الطلبة.

- **الفروقات بين تصورات المعلمين _ أكثر من عشر سنوات خبرة_ والمعلمين الطلبة**

عند حساب الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين ممن خبرتهم أكثر من عشر سنوات والمعلمين الطلبة لكل مجال من مجالات الدراسة التي تعكس التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية، كانت قيمة ت المحسوبة للمجال الأول(2.011)، و(1.538) للمجال الثاني، و(1.131) للمجال الثالث، و(0.745) للمجال الرابع. وتشير هذه القيم جميعها إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وفيما يتعلق بمجالات الدراسة ككل أظهرت قيمة ت المحسوبة(1.411) عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$). وتكشف هذه النتائج عن أن تصورات المعلمين بدون خبرة متماثلة مع تصورات المعلمين الطلبة.

جدول (11): نتائج اختبار (ت) (*T-test*) حسب متغير المسمى المسلكي

البعد	المسمى المسلكي	المتوسط: المعلم	المتوسط: المعلم الطالب	قيمة ت المحسوبة	درجة الحرية	احتمالية الخطأ
الاتجاه العام لصفات المعلم وقيمه الشخصية		2.25	2.20	2.718	224	0.007
الاتجاه العام للعلاقات الشخصية مع التلاميذ		2.47	2.44	1.673	224	0.096
الاتجاه العام لإدارة الصف وتنظيمه		2.32	2.28	1.931	224	0.055
الاتجاه العام للأنشطة التعليمية التعلمية		2.34	2.30	2.230	224	0.027
الاتجاه العام لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتدريس الفعّال للدراسات الاجتماعية		2.35	2.31	2.663	224	0.008

يلاحظ من الجدول رقم (11) أنه وعند اختبار الفروقات للاتجاه العام بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة **لجميع مجالات الدراسة** التي تعكس التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية أظهرت قيمة ت المحسوبة (2.663) أن هناك فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) لصالح المعلمين.

مناقشة النتائج: هدفت الدراسة إلى التعرف على سمات أو خصائص التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية كما يراها المعلمون والمعلمون الطلبة. وفي ضوء تحليل بيانات الدراسة سيتم مناقشة النتائج حسب سؤاليها وبشكل متسلسل:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما تصورات المعلمين والمعلمين

الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية؟

كشفت الدراسة وبشكل عام أن هناك درجة عالية من التوافق بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية. وبالرغم من هذا التوافق والاتفاق العام إلا انه كان هناك بعض الاختلافات في درجة التصور لبعض الممارسات والمميزات التي تسهم في تحقيق التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية لصالح المعلمين، إذ برز هذا الفرق واضحا في مجال (صفات المعلم وقيمه الشخصية) ومجال (الأنشطة التعليمية التعلمية). والاعتقاد السائد أن مثل هذا الاختلاف مبرر في هذه المجالات، وعلى الأخص مجال الأنشطة التعليمية التعلمية، فخبرات المعلمين الطلبة النظرية لا تستند إلى تطبيق عملي واسع، إذ أكد كانغن وتبزن (Kagan & Tippins ،1992) أن كل ما يكتسبه المعلمون الطلبة من خبرات إنما هي مقصورة على خبراتهم النظرية والعملية في برنامج الإعداد أو خبراتهم قبل الدخول للبرنامج (وهم تلاميذ في المدرسة)، لذلك لم تؤثر خبرة المعلمين الطلبة الميدانية (فترة التدريب العلمي) في تصوراتهم حول خصائص التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية المرتبطة بما يدور في غرفة الصف، بينما ظهر اثر الخبرة الميدانية في تصورات المعلمين لخصائص التعليم الفعّال، إذ أن المجال فيها أوسع للتجريب والمحاولة والخطأ والتعديل ميدانيا، ويكون فيها التكيف والاكتساب للخبرات متاحاً للمعلمين بشكل أكبر أيضاً.

بيّنت نتائج الدراسة أهمية التأثير النوعي للعلاقات الشخصية بين المعلمين وتلاميذهم على أنها أساسية لفعالية معلم الدراسات الاجتماعية. فقد احتل هذا المجال الترتيب الأول بين مجالات الدراسة، وتعد العلاقات الشخصية الجيدة أو القوية بين المعلم والتلميذ مبدأ أو أساساً للتعليم الفعّال بشكل عام (Harslett, et al، 2003). كما تنسجم هذه النتيجة وطبيعة الدراسات الاجتماعية وأهدافها التي تعد العلاقات الشخصية والشخصية الاجتماعية للمتعلمين(كمواطنين) من أهم الصفات التي تسعى لخلقها لديهم، إذ أنها من الأهداف الرئيسة للدراسات الاجتماعية كما بين ذلك بروفي (Brophy, 2000). وتدعم هذه النتيجة أيضا دراسة فرينكل(Fraenkel, 1995) التي بينت أن المعلم الفعّال للدراسات الاجتماعية هو الذي يبني علاقة متميزة مع تلاميذه، تؤثر في حياتهم العامة، وفي نموهم كمتعلمين من خلال دروس الدراسات الاجتماعية. وكذلك تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه ماهليوز وماكسون (Mahlios & Maxson 1995) إذ عدّ نمو العلاقات الشخصية للتلاميذ مع معلميهم من أهم الصفات التي تحقق التعليم الفعّال . وقد أكد هيوز (Hughes,1994) أيضا أن المعلمين الفعاليّن هم الذين يمتلكون المهارات بين الشخصية (Interpersonal skills) مع طلابهم أكثر من امتلاكهم القدرة على إدارة غرفة الصف. وقد أكد برات أيضا (Pratt ،1999) أن المعلم الفعّال يجب أن يظهر قدرته على العناية بتلاميذه، ويساعدهم على بناء علاقاتهم القلبية الإيجابية المتبادلة المميزة، التي تساعد المعلمين على معرفة مشكلات التلاميذ وتفهمها، ويساعدهم كذلك في حلها من أجل المساهمة في تحقيق تطور التلاميذ الشخصي والتعلمي. وهذه النتيجة أيضا تؤكد الخصوصية البنائية الاجتماعية لمادة الدراسات الاجتماعية، التي يلعب فيها التفاعل الاجتماعي بين المعلم والتلاميذ أكبر الأثر في عملية التعلم والبناء المعرفي (Brophy, 2000). ومن جهة أخرى أظهرت النتائج أن هناك اختلافا بين تصورات المعلمين والطلاب المعلمين كما توضح ذلك الفقرة رقم (3) في الجدول (5) التي تدور حول بناء جسور الثقة بين المعلمين والتلاميذ، إذ إن درجة تصور المعلمين كانت قوية لضرورة التعامل مع التلاميذ بالتساوي وبناء جسور الثقة مع جميع التلاميذ، فالتلاميذ جميعهم سواء أمام المعلم، والتحيز لبعض التلاميذ يؤثر سلبا على الفعالية التعليمية التعلمية للتلاميذ الآخرين. وتفسير هذه النتيجة ربما يعود إلى أثر الفترة الزمنية التي يقضيها كل من المعلمين والمعلمين الطلبة في الميدان، حيث يكون المجال أكبر للمعلمين لفهم تلاميذهم والتعرف على خلفياتهم ومشكلاتهم واتجاهاتهم، الأمر الذي من شأنه بناء آليات التفاعل الاجتماعي والعلاقات القوية التي تبنى على الاحترام والثقة المتبادلة. لذلك فإن تفعيل الأداء التعليمي للدراسات الاجتماعية يعتمد وبشكل مهم على العلاقات المميزة بين المعلم والتلميذ. فهذه العلاقات تساعد المتعلمين وتشجعهم على تنفيذ المهام التعلمية بمتعة وثقة وطمأنينة، فقد ظهرت هذه السمة مهمة لحدوث التعليم الفعّال في عدد من الدراسات (Dyer, 2002 و Fraenkel, 1995 و,Minor et al, 1996 وWilson & Cameron 1996،، Skamp& Muller, 2001 ، Hof et al, 2001).

- أظهرت نتائج الدراسة أن الأنشطة التعليمية التعلمية قد احتلت المركز الثاني لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية، حيث تم تبيان الأنشطة التي يقوم بها معلمو الدراسات الاجتماعية حتى يكون التعليم فعّالا، وقد اتفق المعلمون والمعلمون الطلبة بدرجة تصورهم حول أغلب هذه الأنشطة مثل الفقرات (2.3.10.11.14.18) وتعد كثير من الدراسات السابقة هذه الأنشطة ممارسات تعليمية فعالة (Fraenkel, 1995 وWilson & 1996 Cameron،و القاعود وأبو إصبع، 1997 و Patrick 1996 and Smart،، وآدم، 2002 و2002، Dyer و،2003 Harslett et al). وقد ظهرت بعض الاختلافات في تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة حول بعض الأنشطة فالمعلمون الطلبة يؤكدون ضرورة أن يقوم معلم الدراسات الاجتماعية بتزويد التلاميذ بأنشطة تؤدي إلى التفكير الإبداعي، وتقديم أنشطة تساعد التلاميذ على التفكير التأملي. وقد اعتبر باترك وسمارت (Patrick and Smart ،1996) أن هذه الأنشطة مهمة وتسهم في جعل التعليم فعّالا. وعلى أي حال فإن نتائج التحليل لتصورات المعلمين والمعلمين الطلبة المتعلقة بالأنشطة التعلمية التعليمية قد أظهرت أن درجة تصورهم لبعض الأنشطة الهامة في جعل تعليم الدراسات الاجتماعية فعّالا كانت "متوسطة"، مثال ذلك توظيف الأنشطة التي تتيح

فرص التعليم الذاتي للتلاميذ(فقرة 1)، وتمحور التعليم حول المعلم (فقرة 2)، والاهتمام بمهارات التفكير(فقرة 3)، والتركيز على الأسئلة المعرفية (فقرة 9)، وعدم المعرفة الصادقة والصحيحة بقدرات التلاميذ على التعلم (فقرة 15)، ووعي المعلمين بكل تصرفاتهم داخل غرفة الصف (فقرة16)، والاهتمام بالمعرفة المتقنة المنظمة(فقرة 20). وفي وقفة متفحصة لهذه النتائج يمكن ملاحظة ما يلي:

أن تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للأنشطة التعليمية التعلمية الفعّالة تعكس فهما تقليديا لأنماط أو طرق التعليم (traditional approaches to teaching)، التي تؤكد محورية دور المعلم (teacher-centered)، بحيث تكون أعماله موجهة نحو تنفيذ إجراءات محددة لنقل المعرفة المباشرة والتركيز عليها كهدف غائي (فقرة209). وهذا الفهم لا يتفق نوعيا مع النظرية والبحث والتوجهات الحالية في تعليم وتعلمها الدراسات الاجتماعية، التي تؤكد توظيف الأنشطة، حيث يكون المحور فيها هو المتعلم (learners-centered) (Brophy, et al ,2000). وهذا يساعد المتعلمين على بناء واكتساب وإنتاج المعرفة والمعاني وتطوير المهارات والقيم والاتجاهات والمعتقدات بدلا من التركيز على تلقين المعرفة ونقلها Perkins,1999; Fraenkel,1995;& Rosenshine (and Stevens,1986). وهذه النتيجة تؤكد دور معلم الدراسات الاجتماعية الفعّال التي يكون فيها معدا للأنشطة التعلمية ومسهلا لتعلم التلاميذ، ومشاركا معهم كمراقب خبير ومعاون لهم في بناء هذه المعرفة وتطوير المعاني والمهارات والاتجاهات(Engle & Ochoa, 1988 وAbdal-Haqq,1998).

أشارت النتائج أيضا إلى أن درجة تصور أفراد العينة لمساعدة التلاميذ على التعلم الذاتي كان "متوسطا". إن الأدب التربوي المتعلق بهذه القضية يشير إلى أن مساعدة المتعلمين على استخدام التعلم الذاتي، وتحمل مسؤولية تعلمهم يعد اتجاها قويا في التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية(Brophy, 1991)، إذ يقوم المعلمون بإعداد وتقديم أنشطة وخبرات تعلمية تزود المتعلمين بالمهارات والإجراءات التي تساعد في بناء مقدرتهم على التعلم الذاتي أو المستقل من خلال امتلاكهم لمهارات استخدام استراتيجيات ما وراء معرفية (Meta-cognitive strategies) لتحقيق التعلم ذي المعنى (لمزيد من المعلومات انظر 1988، Porter &Brophy)

أشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أن درجة تصور المعلمين والمعلمين الطلبة لاستخدامات مصادر التعلم كان متوسطاً خاصة عند المعلمين الطلبة (الفقرات4+5)، وهذا التقدير أقل من المتوقع عند من يدرسون الدراسات الاجتماعية، كما أنه يشير إلى عدم فهم الدور الحقيقي لمصادر التعلم في تفعيل الأداء التعليمي، كما يشير أيضا إلى عدم إدراك المعلمين والمعلمين الطلبة لأهم ما يميز الدراسات الاجتماعية كموضوع ضمن المنهاج المدرسي، وهو ارتباطها بالموضوعات المختلفة، واشتقاقها من علوم اجتماعية متعددة، فالدراسات الاجتماعية ترتبط بالنشاط الاجتماعي للأفراد وحياتهم مما يجعلها موضوعا متعدد الأبعاد Allen and Stevens, (1998)، ومما يتطلب التنويع باستخدامات مصادر التعلم، تلك التي تساعد على تقديم فرص تعلمية ذات معنى، وخبرات أكثر فعالية وأكثر وضوحا، وتضفي جوا من المتعة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية. وقد أشار ايفانس وبركنر Evans& Brueckner, (1990) إلى أن استخدام مثل هذه المصادر يسهم في جعل عملية تدريس الدراسات الاجتماعية تركز على ما يعمله أو ينفذه المتعلم (learners-centered) أكثر من تركيزها على ما يفعله المعلم (teacher-centered). وتؤكد هذه النتيجة أن تعليم الدراسات الاجتماعية حتى يصبح أكثر فعالية فلابد من الاستخدام المركز والمتنوع لمصادر التعلم بشكل كبير.

على الرغم أن نتائج الدراسة قد بيّنت ضرورة التنويع بالاستراتيجيات المستخدمة في تقييم تعلم الدراسات الاجتماعية وعدم الاقتصار على بعضها، إلا أن درجة تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة لها كانت " ضمن درجة متوسط". ونظرا لطبيعة الدراسات الاجتماعية وتميزها من حيث طبيعة تكوينها وأهدافها وأبعادها، ومع أنه لا توجد هناك إستراتيجية تقييم مثالية تقيس جميع نتاجات التعلم، فإن التنويع بالاستراتيجيات التقويمية أصبح مطلباً ضروريا. فقد أكد أليس ضرورة مثل هذا التنويع في تقييم تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، إذ بين أن استخدام استراتيجيات بديلة ومتنوعة لا يقيس معرفة المتعلمين فحسب، بل يسهم بشكل كبير بإعطاء المتعلمين فرص تطوير اتجاهاتهم ومهاراتهم وخاصة الاجتماعية منها، وقد حدد بعض من هذه الاستراتيجيات، منها: المقابلات، والملاحظات، والتقارير الذاتية، واستخدام ملف الأداء الشخصي، أو ما يسمى بالحقائب الشخصية الأرشيفية (portfolio) (Ellis،1995).

احتل مجال إدارة الصف وتنظيمه المركز الثالث بالنسبة لدرجة تصور المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال . تؤكد هذه النتائج بشكل عام أن إدارة الصف وتنظيمه تسهم بشكل كبير في التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية والموضوعات الأخرى. وهذه نتيجة تتفق مع عدد من الدراسات التربوية السابقة التي من أهمها (عاشور، 1997 و1996،Wilson & Cameronو القاعود وأبو إصبع، 1997 و2001، Skamp & Muller 2002و آدم و2002، Dyer). وقد كشفت الدراسة الحالية عددا من الممارسات في إدارة الصف يراها المعلمون والمعلمون الطلبة مهمة في تفعل تعليم الدراسات الاجتماعية، مثل استخدام المعلم لسلطته وقوته في ضبط الصف، والاهتمام بالبيئة الاجتماعية لغرفة الصف، حيث كانت درجة الاتفاق قوية بين المعلمين والمعلمين الطلبة. بينما أظهرت الفقرة رقم (11) في الجدول رقم (6) اختلافا بين المعلمين وبين المعلمين الطلبة حول ضرورة مشاركة التلاميذ كلهم في الأنشطة الصفية، إذ كان تصور المعلمين يؤكد ضرورة التوازن والتوزيع العادل لمشاركات التلاميذ جميعهم في الأنشطة التعلمية داخل غرفة الصف بدرجة أقوى من تصور المعلمين الطلبة. وقد عكست هذه الممارسة صفة الديمقراطية عند المعلم (فقرة رقم 1) في الجدول

(4).

وأخيرا تناول المركز الرابع صفات المعلم وقيمه الشخصية. فمن الصفات التي عدت قوية ؛ الصبر والإخلاص في العمل وامتلاك الحس الإنساني. وهذه النتائج تتفق مع نتائج كثيرة من الدراسات السابقة (Wilson 1996 وFraenkel, 1995 Minor et al,1996 ,Cameron& و القاعود وأبو إصبع،1997و2001 ، &Skamp Muller و2001، Hof et al و2003 Dyer،). وعلى الرغم من هذا فقد أظهرت الفقرة رقم 2 جدول (4) اختلافا بين المعلمين وبين المعلمين الطلبة حول درجة تصورهم لصفة المرونة في التعامل مع التلاميذ. وقد عد (هارسلت) هذه الصفة من القدرات المهمة التي يجب أن يتمتع بها المعلم (Harslett et al 2003،). وهذه الصفة يحتاجها المعلم في المواقف التعليمية التعلمية كلها ليتسنى له التعامل مع طبيعة التعقيد التي تتسم بها المواقف التعليمية (Harris،1998).

تشير هذه النتائج إلى أهمية تفعيل الأداء التعليمي لمعلمي الدراسات الاجتماعية، فالبيئة التعلمية الفعّالة هي التي تساعد التلاميذ وتشجعهم على تنفيذ المهام التعلمية براحة وطمأنينة، وهذا لا يتوافر إلا بالتسامح والصبر والحماس والمرونة والإنسانية التي يتميز بها معلم الدراسات الاجتماعية (Dyer 2003، و1995 ,Fraenkel). ولارتباط صفات المعلم وقيمه الشخصية بشكل كبير بالمهام التي ينفذها ودورها في توطيد العلاقات الشخصية مع التلاميذ، فان صفات الديمقراطية والثبات والعدالة مع التلاميذ كلهم تساعد المعلمين على فهم الفروق الفردية وتقديرها بين التلاميذ على أنها عوامل مهمة في بناء مثل هذه العلاقات وتوطيدها (Harslett et al ،2003)

السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمسمى المسلكي؟

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروقات ذات دلالة إحصائية على مستوى ($\alpha = 0.05$) لمتغير الجنس والخبرة (فقط عند فترة من سنة إلى خمس سنوات خبرة) والمسمى المسلكي لصالح المعلمين، ومن حيث الاختلاف بشكل عام تتفق هذه الدراسة مع الدراسات التي حاولت الكشف عن تصورات أو آراء المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال (Kagan & Tippins،1992) و(1997، Teachout). فدراسة (كاغن وتبنس) (1992، Kagan & Tippins) أكدت أن المعلمين(أثناء الخدمة) أكثر دقة في الحكم على التعليم الفعّال وأكثر معرفة وقدرة على تفسير سلوكات المعلمين داخل غرفة الصف. وكذلك كانت قراءتهم ورؤيتهم لغرفة الصف أكثر عمقا. كما أشار أيضا إلى أن المعلمين الطلبة (قبل الخدمة) واجهوا صعوبات أكثر من المعلمين واحتاجوا لوقت أكبر لتفسير الأداء التعليمي الفعّال وتذكره، وقد أظهرت دراسة تيجاوت (1997، Teachout) أن المعلمين (أثناء الخدمة) والمعلمين الطلبة يتعاملون ويفسرون الأداء التعليمي والمشكلات، ويقترحون حلولها في غرفة الصف بشكل مختلف، إذ تلعب الخبرة والممارسة دوراً في هذا المجال، فمعرفة المعلمين أصحاب الخبرة أوسع وتجربتهم أكبر ميدانيا، لذا فالاختلاف هنا قد يكون مبررا (Berliner, 1986). ومع ذلك فقد أشارت نتائج الدراسة فيما يتصل بمتغير الخبرة إلى عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية كلما زادت سنوات الخبرة لدى المعلمين (أكثر من خمس سنوات)، ويمكن تفسير ذلك بمجموعة من العوامل: الأول: عدم بقاء الدافعية وديمومتها للإبداع والمثابرة والنجاح والتميز، الذي يعد سببا هاما يؤثر في اهتمام المعلم وإنجاز بالتعليم داخل غرفة الصف، وينعكس هذا بطبيعة الحال على تفكير المعلمين واهتماماتهم بمتابعاتهم وتطوير معرفتهم التي ترتبط بتطورهم المهني وإثرائها، وبالتالي فإن تصوراتهم قد تتغير، إذ إن التصورات تتغير بالمعرفة والبيئة والخبرة. فالمثيرات أو الحوافز المادية والمعنوية تدفع المعلمين لمزيد من الجهد المعرفي والوجداني والمهاري، لهذا تعد الدافعية مطلباً دائما وأساسيا في التطور المهني للمعلم وتجعل التعليم فعالا دائما (Little ،1993). أما العامل الثاني فهو أن المعلمين في السنوات الأولى من التعيين يبدأون حياتهم بنشاط وجدية لإثبات وجودهم في المدرسة، لذلك يكون المعلم حريصا على تقديم الأفضل دائما لإثبات وجوده المعنوي والرسمي مما يؤدي به إلى الحرص على الاهتمام وتقديم كل ما هو أفضل، والاطلاع على ما هو متطور وجديد لجعل ممارسته فعاله ومتميزة. وبالتالي فان فلسفة المعلمين وتصوراتهم لهذه الممارسات ربما تكون مختلفة أيضا. أما العامل الثالث فهو ضعف أو قصور أو حتى انعدام البرامج التدريبية التي تزود المعلمين بالمعارف والخبرات التعليمية التعلمية المتطورة، التي تعد من أهم ركائز التغيير والتطوير المهني للمعلم الفعّال (Schwartz,200)، التي تُبنى فيها تصورات المعلمين الطلبة ومعتقداتهم حول الممارسات التعليمية الفعّالة. أما العامل الرابع فربما تكون البيئة الصفية أو نمطية الحياة وروتينيتها في غرفة الصف بكل ما فيها من مؤثرات مرتبطة بالمعلم أو المتعلم أو المعلومات أو الاختبارات، وهذا كله يسمى (Classroom ecology)، فالمعلم في بداية عمله يأتي بالمعرفة النظرية المتطورة والممتازة حول التعليم والتعلم، ولكن بعد فترة من الزمن تجده يتغير في تفكيره وممارساته، وينعكس هذه على فلسفته في غرفة الصف وتصوره لطبيعة التعليم والتعلم، يعتقد الباحث أن من أكثر الأسباب أثرا في تغير تصورات المعلمين حول التعليم هو بيئة الصف (Classroom ecology)، ولمزيد من المعلومات حول هذا الموضوع انظر دويل (Doyle ،1986,1983,1977).

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة فان الباحث يقدم التوصيات الآتية:

- يجب أن يفهم المشرفون والمدربون التصورات التي يحضرها معهم المتدربون للميدان، أو من الميدان لأغراض الإعداد الجيد لبرامج الإعداد والتدريب. فالتعرف على الخبرات والتصورات السابقة للطلبة المعلمين للتعليم الفعّال قبل دخولهم

برامج الإعداد، يساعد الأساتذة في الجامعات ليكونوا على وعي بتصورات طلابهم حول التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية.

- القيام بعملية التقييم المستمر لتصورات المعلمين الطلبة (قبل الخدمة)، وذلك للتعرف على الصعوبات التي تؤثر في بناء أو تغيير مثل هذه التصورات كلما تقدم هؤلاء الطلاب في سنوات الدراسة.
- توظيف جميع أنواع الحوافز المتاحة ماديا ومعنويا، وتسخير جميع الإمكانات والتسهيلات المتاحة لإثارة الدافعية لدى المعلمين.
- تقترح الدراسة إجراء عدد من البحوث في موضوعات ذات علاقة بالتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية مثل:
  - العوامل التي تؤثر في بناء تصورات كل من المعلمين والمعلمين الطلبة للتعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية (دراسة نوعية).
  - التحقق من الأثر الفعلي لكل مجال من مجالات الأداة في التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية.
  - دور المدربين في كل من الجامعة (لبرنامج ما قبل الخدمة) والمدربين أثناء الخدمة في مساعدة المتدربين في تعديل أو تطوير تصوراتهم حول التعليم الفعّال للدراسات الاجتماعية.

المصادر والمراجع

إبراهيم، مجدي عزيز(1997) **مهارات التدريس الفعّال**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة .

آدم، مبارك محمد (2002)التدريس الفعّال كما يدركه طلبة التطبيق العملي بقسم التربية البدنية بجامعة الملك سعود. **مجلة مركز البحوث التربوية جامعة قطر**، (11) 99-127.

الخوالدة، محمد محمود(2003) **مقدمة في التربية**. دار المسيرة للنشر والتوزيع. اربد / الأردن.

الشلبي، إبراهيم مهدي(2000) **العليم الفعّال والتعلم الفعّال : آراء في التدريس وادوار المعلم ومساندية والأسرة في تحقيق تعليم فعال يقود لتعلم فعال**. مطبعة المعارف، بغداد.

طناش ، سلامة(1999) الأداء التعليمي الجامعي الفعّال من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية الحكومية.**أبحاث اليرموك"سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"** 15، (4) 171-200.

عاشور، محمد (1997) تصورات طلبة جامعة اليرموك لدرجة ممارسة المهارات الأساسية لإدارة الصف بشكل فعال. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (22) 287-321.

الغبيسي، محمد إسماعيل(2001) **تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه وتنفيذه وتقويم عائده التعليمي**. مكتبة الفلاح، بيروت.

القادري، صالح حسين محمد (2000) خصائص المعلم الفعّال كما يدركه المرحلة الثانوية وعلاقتها بدافعيتهم للإنجاز. **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة اليرموك، الأردن.

القاعود، إبراهيم وأبو إصبع، عمر (1997)مدى ممارسة معلمي مبحث التاريخ للصف الثاني الثانوي لمبادئ التعليم الفعّال : "دراسة تقويمية"**. أبحاث اليرموك "سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"**، 13، (2) 171-196.

مرعي ، توفيق احمد وأبو غزال ، جاد الله خلف (1993) التفاعل الاجتماعي الصفي عند معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية كما يقييمه المعلمون والطلبة. اربد:جامعة اليرموك

مقابلة، نصر يوسف(1989) دراسة استطلاعية في فعالية الكفايات التعليمية ومصادرها عند معلمي المرحلة الثانوية في مدينتي اربد وجرش في الأردن. **المجلة التربوية**، 5 (19) 219-251.

Abdal-Haqq, I.(1998). Constructivism in teacher education: Considerations for those who would link practice to theory. *ERIC, ED426986*

Allen, M.G. & Stevens, R. L. (1998). *Middle grades social studies: Teaching and learning for active responsible citizenship*. Boston, Allyn and Bacon.

Armento, B. (1986). Research on teaching social studies. In M. C. Witttrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd. pp 946-951).New York: Macmillan.

Brain,M.(1998) Emphasis on teaching. *Http/bygpub.com/eot/eot1.htm*

Berliner, (1986) In pursuit of the expert pedagogue. *Educational Researcher,*15 (7) 5-13.

Brophy, J (1990).Teaching social studies for understanding and higher-order applications. *The Elementary School Journal,* 90 (4) 351-417

Brophy, J. (1998).*Perspective of classroom Management:* Yesterday, today, and tomorrow. Michigan State University.

Brophy, J. & Alleman, J. (1998). Classroom management in a social studies learning community. *Social Education,* 62 (1) 23-34.

Brophy, J. Alleman. J. and O'Mahony, C. (2000). Elementary school social studies: Yesterday, today, and tomorrow. In T.L Good (Ed) *Elementary, middle, and junior high school in america: Yesterday, today, and tomorrow*. University of Chicago Press.

Butler, A.(2001) Pre-service music teachers' conceptions of teaching effectiveness, microteaching experience, and teaching performance. *Journal of Research in Music Education*, 49 (3) 258-272

Cruickshank, D. (1990). The search for knowledge about effective teaching. In *Research that Improves Teachers and Teacher Education.*

Little, J.W. (1993) Teacher development and educational policy. In M. Fullan and A. Hargreaves, *Teacher Development and Educational Change*. London: Falmer press.

Madsen, K.(2003) The effect of accuracy of instructions, teacher delivery, and student attentiveness on musicians' evaluation of teacher effectiveness. *Journal of Research in Music Education*, 15 (1) 41-52

Mahlios, M. & Maxson, M. (1995) Capturing pre-service teachers' belief s about schooling, life and childhood, *Journal of Teacher Education*, 46, 192-199.

Minor, L. C., Onwuegbuzie, A.J., Witcher, A. E. & James, T.L. (2002) Pre-service teachers' educational beliefs and their perceptions of characteristics of effective teaching. *Journal of Educational Research*, 96(2) 116-128.

Patrck, J. & Smart, R.M. (1998) An empirical evaluation of teacher effectiveness: The emergence of three critical factors. *Assessment &Evaluation in Higher Education*, 23 (2) 165-129.

Perkins, D.(1999). The many faces of Ccnstructivism. *Educational Leadership*. 57 (3) 6-11.

Perrott, E. (1983) *Effective teaching: A practical guide to improving your teaching*. Longman, London.

Porter, A. & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insights from the work of the institute for research on teaching. *Educational Leadership. May, 74-85.*

Pratt, D.D (1999) Chinese conceptions of '*effective teaching*' in Hong Kong: Towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education,* 18 (4) , 241-259.

Ramzden, P. (1992). *Learning to teach in higher education.* London: Routldge.

Roseshine, B. & Stevens, R (1986) Teaching functions. In M. C. Witttrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd. pp 376-391).New York: Macmillan.

Ross-Gordon, J.M (2002) Effective teaching of adults: Themes and conclusion. *Education*, (93) 85-91.

Schwandt, T. A. (2000). Three epistemological stances for qualitative inquiry: interpretivism, hermeneutics, and social constructivism. In N. K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.). *Handbook of Qualitative Research* (189-214). London: Sage.

Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher,* 15(2) 4-14.

Skamp& Muller (2001) Student teachers' conceptions about effective primary science teaching: A longitudinal study. *International Journal of Science Teaching* Vol.23 (4) 331-351.

Stanley, W.B. (1991) Teacher competence for social studies. In J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning. (*249-260*)* New York, Macmillan. Bloomington, IN: Phi Delta Kappan. 66-87.

Doyle, W. (1977). Learning in the classroom environment: An ecological analysis. *Journal of Teacher Education* 28(6) 51-55

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2) 159-199.

Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M. C. Witttrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd, pp 392-431).New York: Macmillan.

Dunne, R., & Wragg, T., (1994) *Effective teaching.* (Routledge

Dyer, J. (2002) Characteristics and behaviors of effective social education teachers. *Ethos*, P-6, Vol. 10(3) Pp8-10.

Ellis, A.K. (1995) *Teaching and learning elementary social studies*. Fifth edition, Boston, Allyn and Bacon.

Engle, S. H., & Ochoa, A. S. (1988). *Education for democratic citizenship: Decision making in the social studies.* New York: Teachers college press.

Evans, J.M. & Brueckner, M. M. (1991) *Elementary social studies: teaching for today and tomorrow* .Boston, Allyn and Bacon.

Feldman, K.A. (1988) Effective college teaching from the students' and faculties' view: matched or mismatched priorities*? Research in Higher Education*. 28(4), Pp 291- 455.

Fraenkel, J. (1995) Characteristics and behaviors of effective social studies teachers in selected countries. Paper presented at the Annual Meeting of the *American Educational Research Association*, San Francisco.

Harris, A. (1998). Effective teaching: A review of the literature. *School Leadership & Management,* 18(2), 169-183.

Harslett ,M. Harrison, B. ,Godfrey, J. Partington, G. and Richer, K**.** (2003) Teacher perceptions of the characteristics of effective teachers of aboriginal middle school students. *http://www.eddept.wa.edu.au/abled/quality/teacherp.htm*.

Hart, L. (2002) Pre-service teachers; beliefs and practice after participating in an integrated content/methods course. *School Science& Mathematics*, 102(1) 1-9.

Hof ,M. Beishuizen, J., Putten, C., Bouwmeester, S., & Asscher, J (2001) Students and teachers cognitions about good teachers. *British Journal of educational psychology*, (71) 180 - 201.

Hughes, G. (1994) The normative dimensions of teachers/student interaction, *South Pacific Journal of Teacher Education*, 22, 189-205.

Kagan, D. m & Tippins, D.J. (1992) How US pre services teachers 'read' classroom performance, *Journal of Education for Teaching*, 18, 149-159

Wilson, S. and Cameron, R. (1996) Student teachers perceptions of effective teaching: A developmental perspective. *Journal of education for teaching*, 22 (2) 181-195.

Yon et al (2002) Evidence of effective teaching: Perception of peer reviewers. *College teaching*, 50(3) 104-111.

Zahork, J.A. (1992) Good teaching and supervision. *Journal of curriculum and supervision,* 7(4) 393-401.

Teachout, D.J. (1997) Pre-service and experienced teachers' opinions of skills and behaviors important to successful music teaching. *Journal of Research in Music Education*, (45) 41-50.

Tobin K., Briscoe, C., & Holman, J.R (1995) Teaching physics to prospective elementary teachers. *Research in Science Education*, (25) 267-281.

Wary et al (2000) The teaching of effective teachers of literacy. *Educational Review*, 52(1) 75-85.