المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 3، عدد 2، 2007، 125-141

معوقات استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية لمبحث الدراسات الاجتماعية

سميح الكراسنة*

تاريخ تسلم البحث 2007/1/15 تاريخ قبوله 2007/5/24

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى أهم معوقات تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات التدريس غير التقليدية. ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم جمع بياناتها بإجراء المقابلات الشخصية شبه المقننة (Semi-structured interviews) مع (40) معلماً ممن يقومون بتعليم الدراسات الاجتماعية للمرحلة الأساسية اختيروا بشكل قصدي. ولتحليل البيانات، استخدم الباحث طريقة النظرية المتجذرة (Grounded Theory Approach)(Glaser and Strauss, 1967) . وبعد عملية التحليل، تم تصنيف النتائج في أربع مجموعات رئيسة (Main Categories) وعدد من المجموعات الفرعية(Subcategories)، حيث شملت كل مجموعة على معوق أو أكثر يحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات غير التقليدية، تمثلت بمعوقات ترتبط بإدارة بيئة التعلم وتنظيمها، و معوقات ترتبط بالمعلمين، ومعوقات ترتبط بالمتعلمين، ومعوقات ترتبط بطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية. وقد قدمت الدراسة تأملات حول أكثر المعوقات إقناعا وتأثيرا في تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية.(**الكلمات المفتاحية:** المعوقات، الدراسات الاجتماعية، البيئة الصفية، الإجراءات التدريسية غير التقليدية)

The Constraints of Using Nontraditional Teaching Procedures in Teaching Social Studies

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

***Abstract**: The study aimed at identifying the constraints that prevent teachers from using nontraditional teaching procedures in teaching social studies. To achieve this aim, semi-structured interviews were conducted with 40 social studies teachers. The data obtained from the interviews were analyzed using the grounded theory approach (Glaser and Strauss, 1967). Teachers' responses were grouped into four main categories, some of which were subcategorized. Each of the categories and sub categories represent one of the constraints which were related to: (1) classroom management; (2) teachers, (3) learners, (4) and the nature of the social studies content knowledge. The personal reflections on the most persuasive and powerful constraints were presented. (**Keywords:** Constraints, nontraditional teaching procedures, classroom ecology, social studies).*

خلفية الدراسة: في استطلاع فاحص لعدد من بدايات البحوث والدراسات التربوية، سواء أكانت المتعلقة بتعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها أم المتعلقة بالمجالات التربوية الأخرى، لوحظ أنها تبدأ بمسلّمة وافتراض، أما المسلّمة: فهي الإقرار بالتقدم العلمي والتكنولوجي، واتساع العلوم والمعارف وتشعبها، و تسارع التغيرات في جميع جوانب الحياة ومجالاتها، وأثر كل هذا على مدخلات عمليات التعليم ومخرجاته. أما الافتراض: فهو ضرورة مجاراة هذا التغير، والتعامل معه بكل موضوعية، واتخاذ الخطوات العلمية والعملية المنظمة، إذ لابد لكل من له صلة بالأمر -كل حسب موقعه- أن يجتهد في تقديم الأفضل وتحقيق الأمثل لمواكبة عجلة التغير والتطور واستيعاب معارفه ومجالاته.

وصاحب الدراسة الحالية، يُقرّ بالمسلّمة ويعي مضامينها وضرورة السعي لمجاراتها، من خلال الدراسات الاجتماعية، هذا الموضوع الحيوي بأبعاده المعرفية والمهاراتية والعاطفية، حيث يرى مارتورلا (Martorella, 1998, 50) – مجازياً- أنها موضوع عقل وقلب ويد، إشارة إلى إسهامها بشكل أساسي في بناء الشخصية المتكاملة للمواطن الصالح القادر على معالجة تطورات الخبرة الإنسانية وتغيراتها بدراسة وتفكر. وتعد الدراسات الاجتماعية في العديد من البيئات آلة أو أداة لتشكيل الأفراد والمواطنين وصناعتهم بكامل مواصفات أولئك القادرين على تحقيق أهداف مجتمعاتهم، وتمثّل فلسفاتها ليكونوا قادرين على مجاراة طبيعة العصر وتغيراته الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية المتغيرة (Khan, 2004). وفي عالمنا العربي تأخذ التغيرات الحديثة أشكالاً كثيرةً، وفي بعض الأحايين تكون خطيرة، تأخذ في بعض الظروف طابع الاختراق من جوانب مختلفة، منها السياسية(الغزو العسكري)، ومنها الثقافية(الغزو الفكري)، و الحضارية(الغزو التكنولوجي)، التي تؤثر في الهوية الشخصية الحضارية العربية والإسلامية التي أقر الله العظيم سموّها فقال [كنتم خير أمة أخرجت للناس] (110: آل عمران). وعليه فإذا كانت التربية تُعدّ الفرد للتفكير والتعقل من أجل التكيف والتأقلم مع التغيرات في البيئة والعالم الذي يعيش فيه هذا الفرد (الخوالدة، 2002)، فإن الدراسات الاجتماعية بطبيعة موضوعاتها وأبعادها تُعدّ من أهم المداخل إلى تحقيق ذلك.

أما الافتراض المشار إليه آنفا، فهو موضع التأمل والتفكير بكل حيثيات تحقيقه على وجه الخصوص. إذ يحرص المهتمون بالدراسات الاجتماعية، والمؤمنون بأثرها الفعال حرصاً شديداً على تقديم النظرية المناسبة لتدريس هذا الموضوع الهام، وتطوير الإجراءات (كيف تُعلم الدراسات الاجتماعية بشكل مثالي) التي تسهم في تحقيق الافتراض المذكور أعلاه، من خلال تحقيق أهداف الدراسات الاجتماعية التي تراعي تغيرات العصر، ومساعدة الفرد على مواكبة تأثيراته، ومراعاة اختلافها بجميع أشكالها، على أساس من الوعي والدراية الكاملة بأسبابها وآثارها من جهة أخرى. ولا

* كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الاردن.

© حقوق الطبع محفوظة لجامعة اليرموك 2007، اربد، الأردن.

شك أن تحقيق مثل هذه الأهداف والتماشي مع الفلسفة التي تبنى عليها الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى فهم عميق وإعداد دقيق للأنشطة التعلمية التي سينفذها المتعلمون(Martorella, 1998)، تلك الأنشطة التي تحقق غايات الدراسات الاجتماعية وتساعد على تحقيقها بشكل متكامل ما أمكن.

وتأسيسا على ما تقدم فإن من المداخل المحورية لمواكبة العصر وتغيراته هي توظيف الإجراءات التدريسية (طرائق، وأساليب، واستراتيجيات) المناسبة. ونظرياً فقد أُصّلت هذه الإجراءات في الفكر الفلسفي التربوي والاجتماعي، وفي نظريات التعليم والتعلم الحديثة. وعملياً وميدانياً فقد كشفت العديد من الدراسات البحثية عن إمكانية توظيف هذه الإجراءات، و إبراز آثارها الإيجابية، إلا أن هذا التوظيف لتلك الإجراءات في البيئة العربية والأردنية بشكل خاص قد اقتصر في معظمه، على أغراض الدراسات البحثية، فكان أثره محدود الزمان والمكان. وإن ما يطبق في المدارس من أساليب تقليدية أو اعتيادية (Gokhale, 1996) أو ما أسماه الرواشده (1984) "بالأساليب الراهنة" لا تسهم في تحقيق الأهداف المرجوة للدراسات الاجتماعية، تلك الأهداف التي تجعل الافتراض واقع، بل وُجد أن هذه الأساليب تقوم على التلقين والإلقاء من قبل المعلم، والاسترجاع والحفظ من قبل المتعلم (الرواضية، 2003)، فدور المعلم مرسل والطالب مستقبل سلبي.

إن الاقتصار على تطبيق مثل هذه الإجراءات يثير بعض تساؤلات منها: هل يعي معلمو الدراسات الاجتماعية أن الموضوعات التي يدرّسونها من أهم الموضوعات، وأكثرها أثراً في بناء أجيال الأمة القادرة على الاستمرار والمحافظة عل تميز الإرث الثقافي والحضاري لهذه الأمة؟ هل يمتلك معلمو الدراسات الاجتماعية معرفة بالإجراءات التدريسية غير التقليدية، المنسجمة مع موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة وأهدافها؟ هل يمتلك معلمو الدراسات الاجتماعية الكفاية الأدائية التي تمكنهم من اختيار الإجراءات التدريسية المناسبة لهذا الموضوع وتوظيفها وتنويعها؟ هل يتملك معلمو الدراسات الاجتماعية الرغبة في تعليم هذه المادة؟

وقد زودتنا بعض الدراسات البحثية بنتائج عملية واقعية تمثل إجابات صريحة لهذه التساؤلات. فقد أشار الأدب التربوي في غير دراسة إلى امتلاك معلمي الدراسات الاجتماعية معارف نظرية لمحتوى موضوعات الدراسات الاجتماعية، وكذلك معارف بطرائق التدريس التي يجب أن تستخدم في تدريس الدراسات الاجتماعية (حمادنة والقاعود ومرعي، 1996 و السنجلاوي، 2001 و عبيدات، 2005). ودراسات أشارت إلى تصورات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التعليم الفعال للدراسات الاجتماعية (الكراسنة، 2005). وكذلك دراسات أظهرت معرفتهم ونجاحهم في تنفيذ طرائق تدريس حديثة في الدراسات الاجتماعية (عريق، 2002والقويدر، 2002). إن هذه الجوانب التي تمثل الإجابة عن هذه الأسئلة تعكس إلى حد ما العوامل والعناصر التي تؤثر في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها من جانب المعلم، على اعتبار أن المعلم من أهم المدخلات في الموقف الصفي كنظام (مرعي، 1993). ومن ناحية أخرى، وجد الباحث -من خلال ملاحظاته في الميدان(كمشرف للتربية العملية)، ومراجعاته لخطط عمل المعلمين اليومية(Lesson plans)، بالإضافة إلى الدراسات الميدانية- أن معلمي الدراسات الاجتماعية رغم ما يمتلكون من نظرية ناضجة حول تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها، إلا أنهم عندما ينفذون دروس الدراسات الاجتماعية يعتمدون بشكل كبير على إجراءات تدريسية تقليدية؛ لا تحقق أهداف الدراسات الاجتماعية وغاياتها ولا تسهم ايجابيا في تشكيل الاتجاهات نحو هذه المادة من قبل الطلبة (Al-karasneh, 2004).

وتأسيسا على ما تقدم يمكن الاستنتاج وبشكل واقعي، أن الجانب النظري المتعلق بتعليم الدراسات الاجتماعية ناضج بشكل واضح، إذ أن معلمي الدراسات الاجتماعية يمتلكون نظرية جيدة في تدريس الدراسات الاجتماعية، فهم يعرفون لماذا تُعلّم، وكيف تُعلّم، و ما الذي يجب التركيز عليه، إلا أنهم تقليديون في الميدان عند التطبيق. وإذا ما تم التأمل بهذه الصورة نجدها تجسيدا لعبارة "الفجوة بين النظرية والتطبيق".

فالواقع يشير إلى وجود معوقات حقيقية، ومنعطفات ثابتة تقف عائقاً في المضي قُدُماً نحو التطوير والتغيير، فالمعلم يعرف النظرية ويعرف أنها مجرّبة من قبل، لكنه لا يطبقها. فما الذي يمنع المعلمين من توظيف إجراءات غير تقليدية عند تدريس الدراسات الاجتماعية؟

مشكلة الدراسة

جاءت فكرة هذه الدراسة من خبرة الباحث مع معاناة العديد من المعلمين الطلبة في تخصص معلم مجال الدراسات الاجتماعية في المدارس، إذ كان هناك شكوى مستمرة من قبل المعلمين الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية من بعض المشكلات التي تكرر ذكرها على مدار ثلاث سنوات منها: ضعف تعاون المعلمين المعنيين في المدرسة، وقلة حضور هؤلاء المعلمين حصصاً مع المعلمين الطلبة، وكذلك رفض العديد من المعلمين المتعاونين السماح للمعلمين الطلبة بتطبيق طرائق وأساليب التدريس غير التقليدية، بحجّة أن هذه الطرائق نظرية لا يمكن تطبيقها في الواقع، إذ قال أحد الطلبة أثناء فترة التدريب الميداني:

"كنت أشعر أن المعلم المتعاون يقاوم التغيير، إذ قال لي مرة: خلّ طرقك الحديثة لجامعتك... أرجوك فهي مضيعة وقت... أهم شي عندي أنهّج بالدروس(أعطي المادة الدراسية)."

وهنا اعتقد الباحث أن هناك دافعاً حقيقياً وراء إصرار المعلمين المتعاونين على تجنب تطبيق الطرائق والأساليب والاستراتيجيات غير التقليدية في تدريس موضوعات الدراسات الاجتماعية، وتحرج عدد آخر منهم في عمل ذلك. مما أثار تساؤل الباحث كمشرف للتربية العملية فما سبب هذه المقاومة؟ ولماذا هذا الرفض؟ ولماذا يرفض معلمو الدراسات الاجتماعية تطبيق الإجراءات غير التقليدية التي من شأنها الارتقاء بالدراسات الاجتماعية، وتحقيق أفضل نتاجات تعلمها؟ وحيث إنه من غير

المألوف أن يقابل الارتقاء بالرفض؛ فإنه لا شك أن هناك عوامل تعيق تطبيق هؤلاء المعلمين لمثل هذه الإجراءات غير التقليدية، وللكشف عن هذه العوامل جاء الهدف من الدراسة على شكل سؤال محوري، وهو:

"ما معوقات استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات التدريس غير التقليدية؟"

تعريف المصطلحات

- **المعوقات:** كل ما يؤدي إلي الحيلولة دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية في مرحلة الأساسية العليا للإجراءات التدريسية غير التقليدية، ولها علاقة بإدارة بيئة التعلم وتنظيمها، ولها ارتباط بالمعلمين و المتعلمين وبمحتوى الدراسات الاجتماعية
- **الإجراءات التدريسية غير التقليدية:** جميع إشكال الأنشطة التي يستخدمها المعلمون في تدريس الدراسات الاجتماعية والتي تعاد فيها ترتيب بئية التعلم بشكل تختلف فيه ادوار المعلمين والمتعلمين، بحيث تكون أدوار المتعلمين أكثر تفعيلا وأكثر مشاركة، وتحققيا لنتاجات التعلم الثلاث، في حين تركز أدوار المعلمين على الإشراف والتوجيه والإدارة لتلك الإجراءات، ومن هذه الإجراءات لعب الأدوار والاستقصاء والمجموعات و تقنيات العرض المختلفة(الندوة، والمنتدى وهيئة الثقات والمناظرة).
- **الإجراءات التدريسية التقليدية:** جميع أشكال الأنشطة التي يستخدمها المعلمون في تدريس الدراسات الاجتماعية والتي يعاد فيها ترتيب بئية التعلم بحيث تكون أدوار المعلمين أكبر وأكثر مشاركة، وفيها يصبح المعلمون مصادر المعرفة ومرسلوها، وهم من يقوم بعملية الشرح والتفسير وتلقين المعرفة للمتعلمين، ودور المتعلمين فيها اقل، وربما يوصفوا بأنهم مستقبلو المعارف والمعلومات، ومن هذه الإجراءات المحاضرة، والعرض، والنقاش غير المنظم.

الإطار النظري

تنبع أهمية الدراسات الاجتماعية وخصوصيتها من الرسالة(الغاية الكبرى) التي أعدت من أجلها، والموضوعات التي تضمنّتها، فقد اعتُبر الهدف الجوهري للدراسات الاجتماعية هو تربية المواطنة الصالحة(Martorella, 1998) ، فالهدف من تدريس محتوى الدراسات الاجتماعية متعدد الإشكال، الذي يتضمن عدداً من ميادين العلوم الاجتماعية، وهي التاريخ، والجغرافيا، وعلم الإنسان، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، والدين، والقانون والاقتصاد، والحكومة والمدنيات المختلفة(اللقاني، 1990)، ليس حفظه أو المساعدة على تذكره لاسترجاعه عند الحاجة، بل يدرس من أجل أن يتعلم المتعلمون أدوارهم كمواطنين، ينفذون هذه الأدوار داخل البيت والصف والمجتمع الذي يعيشون فيه، ويفهمون الحقوق والمسؤوليات، ويمتلكون المعارف والقدرات والاستعدادات اللازمة للعمل مع الآخرين والانخراط في مجتمعهم لضمان المحافظة على ديمومته بتركيبته التي وجد عليها، والقيام بواجباتهم بفعالية (Martorella, 1998 and Evans & Brueckner, 1991).

فتعليم الدراسات الاجتماعية يجب أن يعمل على تنمية قدرات المتعلمين على التكيف والتأقلم، وإن كان هذا قد اعتبر هدفا للتربية بشكل عام، إلا أنه من الأهداف الخاصة للدراسات الاجتماعية(Ellis, 1995). وإن التأقلم والتكيف الذي تحققه الدراسات الاجتماعية لا يكون بالحفظ المجرد الخالي من المعاني والقيم والعادات، بل هو قائم على المحاكاة العقلية والتفكير المستقل، والنقد النابع من المسؤولية الاجتماعية للمتعلمين كعناصر لامتداد مجتمعهم في ظل التغيرات المستمرة في المجالات كافة. فمعرفة القضايا التاريخية ليس هو المهم أو الهدف فقط، بل الهدف هو أن يمتلك المتعلمون الآليات والقدرات العقلية الخاصة في التعامل مع ما يشابه تلك القضايا في حياتهم اليومية بكل عقلانية. هذا يعني أن المعرفة مهمة والقدرة كذلك مهمة، ولكن الأهم من ذلك هو الربط المنطقي الموضوعي بينهما على أسس علمية دقيقة يكتسبها المتعلمون من خلال الممارسات اليومية في الغرف الصفية للدراسات الاجتماعية. حيث إن تطوير قدرات المتعلمين العقلية على التفكير المنطقي والعلمي الموضوعي والتحليل التأملي، هو بعد مركزي لتدريس الدراسات الاجتماعية (Martorella, 1998 and Welton & Malllan, 1992). ومن المفترض أن يساعد تدريس الدراسات الاجتماعية المتعلمين على فهم جذورهم وارتباطهم بالماضي، وفهم البيئة التي يعيشون فيها، وإدراك التوازن بين الحقوق والمسؤوليات في المجتمع الذي يعيشون فيه، وتطوير عادات وأنماط تفكيرية علمية مختلفة (Brophy, 1990). وبذلك فالدراسات الاجتماعية من أهم الموضوعات وأكثرها أثراً وإسهاماً في بناء أجيال أية أمة، تسعى إلى المحافظة على إرثها الثقافي والحضاري (Welton and Malllan, 1992).

وعليه، فإن تحقيق الفلسفة التي تبنى عليها الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى إعداد دقيق للإجراءات التدريس ذات النوعية الخاصة، تلك التي تعكس جودة التعليم والتعلم للدراسات الاجتماعية.(Brophy, Alleman, and O'Mahony, 2000) . وقد عُدت الإجراءات التدريسية من المعايير التي يتم في ضوئها تقييم فعالية عمليتي التعليم و التعلم، حيث أن نجاح تعلم أي موضوع أكاديمي على أي مستوى كان يعتمد بشكل كبير على الإجراءات المتبعة في تقديمه للمتعلمين (Kaushik & Sharma, 2002).

ويؤكد ادجر (Ediger, 2000) على أن التحقيق الشمولي لرسالة الدراسات الاجتماعية يعتمد بشكل كبير على الإجراء الذي يتم من خلاله إيصال هذه الرسالة. وعليه فإن الإجراءات التدريسية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية يجب أن تكون ذات فعالية وتأثير قوي ينسجم وطبيعة شمولية رسالتها.

والإجراءات التدريسية كما يراها مرعي (1993، 20)، ومرعي والحيلة (2002، 45) "هي جميع أشكال الأنشطة التي يمكن أن تستخدم في التدريس، وتشمل هذه الأشكال طرائق

التدريس، وأساليب التدريس، وأنماط التعليم، واستراتيجيات التعليم، وتقنيات العرض أو ما تسمى بأنماط التعلم الزمري".

وتتأثر الإجراءات التدريسية لتعليم موضوعات الدراسات الاجتماعية، كغيرها من الموضوعات الأخرى، بالعديد من الرؤى والأطر النظرية التي تعكس النظريات النفسية والفلسفية المختلفة. وتختلف هذه النظريات فيما بينها بموضوعات منها: طبيعة المعرفة، كيف يحدث التعلم، وكيف تنقل هذه المعرفة إلى المتعلمين في البيئات المختلفة. وقد ربط ديفورجس(Desforges, 2000) الإجراءات التدريسية التي تستخدم من قبل المعلمين بعمليات التعلم المرغوبة، فعملية التعلم تشمل عدداً من العمليات والأنماط المختلفة (Desforges, 1995)، وسبب الاختلاف هنا يعزى إلى تنوع واختلاف الاهتمامات والقدرات وأنماط التعلم والحاجات والرغبات للمتعلمين، أو ما يسمى بالفروق الفردية بين المتعلمين، ومثل هذا التعدد والتنوع يتطلب إجراءات تدريسية مختلفة ومتنوعة، مع ضرورة التأكيد على أن الإشارة إلى التنويع في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية بالإجراءات التدريسية، يعزى أيضا إلى الطبيعة المتنوعة لمحتوى الموضوع(Ediger, 2000).

والاتجاهات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية تعتبر أن الإجراءات التدريسية غير التقليدية أو كما أسماها الرواضية (2003) بالطرائق الحديثة، هي تلك الإجراءات التي يكون محورها المتعلم (student-centered)، حيث تعمل هذه الإجراءات على إيجاد بيئات تعلمية غنية بمصادر المعلومات والتعلم المتنوعة، وتوفر فرص العمل الجماعي بين المتعلمين، وتشجعهم على خلق الأسئلة والبحث عن إجاباتها بأنفسهم، وحل المشكلات، والتفكير العميق، مما يساعدهم على تشكيل فهمهم وتفسيراتهم الخاصة بما يدور حولهم بعقلانية Brophy, 1998 and Scheurman, (1998). وتزود هذه الإجراءات المتعلمين بأدوات تحليل المعلومات، وإعدادهم لاستخدام استراتيجيات ممارسة التنظيم الذاتي، الأمر الذي ينمي لديهم عمليات التفكير الذاتي ليصبحوا متعلمين متأملين مستقلين معتمدين على أنفسهم في التعلم(Hergenhahn, 1988). فالإجراء التدريسي النوعي(غير التقليدي) يتجاوز الاهتمام بالحفظ والاعتمادية إلى الاستقلالية في بناء المعارف ومعالجتها.

ومثل هذه الإجراءات تعكس دور المعلم كمفكر متأمل، يستخدم الاستراتيجيات التدريسية التأملية مثل التفكير الناقد، وصنع القرار، وحل المشكلات، وتحليل القيم، ومناقشة المشكلات، والقضايا الاجتماعية (Brophy, 1990). مما يعني أن الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية يجب أن تتيح للمعلم والمتعلم فرص التفكير الناقد وصنع القرار وحل المشكلات، حيث عُدت جميع هذه المهارات أساسية لتحقيق المواطنة الصالحة (Martorella, 1994).

ومن ناحية أخرى فقد اتفق الخبراء في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية على أن تحقيق جودة تعلم هذا الموضوع يصبح أكثر فعالية عندما يتم بطريقة تفاعلية(Diffily, 2002)، وهذا يعني أن من الإجراءات غير التقليدية ما يُعنى بتوفير فرص العمل الجماعي بين المتعلمين، ويشجع الاتصال الشفهي والكتابي بينهم. وقد أكد فيجوتسكي (Vygotsky, 1978) على دور البيئة الاجتماعية في الفهم والبناء المعرفي، من خلال تزويد المتعلمين بفرص تعلمية تتحدى تفكيرهم وتتطلب منهم معالجتها بشكل جماعي. كما أكد على أن دور المعلم هنا هو التنظيم والتوجيه والتسهيل للتعلم. وقد ركز المهتمون على هذا الدور لمعلمي الدراسات الاجتماعية، حيث أكدوا على ضرورة إعادة النظر في الإجراءات التدريسية، حيث يتم فيها تفعيل الأسئلة والحوارات الجماعية، والمناقشة والمشاركة الجماعية الفعالة بين المتعلمين .(Brophy, Alleman, and O'Mahony, 2000).

بالإضافة إلى أن من أهم ما يميز هذه الإجراءات غير التقليدية مراعاتها لمعرفة المتعلمين السابقة، بحيث تساعدهم على التعلم ذو المعنى، من خلال الربط بين معرفتهم السابقة والحالية، وتطبيقها في تحليل القضايا الاجتماعية والسياسية والقيم، ومثل هذه الإجراءات؛ التعلم التعاوني والاستقصاء.(Martorella, 1994).

كما أن الإجراءات غير التقليدية هي التي تحقق البعد الشمولي في أهداف الدراسات الاجتماعية، وقد أكد ستانلي (Stanley, 1991) أن فعالية الإجراءات التدريسية ترتبط بقدرتها على تحقيق الأهداف التدريسية المخططة. والإجراءات التدريسية في الدراسات الاجتماعية تخرج عن إطار التقليدية أو التعليم المباشر إلى إطار تُنظَّم فيه هذه الإجراءات على شكل خبرات تعلمية قابلة للتنفيذ في غرفة الصف، تجسد في مجموعها مشكلات الحياة اليومية. وهذا يعكس ضرورة التنويع لهذه الإجراءات في الحصة الصفية الواحدة، لتكون متناغمة مع ما تسعى إليه أهداف الدراسات الاجتماعية (Stanley, 1991).

وتأسيساً على ما تقدم فإن الإجراءات التدريسية غير التقليدية تتطلب إعادة ترتيب غرف صف الدراسات الاجتماعية وتنظيمها بصورة تُحدَّد فيها أدوار كل من المعلم والمتعلم بشكل ينعكس بطبيعة الحال على نوعية التعلم، الذي تُحدَّد أطره في ضوء التحقيق المتكامل للأبعاد الشمولية لرسالة الدراسات الاجتماعية، فأي إجراءات تحقق هذه الرسالة يمكن أن تكون نوعية وغير تقليدية.

الدراسات السابقة

إن الدراسات البحثية التي تناولت الإجراءات التدريسية غير التقليدية كثيرة ومختلفة (القاعود، 1984و إبراهيم، 1985وخريشة، 1985وزيغان، 1993و الشمالي، 1995وعريق، 2002والقويدر، 2002، Ross, 2002 ؛ Risinger, 2006). وغالبية هذه الدراسات، وكثير من دراسات أخرى، كشفت إمكانية تطبيق هذه الإجراءات في غرفة الصف، ونجاحها وتفوقها على الإجراءات التدريسية التقليدية، من حيث الأثر على التحصيل أو على التفكير أو على الاتجاهات. مما يعني أن الحديث عن الإجراءات التدريسية غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية لا ينحصر بقالب نظري مجرد، بل إن الصور العملية والأمثلة الواقعية

كثيرة ومتنوعة. ولكن في ضوء مراجعة الباحث للدراسات السابقة التي تناولت العوامل التي تعيق استخدام الإجراءات غير التقليدية - في ضوء المجال المتاح للباحث- تبين أنها محدودة العدد، إذ وجد الباحث دراسة واحدة متصلة بموضوع الدراسات الاجتماعية بشكل مباشر، وهي الدراسة التي قام بها الرواضية (2003)والتي كشف فيها عن معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. وقام الرواضية باستخدام استبانه اشتملت على (31) فقرة موزعة إلى عدة أبعاد وبشكل غير متساوٍ، شملت عينة الدراسة 273 معلما ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن العوامل المتصلة بالتنظيم المدرسي هي اكثر المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس الحديثة.

كما وجدت دراسة قام بها عطوة (1987) مرتبطة بمعوقات استخدام الأساليب الحديثة، ولكن كانت مرتبطة بمادة العلوم، وقد أجريت في جمهورية مصر العربية، ولقياس تلك المعوقات قام عطوة بتطوير استبانة مكونة من (44) فقرة مقسمة إلى تسعة أبعاد، وتم تطبيقها على عينة (180) معلما ومعلمة ممن يدرّسون العلوم في مرحلة التعليم الأساسي، تمت معالجة بيانات هذه الدراسة إحصائيا، وكان من أهم نتائج الدراسة وجود معوقات تحول دون تطبيق أساليب حديثة في غرفة الصف كان أهمها ما اتصل بالمعلم ووضعه المادي، وطبيعة المادة الدراسية، وترتيب المحتوى التعليمي الموجود في الكتاب، وكذلك اتجاهات المعلمين.

وعليه فإن الدراسات التي تناولت المعوقات أو العوامل التي تحول دون استخدام المعلمين بشكل عام ومعلمي الدراسات الاجتماعية بشكل خاص للإجراءات التدريسية غير التقليدية قليلة، وما توافر منها اعتمد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، لذا كانت الحاجة إلى مثل الدراسة الحالية، لما تقدمه هذه الدراسة من إضافات أخرى حول معرفة المعوقات التي تحول دون الاستخدام الأفضل للإجراءات التدريسية غير التلقيدية، ثم إن استخدام المقابلة في هذه الدراسة كأداة لجمع البيانات ربما يعطي وصفاً اشمل لهذه الظاهرة. كما وتقدم الدراسة الحالية رؤية خاصة حول حقيقة المعوقات.

طريقة الدراسة وإجراءاتها

أفراد الدراسة

شملت عينة الدراسة (40) من معلمي الدراسات الاجتماعية في مديرية اربد الأولى، تم اختيارهم من قبل الباحث أثناء زيارته المتكررة للمدارس بحكم عملة، وبذلك فقد تم اختيار العينة بشكل قصدي، حيث تم اختيار المعلمين الأكثر استعداداً للإجابة عن أسئلة المقابلات، وممن يمتلكون خبرات مختلفة في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية، والمعلمين الأكثر تعاوناً والأقل تعاوناً مع طلبة التربية العملية، بالإضافة إلى أن العينة شملت 10 من المعلمين المسجلين في برنامج دبلوم التربية تخصص دراسات اجتماعية في الجامعة، وهم على راس عملهم في الميدان، وقد تم اختيارهم لتوفر الصفات الأنفة الذكر بهم.

جمع البيانات

تم جمع البيانات باستخدام المقابلات الشخصية شبه المقننة (Semi-structured interviews)، حيث تم إجراء هذه المقابلات من قبل الباحث نفسه، في فترة زمنية تجاوزت العام الدراسي. ركزت المقابلات على التعرف على المعوقات التي تعيق استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وقد تم التأكد من صدق وثبات أسئلة المقابلات و كذلك من صدق وثبات البيانات بعد جمعها باتباع الخطوات اللازمة كما هو مارد في ادناه.

بناء أسئلة المقابلة

عمل الباحث على بناء مجموعة من الأسئلة التي تسمح له بإجراء حوارات مثمرة ومعمقة حول موضوع الدراسة، إذ بعد دراسة للموضوعات المتعلقة بالمعوقات التي تحول دون تطبيق معلم الدراسات الاجتماعية للإجراءات غير التقليدية في غرف الصف، صاغ الباحث عدد كبيرًا من الأسئلة قبل إجراء المقابلات، ثم توصل بعد ذلك إلى الصيغة النهاية إلى سبعة أسئلة كما في ملحق(2).

مؤشرات صدق أداة المقابلة وثباتها

يرتبط صدق أداة المقابلة بمدى فعالية الأسئلة في الكشف عن ما يريد الباحث الوصول إليه، وهو الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وللتأكد من صلاحية الأسئلة لهذا الهدف عمل الباحث ما يلي:

- صياغة الأسئلة بشكل دقيق ومتأن
- الاعتماد على آراء المحكمين؛ حيث تم عرض الأسئلة على مجموعة من الزملاء أصحاب العلاقة والدراية بالموضوع. وقد طلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول أسئلة المقابلة من حيث درجة الوضوح والدقة والمناسبة للموضوع، مع إضافة أي تعديلات يرونها مناسبة. وقد تم تعديل الاسئلة في ضوء الاقتراحات من جانب هؤلاء المحكمين.

ويرتبط ثبات أداة المقابلة بالحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام أسئلتها مرة أخرى. لذلك تم تجريب أسئلة المقابلة في الدراسة الحالية على خمسة من المعلمين من خارج عينة الدراسة مرتين، بين المرة الأولى والمرة الثانية عشرين يوماً. وبعد تحليل بيانات المقابلات لوحظ أن الاختلاف كان قليلاً جداً بين اجابات المعلمين في المرة الأولى وإجاباتهم في المرة الثانية. ولكن لطبيعة المقابلات التي تتعلق بالمعتقدات والمشاعر والاتجاهات والقيم، فإنه من الصعب تحقيق ثبات كامل(Burton, 2000). ولتحقيق مستويات معقولة من الثبات تم مراعاة ما يلي:

- توفير ظروف ملائمة ومناسبة لإجراء المقابلة.
- توفير جو نفسي مناسب للمتقابلين(Interviewees)، وتم التأكيد أن هذه المقابلات لأغراض الدراسة.
- تم اختيار الوقت والمكان المناسبين للمتقابلين.

- وأثناء المقابلات حاول الباحث طرح الأسئلة بصيغ مختلفة وذلك لضمان الحصول على المصداقية والثبات.
- بعد إجراء المقابلات وتدوينها على الورق عرض الباحث النتائج على المتقابلين لبيان رأيهم حول ما قالوه في المقابلة، وسمح لهم بالحذف أو الإضافة لأي شيء يريدونه، وهذا يعد من المؤشرات على الثبات في جمع البيانات.

تحليل المقابلات

لتحليل بيانات المقابلات استخدم الباحث في الدراسة الحالية طريقة النظرية التجذيرية أو المجذرة (Grounded Theory Approach) (Glaser and Strauss, 1967). حيث تم اعتماد الأفكار التي ظهرت من البيانات التي جمعت من المقابلات، ومن ثم التوصل إلى السمات (Categories) من خلال ما يلي:

- تفريغ المقابلات على أوراق بحيث تكون مقابلة على منفصلة عن الأخرى.
- القراءة التفصيلية الدقيقة لكل كلمة وعبارة من الكلمات والعبارات التي أوردها المعلمون،
- ثم تم بعد ذلك اعتماد الترميز لكل استجابة من الاستجابات،
- وضع هذه الأفكار المتشابهة أو التي تجمع بينها روابط وقواسم في مجموعات فرعية،
- تم بعد ذلك وضع المجموعات الفرعية(Sub-Categories) ضمن مجموعات رئيسية (Main Categories) تتعلق بمعوقات توظيف المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية.
- تم التحقق من ثبات التوزيع للمجوعات الفرعية والرئيسية من خلال عرض ومناقشة المجموعات مع زملاء من القسم الذي يعمل به الباحث للتعرف على مدى الاتفاق حول جميع المجموعات التي توصل إليه الباحث.

تم عرض النتائج من خلال ذكر المجموعات الرئيسية والفرعية وتقديم بعض من تعليقات المتقابلين التي تتضمن بعض الأفكار الخاصة بكل مجموعة كما في جزء النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تمكين معلمي الدراسات الاجتماعية من استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية. وفي ضوء عملية التحليل، أظهرت النتائج أن الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية تعكس صورة تقليدية لواقع تعيشه غرف صف الدراسات الاجتماعية في مدارسنا، حيث لم ينجح المعلمون في توظيف الإجراءات التدريسية التي تسهم في التحقيق المتكامل للأهداف الشاملة لبرامج الدراسات الاجتماعية، إلا أن حديث المعلمين حول أهم العوامل التي تحول دون تمكينهم من تطبيق الإجراءات غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية تشير بطريقة ضمنية إلى امتلاكهم معرفة جيدة حول الاستخدام الفعال لهذه الإجراءات، فهم كما أشاروا من خلال المقابلات يعرفون جيدا الإجراءات غير التقليدية للدراسات الاجتماعية، ولكن عند محاولة تطبيقها في غرف الصف يكون الوضع مختلفاً، مما يعني أن هناك صورة ضمنية لفجوة بين النظرية والتطبيق، فجوة بين ما يعتقد المعلمون ويقولون، وبين ما يمارسونه من إجراءات داخل غرفة الصف. فمن الملاحظ أن المعوقات التي أظهرها التحليل تتصل بجميع مدخلات الموقف الصفي كنظام، مما يعني أن ضبط هذا النظام وتحسين عمله يستدعي معالجة جميع المدخلات بما يتناسب وحجم الأثر الذي يسببه كل مدخل، مما يؤدي إلى إعادة بناء الموقف الصفي وتنظيمه.

وبعد جمع البيانات وتحليلها تم تصنيف استجابات المعلمين حول أسئلة المقابلات في أربع مجموعات رئيسية (Main Categories) وعدد من المجموعات الفرعية(Sub-Categories)، حيث شملت كل مجموعة عاملا أو أكثر من العوامل التي اعتبرت أنها تعيق تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية المستخدمة في تدريس الدراسات الاجتماعية كما يراها المعلمون. وفيما يلي عرضًا لهذه المجموعات ومناقشة لها:

1- معوقات ترتبط بإدارة بيئة التعلم وتنظيمها

احتلت هذه المجموعة الرئيسية (Main Category) المرتبة الأولى بين المجموعات الأربع، حيث أشار جميع المعلمين (100%) إلى هذه المجموعة. وقد تم قسمت هذه المجموعة إلى أربع مجموعات فرعية (Sub-Categories)، وزعت على النحو الآتي:

i. مساحة غرفة الصف و أعداد الطلبة فيها

من خلال تحليل المقابلات أشار عدد من المعلمين (85%) إلى الأثر الذي تُحدثه مساحة غرفة الصف و أعداد الطلبة فيها على الإجراءات التدريسية التي يستخدمها معلمو الدراسات الاجتماعية، وكيف تحول هذه السمة دون تطبيق إجراءات تدريسية غير تقليدية. وقد تم تأكيد ذلك ضمن تعليقات عدد من المعلمين، منها:

"الصف عندي مزدحم بعدد كبير من المتعلمين، وفي الوقت نفسه طلباتهم كانت كثيرة، أكثر من أن تسمح لي أفكر بطريقة التدريس التي سأقوم بتنفيذها، فكان من الصعب علي القيام بعملية التنظيم والضبط التي لابد منها عند استخدام طرائق تدريس حديثة، لذلك كنت أميل إلى استخدام الطرق التقليدية التي توفر علي العناء بالتفكير بكل تلك المعطيات"

"حجم الصفوف في هذه المدرسة لا يستوعب أعداد المتعلمين الكثيرة، فأنا عندي في هذا الصف (45) طالباً في غرف مساحتها (14) متراً مربعاً، بالله عليك ما هي الطرق الحديثة التي سيتم تطبيقها، اعتقد أن الطرق الحديثة لم تصمم لمثل صفوفنا"

"... لا يوجد في غرفة الصف متسع أو مكان لطاولة أضع عليها كتبي أو أشيائي الخاصة، فكيف سأطبق طرائق تحتاج لتغيير بسيط في توزيع المتعلمين"

ii. ضبط الصف

في ضوء عملية تحليل البيانات احتلت هذه السمة الفرعية المرتبة الثانية من مجموعة السمات التي كونت السمة الرئيسية الأولى، حيث أشار ما نسبته(73%) من المعلمين المشاركين إلى هذه السمة، حيث أكدوا أن من أهم قضايا الموقف الصفي التي يصعب تحقيقها أثناء القيام بتطبيق إجراءات تدريسية غير تقليدية هي ضبط الصف. وكلام المعلمين الذي يوضح هذه السمة كثير، منه:

"أنا بصراحة أحب استخدام الطرائق التدريسية التقليدية مثل الإلقاء، والمحاضرة لأنها تسهل علي ضبط الصف و إثبات شخصيتي كمعلم؛ فالمتعلمون عندما يشاهدون معلمهم يتكلم ويشرح، يثقون به أكثر".

"مع أنني كنت أضبط الصف وأوفر الهدوء كما أريد، إلا أن بعض الأساليب مثل المجموعات كانت تسبب الكثير من الإزعاج، وهذا الأمر كان يوتّرني، لأنني لا أحب أن يعيق عملي أي شيء"

"الطرائق الحديثة تحتاج إلى بيئة هادئة مضبوطة، و توفيرها يحتاج إلى ظروف، وأعتقد أن صفوفنا مع طلابنا لا توفر ذلك.."

iii. توفر المصادر والتسهيلات اللازمة للتعلم

أكدت البيانات التي تم جمعها من ما نسبته (65%) من المعلمين أن توفر المصادر والتسهيلات اللازمة للتعلم في بيئة التعلم سواء أكانت داخل غرفة الصف أم خارجه، يمكن أن تعرقل جهود المعلمين في توظيف الإجراءات غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية، و يتضح هذا من خلال التعليقات الآتية للمعلمين لبعضهم:

"بعض طرائق التدريس تتطلب تجهيزات ومواد ووسائل ومختبرات يصعب توفيرها في غرفة الصف- عفوا حتى ولا في المدرسة- مما يحول دون تنفيذ مثل هذه الطرائق، وإن وجدت في المدرسة فهي قديمة، وإن تم تشغيلها وحدث أي عطل فني في غرفة الصف لا نجد من يقوم بعلمية الصيانة بالتالي الاستغناء عنها أريح لي وللطلاب"

"وجود بعض الوسائل التي ترتبط بالمناهج القديمة، ونظراً لعدم الاهتمام بتطوير هذه المناهج، فان وجود تلك الوسائل مثل عدم وجودها في المدرسة، وهذا ينعكس سلبيا على إمكانية تطبيق الطرائق التدريسية الحديثة التي تحتاج إلى وسائل وأجهزة حديثة "

"الصعوبة التي واجهتها في تطبيق الطرائق الحديثة تعزى بشكل أكيد إلى الإمكانيات المتواضعة المتوفرة في غرفة الصف وحتى في المدرسة، فلا الأثاث مناسب، ولا الغرف واسعة، ولا يوجد أدوات أو أجهزة تساعد على تنفيذ هذه الطرائق"

iv. وقت الحصة

أشارت نتائج تحليل بيانات المقابلات إلى أن من العناصر المهمة في الموقف الصفي -والتي من الممكن أن تؤثر على استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية- الوقت المخصص للحصة، فقد أكدت استجابات ما نسبته(58%) من المعلمين هذه السمة. ومن تعليقات عدد من المعلمين حول هذه السمة:

"عدم اتّباع التعليمات الخاصة ببعض طرائق التدريس الحديثة وتؤثر على وقت الحصة وتنظيم هذا الوقت، مما قد يعطل سير الحصة، وينعكس ذلك على المنهاج"

"في كثير من الأحيان تحتاج طرائق التدريس الحديثة إلى أضعاف وقت الحصص المخصص للدرس، وهذا بحد ذاته تحدٍ كبير أمام تطبيق طرائق تدريس حديثة"

"وقت الحصة معد ومبرمج لإنهاء المقرر الدراسي، وتطبيق طرائق تدريس حديثة قد لا يتناسب والوقت المخصص لهذه المادة، ولا يتناسب مع زمن الحصة، إذا إنني في كل مرة كنت أطبق فيها طريقة تدريس حديثة كنت احتاج إلى وقت إضافي"

" في كل المرات التي طبقنا فيها طرائق تدريس حديثة كن لا ننهي الدرس، الحقيقة أن وقت الحصة لا يسعفني ولا يساعدني في تطبيق طرائق تدريس حديثة"

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الرواضية (2003)، وكذلك تنسجم مع عدد من الدراسات التربوية النظرية التي تبرز الدور الجوهري لإدارة الصف وتنظيمه في التأثير على الإجراءات التدريسية، حيث أشار ديوي (Dewey, 1916) الى أن تنظيم بيئة التعلم وإعدادها من القضايا المحورية والرئيسية في التعليم الفعال، وأن نجاح التدريس الفعال يتطلب تنظيماً وإدارة فاعلة للأنشطة التعلمية التي تقدَّم للطلاب في غرفة الصف (Desforges, 1995). وهذا تأكيد على أن بيئة الصف غير المناسبة لتطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية قد تؤدي إلى الحد من استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية التي تتطلب درجة عالية من الإعداد والتنظيم لبيئة التعلم، إذ إن عدم التنظيم والإعداد لهذه البيئة ربما يؤدي إلى ايجاد بيئة وظروف صعبة للمعلم، تؤدي إلى صعوبة السيطرة على المتعلمين وضبطهم، وضعف إدارة وقت الحصة بالشكل المطلوب من المعلمين، كما تسبب إهداراً لجهود المتعلمين، وهذا يتفق مع ما أكده لابري (Labree, 2000) الذي يرى أن المعلمين يواجهون مشكلات جدية في إدارة التفاعل الصفي والتعامل مع غرفة الصف ذات الظروف الصعبة، إذ إن مثل هذه الظروف تنجم عن عدم الضبط وضعف التنظيم.

2. معوقات ترتبط بالمعلمين

احتلت هذه السمة المرتبة الثانية بين السمات الرئيسية (Main Categories)، وقد أشار إلى هذه السمة استجابات(70%) من المعلمين. وقد أمكن تقسيم هذه السمة إلى ست سمات فرعية (Sub-Categories) مرتبة على النحو الآتي:

i. فلسفة المعلمين حول تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها

احتلت هذه السمة المرتبة الأولى بين مجموع السمات الفرعية التي تمثل السمة الرئيسية(معوقات ترتبط بالمعلمين)، فمن خلال استجابات (70%) من المعلمين أشارت أن فلسفة المعلمين لتعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها ربما تعتبر معوقاً يحول دون توظيف

المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية. ومما يوضح هذه السمة ذلك العدد من تعليقات المعلمين، ومنها:

"بعض طرائق التدريس تحتاج إلى إعداد وتخطيط دقيق، وإلى توفير جو مناسب وبيئة خاصة، وهذا مثالي، لذلك لا اعتقد أنه من الضروري أن نكون مثاليين عند تدريس الدراسات الاجتماعية. والوصول إلى مرحلة المثالية، أمر استثنائي، غير أساسي أو جوهري".

"لا أعتقد أن أساليب التدريس الحديثة يمكن أن تكون ضرورة مع الاجتماعيات، والسبب في ذلك أن هو بعضها يعين على تعلم ما تحتاجه هذه المادة في بيئة مثل بيئتنا، فمصدر طرائق التدريس أجنبي، وأنا أعتقد أن البيئات مختلفة ولا تنسجم وثقافة مجتمعنا، فنحن نركز على المعرفة التي من خلالها نستطيع أن نقيس تعلم المتعلمين"

"أعتقد أن أهم قضية في تعليم الدراسات الاجتماعية هي توصيل المعلومات، أنا كنت أحرص كل الحرص على ذلك. وحسب تقديري، فقضية الأساليب الحديثة قضية ثانوية، المهم هو المعرفة"

"أرى أن طرائق التدريس الحديثة تثقل على الطلبة وتحد من دور المعلم، فكثير من الأحيان يتطلب الدرس الشرح والتفسير من قبل المعلم لكثير من المعلومات، لذلك فإن تطبيق طرائق التدريس الحديثة لا يمكنني من عمل ذلك"

ii.اتجاهات المعلمين نحو تعليم الدراسات الاجتماعية

أظهرت البيانات هذه السمة الفرعية، التي احتلت المرتبة الثانية من بين السمات الست، حيث عكست هذه السمة استجابات عددا من المعلمين (63%)، تمثل اتجاهاتهم نحو تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها كأحد المعوقات التي تؤثر على الإجراءات التدريسية غير التقليدية للمعلمين. وقد قدم المعلمون عدداً من التعليقات التي توضح هذه السمة، منها:

"بعض المعلمين لا يحبون التطور والنمو المهني، أو التفكير باستخدام أساليب تدريس حديثة بسبب عدم رغبتهم بالعمل والتعب والجد، فالطرق المفضلة لديهم هي تلك التي تريحهم، وربما كانت طرق التدريس التقليدية، تساعد على ذلك كثيراً"

"لا أحب تطبيق هذه الأساليب التي يسموها حديثة، لأنها تضع على كاهلي ضغطاً نفسيّاً كبيراً جداً، لذا أميل إلى عدم الاكتراث بها"

"الحقيقة أنني عندما كنت طالبة في المدرسة لم أحب مادة الاجتماعيات، وعندما أصبحت معلمة بسبب الظروف التي أجبرتني على ذلك، وجدت أنني ما زلت لا أحبها ولا اعتقد أنني سأحبها، فهي تحتاج إلى تعب كثير و أساليب تدريس كثيرة، لذلك أرى أنّ تطبيق طرائق حديثة يحتاج إلى رغبة وحب للعمل"

"لا أشعر بضرورة تطبيق طرائق تدريس حديثة، ومادة جامدة مثل مادة التاريخ التي هي عصب الدراسات الاجتماعية، غير مشجعة لتطبيق مثل هذه الطرائق"

iii. معرفة المعلمين بالإجراءات التدريسية

تعكس هذه السمة الفرعية الثالثة في المرتبة أن ضعف معرفة المعلمين بالإجراءات التدريسية غير التقليدية، تحول دون استخدام المعلمين لتلك الإجراءات في تدريس الدراسات الاجتماعية. وقد أشارت استجابات (58%) من المعلمين إلى هذه السمة، ومن تعليقات بعضهم على ذلك:

"اعتقد أن كثيراً من المعلمين لا يستخدمون طرائق تدريس غير تقليدية بسبب عدم معرفتهم بكيفية التعامل معها داخل غرفة الصف، فكثير منهم أصبحت معارفهم قديمة، مع عدم وجود فرص لتنميتها، كل ذلك ربما يؤدي إلى رفض تطبيق هذه الطرائق فيما بعد".

" اعتقد أن السبب المهم هو جهلي بكثير من المعلومات والأساسيات التي ترتبط بطرائق التدريس الحديثة، فأنا لا اعرف الكثير عن هذه الطرائق، واعتقد أنها صعبة، فقد تم تعييني من غير مؤهل تربوي.. ولا اعرف إلا أسلوب الإلقاء والشرح".

"كمعلمة متعاونة كنت أرفض استخدام الطلبة المعلمين لطرائق التدريس الحديثة، والسبب في ذلك هو أنني لا أعرف عن هذه الطرائق شيئاً، وأنا لا أحب التعامل مع الأشياء التي لا أعرف عنها"

iv.الوضع النفسي والمادي للمعلم

احتلت هذه السمة الفرعية المرتبة الرابعة، وقد أشار إليها ما نسبته(45%) من المعلمين، حيث أنها تقدم الوضع النفسي والمادي للمعلم على أنه من أهم المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وكثيرة هي التعليقات التي يمكن أن تبين هذه السمة، منها:

"اعتقد أن سبب عدم استخدام المعلمين للطرائق الحديثة يرجع إلى الوضع النفسي الذي يعيشون فيه سواء في المدرسة أو خارجها، فعدم التشجيع والتعزيز من الإدارة أو من المشرف التربوي يسبب لبعض المعلمين الإحباط وربما عدم الاكتراث بالعمل، وإن كان هذا غير مبرر للمعلم، إذ يجب أن يكون مخلصاً على كل حال، إلا أن هذه حقيقة لا يمكن إغفالها، فالنفس تحب التعزيز، ومعلم الاجتماعيات يحتاج إلى الدعم والتعزيز"

"إن مكانة معلمي الدراسات الاجتماعية في المدرسة تختلف عن مكانة معلمي بقية المواد الأخرى، فمعلم الاجتماعيات في آخر القائمة بين معلمي التخصصات الأخرى في المدرسة من حيث الاحترام والتقدير سواء من قبل المعلمين أو الأهل أو حتى المتعلمين... مما يؤدي بالمعلم إلى التخاذل والتراجع والتقوقع وعدم الاهتمام، فكيف سيدرس طرقا حديثة..."

"محدودية الدخل المالي للمعلم، و عدم وجود الدروس الخصوصية التي تدر عليه دخلا كما هو الحال مع معلمي المواد الأخرى، تضع المعلمين في موقف حرج من الناحية المادية، مما يسبب لهم العوز، فيلجأ المعلم إلى البحث عن مصادر رزق أخرى تأخذ منه الجهد والوقت بعد نهاية الدوام، هذا يؤدي إلى الإهمال

بالعمل، والاعتماد على ما هو مريح، على اعتبار أن الطرائق الحديثة تتطلب الجهد والوقت"

"تحيز الإدارة المدرسية لبعض التخصصات يؤثر على نفسية معلم الدراسات الاجتماعية، فربما يسبب ذلك لهم إحراجا و تأثيراً سلبيا ينعكس على أدائهم"

v. العبء التدريسي للمعلم

أشار ما نسبته (30%) من المعلمين إلى هذه السمة، التي احتلت المرتبة الخامسة من أصل ست سمات فرعية. تُبين هذه السمة أن من المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية هي العبء التدريسي الأسبوعي للمعلمين. وقد أكد المعلمون ذلك من خلال تعليقاتهم المختلفة والتي منها:

"العبء التدريسي الذي أقوم به كبير جدا، حيث أنني أدرس نصاباً كبيراً من الحصص، مما يؤدي إلى صعوبة تطبيق طرائق تدريس حديثة لكل تلك الحصص"

"اعتقد أنه أهم سبب هو مجموع الساعات التي يدرسه المعلم والصفوف المختلفة التي يدخلها، فعندما لا يوجد غير معلم ولحد للدراسات اجتماعية في المدرسة ويدرس خمسة أو ستة صفوف مختلفة بموضوعات مختلفة، هل يمكن فعلا الإعداد لطرائق تدريس حديثة لكل تلك الحصص، هذا أمر مستحيل"

"في هذه المدرسة لا يوجد معلم اجتماعيات إلا أنا، فأنا ادرس عبئاً كبيراً من حيث عدد الحصص، و طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية يتطلب الإعداد والتحضير، والرجوع إلى كتب ومراجع لفهم المعلومات الموجودة فيها أو لإثراء محتواها، طبعا هذا سيكون على حساب طرائق التدريس المستخدمة، والتفكير بطرائق حديثة سيكون صعباً في هذه الحالة".

vi. ضعف إعداد المعلمين وتدريبهم

كانت هذه السمة آخر السمات الفرعية للسمة الرئيسية الثانية. حيث أشارت البيانات التي تم جمعها من ما نسبته (25%) من المعلمين أن من بين القضايا التي تؤثر سلبا على استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لطرائق التدريس غير التقليدية ضعف الإعداد والتدريب لاستخدام مثل هذه الطرائق. ويتضح ذلك من خلال عدد من التعليقات التي أدلى بها المعلمون، منها:

"بعض المعلمين لا يمتلك الكفاية اللازمة للتعليم الناجح للدراسات الاجتماعية، وسبب ذلك عدم وجود الدورات التدريبية العملية، فأنا اذكر أن الورش التدريبية التي كنا نشترك فيها كانت تركز على الجانب النظري"

"لم نشترك بدورات تدريبية تواكب التغييرات المستمرة والسريعة والانفجار المعرفي الذي يشهده عصرنا، بالتالي لا نعرف كيف يمكن أن نحقق التدريس الأمثل أو المثالي"

"الدراسات الاجتماعية تتناول مختلف جوانب العلم والمعرفة فهي بالتالي تتطلب طرق تدريس حديثة، وناجحة تحتاج الى التدريب المستمر، فدليل المعلم غير كافٍ، لأن أي شيء نظري يحتاج إلى تدريب عملي "

"ومن كل المواد التي درستها في الجامعة لم يكن هناك أي مادة تؤهلني عمليا للتعامل مع المتعلمين، وتنفيذ طرائق التدريس بطريقة واعية، بل كنت أشعر أن فهما بعض الأحيان يتطلب جهدا كبير فوق قدرتنا هذا ربما يعود للأسلوب الذي دُرسنا به"

"لم أسمع بهذه الطرائق، فعندما كنت أدرس جامعة..... لم ندرس هذه الأساليب، كان التركيز على المحتوى المعرفي عنها أكثر من أي شيء آخر، وتطبيق مثل هذه الطرائق يتطلب مني الإحاطة بمعلومات إضافية والتدريب على كيفية تنفيذها"

لقد ارتبط هذا المعوق -كما أظهرت النتائج- بالمعلمين أنفسهم(فلسفاتهم، ومعارفهم، واتجاهاتهم، وإعدادهم)، إذ تتأثر إجراءات المعلمين داخل غرفة الصف بطبيعة نظرتهم ومواقفهم ومعارفهم. وتعكس هذه النتيجة الدور الأساسي الذي يلعبه المعلم، باعتباره أهم المدخلات في الموقف الصفي كنظام، فأنشطة المعلم وأعماله داخل غرفة الصف تعكس فلسفته(رؤيته وفهمه)، ومعارفه، وكذلك رغبته في إعداد الإجراءات التدريسية التي توفر فرصا تعلمية تسهم بشكل كبير في تحقيق أفضل النتاجات التعلمية للدراسات الاجتماعية. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أوضحه دينيسون و جروس(Dynneson & Gross, 1999)، حيث إن شكل الأنشطة في غرفة الصف يعتمد بشكل كبير على معرفة المعلم وفهمه لتوظيف الإجراءات التدريسية، وأثر هذه المعرفة في توفير المعلم وتفعيله للعوامل النفسية والفيزيائية في الغرف الصفية (Physical and Psychological Factors) والتي اعتبرها دينيسون و جروس من أهم العوامل التي تؤثر في تصميم وتشكيل بيئة التدريس الفعالة للدراسات الاجتماعية، ومثل هذه العوامل لا يمكن توفيرها إلا من خلال استراتيجيات تدريسية غير تقليدية، مثل المواقف الإبداعية والأعمال الجماعية المنظمة. وتنسجم هذه النتيجة مع ما أشار إليه ريتشردسون (Richardson, 1994) أن هناك أثراً لاتجاهات المعلمين في ممارساتهم التدريسية، حيث اعتبر اتجاهات المعلمين وفلسفتهم للتعليم شرطاً مهماً لتحديد خبراتهم ومهاراتهم داخل غرفة الصف. وفي نفس السياق أظهرت دراسة داير (Dyer, 2002) أن لصفات معلمي الدراسات الاجتماعية(التي تشمل معارفهم المتنوعة المختلفة واتجاهاتهم) أثرا كبيرا في تحديد أنماط سلوكهم وإجراءاتهم التدريسية، مما يسهم في تحقيق التدريس الفعال للدراسات الاجتماعية. ويؤكد بروفي ورفاقه(Brophy, et al., 2000) أن فلسفة معلمي الدراسات الاجتماعية للأنشطة التعليمية التعلمية تعكس فهمهم لطبيعة أنماط أو طرائق التعليم (Approaches to Teaching) التي يستخدمونها داخل غرفة الصف. وقد أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن لمعرفة المعلمين بالإجراءات التدريسية بشكل عام دوراً مهما في التأثير على محدودية استخدامهم لإجراءات تدريسية غير تقليدية. وهذه النتيجة تتفق مع ما أشارا إليه دينيسون و جروس (Dynneson, & Gross, 1999)، حيث أكدا على أن معرفة المعلمين بإجراءات التدريس من أهم السمات المهنية(Professional Attributes) التي يعتمدون عليها بشكل كبير في إعداد البيئة التدريسية الفعالة

للدراسات الاجتماعية، وهذا يعني أن عدم أو ضعف امتلاك المعلمين لمثل هذه السمات يحول دون تنفيذهم الإجراءات غير التقليدية في عملية التدريس. وقد برهن شولمان (Shulman, 1986) أن معرفة المعلمين بطرائق التدريس من الموضوعات الحيوية التي تؤثر على تحسين أدائهم التدريسي داخل غرفة الصف.

كما أظهرت النتائج – كذلك- أن العبء التدريسي للمعلم من المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الرواضية (2003)، إلا أن الرواضية قد اعتبر العبء التدريسي من المعوقات التي تنتمي إلى البعد التنظيمي في المدرسة. وهذا الاختلاف لا يعكس اختلافا فلسفيا، إنما هو اختلاف في تحديد مصدر الأثر باستخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية اقتضته طبيعة ونمطية التحليل الذي تم اتباعه في الدراسة الحالية. ففي كلا الدراستين جاء التأكيد على أن العبء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية من العوامل التي تعيق تنفيذ إجراءات تدريسية غير تقليدية، وتفسير ذلك ربما يعزى إلى عدد معلمي الدراسات الاجتماعية المحدود في كل مدرسة، بالإضافة إلى الاختلاف في توزيع برنامج الدراسات الاجتماعية على الصفوف المختلفة في المدرسة، أو ربما يعزى وكما أشار الرواضية إلى أن معلم الدراسات الاجتماعية ربما يأخذ في بعض الأحيان عبئاً إضافيا من حصص المواد الأخرى، هذا من شأنه أن يشكل ضغطا نفسيا وجسديا على المعلم، يؤدي إلى الحد من تفكيره في تنفيذ إجراءات تدريسية تتطلب منه الجهد في الإعداد والتخطيط. وقد أكد كور(Kaur, 2004) في هذا السياق على أن التخطيط لتدريس الدراسات الاجتماعية من القضايا الحرجة والمهمة التي تحتاج لتفكير مطول، وإعداد دقيق جدا يأخذ بعين الاعتبار طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية، والأهداف المتوقعة من تدريسها.

وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية أهمية طبيعة برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناءها على أداء المعلمين في الميدان، ، وهذا يؤكد ما أوضحه جودلد (Goodlad, 1994) من أن كثيراً من ممارسات المعلمين بسلبياتها وإيجابياتها إنما تعكس طبيعة برامج الإعداد والتدريب التي مرّوا فيها.

كما أن ضعف اهتمام بعض المعلمين في الميدان بتوظيف إجراءات تدريسية غير تقليدية، قد يرجع لعدم توفر المعرفة الكافية أو الخبرة الكافية التي يحصلون عليها من برامج الإعداد، فمثل هذه البرامج لم توفر المعارف النظرية والخبرات العملية اللازمة التي تساعدهم على توظيف إجراءات تدريسية غير تقليدية. إذ أن الإعداد الذي يتلقاه المعلمون قبل الخدمة غير كافٍ، هذا بالإضافة إلى برامج التدريب أثناء الخدمة ربما يعد من أهم العوامل التي تحول دون توظيف إجراءات تدريسية غير تقليدية، وذلك لعدم فعالية تلك البرامج في تقديم المساعدة النظرية والعملية، التي تسهم في مساعدة المعلمين على الخروج عن التقليد الذي يعرفون ويطبقون داخل غرفة الصف.

3- معوقات ترتبط بالمتعلمين

أظهر التحليل أن السمة الرئيسية الثالثة من بين السمات الرئيسية الاربع (Main Categories) ترتبط بالمتعلمين، وتعرض أهم القضايا التي من الممكن أن تعيق استخدام المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية بما يختص بالمتعلمين، وقد أشار إلى هذه السمة استجابات (63%) من المعلمين. وقد تم قسمت هذه السمة إلى ثلاث سمات فرعية (Sub-Categories) مرتبة على النحو الآتي:

i. مستويات المتعلمين وقدراتهم

أشارت البيانات إلى أن لمستويات المتعلمين وقدراتهم أثراً بالغاً على محدودية استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات تدريسية غير تقليدية. (63%) من المعلمين قدموا عدداً من الاستجابات التي شكلت هذه السمة، حيث احتلت هذه السمة الفرعية المرتبة الأولى لهذه السمة الرئيسية الثالثة. وما يوضح هذه السمة هو عدد من التعليقات التي قدمها المعلمون، ومنها:

"اعتقد أن من أهم العوامل التي تعيق تطبيق الطرائق الحديثة هي ضعف قدرة المتعلمين على استيعاب الأدوار المطلوبة منهم، حيث إن بعضهم قد لا يستطيع قراءة الدرس في بعض الأحيان، فكيف سيناقش أو يحاور أو يشارك في حل مشكلة، خاصة وأن الدراسات الاجتماعية تتطلب قدرات كبيرة للتعامل معها"

"أعتقد أن السبب المهم في عدم تطبيق طرائق التدريس غير التقليدية هو عدم قدرة المتعلمين على فهم هذه الأساليب، الأمر الذي ينعكس على قدرتهم على تطبيق هذه الأساليب بنجاح، على سبيل المثال فقد حاولت تطبيق طريقة المجموعات أكثر من مرة إلا أنني فشلت في ذلك والسبب هو أنهم غير واعين لمثل هذا الأسلوب"

"طرائق التدريس الحديثة تعتمد على الطالب أكثر من اعتمادها على المعلم، وبما أن المتعلمين لا يعرفون بالمادة ولا يحضّرون لها- حتى ولو طلب منهم ذلك- فإن النتيجة ستكون فشل هذه الطرائق، إذ معرفة المتعلمين بالمادة هي الأساس في النجاح أو الفشل لتلك الطرائق"

ii. اتجاهات المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية وتعلمها

من السمات الفرعية المرتبطة بالمتعلمين جاءت هذه السمة في المرتبة الثانية، حيث أشارت إلى أهمية اتجاهات المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية وأثرها في عدم تمكن معلمي الدراسات الاجتماعية من استخدام إجراءات تدريسية غير تقليدية. استجابات ما نسبته (50%) من المعلمين شكلت هذه السمة. وقد أتضح ذلك من خلال تعليقات المعلمين الآتية:

"اعتقد أن اتجاهات المتعلمين نحو مادة الدراسات الاجتماعية من أهم العوامل التي تحد من مساعدة المعلمين في تطبيق طرائق التدريس الحديثة فعدم حب المتعلمين للمادة ينعكس على رغبتهم في المشاركة وتعاونهم في تنفيذ الأساليب الحديثة"

"لاحظت أن كثيراً من المتعلمين لا يحبون المشاركة والعمل مع بعضهم في تنفيذ طرائق أو أساليب تتطلب منهم التعاون مع بعضهم، وهذا أثر على رغبتهم بالتعلم، بالتالي أصبح نجاح الطريقة

مرتبط برغبة المتعلمين ورضاهم. أعتقد أن هذا أهم سبب يؤدي إلى عدم تطبيق طرائق تعتمد على المتعلمين"

"بعض المتعلمين يميل إلى الاستهتار بالعمل الذي يتطلب منهم القيام ببعض الواجبات، فالمتعلمون يفضلون الاستماع والإصغاء على أن يعملوا ويشاركوا مع بقية الزملاء"

" المتعلمون يميلون إلى الراحة.....والطرائق الحديثة تحمل المتعلمين مسؤولية التعلم على خلاف الطريقة التقليدية التي تقع فيها المسؤولية على عاتق المعلم، وهذا بدوره يجعل المتعلمين يرفضون هذه الطرائق"

"المتعلمون يعتمدون اعتماداً كلياً على المعلم في الحصول على المعرفة، وهذه القضية مريحة بالنسبة لهم، وبالتالي لا يحب المتعلمون اخذ المعلومة إلا من المعلمين، ربما يشعرهم هذا بالأمان، وأن المعلومات صحيحة، مما يعني أن تطبيق طرائق حديثة دائما يفشل، فالمهم عندهم المعرفة"

iii. صفات المتعلمين الشخصية

أظهرت بيانات المقابلات أن هذه السمة الفرعية قد احتلت المرتبة الثالثة من مجموعة السمات التي كونت السمة الرئيسية الثالثة، حيث أشار(38%) من المعلمين أن من أهم القضايا التي تعيق استخدام المعلمين للإجراءات التدريسية غير التقليدية صفات المتعلمين الشخصية. وكلام المعلمين الذي يوضح هذه السمة كثير، منه:

"بعض المتعلمين لا يمتلكون شخصيات قوية تمكنهم من الوقوف أمام زملائهم وتنفيذ إجراءات معينة يطلبها منهم المعلم"

"قد يُطلب من بعض المتعلمين تنفيذ أعمال أمام الزملاء الآخرين كأحد خطوات أسلوب حديث في التدريس، عندها نجد كثيراً منهم يشعر بالحرج والخجل والارتباك، مما قد يسبب إرباكاً أمام المتعلمين، بالتالي فشل هؤلاء المتعلمين من تنفيذ الدور المطلوب منهم لانجاح هذه الطريقة، وهذا بطبيعة الحال سينعكس على بقية الأدوار"

"ثقة المتعلمين بأنفسهم عامل مهم، إذ إنني أعاني من هذه المشكلة، حيث أجد الطالب غير واثق من نفسه ثقة تكفي لأداء العمل المطلوب منه في غرفة الصف، لذلك يمتنع البعض عن المشاركة، مما يدعوني إلى تركيز الاهتمام على الآخرين، وهذا يسبب مشكلة من نوع آخر، لذلك أفضّل أن أقوم بتنفيذ الحصة بالأسلوب التقليدي على أن أقوم باستخدام طرائق تسبب لي المشكلات والمتاعب" .

ارتبطت هذه النتيجة بالمتعلمين (مستوياتهم، وقدراتهم، واتجاهاتهم، وصفاتهم، ومعارفهم) كأحد العوامل التي تعيق تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية. وتؤكد هذه النتيجة أن نجاح المعلمين في تنفيذ طرائق التدريس في غرفة الصف يعتمد بشكل أساسي على معرفتهم بمعارف المتعلمين وخصائصهم، حيث أشار جوسبر (Gosper, 2003) أن معرفة المتعلمين بموضوع الدرس واتجاهاتهم نحوه تؤثر على التعليم والتعلم بأشكال سلبية وايجابية. فبعد تحليله للمناهج و مراجعته لنظريات المهارات والتطور المعرفي، يرى جوسبرأن تحقيق أفضل مستويات التعليم الفعال يعزى إلى توظيف المعلمين لاستراتيجيات تدريسية تراعي اهتمامات وخبرات ومعارف المتعلمين، الأمر الذي يسهم في مساعدة المعلمين على تنفيذ الإجراءات التي يريدون دون مواجهة صعوبات تدريسية. كما تنسجم هذه النتيجة مع ما يراه شلبي(2000)، الذي أكد أن امتلاك المتعلمين لقدرات عالية وراقية يسهم بشكل كبير في تحديد نوعية التعليم، إذ إن المتعلمين أصحاب القدرات المتميزة أو الجيدة يساعدون المعلم في تنفيذ الإجراءات المختلفة، وينفذون المهام التي توكل إليهم داخل غرفة الصف، مما يجعل التعليم أكثر إنتاجية وكفاية. ويرى رامزدن (Ramzden, 1992) كذلك أن قدرات المتعلمين على التعلم من المبادئ الأساسية لتطبيق الإجراءات التدريسية بشكل فعال، وإنها تساعد على تطبيق أفضل طرائق التدريس.

وتؤكد هذه النتيجة كذلك أهمية العامل النفسي للمتعلمين وأثره على نجاح الإجراءات التدريسية المعدة من قبلهم، حيث تتناغم هذه النتيجة مع ما بينه إبراهيم وحسب الله (2002)حول دور الأثر النفسي والعاطفي في خلق علاقة ايجابية بين المعلم والمتعلمين، وقد أكد دينوسن و جروس (Dynneson & Gross, 1999) أن اهتمامات المتعلمين واتجاهاتهم نحو التعلم من العوامل الأساسية لنجاح المعلم في تحقيق الأهداف التعلمية داخل غرفة الصف، حيث يشكل الاهتمام والرغبة دافعين للتعلم ومحفزين له. وهذا يتفق مع ما بينه بروك (Brook, 1999) أن اتجاهات المتعلمين من العوامل الرئيسية في تقدم ورُقي البيئات التعلمية الفعالة. كما أكد أليس(Ellis, 1995) أن لاتجاهات المتعلمين أثراً كبيراً في تحديد طبيعة التعليم والتعلم، وهذا يؤكد أن نجاح عمل المعلمين في تنفيذ الإجراءات التي يقومون بإعدادها داخل غرفة الصف يعتمد بشكل كبير على اهتمامات المتعلمين ورغباتهم في المشاركة والعمل في تنفيذ هذه الإجراءات، وبالتالي مساعدة المعلمين على العمل والنجاح في غرفة الصف في تطبيق الإجراءات التدريسية المختلفة.

4. معوقات ترتبط بطبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية

أشارت البيانات إلى أن استجابات (35%) من المعلمين عكست هذه السمة الرئيسية(Main Category)، حيث أوضحت أن من بين المعوقات التي تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية هي طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية. احتلت المرتبة الأخيرة من بين السمات الرئيسية الاربع. ويوضح هذه السمة عدداً من التعليقات، منها:

"طبيعة المعرفة المتعددة الموضوعات تحول دون التدريس بطريقة غير تقليدية أو تدريب المتعلمين على تطبيق طريقة معينة، فأنا اشعر أن كل درس من دروس الاجتماعيات يحتاج إلى طريقة مختلفة، وهذا صعب علينا نحن المعلمين، لذا فنحن لا نركز على الاهتمام بالطريقة بقدر التركيز على الاهتمام بمعارف الكتاب لإنهاء المنهاج".

"ارتباط الدراسات الاجتماعية ببعض الموضوعات في المباحث الأخرى يصعب على المتعلمين التعامل معها، حتى أنها وصفت بالجامدة، كما أن هذا التعقيد في المحتوى يصعّب توفير الأنشطة المناسبة لتدريس هذه المادة"

"أنا أحب دائما استخدام أساليب حديثة في تدريسي، ولكن طبيعة محتوى الدراسات الاجتماعية لا يسعفني ولا يساعدني على استخدام تلك الطرق، فإمكانيات المحتوى محدودة، بمعنى أن المحتوى لا يتيح الفرصة للمعلم لتطبيق طرائق تدريس حديثة"

"لأن مادة الدراسات الاجتماعية مادة جامدة نوعا ما، وتفتقر إلى الحيوية والمرونة -وخاصة مادة التاريخ-، فإن استخدام طرائق حديثة قد يكون غير ضروري وغير ناجح في تدريسها"

"من المشكلات التي واجهتها عند تطبيق طرائق حديثة، أنها تحتاج إلى وقت لا يتناسب مع طبيعة محتوى منهاج الدراسات الاجتماعية المكثف، إذ إنني إذا استخدمت طرائق حديثة في تدريسها، لن انهي ثلث المقرر باعتقادي"

وهذه النتيجة اعتبرت طبيعة محتوى موضوع الدراسات الاجتماعية من العوامل التي تحد من توظيف المعلمين لإجراءات تدريسية غير تقليدية لتنظيم تعلمه، حيث وُصف هذا المحتوى بالصعوبة، والجمود والتنوع والتعقيد في موضوعاته، لذلك فقد اعتبرت الدراسات الاجتماعية من الموضوعات المملّة وغير المرغوبة في المدرسة سواء من قبل المعلمين أو المتعلمين. وهذه النتيجة ليست بالجديدة، فقد أكد هذه النتيجة عدد من الدراسات الأخرى، التي وضعت الدراسات الاجتماعية في آخر الترتيب من حيث الأهمية ودرجة القبول بين الموضوعات المدرسية المختلفة (Lawton & Dufour 1973; Gleeson & Whitty 1976; Shaughnessy & haladyna, 1985; Boser, Palmer & Daugherty, 1995 and Hope, 1996). وتفسير هذه النتيجة ربما يعزى إلى الأسلوب الذي تقدم فيه هذه المادة، إذ إن افتقار الأساليب للحيوية والنشاط وتفعيل دور المتعلم والتركيز على حفظ مفاهيمها التي تتميز بالكثرة والتداخل جعل منها مادة جامدة أقر بجمودها العديد من الدراسات.

وفي نظرة متفحصة لطبيعة هذه المعوقات، ناقش الباحث عدداً من التساؤلات التي تتمحور حول إمكانية تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية في غرف صف الدراسات الاجتماعية، إذا ما تم التعامل مع جميع تلك العوامل وضبطها.

- فهل المعوقات تنظيمية ترتبط بأعداد الطلاب وضبط الصف و إدارته؟ على الرغم أيضا من حساسية هذه الجوانب وأهميتها، إلا أن نفس المشكلة تعيشها المدارس المتميزة وحتى الخاصة التي تتناسب فيها أعداد الطلبة مع حجم الصف، وتتوفر فيها ظروف تنظيمية عالية الجودة، وكذلك تتوافر فيها كافة المستلزمات ومصادر التعلم المتنوعة اللازمة. من ناحية أخرى وفيما يتعلق بإدارة الصف فإن من الأفضل تجاهل هذا السبب؛ باعتبار أن معلمي الدراسات الاجتماعية أصحاب الخبرة، الذين يعرفون جيدا كيف يديرون الصف، ويمتلكون نظرية جيدة في الإدارة، قد استخدموا الأساليب التقليدية في التدريس.
- أم هل برامج إعداد المعلمين هي المعوق الذي يحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية؟ إن واقع الحال في البيئة الأردنية يشير إلى أن هناك العديد من برامج الإعداد المتطورة، والتي تراعي أحدث الاستراتيجيات والتجديدات في مجال إعداد المعلمين. فحركة التطوير والتغيير دائمة من أجل تحسين كفاية الخريجين من المعلمين الجدد، بل إن بعض الجامعات الأردنية قد ابتعثت عدد من طلابها إلى الجامعات في دول متقدمة في هذا المجال، لإكمال دراستهم العليا فيها، بالإضافة إلى إرسالها بعض أعضاء هيئة التدريس العاملين فيها إلى تلك الدول للإطلاع على أحدث التجارب والبرامج في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم، من أجل الرقي بمدخلات برامجها إلى أفضل المستويات. هذا بالإضافة إلى أن هناك العديد من الدورات التدريبية التي يتلقاها المعلمون على مدار العام في مراكز التدريب التابعة لوزارة التربية والتعليم، والتي تركز في مضمونها على كيفية تحسين الأداء من خلال تطبيق الإجراءات التدريسية الحديثة. مما يعني أن برامج الإعداد ربما تقدم الأفضل في مجال الإجراءات التدريسية نظريا وعمليا.
- أو هل معارف المعلمين ومستوياتهم هي المعوق الحقيقي وراء قلة استخدامهم الإجراءات التدريسية غير التقليدية؟ على الرغم من أهمية هذا القضية وحيويتها، إلا أن هناك من بين المعلمين حملة الشهادات العليا (الماجستير والدكتوراة) في موضوعات الدراسات الاجتماعية المختلفة، مثل التاريخ والجغرافيا. بالإضافة إلى خبرة البعض الأخر الواسعة في دراسة وتدريس هذه المادة لفترات طويلة، وعليه فهذا التراكم الزمني كفيل بان يثري معارف المعلمين ويساعدهم على الأداء الأفضل في غرفة و الصف.

إذا، فهل إعادة بناء المحتوى وإخراجه كمصدر تعلم رئيسي للدراسات الاجتماعية هو الحل والسبيل لتمكين المعلمين من تطبيق الإجراءات التدريسية غير التقليدية. إلا انه ورغم تعرض محتوى كتب الدراسات الاجتماعية للكثير من محاولات التجديد والتغيير، وإتباع أحدث الأدوات والأساليب لإخراج أفضل الإشكال لمصادر التعلم المتوافرة في هذا المحتوى إلا أن المشكلة لا تزال قائمة، إذ بقي اعتبار الكتاب مغلق النهاية و يشكل الحد الأعلى للمعرفة، حيث يكتفي به كل من المعلم والمتعلم، ولا يوظف فيه إلا النصوص وتهمل بقية مصادر التعلم الأخرى، ويقدم بطريقة تقليدية تؤدي إلى الملل.

ويبقى التساؤل المهم هنا عن السبب الأكثر قبولاً لما يحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية، فعملية البحث تستحق التفكير والمتابعة في كشف معوقات تتجاوز تلك التي أظهرها التحليل.

تأملات حول أسباب ضعف استخدام الإجراءات التدريسية غير التقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية

فتأسيساً على ما تقدم فان الباحث لا يقلل من اثر جميع المعوقات التي أشارت نتائج الدراسة إليها كعوامل تحول دون استخدام معلمي الدراسات الاجتماعية للإجراءات التدريسية غير التقليدية، إلا انه يرى أن المعوق الأكثر قبولاً وإقناعاً هو نمطية وروتينية الحياة في غرفة الصف بكل ما فيها من مؤثرات مرتبطة بالمعلم أو المتعلم أو المعلومات أو الاختبارات، وهذا كله يسميه دويل (Doyle, 1986) بالبيئة الصفية(Classroom Ecology).

ولتوضيح طبيعة هذه البيئة لابد من التفصيل فيها؛ فبيئة غرفة الصف تشكلت من مواقف وأبعاد متعددة تكونت عبر تراكم تاريخي من الأنشطة الصفية اليومية Jackson, 1968, Doyle (1977, 1983 and Desforges, 2000). فهناك تفاعل بين عدد من العناصر، منها: المعلم والطلاب والمعرفة والأدوات و الوسائل والمواد والأنشطة، والقرارات التي يجب أن تُتخذ وتنفذ في فترة زمنية واحدة. والمعلم يجب عليه أن يُخطط الأنشطة والمهام التعليمية لتناسب حاجات وقدرات واهتمامات ومعارف جميع المتعلمين، وتوجيه الأسئلة لهم والاستماع لإجاباتهم، والإجابة على استفساراتهم، والتعليق على إجاباتهم، وتصحيح أخطائهم، وتقديم التغذية الراجعة لهم، في نفس الوقت هناك معلومات متعددة المصادر يجب أن تعالج قبل أن تقدم لهم. كل هذه الأحداث المتداخلة في غرفة الصف جعلت من وقت المعلم الذي يصرفه على التفكير ومراجعة القرارات قبل تنفيذها محدوداً، وكما أشار جاكسون (Jackson, 1968) أن مثل هذا الواقع جعل عمل المعلمين أكثر تعقيدا. وقد أوضح ديفورجس (Desforges, 2000) ان هناك ثلاثة عوامل رئيسية تشكل بيئة الصف وهي المعلمون، والمتعلمون، والمعارف أو المعلومات، وأضاف أن التفاعل بين هذه العناصر يقوم على منحى نظامي، حيث أن أي خلل أو أثر في أي من هذه العناصر يؤثر في بقية العناصر الأخرى. لذلك اعتبر ديفورجس أن بيئة الصف طريقة لفهم غرفة الصف، ولفهم هذه البيئة لا بد من فهم العناصر الرئيسية أو المفتاحية التي تحركها وتشكلها. ويرى دويل(Doyle, 1986) أن ما يجعل بيئة الصف مختلفة ومتفردة عن غيرها من البيئات، هي أنها بيئة معلومات ومعارف، وان المعلمين والمتعلمين أنما يتعاملون مع هذه المعلومات ويعالجونها، وقد بيّن ديفورحس(Desforges 2000) أن الإنسان لا يستطيع أن يستوعب إلا كماً محدداً من المعلومات والمعارف في فترة محددة من الزمن، لذا كان على كل من المعلم والمتعلم أن يتعلموا اختيار بعض هذه المعارف، فيركزون على أجزاء منها حتى تسير الأمور بشكل طبيعي في غرفة الصف، وبالنسبة للمتعلمين تكون هذه المعارف هي ما تمكنهم من اجتياز الامتحانات، فهي معلومات لأغراض الامتحانات، وبالنسبة للمعلمين هي المعلومات المهمة لضمان سير الحصة وضبطها بسهولة أكثر من أهميتها أو ارتباطها بالتعلم (Doyle, 1986 and Desforges2000). فأولوية المعلم هي بناء الروتين وترتيب الصف وضبطه الذي يمكنه من إنهاء المقرر الدراسي، والضبط الجيد هو شرط للانسجام والتكيف في غرفة الصف، وهذا ما يحتاجه المعلم والمتعلم (Desforges, 2000)، وعملية الضبط والانسجام لا تتم إلا من خلال التعاون بين عناصر العمل داخل غرفة الصف، كما أن هذا العمل نتاج تبادل أدوار بين المعلم والمتعلم.

فالمعلم يعد العمل والطلاب يكملوه أو يقوموا بتنفيذه، ثم يقوم المعلم بالتقييم وتقديم المكافآت والتعزيز في ضوء هذا التقييم. وفي هذه الحالة فان التقييم هو الأداة التي يتم من خلالها منح المكافآت للمتعلمين وحصول الرضا من الجميع، والمكافأة التي ترضي المتعلمين عادةً هي الدرجات(العلامات) التي يحصلون عليها. فالمفتاح الرئيس في غرفة الصف هو التقييم، إذ هو الذي يقود نظام العمل فيها، وهو الذي يحرك المتعلمين للعمل، وهو مدار اهتمام الأهل، وهو ما يحتاج إليه المعلم في النهاية لتحديد مستويات الطلاب. لذا كانت الطريقة التي يتكيف من خلالها المعلمون والمتعلمون مع بعضهم تقوم على معرفة المتعلمين للمعارف والمعلومات التي سيتم التقييم من خلالها (Doyle, 1986 and Desforges2000). فإذا كانت هذه المعارف والمعلومات صعبة، أو معقدة، وتعرض بطريقة – ربما- لا يفهمها المتعلمون، فإنها قد تسبب لهم مشكلة، تكون سبباً في ضعف تمكن المعلم من ضبط وإدارة غرفة الصف، بسبب ضعف رضا المتعلمين وظهور الفوضى، مما يجبر المعلم على تقديم معلومات أكثر سهولة، حتى تساعد المتعلمين على اجتياز الاختبارات والحصول على أفضل النتائج، ليكون تحصيلهم أفضل. فكلما كانت المهام والأعمال والمعلومات المطلوبة من المتعلمين أسهل، كلما كان الرضا والانسجام بين الطرفين أفضل والروتين أيسر على المعلم والمتعلم، عندئذ يكون المتعلم مرتاحاً وراضياً لأن تحصيله جيد، والمعلم كذلك يكون راضياً لأن الروتين في غرفة الصف يسير بسلاسة، ولا توجد مشكلات مع الإدارة أو المناهج، إذ هذا هو المهم بالنسبة له. إذاً فقيام المعلمين بتطبيق إجراءات غير تقليدية تتطلب الجهد والوقت والفهم من المتعلمين، ربما يؤثر على التكيف المرتبط بتحقيق ما يريده كل من المعلم والمتعلم من غرفة الصف. وهذا يعني أن المتعلمين لا يذهبون إلى المدرسة من أجل التعلم بنتاجاته النظرية التي درسها المعلمون في برامج إعدادهم، بل من أجل معرفة ذلك الجزء من المعارف والمعلومات التي تساعدهم في تحقيق الأفضل في التحصيل النهائي والتقييم. أما فيما يتعلق بجوانب التعلم الأخرى فهي ليست مجال اهتمامهم. إذ إن الاهتمام بجوانب أخرى، وتكليف المتعلمين بمهام قد تبدو صعبة، ربما يؤدي إلى أنماط غير مقبولة من المتعلمين تؤثر على الضبط والانسجام في غرفة الصف، لذلك يقوم المعلمون بتسهيل المهام والتركيز على الجانب المعرفي الذي ينسجم مع رغبات المتعلمين من أجل المحافظة على الروتين الذي يبعد عنهم الكثير من المشكلات التي تؤدي إلى تدخل الأهل في كثير من الأحيان، فتحصيل الأبناء يحقق الرضا من طرف الأهل، فالأهل لا يسألون الابن عمّا تعلمه من مهارات أو عواطف أو سلوكات بل السؤال عادة يكون عن

العلامة في الامتحان، والإدارة في المدرسة تسأل المعلم كيف هي درجات المتعلمين، وكم بقي من الكتاب المقرر.

وعليه فإن النظر إلى غرفة الصف بهذه الرؤية، يساعدنا في فهم سبب لجوء أصحاب الخبرات والكفايات من المعلمين لاستخدام طرائق تقليدية في تدريسهم للدراسات الاجتماعية. وهذه الرؤيا ربما تعكس السبب الأكثر قبولاً وإقناعا للفجوة بين النظرية والتطبيق في تعليم الدراسات الاجتماعية وربما ينعكس هذا أيضا على أداء المعلمين في الموضوعات الأخرى.

وإذا ما تم الأخذ بهذه الرؤيا، يكون الحل عندئذ من خلال إحداث تغيير نوعي وجذري في نظام التقييم، بحيث يصبح التقييم أداة للتعلم بدل أن يكون أداة تقيس المعارف والمعلومات ورصد الدرجات. والحديث عن هذا التغيير واسع يحتاج إلى بحث ودراسات عميقة، ونقاشات موسعة، وقرارات تربوية جريئة في قراءة ودراسة غرفة الصف كبيئة للتعلم لا كبيئة لضبط الفوضى، وحشو المعلومات ورصد الدرجات، دراسة غرفة الصف كبيئة تدفع الجميع إلى العمل من اجل تحقيق نتاجات أفضل، تتيح المجال للمعلم والمتعلم بالعمل الذاتي والاهتمام بنوعية ما يقدمون ويقومون به في غرفة الصف، عندئذ سيكون حتما على المعلمين تقديم أفضل ما لديهم في مجال الأنشطة التعلمية داخل غرفة الصف، بالإضافة إلى أن المتعلمين ينفذون هذه الأنشطة بكل حرية ودوافع ذاتية، دون خوف من الاختبارات والدرجات.

التوصيات:

في ضوء النتائج فان الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- ضرورة تثقيف معلمي الدراسات الاجتماعية وتوعيتهم بفلسفة البيئة الصفية(Classroom Ecology) وتعريفهم بأدوارهم حول عوامل النجاح فيها، من خلال عقد الدورات أو الورش العملية في المؤسسات التعليمية المختلفة والتي منها الجامعات، لان المعلمين أهم العناصر في الميدان، وهم محاور التغيير الميداني في أي نظام تربوي.
- ضرورة اهتمام المؤسسات التعليمية بتجريب أدوات تقييمية أخرى غير الاختبارات الورقية، بحيث تسهم في تنوع دوافع العمل والمشاركة من قبل المتعلمين في غرفة الصف، وقياس أثرها في جوانب التعلم والتعليم المختلفة ومقارنتها مع الوضع الحالي.
- الاهتمام بإسهام الجهات ذات العلاقة ببناء الاتجاهات الايجابية لمعلمي الدراسات الاجتماعية نحو تعليم هذه المادة من خلال:
  - الاهتمام بتحسين وضعهم المادي والنفسي والاجتماعي
  - تخفيف العبء الدراسي ليكون متوازنا مع طبيعة محتوى هذه المادة
- الاهتمام بناء برامج إعدادهم وتدريب تهتم ببناء الكفايات والمعارف الأكاديمية والمهنية والوجدانية التي تساعد في بناء المعلم القادر على استخدام الإجراءات التدريسية التي تنسجم مع طبيعة العصر ونوعية المخرجات المراد تحقيقها في النظام المدرسي.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

القران الكريم. [سورة آل عمران، آية 110].

إبراهيم، رياض (1985). **مقارنة بين اثر استخدام طريقة البرامج التلفزيونية وطريقة المحاضرة في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي للمفاهيم والتعميمات والمهارات الجغرافية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

إبراهيم، مجدي عزيز وحسب الله، محمد عبد الحليم (2002). التفاعل الصفي: مفهومه –تحليله-مهارته. القاهرة: عالم الكتب.

حمادنة ، نواف عليان أحمد (1996) **مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية و مشرفيها لمفاهيم التربية الاجتماعية و الوطنية للصف الأول الثانوي في المدارس الحكومية في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

خريشة، علي(1985)**. أثر كل من استراتيجية هيلدا تابا ونموذج ميرل-تنسونى والطريقة التقليدية في مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي لمفاهيم الدراسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن

الخوالدة، محمد (2004)**. أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي**. عمان: دار المسيرة.

لرواشدة، إبراهيم(1984)**. أثر أسلوب التساؤل لمعلم العلوم في تحصيل طلبة الأول الثانوي في الأردن من حيث اكتساب المفاهيم وتفسير الظواهر وتحليل المشكلات.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الرواضية، صالح محمد (2003). معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، 24(1)100-137.

زيغان، مازن (1993). **اثر طريقتي الاستقصاء والاكتشاف كاستراتيجيتي تدريس للتربية الاجتماعية والوطنية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

السنجلاوي، محمد عبد الله أحمد (2001). **مستوى معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية لمفاهيم العولمة و تقديرهم لدرجة أهميتها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

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

الشمالي، صياح (1995). **اثر التعلم التعاوني والقدرة القرائية في تعلم مفاهيم الدراسات الاجتماعية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عبيدات، هاني حتمل (2005). **درجة معرفة معلمي مادة التاريخ بالمفاهيم الزمنية في كتاب تاريخ الأردن المعاصر ومدى اكتساب الطلبة لها. دراسات: العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية، **32**(2)، 298-311.

عريق، سامر(2002). **أثر استخدام الألعاب التربوية في تحصيل طلاب الصف الرابع الأساسي في الأردن في مادة التربية الاجتماعية والوطنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

عطوة، فوزي (1987). معوقات تحول دون استخدام الأساليب الحديثة لتدريس العلوم بمرحلة التعليم الأساسي. **مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، 2**(1)، 39-95.

القاعود، إبراهيم (1984). **اثر طريقتي تدريس حل المشكلات والتقليدية وجنس المتعلم في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي الأكاديمي واحتفاظهم في مادة الجغرافيا في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك الأردن.

القويدر، شريفة(2002). **أثر طريقة التعلم التعاوني باستخدام الحاسوب في اكتساب طالبات الصف الثامن لمهارات قراءة الخرائط و الدافعية لتعلم الجغرافية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الكراسنة، سميح (2005). تصورات المعلمين و الطلبة المعلمين للتعليم الفعال للدراسات الاجتماعية، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 1**(1)، 31-50.

اللقاني، أحمد حسين و أبو سنينه، عودة عبد الجواد (1990) **أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية**. عمان:مكتبة دار الثقافة.

مرعي، توفيق (1993). **طرائق التدريس و التدريب العامة: برنامج التربية**.عمان: جامعة القدس المفتوحة..

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد.(2002). **طرائق التدريس العامة**.عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

Al-Karasneh, S. M (2004). Jordanian pupils' attitudes towards social studies learning. *Abhath Al-yarmouk "Humanities and Social sciences Series",* Vol.20 (3A) 145-161

Boser, R., Palmer, J., & Daugherty, M. (1998). Students attitudes toward technology in selected technology education programs. *Journal of Technology Education.10* (1). Retrieved May 17, 2000 from the World Wide Web: http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JTE/v10n1/boser.html

Brooks, J.G. (1999). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms.* Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development

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. 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.

Burton, D. (2000). *Research training for social scientists: a handbook for postgraduate researchers.* London, SAGE .

Desforges, C. (1995). *An introduction to teaching: Psychological perspectives*. Oxford, Blackwell.

Desforges, C. W. (2000). *Familiar challenges and new approaches: necessary advances in theory and methods in research on teaching and learning.* The Desmond Nuttall/Carfax Memorial Lecture, BERA, Cardiff,

Dewey, J. (1916*). Democracy and education,* New York, Macmillan.

Dewey, J. (1933). How we think: *A restatement of the relation of reflective thinking to the educative Process*. Boston: D.C. Heath.

Diffily, D. (2002). Project-based learning: Meeting the social studies standards and needs of gifted learners. *Gifted Child Today, 25*(1), 40 – 43, 59

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

Doyle, W. (1981). Research on the classroom. *Journal of Teacher Education, 32*(6), 3-6.

Doyle, W. (1983). Academic work. *Review of Educational Research*, 53(2), 59-199.

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

Dyer, J. (2002). Characteristics and behaviours of effective social education teachers, *Ethos P-6*, 10(3), 8-10,

McGowan, T.M. (1990). Instructional elements influencing elementary student attitudes toward social studies. *Theory and Research in Social Education*, *18*(1), 37-52.

Moroz, W. (1995). Social studies, the realities: Student and teacher attitudes toward middle and upper primary social studies. *In The Social Educator, 14* (2) 42-48.

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

Richardson, V. (1994). *Teacher change and the staff development process: A case in reading instruction* (90-108). New York: Teachers College Press.

Risinger, C. F. (2006). Teaching What We Should be Teaching Using the Internet. *Social Education* 70 (4)197-198.

Risinger, C.F. (2005). Take your students on virtual field trips: Exploring museums of the arts and humanities on the Internet. *Social Education, 69* (4): 193-94.

Ross, J. (2002). "Art and Community: Creating Knowledge through Service in Dance." In R. Deasy (Ed.), *Critical Links: Learning in the Arts and Student Achievement and Social Development*, Washington, DC: AEP

Scheurman, G. (1998). From Behaviorist to Constructivist Teaching. *Social Education, 62*, 6-9.

Shaughnessy, J. & Haladyna, T. (1985). Research on student attitude toward social studies. *Social Education*, November/December, 692-695

Stanley, W.B. (1991). Teacher competence for social studies. J.P. Shaver (Ed.), *Handbook of research on social studies teaching and learning. (*249-260) New York, Macmillan.

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

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Welton, D.A. and Malllan, J.T. (1992). Strategies for teaching elementary and middle school social studies (4th edition). Boston**:**Houghton Mifflin College Div.

Dynneson, T.L. and Gross, R.E. (1999). *Designing effective instruction for secondary social studies.* Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.

Ediger, M. (1998). Trends and issues in teaching elementary school social studies. *College Student Journal*, 32(3),747-754.

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

Evans, J. and Brueckner, M. (1990). Elementary Social Studies Teaching for Today and Tomorrow. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine DeGruyter

Gleeson, D., Whitty, G, (1976). Developments in social Studies Teaching , London Open Books

Gokhale, A. A. .(1996). Effectiveness of computer simulation for enhancing higher order thinking. *Journal of Industrial Teacher Education*, 33(4).

Goodlad, J.I. (1994). Educational renewal: Better teachers, better schools. Jossey-Bass: San Francisco**.**

Gosper, M. (2003). Can theories of expertise and cognitive skill development assist in overcoming teaching and learning difficulties? *Australian Journal of Psychology Supplement*, *55*, 182-184

Hergenhahn, B.R. (1988). *An introduction to theories of learning.* (3rd ed.) Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall

Hope, W. C. (1996). It's time to transform Social Studies Teaching. *Social Studies, 87*(4), 149-151.

Jackson, P.W. (1968). *Life in classrooms*. New York, Holt, Rinehart, & Winston.

Kaur, B.(2004) *Teaching of social studies : New trends and innovations*. New Delhi, Deep and Deep.

Kaushik, V.K. and Sharma, S.R. (2002). *Teaching of social studies in elementary schools.* New Delhi, Commonwealth

Khan, M.A (2004). *Teaching social studies in secondary schools*. New Delhi, Commonwealth,

Labree, D.E. (2000). On the nature of teacher and teacher education. *Journal of Teacher Education. 51*(3) 228-234

Lawton, D. and Dufour, B. (1973). *The new social studies : a handbook for teachers in primary, secondary and further education*; London : Heinemann Educational,

Martorella, P. H. (1994). *Social studies for elementary school children: Developing young citizens.* New York: Merrill.1998) Martorella, P. H. (1998). *Developing young citizens.* New Jersey, Prentice-Hall

McGowan, T.M. (1984). Does methodology make a difference? A comparison of instructional practices of teachers and student attitudes toward social studies. *Journal of Social Studies Research*, *8*(1), 22-39.

ملحق رقم (2)

أسئلة المقابلة

1- هل تعتقد أن تدريس مبحث الدراسات الاجتماعية يحتاج إلى تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية؟ لماذا؟
2- هل تفضل تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟ لماذا؟
3- هناك من يقول: أنه يصعب على معلمي الدراسات الاجتماعية التدريس تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية. هل تؤيد ذلك ؟ لماذا؟
4- ما الذي يحول دون تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية؟
5- يعاني طلبة برامج التربية العملية" المعلمين الطلبة" من صعوبة تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية.برأيك ما هي أسباب ذلك؟
6- لو طلب منك تطبيق إجراءات تدريس غير تقليدية في تدريس الدراسات الاجتماعية، ما هي العوامل التي ستحرص على توفيرها في سبيل تحقيق ذلك.
7- هل من المكن أن تكون هناك معوقات تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لإجراءات تدريس غير تقليدية؟ بين ذلك؟
8- هل تعتقد أن هناك معوقات أكثر أثرًا تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية لتوظيف إجراءات تدريس غير تقليدية؟ ما هي ؟ ولماذا؟
9- هل تعتقد أن هناك معوقات اقل أثرًا تحول دون تطبيق معلمي الدراسات الاجتماعية إجراءات تدريس غير تقليدية؟ ما هي ؟ ولماذا؟