برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية قائم على نظرية شبكة الفاعل (ANT) لتنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية

إعـــداد

د/ كريم إبراهيم أحمد بدوي
مدرس المناهج وطرق تدريس التاريخ
بكلية التربية - جامعة بورسعيد

الملخص:

هدف هذا البحث إلى تنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، من خلال تصميم برنامج تدريبي مبني على نظرية شبكة الفاعل(ANT) ، تم تنفيذ البرنامج على عينة من ستة معلمين ضمن إدارة بورسعيد التعليمية، وشمل ثمانية موضوعات رئيسة، اعتمد البحث على تصميم شبة تجريبي باستخدام قياسات قبلية وبعدية لتقييم فعالية البرنامج، وجرى استخدام أدوات قياس قام الباحث ببنائها، وهي بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز، ومقياس للكفاءة السردية التاريخية.

تناول البحث فرضيتين رئيسيتين: الأولى ترتبط بتأثير البرنامج على مهارات التدريس المتمايز، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يدل على فعالية البرنامج في تنمية هذه المهارات، أما الفرضية الثانية، فركزت على الكفاءة السردية التاريخية، حيث أظهرت النتائج تحسنًا ذا دلالة إحصائية لصالح القياس البعدي في جميع الأبعاد، مع تحقيق معامل تأثير قوي جدًا، مما يعكس نجاح البرنامج في هذا الجانب.

فيما يتعلق بحساب حجم التأثير باستخدام معامل(rprb) ، أظهرت النتائج أن جميع الأبعاد الفرعية، إلى جانب الدرجة الكلية لمهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية، حققت تأثيرًا قويًا جدًا، باستثناء بُعد "ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيًا"، الذي كان تأثيره متوسطًا بسبب صعوبات واجهها أحد المعلمين في التعامل مع هذا الجانب من البرنامج.

الكلمات المفتاحية: نظرية شبكة الفاعل(ANT) ، مهارات التدريس المتمايز، الكفاءة السردية التاريخية، معلمي الدراسات الاجتماعية .

Abstract:

This research aimed to develop differentiated teaching skills and historical narrative competence among middle school social studies teachers by designing a training program based on Actor-Network Theory (ANT). The program was implemented with a sample of six teachers within the Port Said educational administration, covering eight main topics. The research adopted a quasi-experimental design with pre- and post-assessments to evaluate the program's effectiveness. Various measurement tools developed by the researcher were used, including an observation checklist for differentiated teaching skills and a scale for historical narrative competence.

The study addressed two main hypotheses. The first focused on the program's impact on differentiated teaching skills, with results showing statistically significant differences between the pre- and post-assessments in favor of the post-assessment, indicating the program's effectiveness in enhancing these skills. The second hypothesis focused on historical narrative competence, where results demonstrated a statistically significant improvement in favor of the post-assessment across all dimensions, such as recounting historical events, interpreting symbols, and identifying the impact of historical figures, achieving a very strong effect size, reflecting the program's success in this aspect.

Regarding effect size calculation using the (rprb) coefficient, results indicated a very strong effect across all sub-dimensions, as well as the overall scores for both differentiated teaching skills and historical narrative competence. An exception was noted in the "gradual differentiation of historical concepts" dimension, which showed a moderate effect due to difficulties encountered by one teacher in handling this aspect of the program.

Keywords: Actor-Network Theory (ANT), Differentiated teaching skills, Historical narrative competence, Social studies teachers.

مقدمة:

يشهد تدريس التاريخ في العصر الراهن تحولًا جزريًا يعيد تشكيل أهدافه واستراتيجياته، بحيث أصبح أداة فكرية لتحليل الأحداث وتفكيك الروايات التاريخية وإعادة بنائها ضمن سياقات مركّبة، بما يثري فهم الطلاب لتعقيدات الماضي ويعزز قدرتهم على استيعاب انعكاساته على الحاضر والمستقبل، وفي هذا السياق تغدو كفاءة معلم الدراسات الاجتماعية عاملًا محوريًا في إنجاح هذا التحول، حيث يقع على عاتقه مسؤولية تطوير مهارات الطلاب وقدرتهم على الربط بين الأحداث التاريخية والواقع المعاصر، وبذلك أصبح من الضروري على المعلم امتلاك أدوات تدريسية، تعتمد على التفاعل والمناقشة النقدية، وتقديم المادة التاريخية بطرائق تسهم في تعزيز الوعي التاريخي لدى الطلاب، وتعمّق فهمهم للعلاقة الوثيقة بين الماضي والحاضر. [١]

استجابةً لهذا الدور المتنامي، باتت الكفاءة السردية التاريخية عنصرًا جوهريًا في تحسين جودة تدريس المحتوى التاريخي، حيث تُمكّن المعلمين من عرض المحتوى بأسلوب ديناميكي يعزز الارتباط بالواقع المعاصر، بشكل يساهم بفاعلية في تمكين الطلاب من فهم العلاقات المتداخلة بين الأحداث التاريخية، ويعمّق قدرتهم على تتبع تطورها عبر الزمن. (Crawford, 2020)

علاوة على ذلك، فإن تقديم السرد التاريخي بأسلوب جذاب يُسهم في تحفيز اهتمام الطلاب بالتاريخ وزيادة مستوى اندماجهم، الأمر الذي يخلق بيئة تعليمية غنية تشجع على التفكير والاستقصاء المستمر، فقد تحولت دراسة التاريخ من مجرد تلقي معلومات إلى عملية تحليلية، قائمة على استيعاب العلاقات السببية بين الأحداث التاريخية وتأثيراتها المتعاقبة. (Bullock & Bullock, 2020)

واستجابة لذلك، أصبحت الكفاءة السردية التاريخية موضوعًا رئيسًا في الدراسات التربوية، حيث تناولت مجموعة من المحاور، بما في ذلك دمج السردية التاريخية في مناهج تدريس التاريخ، وفحص العلاقة بين المعتقدات المعرفية للمعلمين وكفاءتهم في بناء السردية التاريخية، بالإضافة إلى تتبع التطور التدريجي لهذه الكفاءة عبر مختلف المراحل التعليمية، مما يؤكد على أهميتها المتزايدة في تحسين مخرجات العملية التعليمية.

[١] يشير هذا إلى نظام التوثيق المتبع في هذا البحث وهو نظام (APA)

حيث حللت دراسة Cosme et al. (2019) محتوى كتب التعليم الثانوي الإسبانية من حيث تنويع الأنشطة وتطوير المهارات المطلوبة، فقد كانت تلك الكتب مركزة على المحتويات التقليدية كالحقائق والمفاهيم الثابتة، وتم إعادة تأطير السرديات الوطنية ضمن إطار أوروبي أوسع، بما يحقق ربط الهوية الوطنية بالهوية الأوروبية؛ هذا التوجه يعكس محاولة لتوسيع منظور دراسة التاريخ، من التركيز الضيق على الأحداث الوطنية إلى مقاربة شمولية تدمج التاريخ الوطني ضمن السياق الأوروبي، وهو ما عزز فهم الطلاب للعلاقات التاريخية المتداخلة.

كما أظهرت دراسة Nitsche & Waldis (2022) وجود علاقة مباشرة بين المعتقدات المعرفية لمعلمي التاريخ وكفاءتهم في بناء السرد التاريخي، وبيّنت الدراسة أن فهم المعلمين لطبيعة المعرفة التاريخية، بما في ذلك كيفية تكوين السرديات التاريخية وتقديمها، يعد عاملاً جوهريًا في قدرتهم على تنظيم وعرض الأحداث التاريخية بطريقة متسقة وشاملة؛ بناءً على هذه النتائج، أوصت الدراسة بضرورة تعزيز وعي المعلمين بطبيعة المعرفة التاريخية وتطوير فهمهم لأسس تشكيل السرد التاريخي، من أجل تحسين قدرتهم على تقديم التاريخ بأساليب تفاعلية تشجع على التحليل والمشاركة الفعالة من قبل الطلاب.

ومع تطور الأبحاث التربوية، أصبحت دراسة تطور الكفاءة السردية محور اهتمام متزايد، وفي هذا الصدد تُعد دراسة Berzins (2023) من أبرز الدراسات التي تناولت هذا الموضوع، حيث استعرضت تطور الكفاءة السردية في تعليم التاريخ بين عامي ٢٠٠٠ و٢٠٢٠، حيث بينت أن المهارات السردية والتي تشمل القدرة على تحليل وتقييم السرديات التاريخية، لم تقتصر على سرد الوقائع التاريخية، بل أصبحت تلعب دورًا حاسمًا في تمكين الطلاب من فهم الديناميات التاريخية وتفسير الأحداث.

واستنتاجًا، يتطلب الاستخدام الأمثل للكفاءة السردية التاريخية فهمًا عميقًا لاحتياجات الطلاب الفردية، ويعتمد هذا على مهارة المعلم في تقديم السرديات التاريخية بأسلوب يتناسب مع أنماط التعلم المختلفة، وفي هذا السياق أصبح التدريس المتمايز ضرورة ملحة، إذ يُمكّن المعلم من تحليل قدرات الطلاب واهتماماتهم، وتطوير استراتيجيات تعليمية تتلاءم مع كل طالب وفقاً لقدراته. (Liu, 2021)

علاوة على ذلك، يُعد التدريس المتمايز ركيزة أساسية في بناء بيئة تعليمية شاملة، حيث يُعزِّز من تقدير اختلافات الطلاب الفردية ويلبي احتياجاتهم المتنوعة بفاعلية؛ مع العلم أنه لا يقتصر على تحسين استيعاب المحتوى فحسب، بل يُمكّن الطلاب من اكتساب مهارات تحليلية وقدرات على حل المشكلات، وهي ضرورية في التعامل مع تحديات العصر الراهن.

(Gobiberia & Kevkhishvili, 2021)

وتأكيداً على ذلك، فأن تطبيق التدريس المتمايز يؤدي إلى تحسين نتائج التعلم، حيث يستفيد الطلاب من الأساليب التعليمية التي تتناسب مع قدراتهم ومستويات جاهزيتهم، ويتيح للمعلمين تقديم دعم فردي لكل طالب، بما يسهم في تقليص الفجوات التعليمية بين الطلاب وتعزيز تكافؤ الفرص. (Aysha, 2023)

في هذا السياق، أشارت دراسة Darra & Kanellopoulou (2019) إلى أن التدريس المتمايز يمثل أسلوبًا فعالًا لتحفيز المعلمين في مرحلة التدريب قبل الخدمة، حيث يسهم في تحسين أدائهم المهني وتعزيز مواقفهم الإيجابية تجاه العملية التعليمية، كما أكدت دراسة Meutstege et al. (2023) على أهمية تطوير برامج تدريبية تهدف إلى تمكين المعلمين من تلبية احتياجات الطلاب المتنوعة، بما يشمل التنوع الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي.

وعلى الصعيد العربي، تركزت الأبحاث في المقام الأول على قياس تأثير التدريس المتمايز على أداء الطلاب، في حين لم تحظَ برامج إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية بالقدر الكافي من الاهتمام، خاصة فيما يتعلق بتنمية مهارات التدريس المتمايز، لاسيما دراستا عبد الحكيم وسعيد (٢٠٢٣) والشمري (٢٠٢٤)، حيث ركزتا على برامج إعداد المعلمين لمادة الدراسات الاجتماعية، إلا أن هناك نقصًا ملحوظًا في الاهتمام ببرامج تدريب المعلمين في الخدمة لتنمية مهاراتهم في التدريس المتمايز.

وانطلاقًا من هذا التوجه، تبرز ضرورة أن تستند برامج تنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية إلى أسس تربوية رصينة، مثل نظرية شبكة الفاعل (ANT)، والتي طرحها في الثمانينيات كل من برونو لاتور، ميشيل كولون، وجون ولجر، حيث تعتمد على إطار فلسفي يعيد صياغة دور العناصر البشرية وغير البشرية في تشكيل الظواهر

الاجتماعية، وتركز على بناء شبكات تفاعلية تتضمن البشر والعناصر المادية (مثل التكنولوجيا والأدوات) بوصفها عوامل متساوية التأثير، مما يوفر منظورًا جديدًا لفهم الظواهر الاجتماعية يتجاوز النظرة التقليدية التي تقتصر على الأدوار البشرية وحدها.

(Callon, 1986; Latour & Woolgar, 1979)

وجدير بالذكر أن الأبحاث التربوية قد طوّرت من استخداماتها لنظرية شبكة الفاعل (ANT) من خلال اعتمادها إطارًا تحليليًا لفهم العلاقات بين العناصر البشرية وغير البشرية في البيئة التعليمية، وأصبح لهذه الفلسفة دور بارز في تعزيز عمليات التدريس والتعلم، إذ تتيح رؤية شمولية تُعنى بتفاعل المعلمين، والطلاب، والموارد التعليمية الأخرى كشبكة مترابطة تسهم جميعها في تشكيل التجربة التعليمية.

وبالنظر عبر تنمية الكفاءة السردية، تتيح تلك النظرية الفرصة لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتحليل وتفسير العلاقات التاريخية بطرق تتجاوز النظرة التقليدية التي تركز على الفاعلين البشريين، إلى كيفية تأثير العناصر غير البشرية، مثل الأدوات التعليمية والمصادر التاريخية، في تشكيل الفهم التاريخي. (Zhakulayev et al, 2023)

أما على مستوى مهارات التدريس المتمايزة، تساهم نظرية شبكة الفاعل في تنمية فهم أعمق للعلاقات داخل البيئة التعليمية، هذا الفهم يمكّن المعلمين من تبني استراتيجيات تدريس تعزز التفاعل والتعاون بين الطلاب والمعلمين والعناصر الأخرى في البيئة التعليمية، بما يخلق بيئة أكثر تفاعلاً ودعماً لتعلم الطلاب. (Mifsud, 2020)

وفي إطار المحتوي التاريخي، تساعد نظرية شبكة الفاعل المعلمين على تقديم محتوى شامل يعكس التفاعلات والعلاقات المتنوعة داخل السياقات التاريخية، كما تمكّنهم من عرض هذه العلاقات بطريقة تبرز التداخلات بين العناصر المختلفة، وهو ما ينعكس بدوره على تعزيز قدرة الطلاب على التفكير النقدي والتحليل للموضوعات التاريخية. (Mifsud, 2020)

وطبقًا لهذا الدور المهم لنظرية شبكة الفاعل بحثت الدراسات في التطبيقات المختلفة طبقا لمتغيرات البحث الحالي، فقد قدمت دراسة(2022) Yarmak et al تحليلاً لشبكة الذاكرة التاريخية الجماعية باستخدام ANT لفهم إعادة تشكيل الرموز والتفسيرات التاريخية، حيث أوضحت استخدام

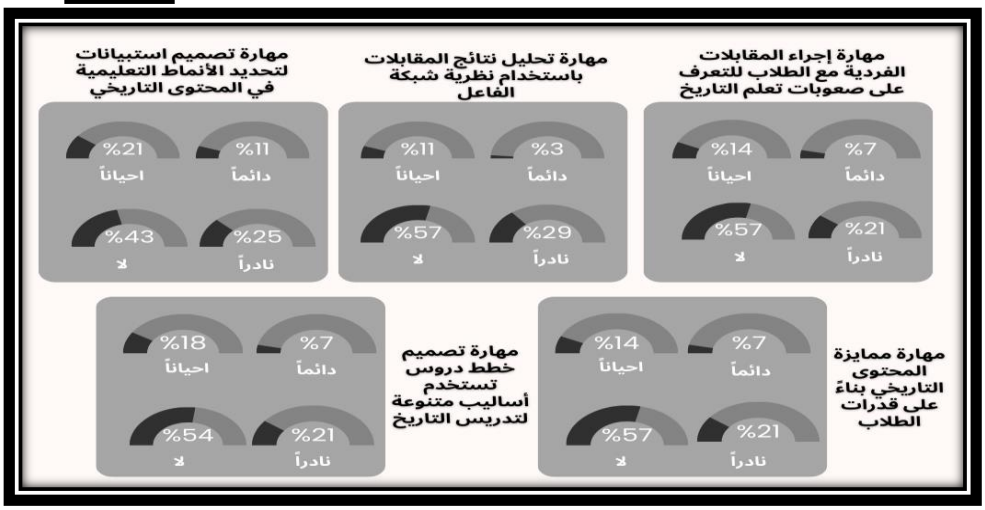
شبكة الفاعل لإعادة تشكيل الأحداث التاريخية وتحليل التأثيرات الاجتماعية والسياسية في الذاكرة الجماعية.

وعلى السياق ذاته، بحثت دراسة (De Munck, 2022) في كيفية ارتباط نظرية شبكة الفاعل بمفهوم الاعتماد على المسار التاريخي، حيث أشارت إلى دور شبكة الفاعل ANT في فهم تأثير العوامل المختلفة مثل الاقتصادية والرمزية والسياسية في تشكيل الأحداث والتفاعلات التاريخية في شبكة الفاعلين، مما أثر في فهم التداخلات بين الهيكلية والأحداث التاريخية.

وفي ضوء هذه المعطيات، تتجلى مشكلة البحث في وجود فجوة بحثية واضحة في تطبيق نظرية شبكة الفاعل في السياق العربي، إذ لم تناقش أي دراسة عربية حتى الآن (في حدود علم الباحث) استخدام هذه النظرية في التعليم أو تطوير ممارسات تدريسية تعتمد عليها، بالإضافة إلى ذلك لم تُركز الدراسات العربية على تنمية الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وإنما اقتصر الاهتمام على استخدام السرد القصصي كأداة في دروس التاريخ دون التعمق في تطوير مهارات المعلمين في تقديم السرديات التاريخية.

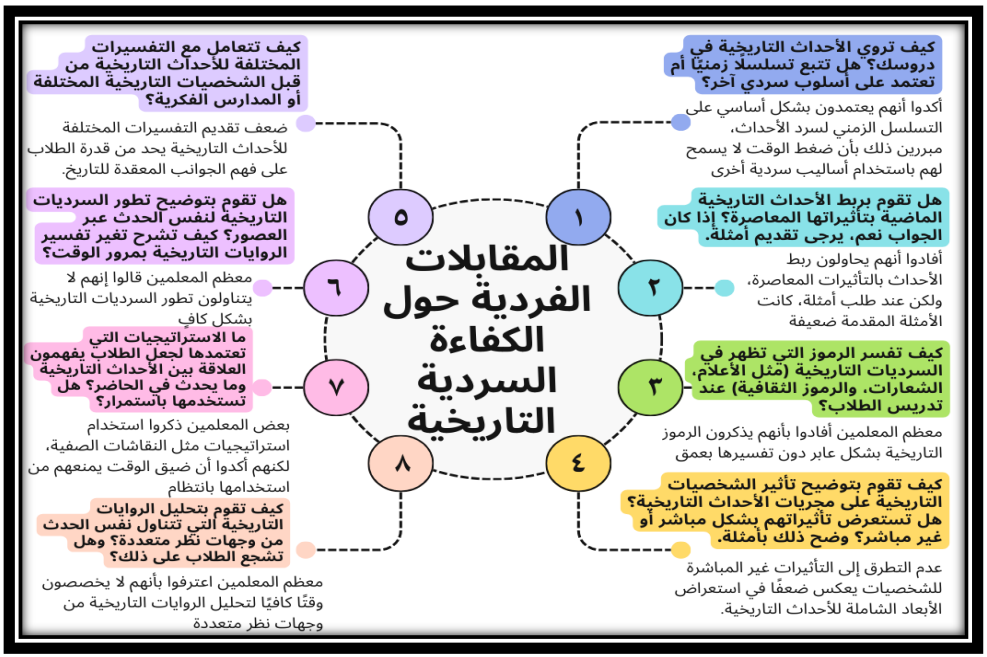
ولتأكيد مشكلة البحث، قام الباحث بإجراء دراسة استطلاعية شملت استبانة لقياس استخدام مهارات التدريس المتمايز، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من ٢٨ معلمًا[١] شكل (١)، كما أجرى الباحث مقابلة تضمنت ثماني أسئلة تهدف إلى اكتشاف مستوى الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، حيث تم تطبيق المقابلة على ١١ معلمًا[٢] شكل (٢) وقد أسفرت النتائج عن الآتي:

[١] ملحق (١) استبانة قياس مهارات التدريس المتمايز لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية.
[٢] ملحق (٢) أسئلة المقابلات الفردية للكشف عن مستوى الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية



شكل ١ *نتائج محاور استبانة مهارات التدريس المتمايز ضمن الدراسة الاستطلاعية*

شكل ٢ *النتائج الكيفية لاسئلة المقابلات لاستكشاف ضعف الكفاءة السردية التاريخية*



تحديد مشكلة البحث :

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة.

وللتصدي لهذه المشكلة، يحاول البحث الحالي الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"كيف يمكن بناء برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية قائم على نظرية شبكة الفاعل لتنمية مهارات التدريس التاريخي المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لديهم؟"

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

- ما مهارات التدريس المتمايز التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟
- ما أبعاد الكفاءة السردية التاريخية التي ينبغي تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟
- ما البرنامج التدريبي لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية القائم على نظرية شبكة الفاعل لتنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية؟

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على ما يلي :

الحدود الموضوعية :

- بعض مهارات التدريس المتمايز وعددهم أربع مهارات رئيسة وهى: (تصميم المقابلات الفردية للطلاب للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ، تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية، ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيا تبعا لمستويات الطلاب، تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس التاريخي)

- بعض أبعاد الكفاءة السردية التاريخية وعدهم أربعة أبعاد رئيسة وهى (سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة، تفسير الرموز التاريخية في السرديات، تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث، تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية)

الحدود البشرية: بعض معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الاعدادية بمحافظة بورسعيد وعددهم (٦) معلمًا تمثل مختلف الأماكن داخل المحافظة.

الحدود الزمنية : الفترة من ٨/١٥ إلى ١٠/١/ ٢٠٢٤م، بواقع (٥٤) ساعة.

الحدود المكانية: هجين يجمع بين التعلم عبر الإنترنت برنامج (زووم) والتعلم وجهًا لوجه في كلية التربية جامعة بورسعيد، بمعدل محاضرتين عبر الإنترنت مقابل ورشة عمل حضورية واحدة لكل اسبوع.

أهداف البحث :

- تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.
- تنمية الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية.

فروض البحث :

- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية).
- لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب معلمي مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الكفاءة السردية التاريخية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية).

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في تقديم إسهامات علمية وعملية، تتجلى في النقاط التالية:

١. تقديم نموذج تطبيقي لتوظيف نظرية شبكة الفاعل: حيث يقدم نموذجًا متكاملًا لتطبيقها في تدريس الدراسات الاجتماعية، مما يسهم في ربط مختلف الفاعلين (المعلم، الطالب، المحتوى التعليمي) ضمن عملية تعليمية متكاملة.

٢. تعزيز التدريس المتمايز لدى معلمي الدراسات الاجتماعية: من خلال بناء قائمة بمهارات التدريس المتمايز المناسبة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.
٣. تعزيز الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية: يوفر البحث قائمة بأبعاد الكفاءة السردية التاريخية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية.
٤. تقديم أدوات تقييم: يُقدم البحث بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التدريس المتمايز، إلى جانب مقياس لأبعاد الكفاءة السردية التاريخية.

مصطلحات البحث

يحدد الباحث مصطلحات البحث تحديدًا إجرائيًا وفق منظور البحث الحالي على النحو التالي[١]:

- **مهارات التدريس المتمايز:** مجموعة المهارات اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، المحددة وفقًا لقائمة معدة لذلك بما يتلاءم مع نظرية شبكة الفاعل، وتشمل أربع مهارات رئيسة: (تصميم المقابلات الفردية للطلاب للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ، تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية، ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيًا تبعًا لمستويات الطلاب، تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس التاريخي)، تُقاس هذه المهارات باستخدام بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز، التي تُطبق على المعلمين قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي.
- **الكفاءة السردية التاريخية:** مجموعة الأبعاد اللازم تنميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، والتي تضمن تقديم المحتوى التاريخي بشكل سردي منظم طبقًا لنظرية شبكة الفاعل، وتم تحديد هذه الأبعاد وفق قائمة أبعاد الكفاءة السردية التاريخية، ويتم قياسها باستخدام مقياس الكفاءة السردية التاريخية، الذي يُطبق على المعلمين قبل وبعد تنفيذ البرنامج التدريبي، تشمل أربعة أبعاد رئيسة: (سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة، تفسير الرموز التاريخية في السرديات، تفسير تأثير الشخصيات

[١] لم يتم تعريف نظرية شبكة الفاعل ضمت التعريفات الاجرائية وذلك يعود إلى طبيعة النظرية نفسها؛ فالنظريات غالبًا ما تحتوي على مفاهيم واسعة ومرتبطة بأطر فلسفية أو اجتماعية لا يُمكن اختزالها في تعريف إجرائي.

التاريخية على مجريات الأحداث، تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية).

الإطار النظري للبحث :

المحور الأول : الكفاءة السردية التاريخية لمعلمي الدراسات الاجتماعية

أولاً: ماهية الكفاءة السردية التاريخية :

يُعد مفهوم "الكفاءة السردية التاريخية" من المفاهيم التي نالت اهتمامًا واسعًا في الدراسات التاريخية والتربوية، حيث يُنظر إليه بوصفه قدرة محورية للمعلمين والطلاب على فهم الأحداث التاريخية وتفسيرها بطريقة فعالة، إلا أن هذا المفهوم شهد تباينًا في تعريفاته بناءً على السياقات المختلفة والأطر النظرية التي تناوله فيها الباحثون.

عرف Carroll, J.E. (2021, 149-152) الكفاءة السردية التاريخية بأنها إعادة صياغة المعرفة الأكاديمية في شكل سردي يمكن استخدامه في السياقات التعليمية، من خلال فهم كيفية تكوين السرديات التاريخية وتحليلها وتوظيفها لتفسير الأحداث التاريخية، باستخدام الأدوات الفلسفية والتحليلية والنظريات التاريخية.

من ناحية أخرى قدم (Nitsche & Waldis, 2022,118) تعريفًا للكفاءة السردية التاريخية باعتبارها "قدرة على التفكير التاريخي، حيث يستخدم الأفراد الأنشطة التاريخية والمعرفة والمعتقدات المعرفية والاهتمام لحل المشكلات التاريخية في مواقف مختلفة أو للتفاعل مع البيئات المؤسسية".

أما Browning & Hohenstein (2024,3-6) فقد قدما تعريفًا أكثر توسعًا، حيث وصفا الكفاءة السردية التاريخية بأنها: القدرة على فهم التاريخ وتفسيره من خلال السرديات الواقعية وغير الواقعية، حيث تتضمن القدرة على التعامل مع المعلومات التاريخية بشكل نقدي، وفهم السياق الزمني والسببي للأحداث التاريخية.

في ضوء هذه التعريفات المختلفة، يتضح أن الكفاءة السردية التاريخية ليست مفهوماً ثابتًا، بل متعدد الأبعاد، ويُعد هذا التباين في التعريفات انعكاسًا لاختلاف الأطر النظرية والمنهجيات التي تناولت هذا المفهوم.

ثانيًا: مبررات تنمية الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمين الدراسات الاجتماعية :

هناك العديد من المبررات، كما توضحها نتائج الأبحاث التربوية التالية:

١. مواجهة التطرف وتعزيز السرد النقدي: سلطت دراسة O'Hirsi (2024) الضوء على أهمية تدريب المعلمين على استخدام السرد النقدي كأداة لمواجهة التطرف وتعزيز السرديات التاريخية المتوازنة.

٢. زيادة الوعي التاريخي: ركزت دراسة Zhakulayev et al. (2023) على العلاقة بين السرد التاريخي والنصوص الأدبية التاريخية، موضحة أن السرد التاريخي يسهم بشكل كبير في زيادة الوعي التاريخي، من خلال تقديمها في سياقات فنية وأدبية.

٣. تحسين النتائج التعليمية: وجهت دراسة Kanareiko (2023) الضوء على أهمية استخدام السرد كأداة تعليمية لتحسين فعالية التعليم، حيث أشارت إلى أن المعلمين لا يكتفون بنقل المعلومات عند استخدام السرد، بل يخلقون تجارب تعليمية غنية تعزز من فهم الطلاب للمفاهيم التاريخية.

٤. الربط بين المعرفة والاعتقادات: أشارت دراسة Banerjee & Zlatkin (2021) إلى أن دمج المعرفة الأكاديمية مع اعتقادات الطلاب الشخصية يعزز بشكل كبير التفكير النقدي، مما يساعدهم على التمييز بين الحقائق والتفسيرات الشخصية، وبالتالي بناء فهم متكامل وشامل للأحداث التاريخية.

٥. فهم السياقات الزمنية والمكانية: أوضحت دراسة Eiranen et al. (2022) أن التعاون بين علم السرد والتاريخ يسهم بشكل كبير في تعزيز فهم السياقات الزمنية والمكانية، مما يعزز الإدراك العميق للأحداث التاريخية ويساعد في تقديم تصور شامل للتطورات التاريخية.

٦. تفسير العلاقات السببية: ركزت دراسة Carroll (2021) على أهمية السرد في تفسير العلاقات السببية ضمن الأحداث التاريخية، وأوضحت أن استخدام السرد يسهل على الطلاب فهم كيفية تفاعل الأسباب والنتائج في السياقات التاريخية.

ثالثًا: أبعاد الكفاءة السردية في التعليم التاريخي

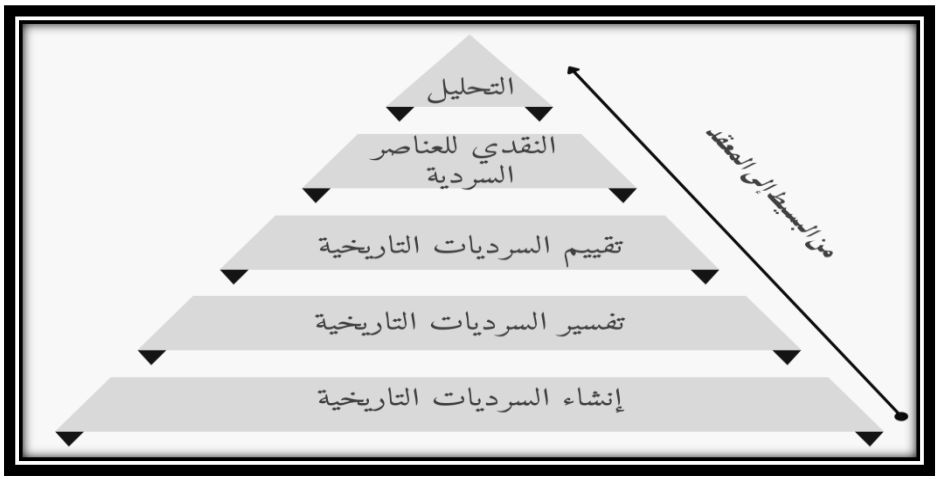
حدد Nitsche & Waldis (2022, 118) أربعة أبعاد للكفاءة السردية التاريخية:

- الكفاءة في طرح الأسئلة التاريخية: حيث القدرة على صياغة أسئلة تاريخية دقيقة ومهمة.
- الكفاءة المنهجية لإعادة بناء وتحليل البيانات التاريخية: يشمل هذا المكون القدرة على معالجة وتلخيص المعلومات التاريخية بشكل منهجي ومنظم.
- الكفاءة التوجيهية لربط المعلومات التاريخية بالحاضر: ربط الأحداث التاريخية بالحياة المعاصرة، وفهم تأثيرات الماضي على الحاضر والمستقبل.
- الكفاءة الموضوعية :القدرة على تطبيق المفاهيم المنهجية والمعرفية في التفكير التاريخي.

ومن خلال تحليل الدراسات السابقة، استخلص الباحث الأبعاد الأساسية المشتركة في الأبحاث المتعلقة بالكفاءة السردية التاريخية بشكل تراكمي من البسيط الي المعقد مع بيان الأدلة من الدراسات على النحو التالي:

١. إنشاء السرديات التاريخية: ركزت دراسة Berzins (2023) على تطوير الكفاءة السردية في التعليم التاريخي، حيث يُعتبر إنشاء سرديات تاريخية تعكس التفاعلات بين الأحداث عنصراً أساسيًا في الكفاءة السردية.
٢. تفسير السرديات التاريخية: أشارت دراسة Nitsche & Waldis (2022) إلى أن الكفاءة السردية تشمل القدرة على تفسير السرديات التاريخية نقديًا، مما يُمكّن المعلمين من فهم السياقات التاريخية المختلفة وتأثيرها على الأحداث.
٣. تقييم السرديات التاريخية: أكدت دراسة Zanchi et al. (2019) على أهمية تقييم السرديات التاريخية نقديًا وشموليًا لفهم العلاقات السببية بين الأحداث التاريخية.
٤. التحليل النقدي للعناصر السردية: استعرضت دراسة Kindenberg (2021) التفاعل بين العناصر السردية والتحليلية في النصوص التاريخية، موضحةً أن السرد يسهم في التعبير عن الأهمية التاريخية وتقديم فهم شامل للأحداث.

استنادًا إلى التحليل السابق، يمكن توضيح أبعاد الكفاءة السردية التاريخية المستخلصة من البحوث بعد عرضها علي السادة المحكمين المتخصصين كما بالشكل التالي:



شكل ٣ أبعاد الكفاءة السردية التاريخية المتدرجة من البسيط إلى المعقد

الشكل من إعداد الباحث وخضع للتحكيم

ختامًا، من خلال تحليل ما سبق، قام الباحث بتحديد أبعاد الكفاءة السردية التاريخية في أربعة أبعاد رئيسة "واخضاعها للتحكيم"، وهي: سرد الأحداث التاريخية الماضية وتأثيراتها المعاصرة، تفسير الرموز التاريخية في السرديات، تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث، وتفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية.

المحور الثاني (مهارات التدريس المتمايز لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية)

أولاً ماهية التدريس المتمايز:

شهد مفهوم التدريس المتمايز تعددًا في التعريفات، فيما يلي استعراض لبعضها :

يعرفه السحت والخرشة (٢٠٢٣، ٧٨) بأنه : "أسلوب تدريسي يستجيب للتنوع بين المتعلمين، من خلال ممايزة عناصر التدريس كالمحتوى والاجراءات وذلك في ضوء خصائص المتعلمين كالاستعداد ونمط التعلم، ويتم ذلك بتوظيف الاستراتيجيات المناسبة".

بينما يرى عبد الحكيم وسعيد (٢٠٢٣، ٤٤) أنه: "نمط من التدريس يلائم أنماط التعلم المختلفة للطلاب، وما يسود بينهم من فروق فردية وثقافية، يحتاج المعلم فيه إلى إجراء تعديلات في محتوى المادة وتقديم مخرجات تعلم متنوعة. يتطلب تحقيق ذلك توظيف استراتيجيات تدريس متمايزة، وتنويع

المهام والأنشطة التي يكلف بها التلاميذ، وتنوع مصادر التعلم وأساليب التقويم، بما يتناسب مع قدراتهم واستعداداتهم وحاجاتهم واختلاف ثقافاتهم، للوصول إلى أقصى حد ممكن من التعلم لديهم".

ثانيًا: مبررات تنمية مهارات التدريس المتمايز لمعلمي الدراسات الاجتماعية

هناك العديد من المبررات طبقًا لنتائج الدراسات السابقة، يمكن إيجازها فيما يلي :

١. الاستجابة لاحتياجات تعلم الطلاب: استعرضت دراسة Smets & Struyven, (2020) أهمية تدريب فرق من معلمي التعليم الثانوي على تطبيق استراتيجيات التعليم المتمايز، بهدف تلبية احتياجات الطلاب المختلفة، وقد أظهرت النتائج تحسين استجابة المعلمين للاحتياجات التعليمية المتنوعة، مما انعكس إيجابًا على تحقيق نتائج تعليمية أفضل.

٢. مواكبة التوجهات العالمية : أشارت دراسة عبدالحكيم وسعيد (٢٠٢٣) إلى أهمية تدريب طلاب شعبة الدراسات الاجتماعية بكليات التربية على مهارات التدريس المتمايز، باعتبارها من المهارات الأساسية المطلوبة في المدارس الدولية.

٣. تحسين فعالية التدريس: أشارت دراسة Desinguraj & Ebenezer (2021) إلى أن التدريس المتمايز يسهم في تعزيز فعالية التعليم من خلال تقديم المواد الدراسية بطرق متعددة تتوافق مع أنماط تعلم الطلاب المختلفة.

كما دعمت دراسة سليم (٢٠٢١) فكرة أن التدريس المتمايز في الدراسات الاجتماعية يسهم في بناء علاقات إيجابية وقوية بين المعلمين والطلاب، فمن خلال فهم احتياجات الطلاب الفردية وتقديم الدعم المستمر، يتمكن المعلمون من تعزيز الثقة والتواصل الفعّال مع طلابهم، مما يساهم بدوره في تحسين جودة التدريس.

ثالثًا: متطلبات تدريب المعلمين على التدريس المتمايز

تتباين الرؤى طبقًا للدراسات، ويمكن إيجازها يلي :

١. دراسةGheyssens et al. (2020) : حيث أشارت إلى أن التدريس المتمايز يتطلب تبني المعلمين لفلسفات تعليمية ترتكز على "العقلية النامية" و"البوصلة الأخلاقية"، حيث تعني العقلية النامية اعتقاد المعلمين بإمكانية تطور قدرات الطلاب ونموها المستمر، وهو ما يتيح لهم تكييف استراتيجياتهم التعليمية بما يتناسب مع احتياجات الطلاب المتباينة، أما

البوصلة الأخلاقية فهي تعبر عن التزام المعلمين بمبادئ العدالة والمساواة في تقديم التعليم، وما يترتب علي ذلك من مساهمة في اتخاذ قرارات تربوية تتناسب مع احتياجات جميع الطلاب.

٢. دراسة Ginja & Chen (2020): ركزت هذه الدراسة على أهمية تعزيز الجانب العملي في تدريب المعلمين على التدريس المتمايز، وأوصت بضرورة تقديم دورات تدريبية عملية في برامج إعداد المعلمين، لتمكينهم من اكتساب مهارات تطبيقية في استراتيجيات التدريس المتمايز، كما شددت الدراسة على أهمية نشر الوعي بأهمية التدريس المتمايز عبر الفعاليات الأكاديمية والأنشطة التربوية المختلفة، بالإضافة إلى ذلك أشارت الدراسة إلى ضرورة توفير المرافق والمستلزمات التعليمية التي من شأنها تسهيل تنفيذ التدريس المتمايز داخل الفصول الدراسية.

من خلال هذه الرؤى، يتبين أن تدريب المعلمين على التدريس المتمايز لا يقتصر على المعرفة النظرية فقط، بل يتطلب أيضًا توفير بيئة تعليمية ملائمة وموارد داعمة، بالإضافة إلى ترسيخ فهم واع لدى المعلمين بأهمية التكيف مع الفروق الفردية للطلاب.

رابعًا: مهارات التدريس المتمايز

تتطلب عملية التدريس المتمايز مجموعة من المهارات الأساسية، وفيما يلي أبرز هذه المهارات:

١. تحديد الاحتياجات الفردية للطلاب: يتوجب على المعلمين التعرف على الفروق الفردية بين الطلاب، بما في ذلك خبراتهم التعليمية السابقة، ومستويات جاهزيتهم، وأنماط تعلمهم، واهتماماتهم؛ وفي هذا الاطار أشارت دراسة(2021) Desinguraj & Ebenezer أن التخطيط لتجارب التعلم يجب أن يعتمد على الفروق الفردية بين المتعلمين، مؤكدة على أهمية توفير فرص تعليمية متنوعة تلبي احتياجات الطلاب بناءً على اختلافاتهم في الخبرات التعليمية السابقة، والاهتمامات، وأنماط التعليم.

٢. تعديل المحتوى التعليمي: يمكن تحقيق ذلك من خلال تقديم نفس المفهوم بطرق متعددة تتناسب مع أنماط التعلم المختلفة، وعلى هذا النحو تناولت دراسة (2023) Ouyang & Ye طرق

تعديل المحتوى التعليمي لتلبية احتياجات المجموعات الطلابية المختلفة، وذلك من خلال استراتيجيات تعديل التعليم وفقًا لمستويات الجاهزية والمعرفة المسبقة واهتمامات الطلاب.

٣. تكييف العمليات التعليمية: حيث يتم تقديم المادة التعليمية بطرق متنوعة مثل العمل الجماعي، والأنشطة العملية، والعروض التقديمية، والمناقشات الجماعية، وفي هذا السياق أوضحت دراسة Aysha (2023) أن التدريس المتمايز يمكن تحقيقه من خلال تعديل الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس لتلبية احتياجات الطلاب الفردية .

٤. تنويع المنتجات التعليمية: يجب على المعلمين تقديم فرص متعددة للطلاب لإظهار ما تعلموه من خلال منتجات متنوعة مثل المشاريع، والتقارير، والعروض التقديمية، والاختبارات، وهذا ما أكدته دراسة Gobiberia & Kevkhishvili (2021)، حيث أن تقديم منتجات تعليمية متعددة تتناسب مع أساليب التعلم المختلفة يؤدي الي تحسين استيعاب الطلاب للمادة الدراسية وزيادة مشاركتهم.

٥. تطوير بيئة تعلم محفزة: يجب أن تكون هذه البيئة شاملة ومشجعة للتفاعل والمشاركة، وعلي نفس الصدد أشارت دراسة Gibbs & Beamish (2020) إلى تكييف الأنشطة والمناهج الدراسية لخلق بيئة تعليمية شاملة تدعم تعلم كل طالب بناءً على احتياجاته الفردية.

٦. استخدام التقييم المستمر: هذا يشمل الاختبارات القصيرة، والملاحظات، وتقييم الأداء، وعلي نفس الاطار ركزت دراسة Esingeldinov et al. (2021) على دور المعلم في تطبيق التقييم المتمايز كجزء من نظام التقييم المستمر لتلبية احتياجات الطلاب الفردية، وأشارت النتائج إلى أن تطبيق التقييم المتمايز يعزز من فعالية العملية التعليمية.

٧. التعاون والتواصل بين المعلمين وأولياء الأمور: وذلك للتأكد من أن الطلاب يتلقون الدعم اللازم في المنزل، يشمل ذلك التواصل المستمر وتقديم تقارير دورية عن تقدم الطلاب، وعلى هذا النحو بينت دراسة Smutny (2021) إمكانية استفادة المعلمين من معرفة أولياء الأمور بمهارات أطفالهم وتجاربهم السابقة لتكييف التعليم بطرق أكثر ملاءمة.

نتيجة لما سبق، قام الباحث بإعداد قائمة تتضمن المهارات الأساسية اللازمة لمعلمي الدراسات الاجتماعية في مجال التدريس المتمايز"بعد عرضها علي السادة المحكمين"، والتي تتألف من أربع

مهارات رئيسة كما يلي: (تصميم المقابلات الفردية للطلاب للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ، تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية، ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيا تبعًا لمستويات الطلاب، تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس التاريخي).

المحور الثالث (نظرية شبكة الفاعل)

أولاً: ماهية نظرية شبكة الفاعل

تختلف التعريفات المتعلقة بنظرية شبكة الفاعل في العملية التعليمية بناءً على الإطار النظري الذي ينطلق منه الباحثون، بالإضافة إلى السياقات الاجتماعية والثقافية التي تُطبق فيها هذه النظرية يمكن استعراض أبرز التعريفات:

يعرفها Bignetti et al (2023, 142) بأنها: مقاربة نظرية ومنهجية تهدف إلى تجاوز الحتمية التكنولوجية ودمج الجوانب الاجتماعية والثقافية والسياسية في دراسة الواقع".

أما Fenwick & Edwards (2024, 1)، فقد عرّفا نظرية شبكة الفاعل بأنها: إطار يركز على دراسة وتحليل العلاقات بين الفاعلين المختلفين، سواء كانوا بشريين (مثل الأفراد والمؤسسات) أو غير بشريين (مثل الأدوات والتقنيات)، وترى النظرية أن هؤلاء الفاعلين يسهمون معًا، عبر تفاعلاتهم المتبادلة، في تشكيل الواقع الاجتماعي والسياسي والثقافي، مما يجعل التفاعلات بين جميع العناصر محورية في بناء الفهم والمعرفة داخل المجتمع.

ثانيًا: نظرية شبكة الفاعل وأسسها الفلسفية:

تقوم النظرية على عدة أسس فلسفية رئيسة:

١. **التناظر بين الفاعلين البشر وغير البشر:** الذي يعتبر أن الفاعلين غير البشر (مثل، والأفكار، والمعدات) يلعبون أدوارًا فاعلة، مثل البشر تمامًا، في تكوين الشبكات والظواهر الاجتماعية، هذا المفهوم يرفض تمييزًا بين الفاعلين البشر وغير البشر، ويعتبر أن جميع العوامل تشارك في "ترجمة" الأدوار والمعاني.(Callon, 1986)

٢. **الترجمة:** يعرّف Callon (1986, 201) مفهوم "الترجمة بأنها "العملية التي تتغير من خلالها الأدوار والمعاني داخل الحدث، حيث يتفاعل الفاعلون مع بعضهم البعض في سياق من التكيف والتأثير المتبادل.

٣. **التحدي للمفاهيم الاجتماعية التقليدية:** طوّر لاتور النظرية في كتابه "إعادة تركيب اجتماعي"، حيث يوضح أن "النمط الاجتماعي" ليس كيانًا ثابتًا أو موجودًا مسبقًا، بل هو نتاج لشبكات تشمل جميع الفاعلين المتورطين فيها سواء البشريين أو غير البشريين.(Latour, 2005)

استنادًا إلى الأساس الفلسفي لنظرية شبكة الفاعل، تم تتبعه في البحوث التربوية بما يوضح علاقته بمتغيرات البحث على النحو التالي :

١. التناظر العام: يعنى هذا المفهوم بمعاملة الفاعلين البشريين وغير البشريين على قدم المساواة كعناصر متكاملة داخل الشبكات التي تشكل الأحداث، وفقًا لهذا المبدأ تكتسب الأشياء غير البشرية، مثل الأدوات والتقنيات والموارد، دورًا فاعلًا يؤثر في تشكيل الأحداث بجانب الأفراد، وتناولت دراسة Crawford (2020) هذا المفهوم، مبرزةً أهمية النظر إلى كل من الفاعلين البشريين وغير البشريين كعناصر متساوية الأهمية في تكوين الأحداث التاريخية، كذلك استخدمت دراسة Maltsev & Alaverdyan (2020) نظرية شبكة الفاعل لتحليل مفاهيم الأمة والقومية، مركّزةً على مفهوم التناظر العام لفهم التفاعلات بين الفاعلين وتأثيرها على تشكيل الهوية الوطنية والقومية، أما في سياق التدريس المتمايز، فقد أبرزت دراسة Lavania & Nor (2020) أهمية تبني المعلمين لرؤية شاملة تشمل كلًا من الفاعلين البشريين وغير البشريين، مثل المناهج والأدوات التعليمية، مما يعزز فكرة التناظر ويجعل من كل عنصر جزءًا لا يتجزأ من النظام التعليمي.

٢. التتبع والتحليل: يعتمد هذا البُعد على تتبع سلوكيات الفاعلين داخل بيئاتهم التعليمية بهدف فهم كيفية تفاعلهم وتأثرهم، ففي دراسة Bignetti et al. (2023)، تم تطبيق هذا المبدأ لتحليل التفاعلات بين الفاعلين وتوضيح الديناميات المؤثرة في تشكيل الأحداث، أما في مجال التدريس المتمايز، فقد استخدمت Suryati et al. (2023) تقنيات التتبع والتحليل لفهم التحديات التي تواجه المعلمين في تنفيذ استراتيجيات التدريس المتمايز، من خلال دراسة العلاقات المتبادلة وتفاعلاتهم مع بيئاتهم التعليمية

٣. التسجيل والتوثيق: يشير هذا البُعد إلى تحليل الوثائق التي تُسجل تفاعلات الفاعلين وأفعالهم، وأهمية هذه الوثائق في تشكيل فهمنا للتاريخ، وقد ركزت دراسة Piovesan (2020) على استخدام التوثيق كأداة بحثية ضمن إطار نظرية شبكة الفاعل، مبرزةً أهمية الوثائق والصور والسجلات في بناء السرد التاريخي، وبالمثل استعرضت Liu (2021) تجارب المعلمين المتدربين في تطبيق التدريس المتمايز، حيث وثّق ملاحظاتهم وتفاعلهم مع الطلاب المتنوعين، أما Geel et al. (2018)، فقد استخدموا أدوات مثل استبيانات DI-Quest[١] لتسجيل فلسفات المعلمين وممارساتهم التعليمية، مما أتاح فهم أعمق لمواقفهم تجاه التدريس المتمايز.

ثالثًا: مبررات استخدام نظرية شبكة الفاعل (ANT) في البحث الحالي:

تُعتبر نظرية شبكة الفاعل (Actor–Network Theory – ANT) أداة قوية يمكن أن تسهم بشكل كبير في تحسين طرق التدريس لمعلمي الدراسات الاجتماعية، خصوصًا في سياق فهم المحتوى التاريخي، وفيما يلي أبرز المبررات لاستخدام هذه النظرية:

١. تحليل الأحداث التاريخية: أشارت دراسة De Munck (2022) إلى استخدام نظرية شبكة الفاعل (ANT) لتحليل الأحداث التاريخية من خلال تتبع الشبكات والتفاعلات بين الفاعلين المختلفين، هذا بدوره يُقدم رؤية متكاملة حول تشكل الأحداث التاريخية بناءً على تلك الشبكات.

٢. توضيح التعقيد في المحتوى التاريخي: أوضحت دراسة Bignetti et al. (2023) أن استخدام هذة النظرية يساعد الطلاب على إدراك أن الأحداث ليست نتيجة قرارات فردية، بل ناتجة عن تفاعلات بين عوامل متعددة، فمن خلال تحليل الشبكات والروابط بين الفاعلين، يمكن للطلاب رؤية الصورة الأكبر للأحداث وفهم الديناميكيات التي أدت إلى تطورها.

[١] **استبيانات DI-Quest** هي أدوات تقييم مخصصة لقياس وتقييم ممارسات التدريس المتمايز لدى المعلمين، حيث تجمع بيانات حول أساليب التكيف التي يستخدمها المعلمون لتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة داخل الصف.

٣. توفير بيئة تعليمية أكثر شمولية: ركزت دراسة Parker (2021) على دور الموارد غير البشرية، مثل الكتب والتكنولوجيا، في تشكيل البيئة التعليمية وكيفية تفاعل المعلمين معها لتحسين استراتيجيات التدريس، وأوضحت النتائج أن استخدام ANT يساعد في فهم هذه التفاعلات ويسهم في توفير بيئة تعليمية أكثر شمولية.

وبناء علي ذلك، روعي في تصميم البرنامج التدريبي المقترح تلك الآليات، حيث تُستخدم آليات نظرية شبكة الفاعل (ANT) بشكل متكامل لدعم التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية، تم تطبيق التناظر العام من خلال التعامل مع جميع الفاعلين (البشر وغير البشر) على قدم المساواة، مما يسمح بتحليل متوازن لتأثير الأدوات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك يُستخدم التتبع والتحليل لتحديد كيفية تفاعل الطلاب مع الأدوات التعليمية المختلفة، مما يمكّن المعلمين من تصميم استراتيجيات تعليمية مخصصة تتناسب مع احتياجات كل طالب.

فيما يتعلق بالكفاءة السردية التاريخية، تعتمد آليات المرونة على تبسيط المفاهيم التاريخية المعقدة وتحويلها إلى سرد متسلسل يسهل فهمه، مما يتيح الربط الفعّال بين الشخصيات التاريخية والأحداث، وقد تم تطبيق النظرية على المحتوى التاريخي من خلال ربط الفترات التاريخية وتوضيح دور الفاعلين البشريين وغير البشريين في تشكيل تنوع السرديات التاريخية، كما شمل التطبيق تفكيك الأحداث التاريخية للتعرف على مختلف الفاعلين وتحليل العلاقات بينهم، مما يسمح بإعادة صياغة السرد التاريخي بطريقة شاملة ودقيقة.

إجراءات البحث:

أولاً: بناء مواد البحث وضبطها: لتحقيق أهداف هذا البحث، تم إعداد برنامج تدريبي يعتمد على نظرية شبكة الفاعل لتنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية، وتم تنفيذ البرنامج وفق الخطوات التالية:

١. بناء قائمة مهارات التدريس المتمايز:

- **هدف القائمة:** تحديد المهارات التي يجب تنميتها لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية لتطبيق التدريس المتمايز.
- **مصادر اشتقاق القائمة:** تم اشتقاق قائمة المهارات من مجموعة من المصادر، منها:

- الدراسات والأبحاث السابقة في مجال التدريس المتمايز.
- طبيعة مادة الدراسات الاجتماعية وخصائص طلاب المرحلة الإعدادية.
- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال الدراسات الاجتماعية وطرق تدريسها.

- **إعداد الصورة المبدئية للقائمة وضبطها:** تم صياغة صورة مبدئية للقائمة، وعُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وتعديلها وفقاً لآرائهم.
- **الصورة النهائية للقائمة:** بعد إجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد الصورة النهائية للقائمة[١] وتضمنت أربع مهارات رئيسية وهي: (تصميم المقابلات الفردية للطلاب للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ، تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية، ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيا تبعًا لمستويات الطلاب، تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس التاريخي)

٢. بناء بطاقة المهمات لتطبيق مهارات التدريس المتمايز

- **هدف بطاقة المهمات:** توجيه معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية لتنفيذ المهام المطلوبة لقياس مهارات التدريس المتمايز من خلال بطاقة الملاحظة، حيث تُعطى للمعلمين كمرجع لتنفيذ مهام التدريس المتمايز بوضوح.
- **مصادر بناء بطاقة المهمات:** تم إعداد بطاقة المهمات بناءً على قائمة مهارات التدريس المتمايز.
- **إعداد النسخة المبدئية لبطاقة المهمات ومراجعتها:** تم صياغة النسخة المبدئية للبطاقة بحيث تشمل المهام المطلوبة لتطبيق مهارات التدريس متمايز، ومن ثم عُرضت على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة لتقييم مدى ملاءمتها وتحديد أي تعديلات مطلوبة.
- **النسخة النهائية لبطاقة المهمات:** بعد مراجعة آراء المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة، تم صياغة البطاقة بصورتها النهائية.[٢]

[١] ملحق (٣) قائمة مهارات التدريس المتمايز بصورتها النهائية
[٢] ملحق (٤) بطاقة مهمات تنفيذ مهارات التدريس المتمايز.

٣. قائمة أبعاد الكفاءة السردية التاريخية : وفقاً للخطوات التالية

- **الهدف:** تمثل في تحديد أبعاد الكفاءة السردية التاريخية اللازم تنميتها لمعلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الإعدادية.
- **مصادر اشتقاق أبعاد الكفاءة السردية التاريخية:** تم استنباط أبعاد الكفاءة السردية التاريخية من مجموعة متنوعة من المصادر التي تضمنت:
  - الدراسات السابقة التي تناولت الكفاءة السردية التاريخية.
  - مشاورات خبراء ومختصين في تدريس الدراسات الاجتماعية.
- **إعداد الصورة المبدئية للقائمة وضبطها:** تم صياغة صورة مبدئية للقائمة، وعُرضت على مجموعة من المحكمين المتخصصين[١]، وتعديلها وفقاً لآرائهم.
- **الصورة النهائية لقائمة الأبعاد:** بعد إجراء التعديلات اللازمة، تم إعداد الصورة النهائية لقائمة أبعاد الكفاءة السردية التاريخية[٢]، تضمنت القائمة أربعة أبعاد رئيسة وهي: (سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة، تفسير الرموز التاريخية في السرديات، تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث، تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية).

ثانيًا: بناء البرنامج التدريبي القائم على نظرية شبكة الفاعل (ANT) وفقاً لما يلي:

فلسفة البرنامج: يستند البرنامج التدريبي إلى فلسفة تربوية تقوم على فكرة أن التعليم لا يُختزل في الفاعلين التقليديين كالمعلم والطالب فقط، بل يشمل شبكة متكاملة من العناصر البشرية وغير البشرية، حيث تقوم هذه الفلسفة على تطبيق نظرية شبكة الفاعل التي تُعنى بفهم وتقييم العلاقات التفاعلية بين جميع هذه الفاعلين في العملية التعليمية بما في ذلك المحتوى التاريخي .

الأسس العامة للبرنامج

- **التعلم القائم على التفاعل المتعدد:** حيث يركز البرنامج على تحليل العلاقات المتشابكة بين مختلف الفاعلين في بيئة التعلم (المعلم، الطالب، الأدوات التعليمية، البيئة الصفية).

[١] ملحق (٥) قائمة أسماء السادة المحكمين
[٢] ملحق (٦) قائمة أبعاد الكفاءة السردية التاريخية بصورتها النهائية.

- **التعليم المتمايز:** يُعد التعليم المتمايز ركيزة أساسية في البرنامج، حيث يتم تدريب المعلمين على تصميم وتنفيذ استراتيجيات تعليمية تلبي الاحتياجات المختلفة للطلاب، مع التركيز على تقديم محتوى متنوع يناسب أنماط التعلم المتعددة.
- **السرد التاريخي المدعوم بالكفاءة:** يعزز البرنامج مهارات المعلمين في استخدام السرد التاريخي كأسلوب لتوضيح وفهم الأحداث التاريخية.

الأهداف العامة للبرنامج:

يهدف البرنامج إلى تنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي مادة الدراسات الاجتماعية في المرحلة الإعدادية، اعتمادً على نظرية شبكة الفاعل، وقد تم بناء قائمة الأهداف العامة للبرنامج لتغطي الجوانب الثلاثة للتعلم، حيث اشتملت القائمة على ٤٤ هدفًا[١]، بعد إعداد القائمة الأولية، تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وتم تعديلها وفقًا لملاحظاتهم وآرائهم.

تحديد المحتوى: يتضمن البرنامج وحدتين رئيسيتين، تُنفذ هذه الوحدات من خلال جلسات تدريبية تجمع بين الجلسات عبر الإنترنت (برنامج زوم) والجلسات العملية التي تُعقد وجهًا لوجه، وهي علي النحو التالي :

الوحدة الأولى (تنمية مهارات التدريس المتمايز): تحتوي هذه الوحدة على ٦ جلسات تدريبية: أربعة جلسات تدريبية عبر برنامج زوم(Zoom)[٢] تضمنت الاربع مهارات الرئيسة وجلستان وجهًا لوجه تضمنت التطبيقات العملية والمناقشات.

الوحدة الثانية (تنمية الكفاءة السردية التاريخية) : تحتوي هذه الوحدة على ٦ جلسات تدريبية على نفس النحو السابق.

[١] ملحق (٧) قائمة الأهداف العامة للبرنامج التدريبي بصورتها النهائية.

[٢] تم استخدام هذا النظام لتجاوز صعوبات حضور المعلمين، إذ طُبّق البرنامج في البداية بنظام اللقاءات وجهًا لوجه، ولكن واجه التطبيق تحديات كبيرة في الالتزام بالحضور، وبناءً على اقتراح من المعلمين، تم اعتماد نظام يقلل من الحاجة للتواجد الشخصي، نظرًا لأن عينة البحث شملت معلمين من مناطق متفرقة ضمن محافظة بورسعيد.

مصادر التعلم والأنشطة المناسبة:

في ضوء أهداف البحث الحالي، تم تحديد مجموعة من الأسس التي تم الاستناد إليها عند إعداد الأنشطة واختيار مصادر التعلم بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة للبرنامج، وهي:

أ. تقسيم المهارة وعرضها: حيث تم تقسيم المهارة إلى خطوات صغيرة وواضحة تُعرض أمام المعلمين بشكل عملي ومباشر.

ب. التكرار والتدريب العملي لتعزيز الفهم: تم تكرار الأمثلة والتدريبات العملية أكثر من مرة لضمان استيعاب المعلمين لطريقة تطبيق المهارة، بالإضافة إلى تعزيز تكوين صورة ذهنية واضحة لديهم حول كيفية تنفيذها.

ج. التفاعل والمناقشة بين المعلمين: تشجيع المعلمين على المشاركة في مناقشات جماعية خلال الجلسات التدريبية وجهاً لوجة، حيث يناقشون كيفية تطبيق المهارات المكتسبة في بيئاتهم التعليمية الخاصة، هذا يتيح تبادل وجهات النظر بين المعلمين بناءً على تجاربهم المختلفة في الفصل الدراسي.

د. النشاط العملي الخاص بالجلسة: يتم تصميم أنشطة خاصة لكل جلسة تدريبية، حيث يُطلب من المعلمين تطبيق المهارة في ضوء الأمثلة التطبيقية التي تم عرضها، وبعد تنفيذ الأنشطة، يتم تقديم التغذية الراجعة الفورية من المدرب والمشاركين الآخرين، مما يساعد على تحسين الفهم والتطبيق العملي للمهارة.

استراتيجيات التدريس وأدوات التقويم

- **استراتيجيات التدريس:** وفيما يلي أبرز استراتيجيات التدريس المتبعة:

– استراتيجية البيان العملي للمهارة: من خلال عرض بيان عملي لبناء المهارة مع الأمثلة العملية التي توضح كيفية تنفيذها.

– استراتيجية السرد القصصي: من خلال تقديم السرد التاريخي بأسلوب متسلسل للمعلمين، مع التركيز على تحليل الشخصيات التاريخية وربطها بالواقع المعاصر.

– استراتيجية التعلم القائم على الحوار والمناقشة: من خلال إدارة الحوار المفتوح وتبادل وجهات النظر المتعددة المرتبطة بالبرنامج.

- **أدوات التقويم:** تم استخدام أدوات التقويم المرحلي التي تعتمد على الاختبارات القبلية والبعدية لكل جلسة تدريبية، إضافة إلى التقويم النهائي الذي يقيس مدى اكتساب المعلمين لمهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية، وسيتم توضيح الأدوات المستخدمة للقياس في الجزء الخاص بأدوات البحث.

ضبط البرنامج: تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من الخبراء في مجال المناهج وطرق تدريس التاريخ بهدف تقييم مدى اتساقه مع الأهداف المحددة ومدى ملاءمة الموضوعات للمعلمين وإمكانية تنفيذه، وتم إجراء التعديلات المطلوبة للوصول إلى الصورة النهائية للبرنامج.

إعداد دليل المتدرب:

تم إعداد دليل المتدرب بحيث يحتوي على مجموعة من الموضوعات التي تهدف إلى تنمية المتغيرات التابعة للبحث، تم اختيار محتوى الدليل بعناية من مجموعة من المراجع الموثوقة، والتي تم إدراجها في قائمة المراجع في نهاية الدليل لضمان الشفافية العلمية والمصداقية.

وقد راعى الباحث ارتباط المحتوى التعليمي بالأهداف العامة والإجرائية للبرنامج، كما تم التأكد من خلو الدليل من الأخطاء العلمية أو اللغوية.

تضمن الدليل أوراق عمل تدريبية تُقدَّم في نهاية كل جلسة تدريبية[١]، حيث تم تصميم هذه الأوراق لضمان التطبيق العملي للمهارات التي تم التدريب عليها، وروعي أن تشمل أوراق العمل أنشطة تنفذ بشكل جماعي وأخرى بشكل فردي، بما يعزز التفاعل ويتيح للمتدربين الفرصة لتطبيق ما تعلموه في بيئة عملية.

ثالثًا: إعداد أدوات البحث:

لما كان هدف البحث الحالي تنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية، لذلك قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس المتمايز، ومقياس الكفاءة السردية التاريخية وذلك على النحو التالي:

[١] ملحق (٨) دليل المتدرب متضمناً أوراق العمل بنهاية كل جلسة.

أ. **بناء بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز**[١] :

- الهدف: تقييم مهارات التدريس المتمايز لدى عينة البحث الحالي .
- بنود بطاقة الملاحظة: تم صياغة مجموعة من مؤشرات الأداء التي تغطي جميع مهارات التدريس المتمايز التي حددت بالبحث الحالي، وقد روعي عند صياغتها أن تكون واضحة المعنى ومحددة بدقة.
- مواصفات بطاقة الملاحظة: تتألف بطاقة الملاحظة من ٢٣ مؤشرًا تغطي المهارات الأربع الرئيسة للتدريس المتمايز وما يتفرع منها، تضمنت المهارة الأولى (٦) مؤشرات، والمهارة الثانية (٦) مؤشرات، في حين شملت المهارة الثالثة (٦) مؤشرات، أما المهارة الرابعة فقد اشتملت على (٥) مؤشرات، وقد اعتمد الباحث على مقياس تقدير يتراوح من(١: ٥) حيث يشير الرقم ١ إلى "غير فعال"، والرقم ٥ إلى "ممتاز"، وبينهما درجات وسيطة تعكس مستوى الأداء (يحتاج إلى تحسين، مقبول، جيد) ، وتبلغ الدرجة العليا (١١٥) درجة، المتوسطة (٥٧) درجة، والدنيا (٢٣) درجة.
- طريقة استخدام بطاقة الملاحظة: من خلال مقابلات فردية مع كل معلم من عينة البحث، حيث تم التحقق من مؤشرات الأداء المدرجة في البطاقة، كما اعتمد التقييم على الأدلة التي قدمها المعلم لإثبات قدرته على تطبيق كل مؤشر.

مبررات استخدام مؤشرات الأداء والمقابلة الفردية خارج الفصول الدراسية:

في ضوء التركيز على مهارات التخطيط، تتضمن بطاقة الملاحظة مجموعة من المهارات التي تُظهر قدرة المعلم على التخطيط المسبق والتصميم الدقيق لاستراتيجيات التدريس المتمايز، والتي تشمل:

- **تصميم المقابلات الفردية للطلاب للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ:** تتطلب هذه المهارة تخطيطًا شاملًا لإجراء مقابلات فردية مع الطلاب بهدف تحديد التحديات التي يواجهونها في تعلم التاريخ، من خلال هذه المهارة، يخطط المعلم لأسئلة محددة تساعد في الكشف عن الصعوبات الفردية لكل طالب، مما يسهم في تصميم تدخلات تعليمية تتناسب مع احتياجاتهم.

[١] ملحق (٩) بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز .

- **تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية:** في هذه المهارة، يقوم المعلم بتخطيط وإنشاء استبيانات موجهة إلى الطلاب بهدف فهم أنماطهم التعليمية المفضلة واحتياجاتهم المختلفة، يتطلب ذلك مهارات تخطيطية عالية لتحديد الأسئلة المناسبة وتنظيمها بأسلوب يسهل على الطلاب الاستجابة بوضوح.
- **ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيًا تبعًا لمستويات الطلاب:** تعكس هذه المهارة التخطيط الاستراتيجي الذي يضعه المعلم لتقديم المفاهيم التاريخية بطريقة تدرجية تتناسب مع مستويات الطلاب المختلفة، يتطلب ذلك تقسيم المحتوى إلى مستويات متعددة من التعقيد، حيث يتم تقديم الأساسيات أولًا ثم التعمق تدريجيًا، يعكس هذا التخطيط قدرة المعلم على تصميم مسار تعلم يراعي الفروق الفردية، ويساعد في بناء المعرفة التاريخية لدى الطلاب بصورة متدرجة تتلاءم مع قدراتهم.
- **تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس التاريخي:** تتطلب هذه المهارة تخطيطًا مسبقًا لدمج مجموعة من الأساليب التعليمية في الدرس الواحد، مثل المناقشات، والعروض المرئية، والمحاكاة، وأساليب الاستقصاء، بحيث يسهم هذا التنوع في تلبية احتياجات الطلاب المختلفة ويعزز من تفاعلهم وفهمهم للمحتوى التاريخي، ويتطلب التخطيط لهذه الأساليب فهمًا لطبيعة كل استراتيجية واختيار الأنسب منها لتحقيق أهداف الدرس، مما يدل على قدرة المعلم على تصميم خطة تعليمية شاملة ومتكاملة.

- التجربة الاستطلاعية: تم تطبيق التجربة علي عينة مكونة من (٣٠) من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بإدارة بورسعيد التعليمية بمحافظة بورسعيد حيث عقد مقابلات منفردة مع كل معلم مستخدمًا بطاقة المهمات وبطاقة الملاحظة المعدة بالبحث الحالي حيث تم التوصل إلى :

حساب الخصائص السيكو مترية لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز:

١. **الاتساق الداخلي لبطاقة ملاحظة التدريس المتمايز:** يعتمد الاتساق الداخلي على مدى الترابط بين المفردات أو الوحدات المكونة لبطاقة الملاحظة، وكذلك مدى ارتباط كل مفردة أو وحدة بالدرجة الإجمالية لبطاقة الملاحظة ككل، وقد تم تصميم بطاقة الملاحظة بحيث

تتضمن أربع مهارات رئيسية، تتفرع منها مجموعة من المفردات المتصلة بكل مهارة، وبناءً على ذلك، قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين تلك المهارات والدرجة الكلية للبطاقة.

أ-حساب الاتساق الداخلي للمفردات: وذلك من خلال حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها

جدول (١) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة حيث (ن = ٣٠)

المهارة الأولى: تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ		المهارة الثانية: تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية		المهارة الثالثة: ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجياً تبعاً لمستويات الطلاب		المهارة الرابعة: تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	.٨٩٣**	١	.٩٠٣**	١	.٨٧٨**	١	.٩١٠**
٢	.٨٨٢**	٢	.٩١٦**	٢	.٨٩٢**	٢	.٩١٥**
٣	.٩٠٥**	٣	.٩٣٩**	٣	.٩٣٧**	٣	.٩٢٩**
٤	.٨٩٧**	٤	.٩٤١**	٤	.٩١٠**	٤	.٩٥٣**
٥	.٩٠٤**	٥	.٨٥٨**	٥	.٨٧٢**	٥	.٩٣٤**
٦	.٨٧٩**	٦	.٨٥٧**	٦	.٩٠٧**		

** مستوى دلالة ٠.٠١

من الجدول السابق، يتضح أن جميع مفردات المقياس دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة بين (٠.٨٥٨ و ٠.٩٤١) بناءً على ذلك، لم يتم استبعاد أي مفردة.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد: ويتم ذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها

جدول (٢) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد الدرجة الكلية للبطاقة

المهارات	قيمة معامل الارتباط
تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ	.٩٨٣**
تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية	.٩٨٧**
ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجياً تبعاً لمستويات الطلاب	.٩٨٦**
تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس	.٩٨٨**

من الجدول السابق، يتضح أن جميع المهارات المدرجة في بطاقة ملاحظة التدريس المتمايز، والتي تشمل: تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ، تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية، ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجياً تبعاً لمستويات الطلاب، وتصميم خطة درس باستخدام أساليب تدريس متنوعة، ترتبط ارتباطًا قويًا بالدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز. وجميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١.

٢. صدق البطاقة

أ. صدق المحكمين: قام الباحث بعرض الصيغة الأولية لبطاقة الملاحظة على لجنة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والاختصاص العلمي، وكان عددهم (١٠) محكمين، وتفاصيلهم مدرجة في ملحق (٤)، تكونت بطاقة الملاحظة من (٢٣) عبارة تقيس تقيس الأداء بناء علي قائمة مهارات التدريس المتمايز، وبناءً على ملاحظاتهم، والتي تركزت في تعديل بعض المفردات لتكون أكثر ملاءمة لقياس التمايز التدريسي، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة، وفي النهاية، تم التوصل إلى النسخة النهائية لبطاقة الملاحظة، حيث تم الاتفاق على العبارات بنسبة ٨٠% من قبل المحكمين، لتصبح بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية.[١]

ب. صدق المقارنة الطرفية: استخدم الباحث أسلوب صدق المقارنة الطرفية على عينة مكونة من (ن = ٣٠) معلم ومعلمة، تعتمد هذه الطريقة على مقارنة درجات الثلث الأعلى من المشاركين مع درجات الثلث الأدنى في البطاقة، من خلال حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، إذا وُجدت دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط الثلث الأعلى ومتوسط الثلث الأدنى، يمكن اعتبار بطاقة الملاحظة صادقة.

بعد تقسيم العينة إلى مجموعتين (المجموعة ذات الدرجات المرتفعة والمجموعة ذات الدرجات المنخفضة)، استخدم الباحث اختبار "مان–ويتني (Mann–Whitney) "لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين على بطاقة الملاحظة الحالية، جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول التالي:

[1] ملحق (١٠) بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز

جدول (٣) الصدق لكلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (Z)	مستوى الدلالة
المجموعة العليا	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	**٣.٤٢٤	٠.٠١
المجموعة الدنيا	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات المجموعة العليا ومتوسط درجات المجموعة الدنيا، وذلك لصالح المجموعة العليا، ويشير ذلك إلى أن البطاقة تتمتع بقدرة على التمييز بين المعلمين الذين يمتلكون مهارات تدريس متمايز بدرجة عالية والمعلمين الذين يمتلكونها بدرجة منخفضة، مما يؤكد على صدق بطاقة الملاحظة الحالية في قياس مهارات التدريس المتمايز.

٣. الثبات: استخدم الباحث عدة أساليب لحساب ثبات بطاقة الملاحظة في البحث الحالي، وهي كما يلي:

أ- الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة باستخدام معامل ألفا العام:

تم حساب ثبات بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز باستخدام معامل ألفا العام (α)، يمثل معامل ألفا متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة بطاقة الملاحظة بطرق متعددة، مما يعني أنه يعبر عن معامل الارتباط بين جزئين مختلفين من بطاقة الملاحظة، وقد أظهرت النتائج أن معامل ألفا العام للبطاقة بلغ (٠.٩٩٠)، مما يشير إلى أن البطاقة تتمتع بمستوى عالٍ من الثبات.

ب- الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

لحساب الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة، استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجتمان، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (٤) الثبات الكلي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =٢٣	عدد الأفراد=٣٠
معامل الثبات بطريقة سبيرمان /براون (في حالة تساوي الطول) =٠.٩٩٠	معامل الارتباط بين الجزئين=٠.٩٨١
معامل الثبات بطريقة سبيرمان /براون (في حالة عدم تساوي الطول) =٠.٩٩٠	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠.٩٨٩
١٢مفردة في الجزء الأول	١١ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول=٠.٩٧٩	معامل ألفا في الجزء الثاني=٠.٩٨٠

تشير هذه النتائج إلى أن بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز تتمتع بمستوى عالٍ جدًا من الثبات سواء **باستخدام معامل ألفا العام أو طريقة التجزئة النصفية،** مما يعزز الثقة في استخدام البطاقة كأداة موثوقة لتقييم مهارات التدريس المتمايز.

بناء مقياس الكفاءة السردية التاريخية :

- الهدف: قياس أبعاد الكفاءة السردية التاريخية لدى عينة البحث الحالي .
- تحديد مفردات المقياس: تم إعداد مفردات المقياس بناءً على مقياس ليكرت الخماسي، حيث تم تصميم كل فقرة لتقييم الكفاءة السردية التاريخية لدى معلمي الدراسات الاجتماعية باستخدام التدرج من ١ إلى ٥، هذا التدرج يتراوح من (١) ضعيف جدًا إلى (٥) ممتاز، وتبلغ الدرجة العليا (١١٥) درجة، المتوسطة (٥٧) درجة، والدنيا (٢٣) درجة.
- صياغة مفردات المقياس: وذلك باستخدام مواقف تعليمية مستوحاة من التاريخ المصري، تم تقسيم المفردات إلى أربعة مجالات رئيسية تعكس المهارات السردية المطلوبة وفقاً لكل بند فرعي، يعتمد كل بند على موقف تعليمي واقعي يرتبط بتدريس الأحداث والشخصيات التاريخية وربطها بالواقع المعاصر.
- صياغة تعليمات المقياس: تمت صياغة التعليمات بلغة واضحة ومباشرة لضمان فهم المعلمين لأهمية ودور المقياس، مع التأكيد على سرية البيانات وأغراض البحث العلمي.

التجربة الاستطلاعية : تم تطبيق التجربة علي عينة مكونة من (٣٠) من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية بإدارة بورسعيد التعليمية بمحافظة بورسعيد حيث توصلت إلى ما يلي:

حساب الخصائص السيكو مترية للمقياس:

١. **الاتساق الداخلي لمقياس الكفاءة السردية التاريخية:** تعتمد هذه الطريقة على مدى الترابط بين المفردات أو الوحدات المكونة للمقياس، بالإضافة إلى مدى ارتباط كل مفردة أو وحدة بالدرجة الكلية للمقياس ككل، يتكون المقياس من أربعة أبعاد رئيسية، ويحتوي كل بعد على مجموعة من المفردات المرتبطة به، وبناءً على ذلك قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين هذه الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس.

أ- **حساب الاتساق الداخلي للمفردات:** تم حساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للمقياس، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٥) يوضح معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس حيث (ن = ٣٠)

البعد الأول: سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة		البعد الثاني: تفسير الرموز التاريخية في السرديات		البعد الثالث: تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث		البعد الرابع: تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
١	.٩٢٠**	١	.٩١٤**	١	.٨٩٧**	١	.٨٨٤**
٢	.٨٧٩**	٢	.٩٣٤**	٢	.٨٨٩**	٢	.٩١٢**
٣	.٨٩٨**	٣	.٩٣٢**	٣	.٩٣٣**	٣	.٩٢٣**
٤	.٨٩١**	٤	.٨٥٨**	٤	.٩٠٨**	٤	.٩٠٤**
٥	.٩٠٦**	٥	.٨٧١**	٥	.٨٧٢**	٥	.٩١٦**
٦	.٨٧٤**					٦	.٨٧٨**
٧	.٩٠٦**						

** مستوى دلالة ٠.٠١

من الجدول السابق، يتضح أن جميع مفردات المقياس ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٠١. تراوحت قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بين (٠.٨٥٨ و ٠.٩٤٣)، وهو ما يشير إلى عدم الحاجة لحذف أي من المفردات.

ومن خلال النتائج السابقة، يتبين أن معظم مفردات المقياس تتمتع بدرجة مناسبة من الاتساق الداخلي، مما يعزز صلاحية المقياس للاستخدام في قياس الكفاءة السردية التاريخية.

ب- الاتساق الداخلي للأبعاد: يتم قياس الاتساق الداخلي للأبعاد من خلال حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٦) يوضح قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بعد الدرجة الكلية للمقياس

البعد	قيمة معامل الارتباط
سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة	.٩٨٣**
تفسير الرموز التاريخية في السرديات	.٩٨٨**
تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث	.٩٨٩**
تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية	.٩٨٨**

يتضح من الجدول أن جميع الأبعاد الخاصة بمقياس الكفاءة السردية التاريخية، ترتبط ارتباطًا قويًا بالدرجة الكلية للمقياس، وجميعها ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠١.

هذا يشير إلى أن الأبعاد تتمتع بمستوى عالٍ من الاتساق الداخلي، مما يؤكد على قوة الترابط بين الأبعاد المختلفة والمقياس الكلي.

٢. صدق المقياس

أ. **صدق المحكمين:** عرض الباحث الصيغة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين ذوي الخبرة والاختصاص العلمي، وكان عددهم (١٠) محكمين، تألف المقياس من ٤ أبعاد، يشمل كل بُعد عددًا من المفردات، بناءً على ملاحظاتهم، تم تعديل بعض المفردات لتكون أكثر ملاءمة لطبيعة العينة والمتغير المراد قياسه، وفي النهاية، تم التوصل إلى النسخة النهائية للمقياس، حيث تم الاتفاق على العبارات بنسبة ٩٠% من قبل المحكمين، لتصبح النسخة النهائية للمقياس[١] .

[١] ملحق (١١) مقياس الكفاءة السردية التاريخية

ب. **صدق المقارنة الطرفية:** وذلك على عينة مكونة من (ن = ٣٠) معلم ومعلمة، تعتمد هذه الطريقة على مقارنة درجات الثلث الأعلى من المشاركين مع درجات الثلث الأدنى في المقياس، وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين، فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط درجات الثلث الأعلى ودرجات الثلث الأدنى، يمكن اعتبار المقياس صادقًا.

بعد تحديد مجموعة الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة ومجموعة الأفراد الذين حصلوا على درجات منخفضة في المقياس الحالي، تم استخدام اختبار "مان–ويتني (Mann–Whitney) " لحساب دلالة الفروق بين المجموعة العليا والمجموعة الدنيا في المقياس، والنتائج موضحة في الجدول التالي:

جدول (٧) الصدق الكلى لمقياس الكفاءة السردية التاريخية باستخدام طريقة المقارنة الطرفية

الفئة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة(Z)	مستوى الدلالة
الفئة العليا	٨	١٢.٥٠	١٠٠.٠٠	**٣.٩٣١	٠.٠١
الفئة الدنيا	٨	٤.٥٠	٣٦.٠٠		

** دال عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول أن هناك فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسط درجات الفئة العليا والفئة الدنيا، وذلك لصالح الفئة العليا، وبالتالي يشير إلى أن المقياس الحالي يتمتع بقدرة واضحة على التمييز بين الأفراد ذوي الكفاءة السردية التاريخية المرتفعة والمنخفضة بين معلمي الدراسات الاجتماعية، وبالتالي يمكن القول إن هذه النتائج تؤكد على صدق المقياس.

٣. الثبات

أ- الثبات الكلي للمقياس باستخدام معامل ألفا العام: تم حساب ثبات المقياس الحالي باستخدام معامل ألفا العام (α)، الذي يمثل متوسط المعاملات الناتجة عن تجزئة المقياس بطرق مختلفة، بمعنى آخر يعبر عن معامل الارتباط بين جزئين من أجزاء المقياس، وقد سجل معامل ألفا العام للاختبار قيمة ٠.٩٨٩، مما يشير إلى مستوى ثبات مرتفع للغاية.

ب- الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية: لحساب الثبات الكلي للمقياس، استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية. تم حساب معامل الثبات الكلي باستخدام معادلتي سبيرمان-براون وجتمان، والجدول التالي يوضح نتائج هذا التحليل:

جدول (٨) الثبات الكلي لمقياس الكفاءة السردية التاريخية بطريقة التجزئة النصفية

عدد المفردات =٢٣	عدد الأفراد=٣٠
معامل الثبات بطريقة سبيرمان /براون (في حالة تساوي الطول) =٠.٩٨٩	معامل الارتباط بين الجزئين=٠.٩٧٨
معامل الثبات بطريقة سبيرمان /براون (في حالة عدم تساوي الطول) =٠.٩٨٩	معامل ثبات التجزئة النصفية بطريقة جتمان =٠.٩٨٨
١٢مفردة في الجزء الأول	١١ مفردة في الجزء الثاني
معامل ألفا في الجزء الأول=٠.٩٧٩	معامل ألفا في الجزء الثاني=٠.٩٧٨

تشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بمستوى عالٍ جدًا من الثبات سواء باستخدام **معامل ألفا العام أو طريقة التجزئة النصفية**، مما يعزز من موثوقية المقياس في قياس الكفاءة السردية التاريخية لمعلمي الدراسات الاجتماعية.

تحديد زمن المقياس: تم تحديد الزمن المناسب للإجابة عن المقياس من خلال حساب متوسط الوقت الذي استغرقه أول معلم وآخر معلم، حيث بلغ (٢٥) دقيقة، وإضافة (٥) دقائق لقراءة التعليمات، ليصبح الزمن الإجمالي للمقياس (٣٠) دقيقة.

الصورة النهائية للمقياس: وتضمن (٢٣) مفردة، وتم تحديد الدرجة النهائية له بـ (١١٥) درجة.

رابعًا: اختيار مجموعة البحث

تم اختيار مجموعة البحث بعناية لضمان تحقيق أهداف الدراسة، حيث شملت عدد (٦) معلمًا من معلمي مادة الدراسات الاجتماعية في الإدارة التعليمية بمحافظة بورسعيد، وتم الاختيار بشكل وفقًا للمعايير التالية:

- شرط الخبرة: تم اختيار المعلمين بشرط أن يكون لديهم خبرة لا تقل عن ٥ سنوات في التدريس داخل المدارس، بهدف ضمان مشاركة معلمين لديهم مستوى معين من الخبرة والمهارة في التدريس.

- التنوع في الخلفيات التعليمية: تم اختيار المعلمين من مدارس متنوعة داخل محافظة بورسعيد لتحقيق تمثيل مختلف البيئات التعليمية وتقديم نتائج أكثر شمولية.

خامسًا: تطبيق البرنامج وقياس فاعليته

اعتمد الباحث في تصميمه شبة التجريبي على مجموعة تجريبية واحدة، تم تطبيق القياس القبلي والبعدي عليها، وذلك للإجابة عن السؤالين البحثيين الرابع والخامس.

تمت الخطوات التالية في هذه المرحلة:

أ. القياس القبلي: تم قياس مستوى مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى المعلمين المشاركين قبل تطبيق البرنامج التدريبي، باستخدام أدوات القياس المصممة لذلك.

ب. تطبيق البرنامج: بعد إجراء القياس القبلي، تم تطبيق البرنامج التدريبي على مجموعة المعلمين المشاركين خلال الفترة الزمنية من ١٥ أغسطس ٢٠٢٤م وحتى ١ أكتوبر ٢٠٢٤م، والتي امتدت لمدة ٦ أسابيع، تضمنت هذه الفترة ٣ جلسات تدريبية أسبوعيًا، منها جلستان باستخدام التعلم الإلكتروني عبر برنامج Zoom، وجلسة واحدة وجهًا لوجه من خلال ورشة عمل بكلية التربية جامعة بورسعيد.

تم عقد جلستين أسبوعيًا عبر التعلم الإلكتروني، مدة كل جلسة (٣) ساعات، ليصل إجمالي عدد الجلسات الإلكترونية إلى (١٢) جلسة بمجموع (٣٦) ساعة، وتنظيم ورشة عمل وجهاً لوجه مرة أسبوعيًا، مدة كل ورشة (٣) ساعات، ليصبح إجمالي عدد ورش العمل (٦) ورش بمجموع (١٨) ساعة.

ج. القياس البعدي: بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، تم إعادة تطبيق أدوات القياس على مجموعة البحث يومي الاثنين والثلاثاء، الموافقين ٢ و٣ أكتوبر ٢٠٢٤م.

د. تحليل النتائج: تم مقارنة نتائج القياس القبلي بالنتائج البعدية لتحليل فعالية البرنامج وتحديد مدى تأثيره في تنمية المهارات المستهدفة.

سادسًا: نتائج البحث في ضوء فروضه

الفرض الأول: "لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية)."

١. للتحقق من صحة الفرض الأول، قام الباحث باستخدام اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon Signed-Rank Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز، ويوضح الجدول التالي نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (٩) نتائج اختبار ويلكوكسون للتحقق من صحة الفرض الأول

م	البعد	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
١	تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٢٦
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	-----	
٢	تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٠١
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	-----	
٣	ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجياً تبعاً لمستويات الطلاب	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٠٣٢
		موجب	٥	٣.٠٠	١٥.٠٠	
		متساوي	١	----	-----	
٤	تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس	سالب	١	١.٠٠	١.٠٠	*٢.٠١٤
		موجب	٥	٤.٠٠	٢٠.٠٠	
		متساوي	٠	----	-----	
٥	الدرجة الكلية	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٠٧
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	-----	

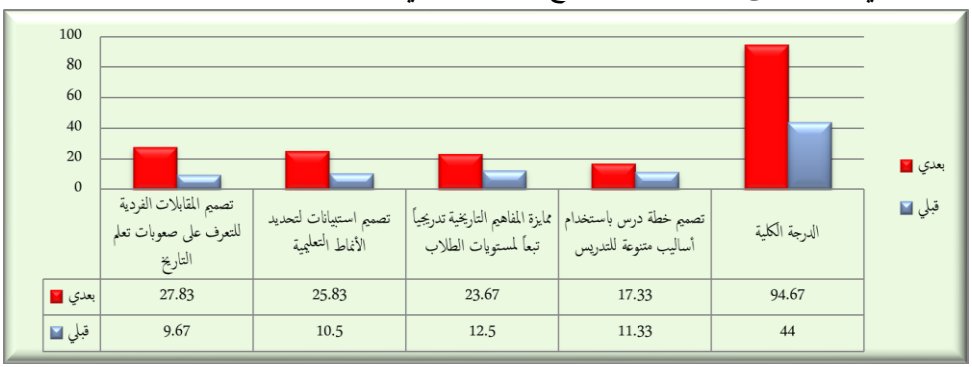
*دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عبر جميع الأبعاد المقاسة، ولتحديد اتجاه الفروق، قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد "تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ" كان متوسط القياس البعدي (٢٧.٨٣) أعلى من القبلي (٩.٦٧)، وعلى بُعد "تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية" كان متوسط القياس البعدي (٢٥.٨٣) أعلى من القبلي (١٠.٥٠).

كذلك، في بُعد "ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيًا تبعًا لمستويات الطلاب" ارتفع المتوسط البعدي (٢٣.٦٧) مقارنة بالقبلي (١٢.٥٠)، أما بُعد "تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس" فقد بلغ المتوسط البعدي (١٧.٣٣) مقارنة بالقبلي (١١.٣٣)، وأخيراً، في "الدرجة الكلية"، ارتفع متوسط القياس البعدي إلى (٩٤.٦٧) مقارنة بالقياس القبلي (٤٤)، مما يشير إلى تفوق ملحوظ في القياس البعدي عبر كافة الأبعاد، كما موضح ب(شكل ٤)

من خلال هذا العرض، يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز (الدرجة الكلية والمهارات الفرعية)، مما يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص على وجود فروق لصالح القياس البعدي.



	تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ	تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية	ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجياً تبعاً لمستويات الطلاب	تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس	الدرجة الكلية
بعدي	27.83	25.83	23.67	17.33	94.67
قبلي	9.67	10.5	12.5	11.33	44

شكل ٤ يوضح الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز "الدرجة الكلية والمهارات الفرعية

٢. **حساب معامل حجم التأثير:** تم من خلال حساب معامل الارتباط ثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched-Pairs Rank biserial correlation كمؤشر على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التدريس المتمايز وذلك لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز الدرجة الكلية والمهارات الفرعية وذلك من خلال المعادلة التالية (حسن، ٢٠١٦، ٢٨٠)

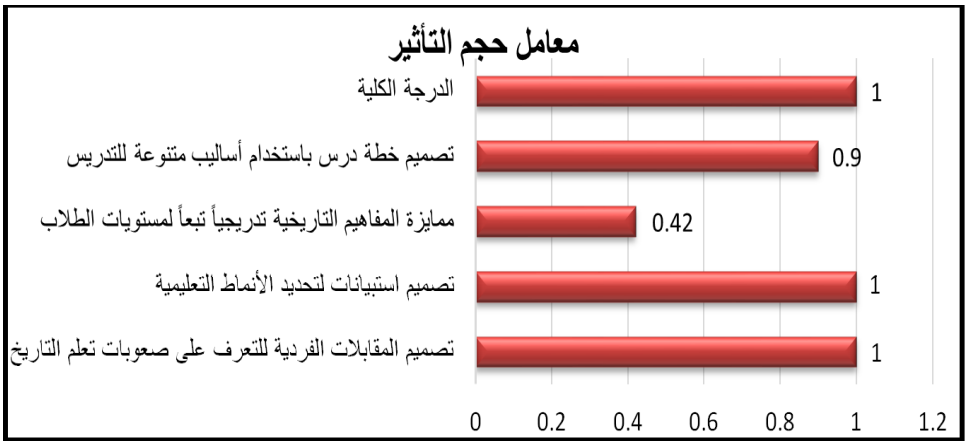
$$r_{prb=} \quad \frac{4\,(T_1)}{n(n+1)} \quad -1$$

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٠) يوضح معامل حجم التأثير لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز " الدرجة الكلية والمهارات الفرعية"

البعد	T1	N	معامل حجم التأثير (r_{prb})	نوع حجم التأثير
تصميم المقابلات الفردية للتعرف على صعوبات تعلم التاريخ	٢١	٦	١	قوي جدا
تصميم استبيانات لتحديد الأنماط التعليمية	٢١	٦	١	قوي جدا
ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجياً تبعاً لمستويات الطلاب	١٥	٦	٠.٤٢	متوسط
تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس	٢٠	٦	٠.٩٠	قوي
الدرجة الكلية	٢١	٦	١	قوي جدا

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل حجم التأثير لكافة المهارات الفرعية والدرجة الكلية لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز كانت تساوي "١" مما يشير إلى معامل تأثير قوي جدا مما يعني أن التأثير الذي أحدثه البرنامج المستخدم في تنمية مهارات التدريس المتمايز لدى عينة الدراسة كان واضح وفعال وأن التأثير النسبي للمعالجة التجريبية التي استخدم فيها البرنامج كان قوي جداً.



شكل ٥ قيم معامل حجم التأثير لقيم "Z" الدالة للفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على بطاقة ملاحظة مهارات التدريس المتمايز "المهارات الفرعية والدرجة الكلية"

الفرض الثاني " لا يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطات رتب معلمي مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الكفاءة السردية التاريخية (الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية).

١. للتحقق من صحة الفرض الثاني قام الباحث باستخدام اختبار ويلكاكسون (Wilcoxon Signed-Rank Test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة السردية التاريخية "الدرجة الكلية والمهارات الفرعية" والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الاحصائي التي تم التوصل اليها

جدول (١١) يوضح نتائج اختبار ويلكوكسون للتحقق من صحة الفرض الثاني

م	البعد	الاتجاه	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة z
١	سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٢٦
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	----	
٢	تفسير الرموز التاريخية في السرديات	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٢٣
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	----	
٣	تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢١٤
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	----	
٤	تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٠٧
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	----	
٥	الدرجة الكلية	سالب	٠	٠٠.٠	٠٠.٠	*٢.٢٠١
		موجب	٦	٣.٥٠	٢١.٠٠	
		متساوي	٠	----	----	

*دال عند مستوى دلالة ٠.٠٥

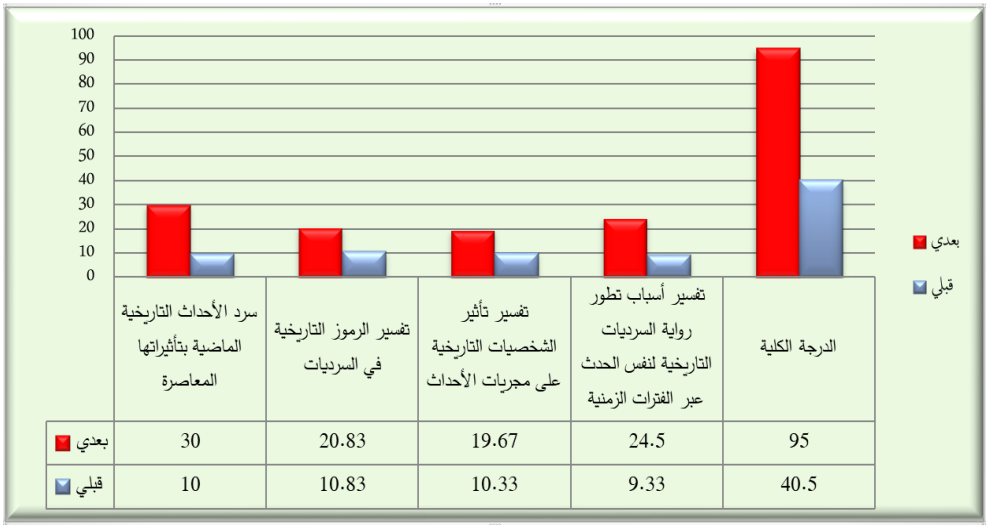
يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في جميع الأبعاد. ولتحديد اتجاه الفروق، قام الباحث بحساب متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على بُعد "سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة"، حيث بلغ متوسط القياس البعدي (٣٠) مقارنةً بالقياس القبلي (١٠)، مما يشير إلى فروق لصالح القياس البعدي، كما أظهر بُعد "تفسير الرموز التاريخية في السرديات" متوسطًا بعديًا قدره (٢٠.٨٣) مقارنةً بالقبلي (١٠.٨٣)، مما يعزز الاتجاه نفسه.

بالإضافة إلى ذلك، في بُعد "تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث"، كان متوسط القياس البعدي (١٩.٦٧) أعلى من القبلي (١٠.٣٣)، أما بُعد "تفسير أسباب تطور رواية

السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية"، فقد بلغ المتوسط البعدي (٢٤.٥٠) مقابل (٩.٣٣) في القياس القبلي، مما يدل على فروق لصالح القياس البعدي، وأخيرًا، في "الدرجة الكلية"، حقق متوسط القياس البعدي (٩٥) مقارنةً بالقياس القبلي (٤٠.٥٠)، مما يؤكد تفوق القياس البعدي عبر كافة الأبعاد(شكل ٦).

ومن خلال العرض السابق، يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة السردية التاريخية "الدرجة الكلية والمهارات الفرعية"، مما يشير إلى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، الذي ينص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي على مقياس الكفاءة السردية التاريخية "الدرجة الكلية والمهارات الفرعية" لصالح القياس البعدي.



	سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة	تفسير الرموز التاريخية في السرديات	تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث	تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية	الدرجة الكلية
بعدي	30	20.83	19.67	24.5	95
قبلي	10	10.83	10.33	9.33	40.5

شكل ٦ الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي مقياس الكفاءة السردية التاريخية "الدرجة الكلية والمهارات الفرعية

٢. **حساب معامل حجم التأثير:** تم من خلال حساب معامل الارتباط ثنائي لرتب الأزواج المرتبطة (r_{prb}) Matched-Pairs Rank biserial correlation كمؤشر على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة السردية التاريخية وذلك لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي لمقياس الكفاءة السردية التاريخية الدرجة الكلية و المهارات الفرعية وذلك من خلال المعادلة التالية (حسن، ٢٠١٦، ٢٨٠)

$$r_{prb=} \quad \frac{4\,(T_1)}{n(n+1)} \quad -1$$

والجدول التالي يوضح النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (١٢) معامل حجم التأثير لقيم "Z" الدالة للمجموعة التجريبية في القياسيين القبلي والبعدي مقياس الكفاءة السردية التاريخية " الدرجة الكلية و الأبعاد الفرعية"

البعد	T1	N	معامل حجم التأثير (r_{prb})	نوع حجم التأثير
سرد الأحداث التاريخية الماضية بتأثيراتها المعاصرة	٢١	٦	١	قوي جدا
تفسير الرموز التاريخية في السرديات	٢١	٦	١	قوي جدا
تفسير تأثير الشخصيات التاريخية على مجريات الأحداث	٢١	٦	١	قوي جدا
تفسير أسباب تطور رواية السرديات التاريخية لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية	٢١	٦	١	قوي جدا
الدرجة الكلية	٢١	٦	١	قوي جدا

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معامل حجم التأثير لكافة الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية لمقياس الكفاءة السردية التاريخية كانت تساوي "١" مما يشير إلى معامل تأثير قوي جدا مما يعني

أن التأثير الذي أحدثه البرنامج المستخدم في تنمية الكفاءة السردية التاريخية لدى عينة الدراسة كان واضح وفعال وأن التأثير النسبي للمعالجة التجريبية التي استخدم فيها البرنامج كان قوي جداً.

سادسًا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

أظهرت نتائج البحث أن البرنامج التدريبي كان له أثر إيجابي في تنمية مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية لدى المعلمين، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال تحليل العوامل المؤثرة التي يمكن تقسيمها إلى محورين رئيسيين كما سنستعرضها في الجزء الأول وهما: العوامل المرتبطة بتطبيق البرنامج نفسه، والعوامل المتعلقة بتطبيق نظرية شبكة الفاعل (ANT)، والجزء الثاني مناقشة الفروقات في التأثير لمهارات التدريس المتمايز.

الجزء الأول تفسير الآثر الايجابي للبرنامج التدريبي علي تنمية أبعاد الكفاءة السردية وبعض مهارات التدريس المتمايز:

١. العوامل المتعلقة بتطبيق البرنامج

- التعليم الهجين: اعتمد البرنامج على مزج التعليم الإلكتروني مع ورش العمل الحضورية، مما أتاح بيئة تعلم شاملة، حيث وفرت الجلسات الإلكترونية مرونة كبيرة للمعلمين، حيث مكّنتهم من المشاركة الفعّالة في إطار زمني ملائم ودعم عملية التفاعل المستمر عن بُعد، كما قدّمت ورش العمل الحضورية فرصًا حقيقية لتطبيق المهارات المكتسبة في مواقف تعليمية تحاكي الواقع العملي، مما عزز من مستوى التفاعل العملي والتجريبي.
- التطبيق العملي: ركّز البرنامج التدريبي على الأنشطة العملية، حيث تم إشراك المعلمين في ممارسة تطبيقية لاستراتيجيات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية، مما زادت من قدرة المعلمين على استيعاب المفاهيم التعليمية وتحويلها إلى ممارسات فعلية.
- تقديم سيناريوهات تعليمية واقعية: لم يقتصر البرنامج التدريبي على الجانب النظري، بل استخدم أمثلة وسيناريوهات عملية توضح كيفية تطبيق مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية، الأمر الذي جعل المحتوى أكثر ارتباطًا بالواقع التعليمي، وساعد المعلمين على تصور كيفية تنفيذ ما تعلموه في المواقف التعليمية .

- التقييم المستمر والتغذية الراجعة: تم الاعتماد في البرنامج على نظام تقييم مستمر يستند إلى الاختبارات القبلية والبعدية لكل جلسة تدريبية، بالإضافة إلى تقديم تغذية راجعة، هذا الأسلوب التقييمي مكن من متابعة تقدم المعلمين بشكل مستمر، وتحديد نقاط القوة والضعف لديهم، مما أسهم في إجراء تحسينات دورية على أدائهم ورفع مستوى كفاءتهم تدريجيًا.
- تبادل الخبرات والاستفادة من التنوع: أتاحت ورش العمل الحضورية فرصة للمعلمين لتبادل وجهات النظر والخبرات المتنوعة فيما بينهم، هذا التفاعل أسهم في تنمية مهاراتهم من خلال تبني ممارسات وأساليب استنادًا إلى خبرات زملائهم، بالإضافة إلى ذلك أتاح هذا التنوع في النقاشات إمكانية الاستفادة من الأفكار والممارسات التعليمية، ما زاد من فعالية التدريب.

٢. العوامل المتصلة بنظرية شبكة الفاعل:

ساهم البرنامج التدريبي في تحسين مهارات التدريس المتمايز لدى المعلمين من خلال عدة جوانب رئيسية:

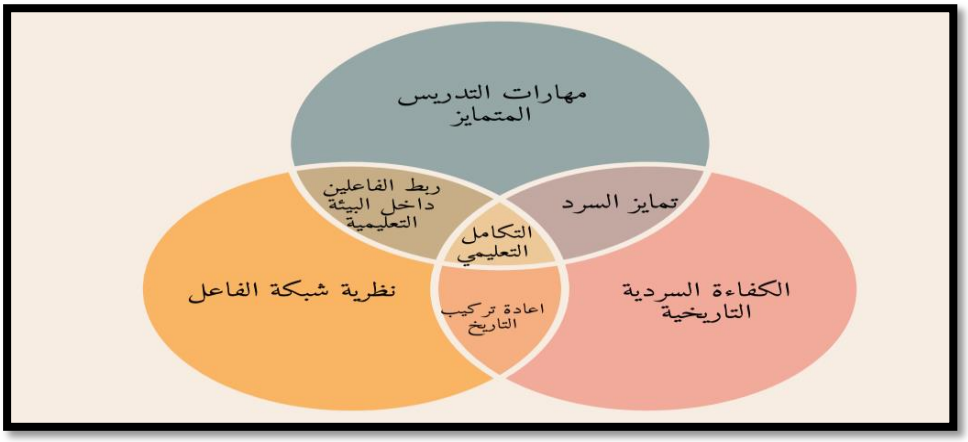
- فهم التفاعل بين الفاعلين (الطلاب): من خلال تبني إطار نظرية شبكة الفاعل، تم تدريب المعلمين على النظر إلى الفصول الدراسية كوحدة تفاعلية متكاملة، حيث يعتبر كل طالب "فاعلًا" مستقلًا داخل الشبكة التعليمية، حيث مكن المعلمين من تخطيط استراتيجيات تدريسية مرنة تتناسب مع القدرات والاحتياجات المختلفة لكل طالب، وهو جوهر التدريس المتمايز.
- إدارة العلاقات والتفاعلات داخل الفصول الدراسية: ساعدت نظرية شبكة الفاعل المعلمين في فهم ديناميكيات التفاعل بين مختلف الأطراف داخل الفصول الدراسية، بما في ذلك الطلاب، الأمر الذي مكنهم من تكييف استراتيجياتهم التعليمية لتعزيز التعاون والتفاعل الإيجابي بين الطلاب، مما يدعم تحقيق أهداف التدريس المتمايز بشكل أكثر فعالية.
- المرونة في إدارة الفاعلين داخل الشبكة التعليمية: اعتمادًا على مفهوم شبكة الفاعل، اكتسب المعلمون وعيًا أعمق بكيفية إدارة وتوجيه الفاعلين داخل الشبكة التعليمية، سواء

أكانوا بشريين أو غير بشريين، هذه المرونة ساعدتهم في تخصيص المحتوى التعليمي بما يلائم احتياجات الطلاب.

حقق البرنامج التدريبي تحسين في الكفاءة السردية التاريخية لدى المعلمين، وهو ما ظهر جليًا في القياس البعدي، ويُمكن تفسير ذلك عبر عدة عوامل:

- فهم التاريخ كتفاعل بين فاعلين متعددين: ركزت نظرية شبكة الفاعل على تحليل التفاعل بين الفاعلين البشريين وغير البشريين في الأحداث التاريخية، مما أتاح للمعلمين إدراكًا أكبر للأحداث التاريخية، حيث لم تعد تُفهم كقصص خطية تقتصر على القادة أو المعارك، بل كشبكة من التفاعلات التي تشكل الأحداث وتؤثر عليها.
- الربط بين الماضي والحاضر: ساعدت نظرية شبكة الفاعل المعلمين في تحقيق هذا الربط من خلال التركيز على كيفية تأثير الفاعلين في الماضي على الفاعلين أو الظواهر الحالية، مما جعلهم أكثر قدرة على تحليل واستنتاج تأثيرات الأحداث التاريخية على العالم اليوم.
- تعزيز التفكير النقدي في تحليل الأحداث التاريخية: جعلت نظرية شبكة الفاعل السرد التاريخي أكثر حيوية وتعقيدًا، من خلال تحليل العلاقات المتبادلة بين الفاعلين المختلفين في الأحداث التاريخية جعلهم ينظرون إلى التاريخ من زوايا متعددة، وهو ما يساعدهم في تجاوز السرديات البسيطة وتقديم تحليلات أعمق وأكثر شمولية.
- إعادة تفسير الرموز التاريخية كعناصر فاعلة: قدمت نظرية شبكة الفاعل للمعلمين أداة جديدة لفهم الرموز التاريخية ليس كخلفية أو إشارات صامتة، بل كعناصر فاعلة تلعب دورًا في تشكيل الأحداث، حيث ساهم في تقديم سرد تاريخي يبرز الدور المؤثر لهذه الرموز في مسار الأحداث التاريخية.
- التطور السردي عبر الزمن: ساعدت النظرية المعلمين على فهم كيفية تطور السرد التاريخي لنفس الحدث عبر الفترات الزمنية المختلفة، وذلك استنادًا إلى تغير الفاعلين الذين يسهمون في سرد الأحداث، مما زاد من وعيهم تجاه التحولات التي تخضع لها التفسيرات التاريخية على مر الزمن.

وفي النهاية، يمكن إجمال هذا التأثير الإيجابي في التفاعلات المتداخلة بين مختلف أطراف البرنامج التدريبي والمتغيرات التابعة، حيث أسهمت هذه التفاعلات في خلق بيئة تعليمية ديناميكية عززت من قدرات المعلمين في مهارات التدريس المتمايز والكفاءة السردية التاريخية، حيث إن التفاعل بين العوامل المتعلقة بالبرنامج ونظرية شبكة الفاعل (ANT) لعب دوراً محورياً في تحسين مخرجات التعليم، مما يعكس الأثر الإيجابي لتكامل هذه العناصر على تحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، كما يوضحة الشكل التالي



شكل (٧) العلاقات بين متغيرات البحث الحالي

ويمكن ايجاز نقاط التفاعل فيما يلي :

- التكامل التعليمي (المنطقة المركزية المشتركة): يشير إلى أن تحقيق تعليم متكامل وشامل يتطلب تضافر هذه العناصر الثلاثة لتحقيق تجربة تعليمية فعالة.
- ربط الفاعلين داخل البيئة التعليمية: يشير هذا التداخل إلى أن البيئة التعليمية تعتمد على التفاعل المتواصل بين المعلمين، الطلاب، والأدوات التعليمية لتحقيق أفضل النتائج.
- تمايز السرد: يبرز دور المعلم في تقديم محتوى تعليمي يتمتع بتنوع سردي يتناسب مع السياق التاريخي والتربوي، ويعتمد على فهم لكيفية استخدام السرد كأداة تعليمية.

- إعادة تركيب التاريخ: هذا التداخل يوضح أن استخدام السرد التاريخي لا يتم بشكل تقليدي فقط، بل يعتمد على إعادة صياغة الأحداث التاريخية بطريقة تعزز الفهم من خلال التكامل بين مهارات التدريس والتفاعل بين الفاعلين داخل الشبكة.

الجزء الثاني تفسير الفروقات في حجم التأثير في مهارات التدريس المتمايز

أ. تفسير تحقيق تقدم متوسط في بُعد "ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيًا تبعًا لمستويات الطلاب"

أظهرت نتائج البحث أن الفروقات في حجم التأثير في بُعد "ممايزة المفاهيم التاريخية تدريجيًا تبعًا لمستويات الطلاب" تعود إلى تفاوت فردي في أداء أحد المعلمين، حيث كان هذا المعلم الوحيد الذي لم يظهر تقدمًا ملحوظًا، بينما حقق زملاؤه نتائج إيجابية واضحة في هذا البعد، أوضحت هذه النتائج أن الانخفاض النسبي في حجم التأثير في هذا البُعد يعزى إلى عوامل شخصية تتعلق بهذا المعلم، وليست دليلاً على قصور في البرنامج التدريبي.

الأدلة التي تدعم هذا التفسير:

١. تحليل نتائج اختبار "ويلكوكسون": كشفت نتائج اختبار "ويلكوكسون" أن جميع المعلمين تقريبًا أحرزوا تقدمًا في بُعد "ممايزة المفاهيم التاريخية"، باستثناء معلم واحد حافظ على مستوى ثابت دون تحسن، هذه النتيجة تشير إلى أن المشكلة ليست جماعية أو مرتبطة بتصميم البرنامج، بل هي حالة فردية أثّرت على متوسط النتائج في هذا البُعد، مما أدى إلى تصنيف التأثير كـ "متوسط" بدلًا من "قوي" بسبب هذا الأداء المنفرد.

٢. متوسط الرتب ومجموع الرتب: بالنظر إلى متوسطات الرتب في هذا البُعد، كان متوسط رتبة المجموعة الموجبة ٣.٠٠، وهو أقل من المتوسطات في الأبعاد الأخرى، مما يشير إلى أن هذا المعلم لم يستفد من التدريب بشكل كافٍ في هذا الجانب، مما أثّر على النتيجة الإجمالية لهذا البُعد، وبالمقارنة، أظهرت الأبعاد الأخرى تقدمًا أكبر، مما يدل على أن البرنامج كان فعالًا في تحقيق أهدافه العامة وأن التحدي كان فرديًا.

٣. مقارنة التأثير بين الأبعاد المختلفة: حققت الأبعاد الأخرى مثل "تصميم المقابلات" و"تصميم الاستبيانات" تأثيرات قوية جدًا، حيث بلغ معامل حجم التأثير (rprb = 1) أما

بُعد "ممايزة المفاهيم التاريخية" فقد أظهر تأثيرًا متوسطًا(rprb = 0.42) ، مما يعكس تحديات واجهها هذا المعلم في التقدم ويعزز فكرة أن الفروق في حجم التأثير لا تعود إلى ضعف البرنامج، بل إلى صعوبات شخصية.

٤. اختلاف الدافعية والاقتناع الشخصي: كشفت ملاحظات التفاعل أثناء البرنامج التدريبي أن هذا المعلم كان يعاني من قلة الدافعية ولم يكن مقتنعًا تمامًا بأهمية استخدام التمايز في تدريس المفاهيم التاريخية، فمن وجهة نظرة أن تطبيق التمايز غير ضروري أو صعب في بيئته التعليمية حيث كان يعمل في منطقة جنوب بورسعيد وهي اكثر الأماكن افتقارًا للتجهيزات والمرافق، مما قلل من اهتمامه بهذا البُعد وجعله أقل استجابة للتدريب في هذا الجانب.

٥. التفاعل أثناء البرنامج التدريبي: قدّم هذا المعلم تعليقات تشير إلى تحفظه على استراتيجيات التمايز في التدريس، وعبّر عن اعتقاده بأنها لا تتناسب مع بيئته الصفية، وهذا الموقف يفسر عدم تحسن أدائه في هذا البُعد بشكل واضح مقارنة بالأبعاد الأخرى التي أحرز فيها تقدمًا، مما يعزز التفسير القائل بأن المشكلة فردية وليست مرتبطة بضعف في البرنامج التدريبي.

ب. تأثير الفروقات الفردية على بُعد "تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس"

ظهر تأثير مماثل في بُعد "تصميم خطة درس باستخدام أساليب متنوعة للتدريس"، حيث انعكست صعوبة نفس المعلم في التكيف مع الأساليب الجديدة على النتائج العامة لهذا البُعد، وقد يُعزى ذلك إلى تحديات شخصية مرتبطة بالدافعية والتكيف مع الأفكار الحديثة.

الأدلة التي تدعم هذا التفسير:

١. الأثر الفردي على المتوسط العام للتقدم: أدى انخفاض أداء هذا المعلم إلى تقليص متوسط التقدم في هذا البُعد، مما قلل من حجم التأثير الكلي رغم التقدم الإيجابي الذي أحرزه بقية المعلمين، ورغم تحقيق معظم المعلمين نتائج إيجابية في هذا البُعد، ساهم أداء هذا المعلم في خفض المتوسط العام.

٢. التحديات الفردية في التكيف مع الأساليب المتنوعة: أظهر هذا المعلم صعوبة في التكيف مع أساليب التدريس المتنوعة، ما يشير إلى حاجة إضافية للدعم والتوجيه الفردي الذي يلبي احتياجاته الخاصة.
٣. التأثير على النتائج الكلية للمجموعة: توضح هذه النتائج أن الأداء السلبي لأحد أفراد المجموعة يمكن أن يؤثر على المتوسط العام، مما يجعله أقل من المتوقع، ويؤكد هذا أن التفاوت في النتائج ليس عائدًا إلى البرنامج التدريبي بحد ذاته، بل إلى التباينات الفردية في استجابة المعلمين.

تثبت النتائج أن البرنامج التدريبي كان فعالًا في تعزيز مهارات التدريس المتمايز لدى معظم المعلمين، وأن التفاوت في حجم التأثير يُعزى إلى صعوبات فردية لدى أحد المعلمين، وليس إلى قصور في البرنامج، يُعزز نجاح المعلمين الآخرين في إحراز تقدم ملحوظ كفاءة البرنامج واستجابته لاحتياجاتهم، مما يؤكد أن البرنامج صُمم ليتوافق مع تطلعات المعلمين وأهدافهم التعليمية، ويثبت كذلك مرونته في تحقيق الفعالية المرجوة بشكل عام.

سابعًا: توصيات البحث

<u>في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يلي :</u>

- تطوير منظومة التنمية المهنية للمعلمين أثناء الخدمة في ضوء نظرية شبكة الفاعل.
- دمج مهارات التدريس المتمايز في برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بكليات التربية.
- دمج أبعاد الكفاءة السردية التاريخية في برامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية بكليات التربية.
- إجراء المزيد من الابحاث التربوية للاستفادة من نظرية شبكة الفاعل في تطوير مهارات معلمي مادة الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية .

ثامنًا: مقترحات البحث

<u>في ضوء نتائج البحث الحالية، يقترح الباحث العناوين البحثية التالية لدراسات مستقبلية:</u>

- تصور مقترح لاستراتيجيات التنمية المهنية لمعلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء نظرية شبكة الفاعل .
- تطوير برامج إعداد معلم التاريخ بكليات التربية في ضوء متطلبات التدريس المتمايز واستراتيجيات الكفاءة السردية التاريخية.
- برنامج تدريبي مقترح لتنمية الكفاءة السردية التاريخية لدي الطالب المعلم شعبة التاريخ بكليات التربية .
- تأثير التدريس القائم على الكفاءات السردية التاريخية في تنمية الفهم النقدي للأحداث التاريخية لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ بكليات التربية.
- دراسة تأثير نظرية شبكة الفاعل على تحسين تفاعل طلاب المرحلة الإعدادية داخل الفصول الدراسية التاريخية من خلال الملاحظة والتحليل النوعي.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية

- حسن، عزت عبد الحميد محمد. (٢٠١٦) .*الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18*. القاهرة: دار الفكر العربي.

- السحت، مصطفى زكريا أحمد، والخرشة، طه عقلة زيدان. (٢٠٢٣). تأثير استخدام التدريس المتمايز في تدريس التاريخ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلاب الصف الثاني الثانوي .*مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣(٤)، ٧٢-١٠٢ .جامعة تبوك.

- سليم، إبراهيم عبدالله محمد. (٢٠٢١). فاعلية استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات الاتصال لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .*مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية*، ١٣(٣)، ٢٩٦-٣١٨.

- الشمري، غسان إبراهيم. (٢٠٢٤). فاعلية استراتيجية التدريس المتمايز على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى الطالب الجامعي .*إربد للبحوث والدراسات الإنسانية*، ٢٦(٢)، ٤٤٨-٤٧٠ .جامعة إربد الأهلية – عمادة البحث العلمي.

- عبدالحكيم، محمد رجب، وسعيد، هبة الله حلمي عبدالفتاح. (٢٠٢٣). فاعلية برنامج مقترح قائم على متطلبات إعداد المعلم الدولي لتنمية مهارات التدريس المتمايز وقيم التنوع الثقافي للطلاب المعلمين بكلية التربية شعبة الدراسات الاجتماعية .*دراسات في التعليم الجامعي*، (٦١)، ١١-١٠٤ .جامعة عين شمس – كلية التربية – مركز تطوير التعليم الجامعي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Aysha, A. (2023). Differentiated instruction as a means of revitalising science classrooms. *International Journal of Research Publication and Reviews, 4*(8), 1137-1142. https://doi.org/10.55248/gengpi.4.823.50665
- Berzins, E. (2023). Development of the narrative competence domain of history education between 2000 and 2020. *Human, Technologies and Quality of Education, 2023*, 220-234. https://doi.org/10.22364/htqe.2023.16
- Bignetti, B., de Souza, A. C. A. A., & Petrini, M. (2023). Actor-network theory: Methodological issues in practice. *Qualitative Research in Organizations and Management, 18*(2), 142-162. https://doi.org/10.1108/QROM-05-2022-2337
- Browning, E., & Hohenstein, J. (2024). The narrative teacher: Narrative nonfiction as a teaching tool in the primary history classroom. *Wiley Online Library*. https://doi.org/10.1002/rev3.3459. Retrieved from https://berajournals.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/rev3.3459
- Bullock, C. S., & Bullock, S. M. (2020). Re-imagining history teaching by challenging national narratives. In C. W. Berg & T. M. Christou (Eds.), *The Palgrave handbook of history and social studies education* (pp. 77-96). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37210-1_4
- Callon, M. (1986). *Some elements of a sociology of translation: Domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*. In J. Law (Ed.), *Power, action and belief: A new sociology of knowledge?* (pp. 196-233). Routledge.
- Carroll, J.E. (2021) 'Retheorising national assessment of the narrative mode for historical causal explanation in England'. History Education Research Journal, 18 (2), 148–65. https://doi.org/10.14324/HERJ.18.2.02
- Cosme, J. G., Carrasco, V. V., Moreno, P. V., & Martínez, P. M. (2019). Competencias históricas y narrativas europeas/nacionales en los libros de texto. *Cadernos De Pesquisa*, *49*(172), 210-234. https://doi.org/10.1590/198053145406

- Crawford, T. (2020, September 28). Actor-network theory. In *Oxford Research Encyclopedia of Literature*. Oxford University Press. Retrieved August 3, 2024, from https://oxfordre.com/literature/view/10.1093/acrefore/9780190201098.001.0001/acrefore-9780190201098-e-965
- Czahajda, R., Čairović, N., & Černko, M. (2022). Live online education efficiency mediators from the actor network theory perspective. *Frontiers in Education, 7*. https://doi.org/10.3389/feduc.2022.859783
- Darra, M., & Kanellopoulou, E.-M. (2019). The implementation of differentiated instruction in higher education: A research review. *International Journal of Education, 11*(3), 151-172. https://doi.org/10.5296/IJE.V11I3.15307
- De Munck, B. (2022). Assembling path dependency and history: An actor-network approach. *Journal of Interdisciplinary History*, *52*(4), 565-588. https://doi.org/10.1162/jinh_a_01767
- Desinguraj, D., & Ebenezer, J. S. G. (2021). Differentiated instruction in education. *Research Ambition: An International Multidisciplinary e-Journal*, *5*(IV), 11–14. https://doi.org/10.53724/ambition/v5n4.04
- Eiranen, R., Hatavara, M., Kivimäki, V., Mäkelä, M., & Toivo, R. M. (2022). Narrative and experience: Interdisciplinary methodologies between history and narratology. *Scandinavian Journal of History, 47*(1), 1–15. https://doi.org/10.1080/03468755.2021.2019107
- Esingeldinov, B., Ashirbayev, N., Ismailova, G., Sarsekenov, R., & Sabyrkhanova, P. (2021). Differentiated approach to assessing students' academic achievements. *Pedagogy and Psychology*. https://doi.org/10.51889/2021-4.2077-6861.14
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2024). Exploring educational leadership and policy through Actor-Network Theory: On being ANTish in the ELMA field. Journal of Educational Administration and History, 56(1), 1-6. https://doi.org/10.1080/00220620.2023.2294548
- Figueiredo, J. (2021). Actor-networks: A project in engineering education. *International Journal of Systems Applications, Engineering & Development, 15*. https://doi.org/10.46300/91015.2021.15.23
- Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., Merriënboer, J., & Visscher, A. (2018). Capturing the complexity of differentiated

instruction. *School Effectiveness and School Improvement, 30*(1), 51-67. https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013

- Gheyssens, E., Coubergs, C., Griful-Freixenet, J., Engels, N., & Struyven, K. (2020). Differentiated instruction: the diversity of teachers' philosophy and praxis to adapt teaching to students' interests, readiness and learning profiles. International Journal of Inclusive Education, 26(14), 1383–1400. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1812739
- Gibbs, K., & Beamish, W. (2020). Differentiated instruction: A programming tool for inclusion. In *Inclusive theory and practice in special education* (pp. 18). Advances in Early Childhood and K-12 Education. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-2901-0.ch009
- Ginja, T. G., & Chen, X. (2020). Teacher educators' perspectives and experiences towards differentiated instruction. *International Journal of Instruction, 13*(4), 781-798. https://doi.org/10.29333/iji.2020.13448a
- Gobiberia, I., & Kevkhishvili, M. (2021). Effectiveness of differentiated instruction in higher education. *International Journal of Social Science and Human Research, 4*(10), 2983-2984. https://doi.org/10.47191/ijsshr/v4-i10-43
- Kanareiko, D. (2023). Narrative design in pedagogical scheming. *ERGODESIGN, 2023*(3), 261-266. https://doi.org/10.30987/2658-4026-2023-3-261-266
- Kindenberg, B. (2021). Narrative and analytical interplay in history texts: Recalibrating the historical recount genre. *Journal of Curriculum Studies, 54*(1), 85–104. https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1919763
- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor-network-theory.* Oxford University Press.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Lavania, M., & Nor, F. (2020). Barriers in differentiated instruction: A systematic review of the literature. *Journal of Critical Reviews, 7*(6), 293-297. https://doi.org/10.31838/jcr.07.06.51

- Liu, P. (2021). Applying differentiated instruction in elementary classrooms: Practice and reflection of student teachers. *Journal of Education and Practice, 12*(27). https://doi.org/10.7176/jep/12-27-01
- Maltsev, K., & Alaverdyan, A. (2020). Actor-network theory in studies of the nation and nationalism: the methodological aspect. , 37, 281-291. https://doi.org/10.24923/2222-243X.2020-37.59.
- Meutstege, K., van Geel, M., & Visscher, A. J. (2023). Evidence-based design of a teacher professional development program for differentiated instruction: A whole-task approach. *Neveléstudomány*. https://doi.org/10.3390/educsci13100985
- Mifsud, D. (2020). A critical review of actor-network theory (ANT) and its use in education research. In E. Idemudia (Ed.), *Handbook of research on social and organizational dynamics in the digital era* (pp. 135-156). IGI Global. https://doi.org/10.4018/978-1-5225-8933-4.ch007
- Nitsche, M., & Waldis, M. (2022). Narrative competence and epistemological beliefs of German Swiss prospective history teachers: A situated relationship. *Historical Encounters, 9*(1), 116-140. https://doi.org/10.52289/hej9.107
- OHirsi, A. I. (2024). The imperative of reforming the Somalia national curriculum: Addressing extremism, historical narratives, and contemporary challenges. *Journal of Education, 4*(4), 14–24. Retrieved from https://edinburgjournals.org/journals/index.php/journal-of-education/article/view/285
- Ouyang, J., & Ye, N. (2023). Differentiated instruction: Meeting the needs of all learners. *Curriculum and Teaching Methodology, 6*(11). https://doi.org/10.23977/curtm.2023.061111
- Parker, N. (2021). Placement of actor network theory in school library environment research. In *2021: IASL Conference Proceedings (Denton, Texas): A Rich Tapestry of Practice and Research Around the World / Research Papers*. IASL Annual Conference Proceedings. https://doi.org/10.29173/iasl8289
- Piovesan, F. (2022). Reflections on combining action research and actor-network theory. *Action Research,* 20(4), 363-379. https://doi.org/10.1177/1476750320919167

- Sieklicki, S., & Tanev, S. (2021). From description to action: Actor-network theory and innovation management. *International Journal of Innovation Management, 25*(10), 2140006. https://doi.org/10.1142/s1363919621400065
- Smets, W., & Struyven, K. (2020). A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? *Cogent Education, 7*(1), 1742273. https://doi.org/10.1080/2331186X.2020.1742273
- Smutny, J. F. (2021). Differentiated instruction for young gifted children: How parents can help. In *Parenting gifted children* (1st ed., pp. 13). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003237020-27
- Suryati, I., Ratih, K., & Maryadi, M. (2023). Teachers' challenges in implementing differentiated instruction in teaching English at junior high school. *Eduvest - Journal of Universal Studies.* https://doi.org/10.59188/eduvest.v3i9.871
- Tummons, J. (2020). Ontological pluralism, modes of existence, and actor-network theory: Upgrading Latour with Latour. *Social Epistemology, 35*(1), 1–11. https://doi.org/10.1080/02691728.2020.1774815
- Yao, S., & Liu, K. (2022). Actor-network theory: Insights into the study of social-ecological resilience. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(24), 16704. https://doi.org/10.3390/ijerph192416704
- Yarmak, O., Bolshakova, M., Savina, Z., & Maranchak, A. G. (2022). Actor-network structure of collective historical memory. *Logos et Praxis*, *2*(8), 73-80. https://doi.org/10.15688/lp.jvolsu.2022.2.8
- Zanchi, P., Zampini, L., & Fasolo, M. (2019). Oral narrative competence and literacy skills. *Early Child Development and Care, 190*(14), 2309–2320. https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1572132
- Zhakulayev, A. M., Takirov, S. U., & Mingazova, L. I. (2023). Narrative and historical discourse. *Keruen* (Vol. 78, No. 1). Karaganda Buketov University, Kazakhstan, & Kazan Federal University, Russian Federation. https://doi.org/10.53871/2078-8134.2023.1-10