فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية لتنمية الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية

إعداد

د/ عبدالحميد فتحي عبدالحميد الحولة
مدرس بكلية التربية بتفهنا الأشراف
دقهلية جامعة الأزهر

د/ جمعه زكريا محمد صالح
مدرس بكلية التربية بتفهنا الأشراف
دقهلية جامعة الأزهر

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى التحقق التجريبي من فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تنمية الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. وتم تطبيق أدوات الدراسة متمثلة في: اختبار الوعي التاريخي، واختبار التفكير البصري، مقياس الاندماج الدراسي، الدروس المُعدة باستراتيجية (الدعائم التعليمية الإلكترونية) على المشاركين، تم اختيار عينة عشوائية، بحيث تكون ممثلة لجميع أفراد مجتمع البحث. وتكونت العينة من معهدين من معاهد المرحلة الإعدادية الأزهرية (معهد حوش عيسي الإعدادي بنات، معهد أبو الشقاف الإعدادي بنات) إدارة حوش عيسي التعليمية الأزهرية محافظة البحيرة، واستخدم الباحثان في تحليل بيانات الدراسة: اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي. اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في اختبارات الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لجميع الأبعاد والدرجة الكلية، ووجود فروق بين القياسيين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية. وقد أوصت الدراسة بالاهتمام باستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية؛

والتوسع في تطبيق نظم وأساليب البرامج الإلكترونية في التعلم؛ وضرورة استخدام برامج وطرق ومداخل تساعد علي ربط مادة التعلم بالبيئة المحيطة بالتلاميذ لكي يسهم في رفع مستوى الوعي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لديهم.

الكلمات المفتاحية: الدعائم التعليمية الإلكترونية – الوعي التاريخي – التفكير البصري – الاندماج الدراسي – الإعدادية الأزهرية

The effectiveness of the electronic instruction Scaffolding to the development of historical awareness, visual thinking and academic Engagement among a sample of Al-Azhar Preparatory institutes

Abstract

The study aimed to empirically verify the effectiveness of the electronic instruction Scaffolding strategy on the development of historical awareness, visual thinking and academic Engagement among a sample of Al-Azhar Prep. institutes. The study tools were applied, represented by of historical awareness test, visual thinking test and academic Engagement scale Verification Scale The effectiveness of experimental treatment, lessons prepared with a strategy (electronic educational Scaffolding) on the participants. The study sample was selected through the application of the The sample consisted of Al-Azhar Preparatory Institutes (Hosh Essa Preparatory Institute for Girls, Abu Al-Shaqaf Preparatory Institute for Girls) Hosh Essa Educational Administration Al-Azhar Al-Buhaira Governorate. In analyzing the study data, A t-test for paired groups to find out the differences. A t-test for independent groups to find out the differences between the experimental and control groups in tests of historical awareness, visual thinking, and academic Engagement. The study found that there are differences between the experimental and control groups in favor of the experimental group in the tests of historical awareness, visual thinking, academic Engagement of all dimensions and the total score, and there are differences between the pre and post standards in favor of the post application of the experimental group in the tests of historical awareness, visual thinking and academic Engagement of all dimensions and the total

score . The study recommended paying attention to the strategy of electronic instruction Scaffolding; and expanding the application of systems and methods of electronic programs in learning; And the need to use programs, methods and entrances that help link the learning material with the environment surrounding the students in order to contribute to raising the level of awareness, visual thinking and academic Engagement for them.
Keywords: electronic instruction Scaffolding - historical awareness - visual thinking - academic Engagement - Al-Azhar Preparatory institutes

مقدمة:

يعد التاريخ المعلم الطبيعي لتجارب وبطولات الشعوب، حيث لا توجد ثقافة تامة دون فهم ووعى للتاريخ، والواقع أن التاريخ بجانب كونه غذاء للروح وصقلاً للعقل، فإنه بمثابة الضمير للأمة ونبض لقلبها وحافظ لذاكرة شعبها. ومن خلال الوعى التاريخي تكتمل الثقافة القومية وتبرز الشخصية الوطنية وتتبلور الرؤية المستقبلية، ويحدث التكامل بين الماضي والحاضر والمستقبل ويزداد فهمنا لأنفسنا ويتأصل الانتماء إلى الوطن وتزهر القومية والهوية الثقافية.

وليس الهدف من دراسة التاريخ معرفة الحوادث الماضية، وتراكم المعلومات والحقائق ورصد الوقائع التاريخية الواحدة تلو الأخرى، دون معنى أو دلالة، وتغليب المكان على الزمان دون رؤية لمسار التاريخ أو قصده أو غايته. إنما الهدف من دراسة التاريخ هو تنمية الوعي التاريخي وتعميقه. لأن التاريخ وسيلة لتعميق الوعي القومي ومده بخبرات تاريخية سابقة، تساعده على رؤية الحاضر ومكوناته التاريخية.

ويشغل التفكير جانبا كبيرا في حياتنا عامة، وفي التعليم خاصة، وذلك لما يتميز به عن سائر عمليات المعرفة حيث يعد الأكثر قدرة على النفاذ إلي عمق الأشياء والظواهر والمواقف والإحاطة بها، وإذا كان التفكير عنصرا أساسيا في البناء العقلي والمعرفي الذي يملكه الفرد، فإنه أيضا يعد سمة تميزه عن سائر المخلوقات (رضا جمعة, والي أحمد: ٢٠١٤, ٢٤٠).

ولقد أصبح تنمية التفكير أمراً مهماً للغاية نظراً للانفجار المعرفي، والتطور التكنولوجي والمعلوماتي؛ وذلك لأن التفكير يساعد التلاميذ على فحص البدائل، والمقارنة بينها، وتقويمها، وتفسير ما يدور حولهم من أحداث، والتنبؤ بما يحدث في المستقبل، لذا يجب أن يكون تنمية التفكير هدف أساسي في صدارة الأهداف التربوية لأية مادة دراسية, لما له من صلة وثيقة بكافة المواد الدراسية وما يصاحبها من طرق تدريس، وأنشطة، ووسائل تعليمية، وتقويم (حسن مهدي: ٢٠٠٦، ٤).

ويعد التفكير البصري أحد أشكال التفكير غير اللفظي الذي يعتمد على ما تراه العين، ومن ثم تكوين صور ذهنية يتخيلها التلميذ ويترجمها باستخدام عناصر اللغة البصرية المختلفة (خرائط وصور ورموز وأشكال وخطوط وألوان) إلى صور ورسومات تعبر عن هذا المفهوم.

وتسعى المناهج الدراسية بصفة عامة ومناهج التاريخ بصفة خاصة إلى تمكين التلاميذ من اكتساب الأنماط المختلفة للتفكير العلمي السليم، والتي من أهمها التفكير البصري, حيث يعتمد التفكير البصري علي الأشكال والرسومات والصور المعروضة في المواقف والعلاقات المتضمنة فيها، والتي يحاول التلميذ أن يجد فيها معني للمحتوي الذي أمامه حيث يقوم المخ بترجمتها وتجهيزها وتخزينها في الذاكرة لمعالجتها (عايدة نوير:٢٠١٥، ٢٠٢).

وللتفكير البصري أهمية كبيرة في عملية التعلم, والذي يعد أداة عظيمة لتبادل الأفكار بسرعة قياسية, كما يساعد في تسجيل وتنظيم وعرض الأفكار والمعلومات المعقدة بصورة منظمة وواضحة, والعمل على استحضار المشاهدة من خلال الألوان والمشاهدة الملتقطة بواسطة العين؛ مما يؤدى إلى استيعاب المعلومات الجديدة بسرعة وإتقان (إيمان طافش: ٢٠١١, ٤١).

ويمكن تحسين مهارات التفكير البصري من خلال تنميته لكونه يتسم بالمرونة، فالمدارس لها دور هام في تعزيز مهارات التفكير البصري للتلاميذ من خلال الاستراتيجيات والوسائل التعليمية المستخدمة ومصادر التعليم والتعلم.

وزاد الاهتمام في السنوات الأخيرة بدراسة العوامل التي تؤثر في تعلم التلاميذ ونواتج تحصيلهم كما يعد متغير الاندماج الأكاديمي من أكثر الموضوعات اهتماماً وخاصة عندما يتعلق بتلاميذ المرحلة الإعدادية حيث تعد أحد أنماط السلوك الجيد الذي ينبغي توافره داخل التلاميذ.

ويشير (Coates: 2007, 126) إلى مفهوم الاندماج الدراسي بأنه من نواتج المدرسة البنائية التي ترى أن التعلم يتأثر بمشاركة المتعلم في الأنشطة التربوية أثناء المهام، حيث إن تنمية الاندماج يؤدي إلى حدوث تعلم عال الجودة.

كما يرى (Klem & Connell: 2004, 262) أن الاندماج الدراسي هو قدرة انتباه التلاميذ وبذلهم لجهودهم في عملية التعلم، وقدرتهم على أداء التكليفات المطلوبة منهم بكل حماس ودقة، والمثابرة في إتمامها على الوجه الأكمل.

ويصف (Appleton, et al.2008, 371) الاندماج الدراسي بأنه المشاركة السلوكية المستمرة في أنشطة التعلم المعرفية مصحوبة بنبرة وجدانية إيجابية.

ويؤكد البعض على أهمية الاندماج الأكاديمي حيث يساعد في تحسين مستويات التحصيل الدراسي وكذلك كونه منبئ للتفوق الدراسي Singh& Ningthoujam: (2020, 103) وارتباط جودة الفصل الدراسي بالاندماج السلوكي لدى الأطفال (Downer, Jason T. et al: 2007, 414).

وتوصلت دراسات (مروان الحربي: ٢٠١٨، ١٠٨؛ محمد الجبيلي : ٢٠٢٠، ٧٣٨- ٧٤٥) إلى أن مستوى الاندماج الدراسي لدى التلاميذ منخفض، وكان من توصيات هذه الدراسات إجراء عديد من البحوث لتنمية الاندماج الدراسي، وتوصلت نتائج دراسة (عاصم عمر: ٢٠١٤، ١٢) إلى أن نسبة اندماج التلاميذ في المرحلة

الاعدادية في مصر بلغت (٣٣,٧٥٪) فقط ويرجع ذلك إلى الأساليب التقليدية المستخدمة في التدريس والتعلم.

وقد توصلت دراسة (Akenging; H., suer.S. 2013) إلى ضرورة توظيف التقنيات والدعائم التكنولوجية فى تحقيق نواتج التعلم فى الدراسات الاجتماعية.

كما لاحظ الباحثان قصور الرغبة في بذل مزيد من النشاطات خلال اليوم المدرسي والتخطيط للأنشطة وكذلك انخفاض التحديات الأكاديمية للطلاب وقلة الاهتمام بأنشطة التعلم المختلفة المرتبطة بموضوعات التاريخ. كذلك لاحظ الباحثان ندرة البحوث والدراسات التي تناولت العلاقة بين متغيرات الدعامات الالكترونية وتنمية الوعى التاريخي والتفكير البصري والاندماج فى تعلم في موضوعات التاريخ.

ويرى (Oblinger: 2006, 46– 47) أن الاندماج الدراسي أحد نواتج النظرية البنائية بشقيها (المعرفية والاجتماعية) كما أن الاندماجَ الدراسي يرتبط بعملياتِ التعلم، حيث إن عمليةَ التعلم عملية نشطة تقوم على الدمجِ بين المعارف، والمعلومات الجديدة، وينتج عن التعلمِ تغيرات إيجابية في السلوك.

وتعدّ الدعائم التعليمية الإلكترونية إحدى الاستراتيجيات التعليمية التي تؤكد على ديناميكية وحركة وتفاعل المتعلمين في المواقف التعليمية– التعلّمية، إذ تقدم الأنشطة والمواد التعليمية وفق إمكانيات واستعدادات المتعلمين، وتهدف الدعائم التعليمية الإلكترونية إلى إشباع حاجات المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعليم، وبالتالي زيادة خبراتهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم، ويرتكز مفهوم الدعائم التعليمية على تقديم المساعدة المؤقتة التي يحتاجها المتعلم، وقد تكون المساعدة على شكل تلميحات أو معلومات إرشادية بقصد إكسابه بعض المهارات التي تمكنه من مواصلة تعلمه، بعدها يترك ليكمل بقية تعلمه منفردا معتمدا على قدراته الذاتية في اكتشاف المفاهيم الجديدة.

واستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية، هي مجموعة من المساعدات المؤقتة التي يقدمها المعلم للتلميذ بغرض مساعدته في اكتساب المعارف والمهارات التي تمكنه وتؤهله بأن يواصل تعلمه ذاتيًا.

وتتوافق استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية مع الفلسفة البنائية، فهي تؤكد على أن التعلم لا يتم بصورة مستقلة، بل داخل إطار اجتماعي وبفاعلية ومشاركة مع الآخرين الأكثر معرفة أو قدرة من التلميذ والذين يعملون على تنمية إمكاناته وقدراته، ويؤثرون في طريقة تفكيره، وتفسيره للمواقف المختلفة.

ولذلك فإن استراتيجية الدعائم التعليمية الالكترونية تتطلب تقديم عدة أشكال من الدعم أو المساعدة المحددة والوظيفية للمتعلم حتى يتمكن من حل المشكلات التي تفوق قدراته الفردية، ولعل أكثر أنواع هذا الدعم أهمية ما يتمثل في (دعائم إجرائية، دعائم مفهومية، دعائم ما وراء المعرفة، دعائم إستراتيجية، دعائم شخصية).

ويعد التنوع في تقديم الدعم للتلاميذ حسب اختلاف طرق وأساليب تعلمهم من المميزات الرئيسة لاستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية، بالإضافة إلى أنها تقلل كمية الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء حل مشكلة ما، وتساعدهم في الوصول للحلول المناسبة لها في أقل وقت ممكن؛ وذلك من خلال الاستفادة من التفاعلات الاجتماعية القائمة بين التلاميذ والأكثر خبرة أثناء ممارسة الأنشطة التعاونية. كما أنها تساعد على تحقيق استقلالية التلاميذ أثناء قيامهم بأداء مهامهم التعليمية، وذلك من خلال إتاحة الفرصة لهم في بعض مراحلها أن يتعلموا بطريقة ذاتية، مما يجعلها مناسبة لتنمية المعارف والمهارات اللازمة المتعلقة بموضوعات التاريخ بطريقة ذاتية.

وأفادت بعض البحوث والدراسات من وجود علاقة بين الدعامات الالكترونية وبين الوعى التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي أو أحد مكوناته مثل دراسات كلً من: Hardjito,D (2010). Lutz,S.et al (2010)، "صلاح أبو زيد" (٢٠١٦: ٢٣)، "رنا علواني" (٢٠١٦: ٣٤)، "منصور الصعيدي" (٢٠١٤: ٢٢)، "تغريد

سعيد" (٢٠١٣: ٢٨)، Noriega & Zambrano (2011: 17)، Sukyadi & Hasanah (2010: 6)، "شاهيناز محمود" (٢٠٠٩: ٥٤). والتي من خلالها انطلق الباحثان للقيام بالبحث على اعتبار أن الاندماج ناتج من نواتج النظرية البنائية والتي على أساسها تقوم الدعائم الالكترونية، وما توصلت إليه أيضًا نتائج البحوث السابقة من تواجد علاقة بين الأبعاد لتلك المتغيرات.

ولم يوجد بحث أو دراسة في- حدود ما اطلع عليه الباحثان- جمعت بين متغيرات البحث، ولم يتطرق أحد من الباحثين إلى بحث ودراسة فاعلية الدعائم التعليمية الالكترونية في تنمية الوعى التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية.

مشكلة الدراسة:

يواجه تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية صعوبات عديدة في اكتساب الأهداف العامة لموضوعات التاريخ التي تسعى إلى تحقيقها ومنها الوعي التاريخي والتفكير البصرى والاندماج الدراسي, الأمر الذي يدفعنا إلي تنمية هذه المتغيرات. وهذه الدراسة تمثل محاولة للتغلب على هذه المشكلة من خلال استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تنمية الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية. ومن ثم يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تنمية الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية؟

وللإجابة علي هذا السؤال يمكن صياغة الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تنمية الوعي التاريخي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري ؟
٢. ما فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تنمية التفكير البصري لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري ؟

٣. ما فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تنمية الاندماج الدراسي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري ؟

التصميم التجريبي للدراسة:

للإجابة علي أسئلة الدراسة السابقة يتم استخدام التصميم التجريبي "تصميم المجموعتين (الضابطة والتجريبية) ذات التطبيق القبلي _ البعدي"، ويوضحه الجدول رقم (١). (محمد الطيب وآخرون: ٢٠٠٥، ١٤٠– ١٤٣).

جدول رقم (١) التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة التجريبية	التطبيق القبلي	التدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية	التطبيق البعدي
المجموعة الضابطة		التدريس باستخدام الطريقة التقليدية	

فروض الدراسة:

يتضح مما سبق أنه يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات الرئيسة التالية:

١– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للوعى التاريخي.

٢– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي–البعدي) لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي للوعي التاريخي.

٣– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للتفكير البصري.

٤– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي–البعدي) لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي للتفكير البصري.

٥– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي للاندماج الدراسي.

٦– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين (القبلي–البعدي) لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي للاندماج الدراسي.

هدف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استراتيجية الدعائم التعليمية الالكترونية في تنمية الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

أهمية الدراسة: قد يفيد البحث الحالي في:

١. رفع مستوى أداء تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري (عينة الدراسة) في أبعاد الوعى التاريخي، من خلال تطبيق استراتيجية الدعائم التعليمية الالكترونية.
٢. تقديم أدوات قياس مقننة تتمثل في (اختبار الوعي التاريخي، اختبار التفكير البصري، مقياس الاندماج الدراسي)، يمكن أن يستفيد منها معلمي الدراسات الاجتماعية في تقويم تعليم التلاميذ.
٣. تقديم نماذج تدريسية مصاغة وفق استراتيجية الدعائم التعليمية الالكترونية، يمكن أن يستفيد منها معلمي الدراسات الاجتماعية في صياغة نماذج جديدة غير موضوعات وحدة الدراسة الحالية.
٤. إفادة واضعي المناهج في صياغة محتوى كتب الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية، من خلال تقديم وحدتين الدراسة الحالية كمثال تطبيقي يمكن الاسترشاد به في المراحل والإجراءات.

مصطلحات الدراسة:

١. الدعائم التعليمية الإلكترونية: Electronic instruction Scaffolding

يعرفها Azih &Nwosu (2011: 66) بأنها: تطبيق من تطبيقات النظرية البنائية يهدف إلى تزويد المتعلم بالدعم والتوجيه المؤقت لاكتساب المعارف والمهارات اللازمة لمجاوزة منطقة التعلم التي لا يمكن تجاوزها بدون مساعدة الآخرين، وبعدها يترك ليكمل بقية تعلمها منفردًا معتمدًا على قدراته الذاتية.

ويعرفها الباحثان إجرائيا بأنها: "استراتيجية تدريسية تقوم على تقديم المساعدات التعليمية المؤقتة بصورة الكترونية (كالصور، والصوت، والبطاقات،

والعـروض التوضيحـية، والكلمات المفتاحية، والنماذج التعليمية، الفيديوهات، والروابط، والجولات الافتراضية) للتلميذ من المعلم والأقران أثناء دراسة الموضوعات التاريخية، بحيث يستطيع التلميذ أن يُلم بأبعاد الوعي التاريخي ومهارات التفكير البصري، ويندمج بصورة فعالة في العملية التعليمية.

٢. الوعي التاريخي: Historical awareness:

يعرف الباحثان الوعي التاريخي إجرائيا بأنه: "قدرة تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري علي تفسير وتحليل وترتيب الأحداث التاريخية وربط هذه الأحداث بمسبباتها، وإدراك المدد البينية بين الأحداث التاريخية وإدراك العلاقات الزمنية والمكانية لها، واستخدام الخرائط التاريخية والزمانية والمصادر التاريخية، والإلمام بالتواريخ والأسماء والأحداث، وإدراك قيمة الزمن والأحداث، والاتجاه الايجابي نحو مادة التاريخ".

٣. التفكير البصري: visual thinking:

يعرف الباحثان التفكير البصري بأنه: قدرة عقلية يكتسبها تلميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، تمكنه من توظيف حاسة البصر في قراءة الشكل البصري واستخلاص المعلومات التي تتضمنها الخرائط والأشكال والصور والرسوم، وتحويلها إلي لغة لفظية مكتوبة وتحليلها وتفسير الغموض بالخرائط والأشكال والصور والرسوم واستنتاج المعلومات التاريخية منها وتقاس بالدرجة التي يحصلون عليها في اختبار مهارات التفكير البصري المعد لهذا الغرض.

٤. الاندماج الدراسي: Academic Engagement:

يعرفه الباحثان بأنه: "مفهوم يشمل مشاركة التلميذ في عملية التعلم عن طريق اكتساب المعلومات في المهام الدراسية، والسلوك الذي يعمل على الاستمرارية في عملية التعلم والاتجاهات الإيجابية ومدركات بيئة التعلم التي تدفع المتعلم نحو تحقيق الأهداف". ويقاس عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلميذ من خلال المقياس

المعد لهذا الغرض، وقد تحدد مفهوم الاندماج الدراسي من خلال تضمنه لأبعاد (السلوكي، الانفعالي، المعرفي).

حدود الدراسة:

١. **الحدود الموضوعية:** وحدتان دراسيتين من موضوعات التاريخ المقرر على طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري (الفصل الدراسي الثاني) وهم وحدتي (ثورة ٢٣ يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية) تم إعدادهما وفقاً لاستراتيجية الدعامات التعليمية الالكترونية.

وتتحدد بالأدوات المستخدمة: اختبار الوعي التاريخي، واختبار التفكير البصري، مقياس الاندماج الدراسي، دليل معلم مُعد باستراتيجية الدعامات التعليمية الإلكترونية.

٢. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق هذه الدراسة ميدانياً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م.

٣. **الحدود المكانية:** تم اختيار معهدين من معاهد المرحلة الإعدادية الأزهرية (معهد حوش عيسي الإعدادي بنات، معهد أبو الشقاف الإعدادي بنات) إدارة حوش عيسي التعليمية الأزهرية محافظة البحيرة.، بحيث تكون ممثلة لجميع أفراد مجتمع الدراسة.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

أولاً: الدعائم التعليمية الالكترونية:

يعرفها "حسن زيتون" (٢٠٠٣: ٩٥) بأنها: "معرفة تقدم للمتعلم؛ لمساندته على عبور الفجوة بين ما يعرف وما يسعى إلى معرفته أو ما لا يعرف".

كما تعرفها "إيناس أبو زيد" (٢٠٠٩: ١٧) بأنها: "استراتيجية تبني على تخطيط منظم لعدد من المواقف التعليمية، يستخدم فيها المعلم الأنشطة المساندة (الكمبيوتر، العروض التوضيحية، النماذج والمجسمات) كدعائم؛ بهدف تنمية المعارف ومهارات التفكير لدى الطلاب، ومساعدتهم على إنجاز المهام الجديدة".

تعرفها "جميلة الشهري" (٢٠١٥: ٧) بأنها: عبارة عن طريقة تعليمية معدة وفقا للنظرية البنائية لطبيعة المعرفة، وعملية بناء مستمرة ونشطة، تقوم على الدعم المعرفي المؤقت للمتعلمين، مما يساعدهم في إيجاد تراكيب معرفية جديدة، أو إعادة بناء منظوماتهم المعرفية اعتمادًا على ما سبق من دعم.

ومن خلال عرض التعريفات السابقة يتضح ما يلى:

- اتفاق التعريفات على ضرورة تقديم الدعم والمساعدة للمتعلمين عند تعلم معلومات ومهارات جديدة تفوق مستواهم وقدراتهم الذاتية.
- ضرورة تنوع المساعدات التي تقدم للمتعلم، وذلك حسب ما يحتاجه الموقف التعليمي، من خلال التدرج في إلغاء المساعدات للوصول إلى المتعلم المستقل.
- لا تساعد الدعائم التعليمية المتعلم على إنجاز مهمة التعلم الحالية فقط، وإنما تعمل على انتقال أثر التعلم إلى مهام أخرى.

وتتميز استراتيجية الدعائم الإلكترونية بمجموعة من الخصائص منها:

- ذاتية الانجاز: من خلال التدرج في إلغاء الدعم والمساعدة المقدمة للمتعلم من الأكثر خبرة سواء المعلم أو الأقران، حتى يصبح قادرًا على إنجاز مهامه وحل مشكلاته بطريقة ذاتية.
- توافر عنصر التحفيز: وذلك من خلال إسناد بعض المهام للمتعلمين بشكل كامل، وإعطاءهم الشعور بالمسئولية عن تنفيذها ذاتيًا وإنجازها دون تدخل من الآخرين إلا عند الحاجة.
- جماعية الاستخدام: حيث أنها تعتمد في تنفيذ معظم المهام المتضمنة في الأنشطة على التعاون بين المتعلمين، مما يذلل الصعاب المتعلقة بإنجاز هذه المهام (تغريد حمودة: ٢٠١٣، ٤٥).
- دعم الثقة بالنفس: حيث إن الدعائم التعليمية تعمل على تقديم مجموعة من التوجيهات والإرشادات الواضحة للمتعلمين من الأكثر خبرة أثناء تنفيذ المهام

الجديدة، مما يقلل من حدة التوتر الناتج لديهم من الخوف من عدم القدرة على تنفيذ هذه المهام، وتدعم ثقتهم بأنفسهم، وتزيد من دافعيتهم للتعلم (جميلة الشهري: ٢٠١٥، ٣٥).

- سرعة الإنجاز: وذلك من خلال توضيح المعلم أثناء التدريس بها الغرض من تعلم موضوع ما، وتوفير متطلبات التعلم اللازمة لإنجاز المهام المتعلقة بهذا الموضوع، سواء كانت توزيع الأدوار بين المتعلمين، أو تحديد نوع الدعم المناسب، أو توفير مصادر المعرفة الحديثة أو غيره.
- كفاءة الموقف التعليمي: حيث تعمل استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية على زيادة كفاءة الموقف التعليمي؛ وذلك من خلال تحديد أدوار كل من المعلم والمتعلم أثناء تنفيذ التدريس باستخدامها، فالمعلم يقوم بتصميم المواقف التعليمية التي تساعد على تنمية المعارف أو المهارات المطلوبة، وتقديم الدعم والإرشاد عند الحاجة، والمتعلم يقوم بالاستكشاف، والاستنتاج، والاستنباط، والتعميم، وتنظيم الوقت للقدرة على تحقيق الأهداف، وطلب الدعم عند الحاجة (حمادة عبد الجواد: ٢٠١٤، ١٩).

الأسس النظرية لاستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية:

تعد الدعائم التعليمية الإلكترونية إحدى التطبيقات التربوية للنظرية البنائية، ولذلك فإنها تستمد جذورها من مفهوم النظرية البنائية، وترتكز على نفس الأسس التي ترتكز عليها، وسوف يتضح ذلك من خلال استعراض الأسس التي تقوم عليها النظرية البنائية والمتمثلة فيما يلى:

١. النشاط والاستمرارية:

ويقصد بذلك أن المعرفة لا تكتسب بطريقة سلبية نقلًا عن الآخرين، بل يقوم المتعلم ببناء المعرفة الجديدة في ظل المعرفة السابقة، من خلال عملية نشطة مستمرة تهدف إلى تحقيق أغراض تساعده على حل مشكلاته، أو تعطيه تفسيرات لمواقف

محيرة لديه، وبالتالي فإنه لا ينبغي لنا أن نضع الأفكار في عقول المتعلمين، وإنما يجب أن يبنوا معانيهم بأنفسهم؛ حتى يكون التعليم ذا معنى بالنسبة لهم، ويصبح وثيق الصلة بحياتهم العملية (حسن زيتون، كمال زيتون: ١٩٩٢، ٣٤).

٢. المعرفة السابقة شرط أساسي لبناء تعلم ذي معنى:

ويفيد هذا الافتراض أن المعرفة السابقة شرطا لازمًا لبناء المعاني المعرفية لدى المتعلمين، فالتفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الحالية يؤدي إلى حدوث التعلم ذي المعنى، وتكون المعرفة السابقة بمثابة معبر فكري تمر من خلاله المعرفة الجديدة إلى عقل المتعلم، وهذا العبور للمعارف الجديدة لا يبقها منفردة، وإنما تتفاعل وتذوب في المعرفة السابقة لبناء وتكوين مفاهيم ومعارف وأفكار أوسع، يستفيد منها المتعلم في حل مشكلاته، والتفاعل مع بيئته.

٣. وجود مشكلات ومهام حقيقية:

ويقصد بهذه الافتراض أن أفضل الظروف لحدوث عملية التعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلات ومهام حقيقية، ويبين هذا الافتراض أهمية التعلم القائم على حل المشكلات في اكساب المتعلم معارف وخبرات لها روابط متينة في بنائها المعرفي، حيث إن التعلم القائم على الحفظ والتلقين يعمل على تكوين معرفة واهية لدى المتعلم تكون عرضة للنسيان بشكل سريع؛ لذا يجب أن تكون المشكلات والمهام نابعة من بيئة المتعلم وخبراته الحقيقية (وديع مكسيموس: ٢٠٠٦، ٥١).

٤. التفاعل الاجتماعي مع الآخرين:

ويقوم هذا الافتراض على أن المتعلم لا يعتمد في بنائه المعرفي على نشاطه الذاتي فحسب، وإنما على نشاطه وتفاعله مع الآخرين الذين يعملون على تقديم الدعم له، حتى يكتسب المعارف والمهارات الجديدة التي تفوق إمكاناته وقدراته؛ لذا يجب أن تسمح البيئة المدرسية بحدوث مثل هذا التفاعل بين المتعلمين في المواقف الصفية؛

ليتم تبادل الأفكار، وجمع البيانات والمعلومات، ووضع الفروض، والوصول إلى النتائج والتعميمات في إطار اجتماعي تفاعلي (عماد الزغلول: ٢٠٠٣، ٢٠٩).

٥ ـ التكيف والمواءمة:

ويقوم هذا الافتراض على فكرة تخفيف الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلمين، والتي تنتج جراء تكليفهم باكتساب خبرات جديدة، أو إنجاز مهام تفوق إمكاناتهم وقدراتهم، وذلك بتقديم الدعم المناسب لهم لإحداث تكيفات تواؤم مع هذه الضغوط المعرفية، وتساعدهم على تحصيل المعارف والمهارات الجديدة اللازمة لإنجاز المهام المطلوبة منهم.(حسن زيتون، كمال زيتون: ١٩٩٢، ٣٤).

وبالنظر إلى طبيعة استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية نجد أنها تقوم على نفس الأسس والافتراضات التي تقوم عليها النظرية البنائية، فنشاط المتعلم، ومعرفته السابقة، وتفاعله مع الآخرين، تعتبر الأسس الحقيقية التي تساعد على نجاح استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تحقيق الهدف منها؛ وهو تجاوز المتعلم لمنطقة التعلم الحالية، ووصوله لمنطقة تعلم يستطيع من خلالها اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لحل المشكلات التي تفوق إمكاناته وقدراته الذاتية.

أنواع الدعائم التعليمية الإلكترونية:

تعددت أنواع الدعم المقدمة للتلاميذ أثناء تنفيذ الدروس باستخدام استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية، ولعل أكثر هذه الأنواع أهمية ما حدده Wang (2006: 47) والذي يرى أن هذا الدعم يتمثل في خمسة أنواع وهي:

ولذلك فإن استراتيجية الدعائم التعليمية الالكترونية تتطلب تقديم عدة أشكال من الدعم أو المساعدة المحددة والوظيفية للمتعلم حتى يتمكن من حل المشكلات التي تفوق قدراته الفردية، ولعل أكثر أنواع هذا الدعم أهمية ما يتمثل في:

١ـ **دعائم إجرائية:** تقدم للتلاميذ لتوجيههم إلى كيفية استخدام المصادر والأجهزة والأنشطة الإلكترونية، وتحديد الخطوات والمواد اللازمة للانتهاء من المهمة المكلفين بها من قبل المعلم.

٢ـ **دعائم مفهومية:** تقدم للتلاميذ لتوجيههم إلى التركيز على أوجه التعلم المهمة أثناء عملية التعليم، مع استبعاد الأجزاء غير المهمة، وذلك من خلال عمل مجموعة من التنظيمات والتركيبات، سواء في شكل رسومات توضيحية أو خرائط مفاهيمية أو صور تقدم بشكل إلكتروني، تجعل المحتوى واضحًا أمام التلاميذ.

٣ـ **دعائم ما وراء المعرفة:** تقدم للتلاميذ لتوجيههم إلى كيفية التفكير في تنفيذ المهمة بطريقة صحيحة حال الانغماس في مشكلة تعلم حقيقية.

٤ـ **دعائم إستراتيجية:** توفر للتلاميذ أساليب ومسارات بديلة لحل المشكلة بشكل إلكتروني، تساعدهم في عملية التحليل، والتخطيط، واختيار المعارف والمعلومات المطلوبة، وصنع القرارات، إذا تعذرت عملية الحل من خلال استخدام الطرق والأساليب المقررة، كما تزود التلميذ أيضا بنصائح وحلول ممن هم أكثر منه خبرة.

٥ـ **دعائم شخصية:** ويقدم المعلم من خلال هذا النوع من الدعم، التوجيهات التي تسهل مشاركة كل تلميذ في أداء المهام؛ وذلك نظرًا لاختلاف التلاميذ في طباعهم وطرق وأساليب تعلمهم، ويتحقق ذلك من خلال تقديم مجموعة من الأمثلة، وإعطاء بعض النماذج التي تتوفق مع جميع التلاميذ.

وترى "أمنية الجندي، نعيمة حسن" (٢٠٠٤: ٦٩٩) أن التلاميذ يحتاجون إلى طريقة تدريسية مناسبة تجعلهم يكوِّنون معنى لما يقرؤونه، وخاصة عند يسعون لتعلم مهارات جديدة، أو استيعاب محتوى علمي جديد، وهذه الطريقة لابد أن تشتمل على الدعم المناسب لاستيعاب هذا المحتوى أو تعلم هذه المهارات، وقد حددتا هذا الدعم في شكلين وهما:

ومما سبق عرضه يتضح أن الهدف النهائي من استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية هو أن يصبح التلميذ ذاتيًا ومستقلًا في أداء المهام المتعلمة، فاختيار نموذج مناسب للاتصال يسمح له باكتساب أفعال وتعبيرات الأكثر خبرة، والتطبيق في مواقف جديدة لزيادة كفاءته في أداء المهارات، واختيار كم وشكل الدعم المناسب له ليتجاوز منطقة التعلم الحالية، والتدرج في إلغاء الدعم المقدم إليها حسب مستوى نمو المعارف والمهارات عنده، كلها مبادئ، الهدف الرئيس منها اكسابه المعارف المهارات اللازمة لأداء مهامه بطريقة ذاتية.

وتوصلت دراسة "وديع مكسيموس وآخرون" (٢٠٢٠) أن استراتيجية السقالات التعليمية لها أثر في تنمية التفكير الهندسي وبعض مهارات التفكير التحليلي لدي تلميذات الصف الأول الإعدادي.

ـ مراحل استراتيجية الدعائم التعليمية ودور المعلم في التدريس القائم عليها:

بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات التي تناولت استراتيجية الدعائم التعليمية، ومراحل تطبيقها، كدراسة كل من، أمنية الجندي نعيمة حسن" (٢٠٠٤: ٧٠٢)، "يوسف القطامي" (٢٠٠٥: ٣٦٩)، عائشة السيد" (٢٠٠٨: ٤ "شاهيناز محمود" (٢٠٠٩: ٥٤)، Sukyadi & Hasanah (2010: (6), Noriega & Zambrano(2011: 17)، تغريد سعيد" (٢٠١٣: ٢٨) "منصور الصعيدي" (٢٠١٤: ٢٢) "صلاح أبو زيد" (٢٠١٦: ٢٣)، "رنا علواني" (٢٠١٦: ٣٤٩، يمكن تنفيذ استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية من خلال المراحل التالية:

- **المرحلة الأولى: التهيئة:** ويتم من خلالها التعرف على الخلفية المعرفية السابقة للتلاميذ ذات العلاقة بموضوع الدرس الجديد، لجعله داخل منطقة النمو الوشيك للتعلم، وذلك للبدء في تنمية قدراتهم على الوعى التاريخي والتفكير البصري والاندماج فى التعلم.

- **المرحلة الثانية: تقديم النموذج التدريسى الجديد: وفي هذه المرحلة:**

- يستخدم المعلم التساؤلات والتلميحات، لمعرفة مدى قدرة التلاميذ على التنبؤ بالأفكار الرئيسة المراد معرفتها عن موضوع الدرس الجديد في ضوء خلفيتهم المعرفية السابقة.
- يتيح الفرصة للتلاميذ للنقاش الشفهى والتفكير الجهري للوصول إلى هذه الأفكار.
- يلخص ما توصل إليه التلاميذ من النقاش السابق، ويحدد المحتوى اللازم لتحقيق أهداف الدرس ويقوم بعرضه عليهم.

- **المرحلة الثالثة: مرحلة الممارسة الجماعية الموجهة: وفي هذه المرحلة:**

- يعمل التلاميذ معًا في مجموعات صغيرة.
- يتناقش التلاميذ في المحتوى المقدم لهم تحت إشراف المعلم.
- يوجه كل تلميذ الأسئلة والاستفسارات المتعلقة بهذا المحتوى للمعلم تمهيدًا للبدء في إنجاز المهام.

- **المرحلة الرابعة: تقديم مهام الكترونية متنوعة من سياقات التعلم للتلاميذ: وفي هذه المرحلة:**

- تبدأ المجموعات في ممارسة المهام والأنشطة المختلفة التي يشتمل عليها الدرس تحت إشراف المعلم.
- يستعد المعلم لتقديم الدعم اللازم عند الحاجة.
- يحرص المعلم على مشاركة كل تلميذ في المجموعة في إنجاز العمل المطلوب؛ وذلك لاكتساب المهارات اللازمة لإتمام العمل بمفرده.

- **المرحلة الخامسة: تقديم التغذية الراجعة: وفي هذه المرحلة:**

- يعمل المعلم على تصحيح خطوات التعلم السابقة لكل مجموعة.
- يؤكد على الأفكار الصحيحة من أجل إعطاء التلاميذ الثقة في استكمال التعلم.

- يساعد التلاميذ على اختيار الحلول المناسبة من بين الحلول المقترحة ويعمل على تعميمها بين كل المجموعات.

- **المرحلة السادسة: إعطاء ممارسة مستقلة لكل تلميذ : وفي هذه المرحلة:**

- يعمل المعلم على إتاحة الفرصة للتلميذ لتطبيق ما تعلمه في مهمة جديدة.
- يعطى المعلم فرصة للتلاميذ لممارسة التعلم بطريقة مكثفة وشاملة.

ويري Lipscomb, Swanson& West (2004: 48) أن التدرج في تنمية المعارف والمهارات لدى التلاميذ من خلال المراحل السابقة، يحتاج إلى معلم يستطيع تقديم الدعم لهم بطريقة مناسبة يساعدهم على إنجاز مهمة ما، أو إدراك مفهوم لا يستطيعون إدراكه بشكل مستقل، وعندما يشعر بنمو المعرفة أو المهارة لدى التلميذ يعمل على الإزالة التدريجية للدعم ليصبح التلميذ ذاتيًا في أداء المهام؛ فالدعائم التعليمية الإلكترونية التي تدار بشكل صحيح هى تستعمل كجسر للوصول إلى ما لا يعرفه المتعلمين بمساعدة المعلم؛ وليس كمعطل أو معرق عن أداء المهم التعليمية.

ويمكن تحديد دور المعلم في التدريس القائم على استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية فيما يلى:

- تحديد أهداف المنهج الدراسي وحاجات التلاميذ، واختيار المهام الملائمة لهم بصورة مسبقة؛ وذلك بهدف تحقيق الاندماج بينهم وبين المنهج.
- توضيح الأهداف؛ وذلك لأن الغرض الرئيس من الدعائم التعليمية الإلكترونية، هو مساعدة التلاميذ على فهم لماذا يقومون بمثل هذا العمل؟ ولماذا يعد مثل هذا العمل مهماً بالنسبة لهم؟ وهذا يضمن استمرارهم في المهام والتعلم.
- استمرارية متابعة الهدف، إذ يمكن للمعلم أن يطرح أسئلة، ويطلب توضيحات، ويقدم تشجيع للتلاميذ لمساعدتهم أن يبقوا على نفس القدر من التركيز.

- السيطرة على نوبات الإحباط التي يمكن أن تحدث، وذلك من خلال خلق جو تعليمي يشعر فيه التلميذ بحرية المخاطرة أثناء تعلمه، ويشجعه على استخدام البدائل المتاحة.
- المساعدة في تحقيق الذاتية والاستقلالية في السياقات الأخرى، وهذا يعنى مساعدة المعلم للتلاميذ حتى يكونوا أقل اعتمادًا على إشارات المعلم، وأن يكملوا مهمةً ما معتمدين على قدراتهم الذاتية، وكذلك إتاحة الفرصة لهم لتطبيق تعلمهم في سياقات مختلفة.
- تحديد حاجات التلاميذ من خلال معرفة المعلم للمحتوى، مما يساعد على أنهم يحرزون تقدمًا في تعلمهم.
- تقديم المساعدة المستمرة، ويمكن أن يشمل ذلك مفاتيح الحل، والتساؤلات، والصياغات، والمناقشات، ويقوم المعلم باستخدام تلك الجزيئات وإيقافها تبعًا لاحتياجات التلاميذ.
- تقديم التغذية الراجعة؛ لمساعدة التلاميذ على تلاشي أخطائهم، وتلخيص التقدم الذي يحرزنه، لملاحظة السلوكيات التي تشترك في كل نجاح يحققونه.

الأهمية التربوية لاستراتيجية الدعائم التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية:

يعد منهج الدراسات الاجتماعية أحد المناهج الدراسية المنوط بها تنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين؛ وذلك نظرًا لطبيعة هذه المادة التي تتناول العلاقات القائمة بين الإنسان وبيئته الطبيعية والاجتماعية، وهذه العلاقات بطبيعتها متسعة ومتشعبة وتحوى الكثير من المعلومات التي لا يمكن إدراكها والإلمام بها، إلا بالتمكن من الطرق العلمية في التفكير، والتي تجعل المتعلم قادرًا على التفسير العلمي للمشكلات الناتجة عن التفاعل بينه وبين بيئته، ويحاول التغلب عليها بطريقة علمية صحيحة (حمادة رمضان: ٢٠١٤، ١٠٥).

واستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية إحدى الاستراتيجيات التدريسية الحديثة، التي تتناسب مع طبيعة تدريس مادة الدراسات الاجتماعية؛ نظرًا لأنها تهدف إلى تنمية الطرق العلمية في التفكير لدى المتعلمين؛ وذلك من خلال التدرج في تنمية معارفهم ومهاراتهم، وإتاحة الفرصة لهم للاستفادة من المعلم والأقران الأكثر خبرة الذين يعملون على تقديم الدعم والمساعدة لهم، حتى يستطيع المتعلم بعد ذلك أن يواصل تعلمه منفردًا معتمدًا على إمكاناته وقدراته الذاتية.

وقد أشار إلى ذلك "أسامة عبد المولا" (٢٠١٤: ٩٦)؛ حيث يرى أن استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية تشارك بدور فعال في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية، بما تتضمنه من استراتيجيات معرفية (كالنمذجة، والتلخيص، والمناقشة، وطرح الأسئلة)، وبما تقدمه من أدوات تعليمية (كالوسائط المتعددة، والمجسمات، والكروت التعليمية، والجولات الافتراضية)، تسهم في تقديم المشكلات بصورة أكثر واقعية، وتثرى المناقشة بين المتعلمين، مما يجعل المتعلم قادرًا على مواجهة هذه المشكلات بطريقة صحيحة، تساعده على التكيف والتوائم مع الأحداث التاريخية الذي يعاصرها.

وقد أشار Larkin(2002: 87) إلى ضرورة استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية للمساعدة في حل المشكلات التعليمية، وهذا يبين أهمية معرفة نقاط قوة التلاميذ لينطلق منها المعلم في تنمية معارفهم ومهاراتهم؛ وتقلل عدد الخطوات والمراحل المطلوبة لحل المشكلات التى تواجه المتعلم، بما تقدمه من تلميحات، وتوجيهات، وإرشادات للمتعلم تقلل كمية الأخطاء التي يقع فيها أثناء عملية التعلم، وتسهل عملية الفهم للمشكلة وتحسنه، مما يساعد في الوصل لحل لهذه المشكلة في أقل وقت ممكن؛ وتحقيق استقلالية التلاميذ عند قيامهم بأداء مهامهم، وذلك من خلال خلق الرغبة لديهم في أن يتعلموا بطريقة ذاتية.

ومما سبق يتضح أهمية استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في مجال التدريس؛ حيث إن الهدف الرئيس من التدريس بهذه الاستراتيجية: هو

استخدام المتعلمين للطرق العلمية في تنمية الوعي التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي، وذلك من خلال تنمية معارفهم ومهارتهم؛ ليصبح لديهم القدرة على تفسير هذه الأبعاد وإيجاد العلاقة بينها، ونظرًا لأن الوعي التاريخي والتفكير البصري من الأهداف الرئيسة لتعلم الدراسات الاجتماعية، فإن استخدام استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية في تدريس هذه المادة يصبح له أهميته التربوية.

ثانياً: الوعي التاريخي:

تعرف "سحر رشدان" (٢٠٠٩: ١٢٩) الوعي التاريخي بأنه "إدراك وربط الأسباب بمسبباتها، وربط الحوادث التاريخية في إطار علاقتها الزمنية والمكانية، كما أنه حالة متقدمة من الحس التاريخي الذي يقف عند إحساس الفرد أو الجماعة بقيمة الزمن والأحداث".

تعرف "هبة صابر" (٢٠١٤: ١٦– ١٧) الوعي التاريخي بأنه: "ترابط مركب بين تفسيرات وتحليلات الفرد لأحداث الماضي وعلاقتها بتصوراته حول وقائع الحاضر، وتوقعاته المستقبلية من الزاوية السياسية والاقتصادية والاجتماعية القائمة علي ما لدى الفرد من أدلة منطقية تبرر التوقعات التي يتبناها".

كما تعرفه "عايده نوير" (٢٠١٥: ٣٨) بأنه: "إدراك التلاميذ للقضايا والأحداث التاريخية التي وقعت في الماضي البعيد والقريب أو التي تقع في الحاضر سواء كانت سياسية أو عسكرية أو اجتماعية أو حضارية أو اقتصادية والتي تفرض نفسها علي الوطن نتيجة للظروف التاريخية التي يمر بها".

وتعرفه "مايسة الشرقاوي" (٢٠١٧: ١٤) بأنه: "عملية عقلية تمكن الفرد من إدراك الأشياء المحيطة به ويتغير لدى الفرد بتغير معرفته نحو قضية معينة مما يترتب علية تغير مشاعره وسلوكه، ويساعد فى قراءة الماضي والحاضر والمستقبل".

أهمية الوعي التاريخي:

تعد دراسة التاريخ والوعي بالماضي أمراً هاماً بالنسبة للفرد والمجتمع معاً فمن خلال دراسة التاريخ يمكن للفرد اكتشاف وتسجيل الكثير من الحقائق التي تتعلق بالجنس البشري، وهذا الوعي بالماضي يتلقاه الفرد وهو طفل صغير وينمو لديه عبر مراحل حياته من خلال تعليمه وتعلمه، كما تعد دراسة التاريخ على جانب كبير من الأهمية فى تربية النشء، حيث تجعل الآباء يهتمون بتشجيع أبنائهم على الاهتمام بدراسة التاريخ والوعي بما جاء فيه، فالهدف الأساسي من تدريس التاريخ هو بناء المواطن عقلياً ومعرفياً ووجدانياً (هيلاري كوبر؛ ترجمة: نجفة الجزار: ٢٠١٤، ١١).

إن أهمية الوعي التاريخي بما يمثله من بناء المواطن الصالح، أوجب علي الدول أن تسعي من أجل بناء وعي أبنائها من خلال التاريخ الخاص بها، لذلك يجب عدم الاكتفاء بالكتب المدرسية أو المحاضرات أو الندوات، حيث إن التاريخ المقدم بالوسائل التقليدية لو ظهوره ومعناه المحدود وتوجد حالياً العديد من الوسائل المتعددة التي من الممكن آن تنقل الأحداث والوقائع التاريخية (محمد الخوالقة: ٢٠١٤، ١٩- ٢٠).

كما إن الوعي التاريخي أمر مهم فتراث أي أمة هو نواة بقائها ودعامة وجودها الحضاري، والإلمام به يعني التعرف علي الماضي والحاضر والمستقبل، وأن أي أمة لن تستطيع أن تسير قدماً إلي الأمام بخطي راسخة إلا إذا أدركت جذور تراثها وربطت خيوط ماضيها بحاضرها ومستقبلها، كما أن الوعي التاريخي يساعد علي فهم الأحداث التاريخية وذلك باستدعاء جذورها وأسبابها، ومعرفة ظروفها ووقت وقوعها، كما أنه يساعد علي الفهم الواسع والمعقول والموضوعي لأبعاد الأحداث التاريخية وتداعياتها وأثارها بهدف تكوين رؤية تجاهها (عايده نوير: ٢٠١٥، ٣٨- ٣٩).

كما أن الوعي التاريخي يحمل ثقافة الأمة وتراثها وأحداثها وانتصاراتها وانكساراتها، كما أنه يكسب أصحابه إلي جانب عمرهم وعمر أسلافهم أيضا عمر الأجيال التي لم تأت بعد، لأن الوعي التاريخي تتجاوز فائدته وثمراته حدود الاستفادة

بهذا الوعي في حياتنا المعاصرة وبناء واقعنا المعاش، إذا وعينا تاريخنا أعمار الأقدمين، ونسبهم كذلك في زيادة أعمار الأجيال القادمة، بما نضعه علي دروبها من أضواء، وما نقدمه لتجاربها وخبراتها من إضافات (هادي نهر: ٢٠١٦، ٢).

والاهتمام بتدريس التاريخ مع تطوير مناهجه باعتباره مادة قومية وضرورية للجيل الناشيء مع تحسين الكتب المدرسية التى تضم مادة التاريخ بحيث تكون مشوقة وقومية الطابع، لتبصير أبنائنا بروعة تاريخهم وشموخ أجدادهم وأصالة حضاراتهم وعظمة إنجازاتهم وعزة حركاتهم الوطنية بشكل يجعلهم يشعرون بعلاقة روحية وفكرية تربطهم بتاريخهم وتراثهم وحضاراتهم مع الاعتزاز بهويتهم الثقافية.

ومن هنا يتضح لنا أن الوعي التاريخي يتطلب الانتقال من النظر للماضي بشكل تقليدي "التفسير البسيط للأحداث التاريخية" إلي الحس النموذجي "أي القدرة علي إثبات قواعد ومبادئ الأحداث التاريخية"، ثم إلي الحس النقدي "أي القدرة علي التفكير المنطقي الاستدلالي رفيع المستوي" إلي شعور عام "أي القدرة علي التفكير التاريخي في سياق الأحداث التاريخية أو تفسير هذه الأحداث وصولاً للوعي التاريخي" (Trofanenko, B, M: 2008, 584).

فالهدف الأساسي للوعي التاريخي هو القدرة علي مشاهدة الحدث بعيون أجيال المستقبل، ؛ مما يساعد في تشكيل تفكيره ومواقفه التي تحدد مستقبله، وتحقق أهدافه (Smith, S, G: 2009, 15).

ونظراً للأهمية التى يحظي بها الوعى التاريخي، فقد أُجريت العديد من الدراسات والبحوث التى حاولت تنمية الوعى التاريخي لدى المتعلمين من خلال استخدام العديد من الأساليب والطرق والمداخل التى حاولت تنميته. مثل دراسة (Orhan: 2009) علي فاعلية المدخل الإنساني في تنمية وعي التلاميذ بالتاريخ وقدرتهم على تقييم الأحداث التاريخية. ودراسة (Rasmussen: 2011) علي فاعلية استخدام وسائل الإعلام الرقمية لتطوير الوعي التاريخي والتفكير الناقد لدي الطلاب.

والفرد الذي يتسم بالوعي التاريخي يستطيع أن يشعر بقيمة الأعمال التاريخية المنجزة ويفكر في المعني الباطني لهذه الأعمال، والذي يمكن أن يفيده كشخص ويفيد كذلك مجتمعه، فمعني الماضي يصبح واضحاً وذا مغزى من خلال فهم الحاضر وبالتالي يتم وضع الحقائق في علاقات، وإعطاء معني جديد لها لم يكون موجود من قبل؛ حيث يتم الربط بين هذه الحقائق بواسطة خطوط تربط بينها وبين السياق الزمني الذي وقعت فيه سواء من وقت سابق أو لاحق، وبالتالي يتم تحقيق التوازن بين العناصر المتزامنة وغير المتزامنة للوصول لفهم الحياة عبر الزمن. ففكرة "الحياة البشرية كعملية Human life as process" تتطلب تحقيق التوازن الملائم بين طبيعة الإنسان والتاريخ (هبة صابر: ٢٠١٤، ١٦).

ولكي يتسم الفرد بالوعي التاريخي، يتعين عليه أن يكون قادراً علي ربط جزء معين من المعلومات التاريخية مع بعض الأحداث والظواهر التاريخية الأساسية المعروفة. وإن لم يستطيع القيام بهذا فسوف يؤدي ذلك إلي عدم قدرته علي فهم الماضي ومواجهة آثاره الحاضرة.

ونظراً لكون الوعي التاريخي من أهم الأهداف التي تسعي مادة التاريخ إلي تحقيقها؛ فقد تم التصدي لدراسة الوعي التاريخي لدي تلاميذ المدارس بمختلف المراحل التعليمية، ومن هذه الدراسات دراسة "سحر رشدان" (٢٠٠٩) والتي توصلت إلي فاعلية استخدام التاريخ الشفوي في تنمية الوعي التاريخي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وفي نفس الصدد توصلت دراسة Ceng (2009) إلي ضرورة تنمية الوعي التاريخي في ظل تطوير المناهج الدراسية، كما أكدت أيضاً علي أن الوعي التاريخي يساعد التلاميذ علي الفهم الصحيح للحاضر والتفكير في المستقبل من خلال التعلم من التجارب الناجحة للسابقين.

كما هدفت دراسة "هبة صابر" (٢٠١٤) إلي التعرف علي الوعي التاريخي بثورة ٢٥ يناير ٢٠١١ وعلاقته بممارسة المواطنة النشطة لدي طلاب جامعة الإسكندرية.

كما توصلت دراسة "عايده نوير" (٢٠١٥) إلي وجود أثر للتفاعل بين التعليم المدمج ومستوي التصور البصري المكاني في الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي ببعض الأحداث التاريخية المعاصرة لدي التلاميذ. ولازال الوعي التاريخي علي قدر كبير من الأهمية، لدرجة أن البعض أكد أن الهدف من دراسة مناهج التاريخ ليس فقط إكساب التلاميذ الوعي التاريخي؛ وإنما تطويره أيضاً (Trofanenko: 2008, 583).

ويحدد كلً من "سونيا قزامل" (٢٠٠٩: ٦٥٧– ٦٥٨)؛ "عايده نوير" (٢٠١٥: ٤١) أهمية الوعي التاريخي فيما يلي:

١. يعمل علي التحليل الاجتماعي للحاضر في ضوء خبرات الماضي، والمشاركة الاجتماعية في سبيل حل المشكلات المعاصرة، وتنقية الحاضر من شوائبه تحقيقاً لمستقبل أفضل.
٢. يعمل علي تفاعل التلاميذ مع الأحداث والقضايا المعاصرة لتقليل الفجوة بين الأحداث والتطورات.
٣. تنمية التفكير الناقد لدي التلاميذ وذلك عن طريق تكوين النزعة العلمية لديهم.
٤. تنمية الاتجاه وإدراك التلاميذ لتراث الأمة ودورها في تشيد الحضارة الإنسانية.
٥. إلمام التلميذ بالحقائق التاريخية لمواجهة القضايا المختلفة و تفسيرها.
٦. يبين الخصوصية التاريخية والثقافية التي تميز كل مجتمع عن الآخر، ويبلورة الهوية القومية له.
٧. إثارة اهتمام التلاميذ نحو الأحداث التاريخية والتي تجعلهم في شغف مستمر نحو التعلم وتثير تفكيرهم نحو ما يجري حولهم من أحداث.
٨. تعديل اتجاهات التلاميذ وتنمية مهاراتهم في الربط بين الحدث التاريخي ومكانه وزمانه وظروفه.

صور الوعي التاريخي وأبعاده:

أوضحت "كريمة عبد الغني" (٢٠١٤: ١٤٠) تقسيم الوعي التاريخي للأبعاد التالية:

١. البعد المعرفي: ويتمثل في المعرفة التاريخية اللازمة للإنسان، وتشمل (الحقائق- المعلومات- المفاهيم- التعميمات).
٢. البعد المهاري : ويتمثل في الوعي بالمعرفة التاريخية من خلال امتلاك الفرد مجموعة من المهارات التي تمكنه من الربط والنقد والتحليل واتخاذ القرار فيما يتعلق بالأحداث والقضايا التاريخية.
٣. البعد الوجداني : ويتمثل في مجموعة القيم الخلقية والاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال المعرفة التاريخية، والتي من خلالها يتشكل لديه الاتجاهات الإيجابية.

ثالثاً: التفكير البصرى:

تعد مادة التاريخ من المواد التي تهتم ببيئة المتعلم وسبل حياته ومعيشته وكيفية تعامله مع تلك البيئة، وهذا يتطلب أن يكون لدى المتعلم مهارات التفكير فيما خلق الله حتى يحقق الاستفادة المثلي منها, لذا لابد من الاهتمام بتنمية قدرة التلميذ على الوعي بالتفكير, ودمج التفكير في عمليات التعليم, وبالتالي ينبغي إعطاء الفرصة للتلاميذ لإظهار تصوراتهم البصرية كمرجعية لخبراتهم في الممارسات التاريخية.

ويعتبر التفكير البصري أحد أنواع التفكير الذي يعتمد علي ما تراه العين وما يتم إرساله علي شكل شريط من المعلومات المتسبب لحدوث المشاهدة إلي المخ، فهو منظومة من العمليات تمكن الفرد من قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، واستخلاص المعلومات منها (حسن مهدي: ٢٠٠٦، ٢٥).

ماهية التفكير البصري :

يعرف التفكير بشكل عام بأنه: عملية كلية نقوم عن طريقها بمعالجة عقلية للمدخلات الحسية والمعلومات المسترجعة، لتكوين الأفكار أو استدلالها أو الحكم عليها، وتضمن الإدراك والخبرة السابقة، والمعالجة الواعية والاحتضان والحدس، وعن طريقها تكتسب الخبرة معني (فتحي جروان: ٢٠٠٧, ٤٠).

أما عن تعريفات التفكير البصري فهي كالتالي:

- عملية داخلية تتضمن التصور الذهني العقلي وتوظيف عمليات أخري ترتبط بباقي الحواس وذلك من أجل دمج التصورات البصرية للفرد مع الخبرات المعرفية التي يمتلكها (Dilek Gulcin: 2010, 23).
- قدرة الفرد علي التعامل مع المواد المحسوسة وتمييزها بصريا بحيث تكون له القدرة علي إدراك العلاقات المكانية وتفسير المعلومات وتحليلها وتفسير الغموض (فداء الشوبكي: ٢٠١٠، ٣٥).
- عملية عقلية تمكن الفرد من القدرة علي إدراك العلاقات المكانية، وتفسير الأشكال والصور والخرائط وتحليلها واستنتاجها و ترجمتها بلغة مكتوبة أو منطوقة (آمال الكحلوت: ٢٠١٢، ٩).
- يعرفه "أحمد زارع" (٢٠١٤: ١٣٩) بأنه: عملية عقلية يستخدم فيها المتعلم حاسة البصر؛ وذلك لإدراك الأشكال والخرائط التاريخية التي تعرض عليه, وتحويل الأفكار البصرية التاريخية إلي معلومات يستطيع الآخرون الحكم علي صحتها, والإفادة منها في مواقف تعليمية أخري.
- مجموعة من العمليات تحدد قدرة الفرد علي تحويل الشكل البصري للغة بصرية من خلال مهارة التعرف علي الشكل الفني وتحليله وربط العلاقات في الشكل الفني (حنان الشربيني: ٢٠١٥، ٢٠٨).

ويتضح مما سبق أن هناك عناصر مشتركة للتفكير البصري وتتمثل في أنه قدرة عقلية وذهنية، يرتبط بالجوانب الحسية، يترجم الرموز البصرية، يتضمن مجموعة من المهارات.

ومما سبق يمكن تعريف التفكير البصري إجرائيا بأنه: قدرة عقلية يكتسبها التلميذ، تمكنه من توظيف حاسة البصر في قراءة الشكل البصري واستخلاص المعلومات التي تتضمنها الخرائط والأشكال والصور والرسوم، وتحويلها إلي لغة لفظية مكتوبة

وتحليلها وتفسير الغموض بالخرائط والأشكال والصور والرسوم واستنتاج المعلومات التاريخية منها ويقاس ذلك باختبار مهارات التفكير البصري.

أهمية مهارات التفكير البصري:

أشار كل من (Johannes Wheeldon: 2011, 515)، (آمال الكحلوت: ٢٠١٢، ٤٨) (Vaughn, S,et al: 2013, 305)، (آية الأسمر: ٢٠١٤، ٤٩) أن أهمية التفكير البصري تتمثل فيما يلي:

- يبقي أثر المعلومات في الذاكرة والاحتفاظ بها لفترة أطول.
- ينمي عمليات العلم المختلفة كالملاحظة والتحليل والتفسير والاستنتاج.
- يكتسب من خلاله المتعلم مهارة النظرة الشاملة للموضوع ثم تجزئته.
- ييسر الفهم ويحسن الأداء في المقررات الدراسية.
- يضيف الطابع الحسي علي المفاهيم والظواهر المجردة.
- يتيح الفرصة للتمييز وعمل المقارنات بين الأشكال بصرياً, مما يزيد من عملية الفهم والاستيعاب.
- ينمي مهارات اللغة البصرية والقدرة علي فهم الرسائل البصرية المحيطة بالمتعلم.
- يعد وسيلة للتفاهم، فاللغة البصرية لغة عالمية يفهمها الجميع باختلاف لغاتهم.
- ينمى ويعمق القدرة على التفكير من خلال إدراك العلاقات بين الأشياء والأحداث.
- يحرر المتعلم من الجمود حيث يثير الفضول لديه نحو اكتشاف العلاقات والخصائص الجديدة.

وبناءاً علي ما سبق يمكن بيان أهمية تنمية التفكير البصري لدي التلاميذ في أنه يزيد القدرة علي تذكر المعلومة ؛ وينمي القدرة علي حل المشكلات بطرق جديدة ومبتكرة؛ ويزيد القدرة علي التواصل مع الآخرين، وينمي الشعور بالثقة بالنفس؛ والقدرة علي تحمل المسئولية؛ ويجعل المادة شيقة وسهلة.

مهارات التفكير البصري:

للحواس دور مهم في نقل المعلومات للعقل, وتمثل العين أحد أعضاء الاتصال بالعالم الخارجي عن طريق حاسة البصر، وهي تمثل أيضاً الاتصال لمجموعة من المهارات الإنسانية، وقد تم تسميتها بالمهارات البصرية بسبب اعتماد تلك المهارات علي حاسة البصر (سمير عقيلي: ٢٠١٤, ٤٢٨).

وقسم (رضا جمعة، والي أحمد: ٢٠١٤, ٢٤٩)، (سمير عقيلي: ٢٠١٤, ٤٣٠-٤٣١)، مهارات التفكير البصري إلي مهارات تتعلق بـ:

١. الإدراك البصري: التعرف على الشكل البصري، تمييز الشكل البصري، تحديد الاختلافات في الشكل البصري، المقارنة بين الأشكال البصرية.
٢. التخيل البصري: نمذجة الشكل البصري، اختيار الشكل البصري، تصور الشكل البصري، تشكيل الشكل البصري، بناء النماذج العقلية البصرية.
٣. المرئيات: تحليل وتفسير وفك الغموض وإدراك العلاقات في الشكل البصري، التعبير بالصور والرسوم، استخراج المعاني من الشكل البصري.

وحددت (ناهل شعث: ٢٠٠٩، ٣٢- ٣٣) مهارات التفكير البصري في:

١. تمثيل المعلومات على الرسم: وتعني أن الرسم يمثل المعلومات التي رسم من أجلها، ويبرز خصائصها.
٢. تفسير المعلومات على الرسم: وتعني أن الرسم يحتوي علي أشكال، أو رموز، أو علامات تعمل علي توضيح المعلومات المرسومة وتفسيرها.
٣. تحليل المعلومات على الرسم: تعني تركيز الرسم علي التفاصيل الدقيقة واهتمامه بالبيانات الجزئية والكلية، وكذلك الوصول للمراد من الرسم.

واختار الباحثان في هذه الدراسة من مهارات التفكير البصري المهارات التالية (التعرف علي الشكل البصري، التمييز البصري، تفسير المعلومات من الشكل البصري، تحليل المعلومات).

طرق وأساليب تنمية مهارات التفكير البصري:

تري (آية الأسمر: ٢٠١٤, ٤٩- ٥٠) أنه يمكن تنمية التفكير البصري عن طريق استخدام طرق تدريس تساعد علي تنمية الخيال والتفكير البصري مثل العصف الذهني والتخيل العلمي ... وغيرها؛ والتركيز علي المثيرات البصرية عند تقويم الأداء؛ وخلق بيئة تعليمية تساعد علي تنمية التفكير البصري.

ويمكن أن يضيف الباحثان أسلوبا آخر لتنمية مهارات التفكير البصري والمتمثل في إثراء موضوعات الدراسات الاجتماعية بطرق ووسائل تنمى التفكير البصري من خلال استخدام الدعائم التعليمية الإلكترونية, سواء كان ذلك في المحتوى التعليمي أو في الأنشطة المقدمة للتلاميذ, أو في أسئلة التقويم.

دور المعلم في تنمية مهارات التفكير البصري:

حدد "حسن شحاتة" (٢٠١٥: ٢١) دور المعلم في تنمية التفكير البصري فيما يلي:

- يصيغ الأهداف الإجرائية المستهدف تنميتها، بحيث يمكن ملاحظتها وقياسها.
- يعتني بالأنشطة التعليمية والتدريبية باعتبارها وسيلة فعالة لتحقيق الأهداف، ويختار الصور والرسوم والأشكال المناسبة.
- يستخدم التغذية الراجعة المستمرة، يتيح الفرص للتلاميذ للابتكار والانطلاق والإبداع.
- يشجع المناقشة المفتوحة, ويقبل أفكار التلاميذ دون نقد، يقوم باستمرار دافعية التلاميذ.

دور المتعلم في تنمية التفكير البصري:

أشار كل من (محمد حمادة: ٢٠٠٩, ٢٥), (فداء الشوبكي: ٢٠١٠, ٤٧), (آمال الكحلوت: ٢٠١٢, ٥٢) إلي أن دور المتعلم يتمثل في:

- يفكر بصرياً في الشكل في ضوء مواطن الغموض، أو الفجوات التي تم تحديدها ويحاول استخدام مفاهيم أو قوانين أو نظريات أو براهين سابقة للتخلص من الغموض أو الفجوات المحددة.

- تحديد العلاقات الموجودة في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وحصرها والاستفادة منها.
- يبدأ بتحليل المنظومة أو الشكل البصري إلى مكوناته الأساسية ويفسر كل معلومة.
- يتوصل إلى استنتاج للمعلومات لما تحتويه الصورة أو الخريطة أو الشكل البصري.
- يدرك العلاقات الموجودة بين مكونات الصورة أو الخريطة أو الشكل البصري.
- يقوم الأشكال التي قام بإعدادها ضمن مجموعة من المعايير التي يضعها له المعلم.

التاريخ وتنمية مهارات التفكير البصري:

أهملت المناهج الدراسية مهارات التفكير العليا وخاصة التفكير البصري، حيث لا تزال الفلسفة التعليمية في معظم مدارسنا تتبني نقل وتوصيل المعلومات وحشو أذهان وعقول المتعلمين بالمعلومات والقوانين والنظريات عن طريق التلقين بدلا من توليدها واستعمالها من خلال استخدام أنشطة تعمل على إمعان الفكر والنظر، مما يجعل المتعلم سلبيا في الموقف التعليمي (فتحي جروان: ٢٠٠٧, ٢٣).

ويمكن لمناهج الدراسات الاجتماعية أن تسهم بشكل كبير في توظيف حاسة البصر لدى التلاميذ من خلال ما تقدمه من أشكال وصور ورسوم وخطوط ورموز، تساعد التلاميذ في إدراك المعاني والمفاهيم واستخلاص المعلومات، وتحويلها إلي لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة يسهل الاحتفاظ بها في بنيتهم المعرفية (رضا جمعة, والي أحمد: ٢٠١٤, ٢٥٣).

لذا يري الباحثان ضرورة الاهتمام بتنمية التفكير البصري من خلال مادة التاريخ, نظرا لطبيعة تعلمها الذي يتطلب الاستعانة ببعض الأدوات (كالخرائط, الصور، الأشكال البيانية), كما يمكن للمعلم من خلال الصور أن يسجل حدث ما يصعب وجوده أو الوصول إليه في البيئة, ومن ناحية أخري يستثير هذا النوع من التفكير عقول التلاميذ بمجموعة من المثيرات البصرية, ومن ثم تحليلها وإدراك العلاقات ويستنتج التصورات الذهنية التي يصعب عليهم استنتاجها من خلال اللغة اللفظية.

مفهوم الاندماج الدراسي:

ظهر مصطلح الاندماج الدراسي للمرة الأولى على يد كل من (Corno and Mandinach: 1983) بهدف توضيح الكيفية التي ينظم من خلالها الطلاب عملية التعلم، ومن ثم فقد تم وصف الاندماج الدراسي في ضوء التعلم المنظم ذاتيًا لوصف الطلاب الذين يشاركون مشاركة نشطة في اكتساب المعلومات الأكاديمية في أثناء التعلم بوصفهم متعلمين يتمتعون بدرجة مرتفعة من الاندماج الدراسي.

ويعرفه (Coates: 2007, 122) بأنه: بناء واسع يشمل الجوانب الدراسية وغير الدراسية لخبرة الطالب تتضمن المشاركة في المهام الدراسية، وإقامة العلاقات مع القائمين بالتدريس، والمشاركة في إثراء الخبرات التعليمية والشعور بدعم مجتمع التعلم.

ويعرفه "مروان الحربي" (٢٠١٥: ٤٧٠) بأنه: انشغال الطالب بنشاط ذي صلة مباشرة بعملية التعلم داخل غرفة الصف وذلك من خلال الانتباه والمشاركة وبذل الجهد والالتزام بتعليمات المعلم.

وتعرفه "صفاء عفيفي" (٢٠١٦: ١٥٢) بأنه: مفهوم يشمل السلوكيات التي يقوم بها الطالب، مثل المشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية التي تخدم التعلم، وكذلك الالتزام، والدافعية والمثابرة، والحماس لبذل الجهد، والإحساس بالانتماء والعلاقة الطيبة مع المعلمين والأقران، وأيضًا توظيف استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية أثناء التعلم والدراسة.

وينظر (Li, Whiteson, Knox & Hung: 2016, 827) إلى الاندماج الأكاديمي بأنه مشاركة التلميذ في عملية التعلم بعمق عن طريق مدة التدريب، وعدد التعليقات، وتكرار التغذية المرتدة.

ويعرفه "عبدالسلام عبدالرحمن، ورافع الزغول" (٢٠١٨: ١٨٥) بأنه: مدى الجهد السلوكي والمعرفي والانفعالي الذي يبذله المتعلم للاندماج في المهمات التعليمية المتنوعة لتحقيق الأهداف المحددة مسبقاً.

مكونات الاندماج الدراسي:

يعد الاندماج الدراسي عامل من عوامل النجاح الأكاديمي، وبمراجعة الأدبيات حول هذا المفهوم اتفقت الدراسات على نطاق واسع فيما يتعلق بطبيعة مفهوم الاندماج الدراسي وتعدد أبعاده إلى ما يلي: (مروان الحربي: ٢٠١٥، ٤٦٣-٤٦٤) Mahatmya ,D.et al.(2012).

١- **الاندماج الانفعالي:** ويتضمن المشاعر والاتجاهات ومدركات بيئة التعلم التي تدفع المتعلم نحو المبادرة لبدء نشاط التعلم، والمشاركة في المهام، والأنشطة التعليمية، والاستمرار فيها؛ بالإضافة إلى مشاعر الانتماء والتشارك والتعاون مع الزملاء.

٢- **الاندماج السلوكي:** ويتضمن استخدام استراتيجيات التعلم التي تهدف إلى كف أنماط السلوك التي تبعد عن الاستمرار في عملية التعلم.

٣- **الاندماج المعرفي:** ويتضمن الشعور بالكفاءة والرغبة في بذل الجهد أثناء عملية التعلم، بالإضافة إلى التنظيم والتخطيط الذاتي لأنشطة التعلم

وفي دراسة أجراها "حسنى النجار" (٢٠١٩) أظهرت نتائجها وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية وموجبة بين بعض أبعاد اليقظة العقلية والدرجة الكلية لليقظة العقلية وكلٍ من بعض أبعاد الحاجة إلى المعرفة والدرجة الكلية للحاجة إلى المعرفة وبعض أبعاد الاندماج الأكاديمي والدرجة الكلية للاندماج الأكاديمي.

أهمية الاندماج الدراسي:

توجد عدة مبادئ فعالة لأهمية اندماج التلاميذ في التعلم منها: خلق بيئة عقلية تثير التلاميذ على الاستكشاف. المراقبة ومراعاة الفروق الديموجرافية بين التلاميذ وتأثيرها على الاندماج، ووضع توقعات مناسبة لمستوى التلاميذ. تعزيز الروابط الاجتماعية، ومعرفة التحديات والضغوطات التي قد تعرقل اندماج التلاميذ، وتقديم

استراتيجيات الإدارة الذاتية الهادفة مثل: "إدارة الوقت، زيادة الدافعية للتلاميذ (Krause: 2005, 12-14).

كما أن الاندماج الدراسي لهُ أهمية في تحفيز الطلبة للمشاركة في الأنشطة والمهام الدراسية، وشعور التلاميذ بالرضا من خلال الأنشطة المدرسية. كذلك شعورهم بأنهم جزء من مجتمع يساعدهم على اتخاذ القرار بطريقة جيدة (Davis & McPartland :2012). ودللت على ذلك دراسة الزعبي (٢٠١٣) حيث هدفت إلى فحص علاقة سلوك انهماك الطلبة في تعلم اللغة الإنجليزية بكل من علاقتهم مع معلمي اللغة الإنجليزية واتجاهاتهم نحو تعلمها. وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة يتمتعون بدرجات انهماك متوسطة، ولم تظهر فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الانهماك بين الجنسين.

العوامل المؤثرة في الاندماج الدراسي:

اشار "سلطان العنزي" (٢٠١٦: ٤٨٤)؛ "عبد الناصر عبد البر" (٢٠١٩: ١٨) (Christenson, S. , et.al. 2012) إلى أن هناك ثلاثة عوامل تؤثر في الاندماج الدراسي وهي:

١- عوامل متعلقة بالمتعلم نفسه ومنها (الثقة بنفسه وأساليب العزو التي تتحكم في سلوكه وتصرفاته والكفاية الذاتية التي يدركها عن ذاته).

٢- عوامل مدرسية ومنها: تهيئة البيئة الفيزيقية والانفعالية الآمنة، والاهتمام بالمناهج الدراسية بكافة عناصرها والتي تشمل: الأهداف بحيث تكون منسجمة مع حاجات وخصائص الطلبة. وطرق التدريس بحيث تجعل الطالب محور العملية التعليمية. وكذلك وسائل التعليم والأنشطة يجب أن تنسجم مع اهتمامات وميول الطلاب. والتقويم بحيث يستخدم التقويم التكويني من خلال أساليب متعددة والتركيز على التقويم البديل. وأخيراً المعلم من حيث اتجاهاته وميوله نحو مهنة التدريس.

٣- عوامل خارجية وتتمثل في السياق الذي يعيش فيه الطالب مثل: الأسرة حيث تؤثر الظروف الأسرية التي يعيش بها الطالب على الاندماج في عملية التعلم والأصدقاء يؤثر نوعية الأصدقاء على اتجاهات الطلبة نحو عملية التعلم.

التصورات والنماذج المفسرة للاندماج الدراسي:

١- تصور (Klem & Connell: 2004) حيث يرى إلى الاندماج من خلالِ تصورين هما: الاندماج المتتالي المتمثل في مدى استمراريةِ وتواصل التلميذ في المشاركةِ السلوكية والعواطف التي تشمل الحماس والتفاؤل والاهتمام وعمليات التفكير أثناء اليوم الدراسي، الثاني ردود الفعل على التحدي وتشير إلى استراتيجيات التكيف للطلاب عند التعامل مع التحدي وكيفية المواجهة التي يستخدمها التلاميذ أثناء مواجهة مواقف التحدي من خلال التفكير الاستراتيجي وحل المشكلات والبحث عن المعلومات (Klem & Connell: 2004, 262).

٢- نموذج (Fredricks, et al: 2004): حيث قدم نموذجًا يعكس طبيعة الاندماج الدراسي وحدد الاندماج بثلاثة أبعاد:

أولاً: الاندماج السلوكي: ويعتمد على فكرة المشاركة بثلاث طرق؛ ويستلزم التعريف الأول سلوكاً إيجابياً، مثل اتباع القواعد والالتزام بالفصول الدراسية فضلاً عن غياب السلوكيات التخريبية مثل الهروب من المدرسة والوقوع في المشكلات ، التعريف الثاني يتعلق بالمشاركة في التعلم والمهام الأكاديمية وتشمل السلوكيات مثل الجهد، والمثابرة ، والتركيز ، والتركيز ، والمساهمة في المناقشة الصفية التعريف الثالث ينطوي على المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالمدرسة مثل ألعاب القوى أو إدارة المدرسة (Fredricks, et al : 2004, 60-63).

ثانياً: الاندماج العاطفي: يشير الارتباط العاطفي إلى ردود الفعل العاطفية بين الطلاب، ومنها الاهتمام والملل والسعادة والحزن والقلق على المعلمين وزملاء الدراسة والجامعة وتحقق الانتماء مع المؤسسة التعليمية وتؤثر في الرغبة في الاهتمام بالعمل.

ثالثاً: الاندماج المعرفي : فيعتمد على فكرة الاستثمار النفسي في التعلم؛ واستخدام استراتيجيات التعلم ذاتية التنظيم التي تعزز الفهم العميق والخبرة. ويتضمن التفكير والرغبة في تجاوز المتطلبات وتفضيل التحدي والمرونة في حل المشكلات.

٣- توصل (Reeve & Tseng: 2011, 257-258) إلى وجود أربعة أبعاد للاندماج وهي اندماج: المعرفيCognitive: قدرة الطالب في استخدام استراتيجيات التنظيم الذاتي واستراتيجيات التعلم المتطورة. السلوكي Behavioral: مشاركة الطالب في أنشطة التعلم، وما يتطلبه من بذل الجهد، والمثابرة. الانفعالي Emotional : شعور التلميذ بالحماس والاهتمام مع خفض الإحساس بالملل والقلق. التوكيل أو التفويض agentic: وتحدد مساهمة الطلاب البناءة في تدفق التعليمات التي يتلقونها، وإثراءها، ويقوم الطالب في هذا البعد بالقيام عن قصد بإضفاء الطابع الشخصي على أنشطة التعلم، وعلى ما تعلمه، مع تحديد الشروط والظروف التي يتم من خلالها التعلم بطرح الأسئلة، والتعبير عن ما يحتاجه.

قياس الاندماج الدراسي: Academic Engagement

أشار (Fredricks et al: 2004, 59-109) إلى الطرق التي تم بها قياس الاندماج الدراسي تعكس تنوع تلك الطرق في تصورها للمفهوم، على اعتبار أنه بناء أو بنية متعددة الأبعاد يتكون من أبعاد متميزة متكاملة: سلوكي ومعرفي وانفعالي. وقام بإعداد مقياس للاندماج الدراسي حيث تكون المقياس من (١٩) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي، الاندماج المعرفي). واتفقت معه "لينة الجنادي وصبرين تعلب" (٢٠١٦) بإعداد مقياس للاندماج الدراسي، حيث تكون من (٣٧) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد، هي: (الاندماج المعرفي، الاندماج السلوكي، الاندماج الانفعالي).

بينما يرى (Gallini & Moely: 2003, 5) أن قياسَ الاندماج الأكاديمي يتم عن طريق تقارير الطلاب، ويتم استنتاجه من درجاتهم.

إجراءات الدراسة ونتائجها:

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، اتبع الباحثان الإجراءات التالية:

١ – إعداد دليل المعلم (إعداد: الباحثان):

يُعرف دليل المعلم بأنه "كتاب يخص المعلم ويسترشد به في تدريس المقرر الدراسي وفقاً لفلسفة معينة، وهو من مكونات المنهج التى لها دور كبير في تنفيذه"، ويُقصد به في البحث الحالي أنه مرشد وموجه للمعلم في تدريس وحدتي "ثورة يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية" من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي الأزهري باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.

وبذلك يُعتبر دليل المعلم حلقة الوصل بين المُخطط والمُنفذ، لذا قام الباحثان بإعداد دليل للمعلم لاستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية ليرجع إليه المعلم ويستعين به في تدريس وحدتي "ثورة يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية" المقررة علي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، كما أنه أيضاً كتاب للمعلم يساعده علي تنفيذ التدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية، ويمده بالإرشادات والتوجيهات، ويطلعه على مجموعة من الإجراءات التي ينبغي عليه أن يتبعها؛ وذلك لضمان السير في إجراءات تدريس الوحدتين الدراسيتين بفاعلية بهدف تنمية الوعى التاريخي والتفكير البصري والاندماج الدراسي لدي التلاميذ بالصف الثالث الإعدادي الأزهري. ونعرض لمحتويات دليل المعلم فيما يلي:

واشتمل دليل المعلم علي المحتويات التالية:

- الهدف من الدليل.
- التعريف بالدعائم التعليمية الالكترونية.
- فلسفة استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية في عملية التدريس.
- إرشادات عند استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.
- خطوات التدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.

- دور المعلم والمتعلم في استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.
- الأهداف العامة لوحدتي (ثورة ٢٣ يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية). - المواد والأجهزة التعليمية اللازمة للوحدتين.
- الانشطة التعليمية المتعلقة بالوحدتين. - الخطة الزمنية للوحدتين.
- تخطيط وتنفيذ الدروس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.
- أساليب التقويم المستخدمة.
- المراجع: وتتضمن أهم الكتب والمواقع التي يمكن الاستعانة بها أثناء تدريس موضوعات الوحدتين.
- عرض إجراءات تدريس وحدتي "ثورة يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية" من مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث الإعدادي الأزهري باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية. ولقد اشتمل كل درس علي النقاط التالية:

١. موضوع الدرس. ٢. مقدمة الدرس.
٣. أهداف الدرس. ٤. المفاهيم الموجودة بالدرس.
٥. القضايا المتضمنة. ٦. توفير المواد والأدوات التعليمية.
٧. تجهيز عناصر البيئة الفيزيقية للعرض. ٨. أنشطة التعلم.
٩. خطوات السير في الدرس وفقا لتدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية. من حيث (التمهيد أو التهيئة للدرس، عرض الدرس، تقويم الدرس).

ضبط دليل المعلم:

بعد الانتهاء من إعداد الدليل في صورته الأولية تم عرضه علي السادة المحكمون بهدف التأكد من:

- دقة صياغة أهداف الدليل. - دقة محتوي الدليل من الناحية العلمية.
- مناسبة الأنشطة المستخدمة لمستوي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

- توظيف التعلم الدعائم التعليمية الالكترونية في تدريس الوحدتين المختارتين.
- مناسبة أساليب التقويم المستخدمة في الوحدة لمستوي التلاميذ.
- إضافة ما يرونه من تعديلات علي محتوي الدليل.

وقد أضاف المحكمون بعض التعديلات الآتي: إضافة بعض الإجراءات والخطوات في التخطيط لدروس الدليل؛ وتعديل بعض صياغة أهداف بعض الدروس؛ وتعديل صياغة بعض الأنشطة لتبسيطها للتلاميذ.

كما اتفق المحكمون علي:

- ملائمة خطة السير في دروس الدليل وفق للتدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية؛ وملائمة طبيعة الأنشطة التعلمية بالدليل ؛ وملائمة الوسائل التعليمية المستخدمة لمستوي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري. وقد تم إجراء التعديلات اللازم وبذلك أصبح دليل المعلم في صورته النهائية صالحاً للاستخدام.

٢- اختبار الوعي التاريخي (إعداد: الباحثان):

أ- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى التعرف علي فاعلية الدعائم التعليمية الالكترونية فى تنمية الوعي التاريخي لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي.

ب- تحديد محاور الاختبار:

تم تحديد أبعاد الاختبار من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ومراجعة أهداف تدريس مادة التاريخ للصف الثالث الإعدادي الأزهري، وقد تم تحديد (٩) أبعاد لاختبار الوعي التاريخي، موزعة علي ثلاثة جوانب رئيسية هي الجانب المعرفي ويشمل (ثلاثة أبعاد)، والجانب المهارى ويشمل (ثلاثة أبعاد)، والجانب الوجداني ويشمل (ثلاثة أبعاد)، ويمكن توضيحها على النحو التالي:

الجانب الأول: الجانب المعرفي: يتمثل في المعرفة التاريخية اللازمة للإنسان، وتشمل (الحقائق- المعلومات- المفاهيم- التعميمات). ويمكن تحديد أبعاد هذا الجانب علي

النحو التالي: (التعرف علي الأحداث التاريخية، الربط بين الأحداث التاريخية، التنبؤ بالأحداث التاريخية المستقبلية).

الجانب الثاني: الجانب المهاري: يتمثل في الوعي بالمعرفة التاريخية من خلال امتلاك الفرد مجموعة من المهارات التي تمكنه من الربط والنقد والتحليل واتخاذ القرار فيما يتعلق بالأحداث والقضايا التاريخية. ويمكن تحديد أبعاد هذا الجانب فيما يلي: (استخدام المصادر التاريخية، تقصي واكتشاف الحقيقة التاريخية، الإدراك الزماني والمكاني للأحداث التاريخية).

الجانب الثالث: الجانب الوجداني: يتمثل في مجموعة القيم الخلقية والاجتماعية التي يكتسبها الفرد من خلال المعرفة التاريخية، والتي من خلالها يتشكل لديه الاتجاهات الإيجابية وتساعد على تنمية وتكامل شخصيته. ويمكن تحديد أبعاد هذا الجانب فيما يلي: (الاهتمام بمتابعة الأحداث التاريخية، تقدير قيمة الأحداث التاريخية، الاستمتاع بمشاهدة الأحداث التاريخية).

ج- صياغة عبارات الاختبار:

تمت صياغة عدد من المفردات التي ترتبط بأبعاد الوعي التاريخي، وبلغت مفردات الاختبار (٥٤) مفردة؛ موزعة (١٨) للجانب المعرفي، (١٨) للجانب الوجداني، (١٨) للجانب المهارى، وأمام كل مفردة أربعة بدائل للتلميذ عليه أن يختار واحدة من بينها، ويوضح الجدول رقم (٢) توزيع مفردات الاختبار علي أبعاد الوعي التاريخي.

جدول رقم (٢) توزيع مفردات اختبار علي أبعاد الوعي التاريخي

المجال	الأبعاد	المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
المعرفي	التعرف علي الأحداث التاريخية	٦	٦، ٢٠، ٢١، ٢٤، ٢٥، ٢٧	١١,١١٪
	الربط بين الأحداث التاريخية	٦	٥، ١٦، ١٩، ٢٨، ٢٩، ٣٠	١١,١١٪
	التنبؤ بالأحداث التاريخية المستقبلية	٦	٧، ٨، ٩، ١٧، ١٨، ٢٦	١١,١١٪
المهاري	استخدام المصادر التاريخية	٦	٤، ١٢، ٢٢، ٥٠، ٥٢، ٥٤	١١,١١٪
	تقصي واكتشاف الحقيقة التاريخية	٦	٣، ١٠، ١١، ٤٩، ٥١، ٥٣	١١,١١٪
	الإدراك الزماني والمكاني للأحداث التاريخية	٦	١، ٢، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٣	١١,١١٪

المجال	الأبعاد	المفردات	أرقام المفردات	النسبة المئوية
الوجداني	الإهتمام بمتابعة الأحداث التاريخية	٦	٣٥، ٣٨، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٤٨	١١,١١٪
	تقدير قيمة الأحداث التاريخية	٦	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٤٢، ٤٣	١١,١١٪
	الإستمتاع بمشاهدة الأحداث التاريخية	٦	٣٦، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤١، ٤٧	١١,١١٪
مج		٩	٥٤	١٠٠٪

وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار الشروط التالية:

- أن تكون المفردات مناسبة لقياس الوعي التاريخي لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- أن تكون مرتبطة بمحتوى موضوعات التاريخ المقررة.
- أن تكون مرتبطة بأبعاد الوعي التاريخي المحددة المراد تنميتها.
- أن تكون واضحة ومحددة وبعيدة عن الغموض والكلمات التي تحمل أكثر من معنى.
- ألا تتضمن ألفاظًا أو عبارات توحي بالإجابة.
- ألا تقل البدائل الخاصة بكل مفردة عن أربعة.
- ألا تحتوي المفردة على أكثر من فكرة.
- أن يكون توزيع المفردات داخل المقياس عشوائياً.

د- وضع تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات اختبار الوعي التاريخي مع مراعاة أن تكون بسيطة وواضحة ومباشرة وقصيرة ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وتمثلت تلك التعليمات في:

- وصف الاختبار والهدف منه.
- أن يسجل التلميذ بياناته في ورقة الإجابة.
- أن يقرأ التلميذ كل مفردة من مفردات الاختبار بعناية ودقة قبل الإجابة عنها.
- عدم ترك أي مفردة دون أن يجب التلميذ عليها.
- أن يضع دائرة حول الإجابة التي يراها صحيحة.
- لا توجد إجابات صحيحة وأخرى خطأ.
- يتم اختيار إجابة واحدة فقط لكل مفردة.

- إجابات التلميذ سوف يستخدم في البحث العلمي، ولا علاقة له بالنجاح والرسوب.

هـ- نظام تقدير الدرجات:

خصصت درجة واحدة لكل مفردة من مفردات الاختبار؛ حيث أن الاختبار يتكون من (٥٤) مفردة، فإن الدرجة الكلية للاختبار تكون (٥٤) درجة.

و- الخصائص السيكومترية لاختبار الوعي التاريخي:

أولاً: الصدق الظاهري:

تم حساب صدق اختبار الوعي التاريخي في البداية باستخدام الصدق الظاهري من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للقيام بتحكيمها. وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول مفردات الاختبار من حيث مدى ملاءمة المفردات لموضوع الاختبار، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة للدراسة؛ وكذلك من حيث ترابط كل مفردة بالبعد الذي يندرج تحته، ومدى وضوح المفردة وسلامة صياغتها؛ ثم تعديل المفردات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما رأوه مناسباً منها، وغير ذلك مما رآه الخبراء مناسباً.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى العينة المستهدفة. ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات المقياس.

جدول (٣) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات اختبار الوعي التاريخي (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨,٨٨٪
٢	سلامة الصياغة اللغوية	٨٨,٨٨٪
٣	مناسبة المفردات لمستوى الطلاب	١٠٠٪
	مدى وضوح تعليمات الاختبار.	١٠٠٪

يتضح من جدول (٣) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٨.٨٨٪، ١٠٠٪)، وقد أشار المحكمون إلي بعض المقترحات وأجريت التعديلات التي أشار بها المحكمون، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة المبدئية.

٢- **صدق الاتساق الداخلي:** قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد. ويبين الجدول رقم (٤) معاملات الصدق الداخلي.

جدول (٤) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة

والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه اختبار الوعي التاريخي (ن = ٥٠)

المعرفي		المهارى		الوجداني	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
٦	٠,٢٩٩	٤	٠,٤٩٢	٣٥	٠,٢٩٢
٢٠	٠,٤٢٣	١٢	٠,٤٠٣	٣٨	٠,٣٥٢
٢١	٠,٣٦٥	٢٢	٠,٢٧٩	٤٤	٠,٣٧٧
٢٤	٠,٣٦٨	٥٠	٠,٥٥٥	٤٥	٠,٣١٢
٢٥	٠,٤١٩	٥٢	٠,٣٣٢	٤٦	٠,٣٦٥
٢٧	٠,٣٠٣	٥٤	٠,٣١٤	٤٨	٠,٤٧٤
٥	٠,٣٠٣	٣	٠,٣٤٠	٣١	٠,٣٥٤
١٦	٠,٥٣٣	١٠	٠,٣٥٧	٣٢	٠,٢٨٩
١٩	٠,٣٣٥	١١	٠,٣٤٢	٣٣	٠,٣٥٤
٢٨	٠,٣٩٢	٤٩	٠,٣٦٩	٣٤	٠,٥١٠
٢٩	٠,٣٧٤	٥١	٠,٣٩٢	٤٢	٠,٥٤٦
٣٠	٠,٣١٧	٥٣	٠,٢٨٩	٤٣	٠,٤٧٥
٧	٠,٣٣٦	١	٠,٣٥٤	٣٦	٠,٣٤٨
٨	٠,٥٦٣	٢	٠,٤١٣	٣٧	٠,٣٥٧
٩	٠,٣٠٣	١٣	٠,٥٥١	٣٩	٠,٣٩٤
١٧	٠,٣٨٦	١٤	٠,٣٦٩	٤٠	٠,٥٠١
١٨	٠,٢٩٢	١٥	٠,٣٦٥	٤١	٠,٤١٣
٢٦	٠,٤٢٧	٢٣	٠,٤١٣	٤٧	٠,٣٣٢

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، وبذلك يكون العدد الكلي للاختبار (٥٤) عبارة.

كما قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول رقم (٥) معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد

والدرجة الكلية لاختبار الوعي التاريخي (ن = ٥٠)

البعد	الدرجة الكلية
المعرفي	٠,٤٠١ **
المهارى	٠,٦٣٦**
الوجداني	٠,٦٨١**

مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٣٦١، (٠.٠٥) = ٠.٢٧٨ * دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١).

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبالتالي فهي مقبولة.

ثانياً : الثبات : ١- باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١)

تم حساب معامل ثبات اختبار الوعي التاريخي باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١) كالتالي:

جدول (٦) معامل ثبات اختبار الوعي التاريخي

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	٢٦.٢٠	١١.٣٤	٥٤	٠.٧٤٣

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٧٤٣) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج

٢- باستخدام طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب معامل ثبات اختبار الوعي التاريخي باستخدام طريقة التجزئة النصفية كالتالي:

جدول (٧) يوضح معاملات الثبات بالتجزئة النصفية للوعي التاريخي (ن= ٥٠)

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح
الاختبار ككل	٠,٧٢٣	٠,٨٤٠

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الثبات للمقياس بلغ (٠.٨٤٠) للاختبار ككل وهي معامل دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها الاختبار.

٢- **باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق اختبار الوعي التاريخي وذلك خلال خمسة عشرة يوماً من المرة الأولى، والجدول (٨) التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

جدول (٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
المعرفي	٧.٨٢	١.٨٢	٨.٢٢	١.٧١	٠.٨٠٤
المهارى	٨.٢٠	١.٩٢	٨.٤٤	٢.٠٥	٠.٨٤٧
الوجداني	٩.٣٨	٢.٠٥	٩.٥٤	١.٩٨	٠.٨٢٩
الدرجة الكلية	٢٥.٤٠	٣.٣٦	٢٦.٢٠	٣.٢١	٠.٨٢٦

يتضح من الجدول (٨) أن معاملات المتوسطات بلغت فى الدرجة الكلية (٢٥.٤٠) فى التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثانى (٢٦.٢٠)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٢٦) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

٣- **اختبار التفكير البصري (إعداد: الباحثان):**

أ- **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مستوى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري فى مهارات التفكير البصري المتضمنة في وحدتي (ثورة ٢٣ يوليو

والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية) " بكتاب الدراسات الاجتماعية المقرر علي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي "الفصل الدراسي الثاني".

ب- تحديد المحتوي الذي يقيسه الاختبار: تُمثل محتوي الاختبار في الوحدتين الثالثة والرابعة من موضوعات التاريخ المقرر علي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري (ثورة ٢٣ يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية).

ج- تحديد أبعاد الاختبار: وُزعت مفردات الاختبار التفكير البصري على المحاور التالية: التعرف علي الشكل، التمييز البصري، التفسير من الشكل، تحليل الشكل، وتم اختيار هذه الأبعاد لمناسبتها لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

وقد اعتمد الباحثان في بناء الاختبار على المصادر التالية:

- الأهداف العامة لوحدتي (ثورة ٢٣ يوليو والصراع العربي الإسرائيلي، الحياة السياسية وعلاقات مصر الدولية). - البحوث والدراسات السابقة المرتبطة بتنمية التفكير البصري.
- الكتب والمراجع المرتبطة بطرق تدريس الدراسات الاجتماعية بصفة عامة والتاريخ بصفة خاصة.

د- إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول مواصفات لأبعاد التفكير البصري وعدد الأسئلة والنسبة المئوية لكل بُعد، ويوضح ذلك الجدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

هـ- صياغة مفردات الاختبار:

بعد إعداد جدول المواصفات تم صياغة مفردات اختبار التفكير البصري وعددها (٢٠) مفردة، ويشار للأسئلة في جميع المستويات بالأرقام (١، ٢، ٣، ....الخ)، ويشار للبدائل في حالة الأسئلة التي تطلب وجود بدائل بالحروف الأبجدية (أ، ب، ج، د).

وقد رُوعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون مرتبطة بالمحتوى والمهارات المحددة المراد تنميتها،ومناسبة لمستوى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وأن تكون واضحة وبعيدة عن الغموض والكلمات التي تحمل أكثر من معنى ، وألا تتضمن ألفاظًا أو عبارات توحي بالإجابة.

و- إعداد تعليمات الاختبار:

تمت صياغة عدد من التعليمات اللازمة لحل الاختبار بشكل جيد، مع مراعاة أن تكون بسيطة وواضحة ومناسبة لمستوى التلاميذ، وقد تضمنت التعليمات ما يلي: وصف الاختبار والهدف منه ، وأن يسجل التلميذ بياناته في ورقة الإجابة، وأن يقرأ التلميذ كل مفردة من مفردات الاختبار بعناية ودقة قبل الإجابة عنها.

ز- الخصائص السيكومترية لاختبار التفكير البصري:

١- الصدق الظاهري:

تم حساب صدق اختبار التفكير البصري في البداية باستخدام الصدق الظاهريFace Validity من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للقيام بتحكيمها. وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات الاختبار واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة الاختبار ومناسبتها لمستوى العينة المستهدفة. ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار.

جدول (١٠) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي مفردات اختبار التفكير البصري (ن = ١١)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨١,٨١٪
٢	سلامة الصياغة اللغوية للمقياس	٩٠,٩١٪
٣	مناسبة الصور البصرية لمستوى التلاميذ	٩٠,٩١٪
٤	مدى وضوح تعليمات الاختبار	١٠٠٪

يتضح من جدول (١٠) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات الاختبار تتراوح بين (٨١.٨١٪، ١٠٠٪)، وأجريت التعديلات التي أشار بها المحكمون، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة المبدئية .

٢- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد. ويبين الجدول رقم (١١) معاملات الصدق الداخلي لعبارات اختبار التفكير البصري.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة

والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه لاختبار التفكير البصري (ن = ٥٠)

التعرف على الشكل		التمييز البصري		التفسير من الشكل		تحليل الشكل	
رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد	رقم المفردة	ارتباطها بالبعد
٧	٠,٤٩٣	٣	٠,٤٧١	٢	٠,٥٩٩	١	٠,٤٩٠
٩	٠,٦٩٦	٥	٠,٤٧١	٦	٠,٤٣٦	٤	٠,٤٠٣
١١	٠,٣٤٦	١٢	٠,٤٨٣	١٤	٠,٤٦٢	٨	٠,٤٠٦
١٣	٠,٣٣٤	١٨	٠,٤٣٤	١٦	٠,٤٤٠	١٠	٠,٣٧٤
١٧	٠,٣١٢	٢٠	٠,٥٩٢	١٩	٠,٣٢١	١٥	٠,٥٥٣

= ( ) i = ( )

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة ويكون العدد الاجمالي للمفردات ٢٠ مفردة.

كما قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول رقم (١٢) معاملات الصدق الداخلي للاختبار:

جدول (١٢) مصفوفة معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لاختبار التفكير البصري (ن = ٥٠)

البعد	التعرف على الشكل	التمييز البصري	التفسير من الشكل	تحليل الشكل	الدرجة الكلية
التعرف على الشكل	١	*٠,٣٦٠	*٠,٣٤٢	*٠,٣٥١	**٠,٤٧٢
التمييز البصري		١	*٠,٣٥١	*٠,٢٩٣	**٠,٤٨٣
التفسير من الشكل			١	**٠,٣٦٢	**٠,٤٦٠
تحليل الشكل				١	**٠,٦٠٤

= ( ) i = ( )

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة .

ثانياً : الثبات :١- باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١)

تم حساب معامل ثبات اختبار التفكير البصري باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١) كالتالي.

جدول (١٣) معامل ثبات اختبار التفكير البصري باستخدام معادلة كيودر_ ريتشاردسون(٢١)

البعد	المتوسط	التباين	عدد المفردات	معامل الثبات
الدرجة الكلية	٨,٩٠	١٦,٢٠	٢٠	٠,٧٤٣

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٧٤٣) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج

٢-الثبات باستخدام طريقة التجزئة النصفية :

جدول (١٤) يوضح معاملات الثبات للاختبار (ن = ٥٠)

البعد	معامل الارتباط قبل تصحيح سبيرمان براون	معامل الارتباط بعد التصحيح
المقياس ككل	٠,٦٥١	٠,٧٨٨

وقد بلغ معامل الثبات للمقياس (٠.٧٨٨) وهو معامل دال إحصائياً يدعو للثقة في صحة النتائج.

٣- الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق الاختبار:

قام الباحثان بحساب ثبات الاختبار من خلال إعادة تطبيق اختبار التفكير البصري وذلك خلال خمسة عشرة يوماً من المرة الأولى، والجدول (١٥) التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠).

جدول (١٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الثبات لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
التعرف على الشكل	٢,٠٨	١,٠٦	٢,٣٠	١,٠٥	٠,٨٢٢
التمييز البصري	٢,٠٤	٢,٢١	٢,٢٢	١,١٦	٠,٨٣٣
التفسير من الشكل	٢,٢٦	١,٠٨	٢,٤٤	١,٠٥	٠,٨١٧
تحليل الشكل	٢,٥٢	١,١٤	٢,٦٦	١,٠٨	٠,٨٥٢
الدرجة الكلية	٨,٩٠	١,٩٦	٩,٦٢	٢,٠١	٠,٨٥٣

يتضح من الجدول السابق أن معاملات المتوسطات بلغت فى الدرجة الكلية (٨.٩٠) فى التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثانى (٩.٦٢)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٥٣) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

٤- مقياس الاندماج الدراسي (إعداد: الباحثان):

(١) الهدف من المقياس: قياس الاندماج الدراسي لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

(٢) إجراءات إعداد المقياس:

لإعداد هذا المقياس قام الباحثان بالإجراءات التالية:

١) الاطلاع على العديد من المقاييس التي أعدت في مجال الاندماج الدراسي وذلك لحصر أهم مكونات الاندماج الأكاديمي؛ ومن هذه المقاييس التي اطلع عليها الباحثان وتم الاستفادة منها في إعداد المقياس ما يلي: (Dogan: 2014)، ومقياس (Dixson: 2015)، (لين الجنادي، صبرين تعلب: ٢٠١٦)، (حسنى النجار: ٢٠١٩)، (أحمد بهنساوي: ٢٠٢٠) وبناء على ذلك تم وضع المفردات الخاصة

بالاندماج الدراسي، وتكون المقياس بصورته الأولية من (٤٥) فقرة منها ١٢ سلبية، (٣٣) موجبة يجاب عنها ضمن تدريج خماسي.

(٢) وصف المقياس: تكون المقياس من (٤٥) مفردة موزعة على ثلاثة أبعاد وهم: (السلوكي – الانفعالي– المعرفي)، وأمام كل مفردة خمس استجابات هم (موافق بشدة– موافق– إلى حد ما– غير موافق– غير موافق بشدة)، ويبين الجدول التالي توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة:

جدول (١٦) يبين توزيع مفردات المقياس على الأبعاد الثلاثة

م	البعد	عدد العبارات	العبارات الموجبة	العبارات السالبة
١	الأكاديمي	١٥	١-٤-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٥	٢-٣-٥-١٤
٢	الانفعالي	١٥	١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٣-٢٦-٢٧-٢٩-٣٠	٢٢-٢٤-٢٥-٢٨
٣	السلوكي	١٥	٣١- ٣٢-٣٣-٣٦-٣٧-٣٨-٤١-٤٢-٤٣-٤٤	٣٤-٣٥-٣٩-٤٠
الاجمالي		٤٥	٣٣	١٢

(٣) الخصائص السيكومترية للمقياس:

١- الصدق الظاهري:

تم حساب صدق مقياس الاندماج الدراسي في البداية باستخدام الصدق الظاهري Face Validity من خلال عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين ذوى الاختصاص والخبرة في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس للقيام بتحكيمها. وبعد أن اطلع هؤلاء المحكمون على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، أبدوا آراءهم وملاحظاتهم حول مفردات الاختبار من حيث مدى ملاءمة المفردات لموضوع الاختبار، وصدقها في الكشف عن المعلومات المطلوبة للدراسة؛ وكذلك من حيث ترابط كل مفردة بالبعد الذي يندرج تحته، ومدى وضوح المفردة وسلامة صياغتها؛ ثم تعديل المفردات أو حذف غير المناسب منها أو إضافة ما رأوه مناسباً منها، وغير ذلك مما رآه الخبراء مناسباً.

وجاءت آراء المحكمين تؤكد صلاحية معظم الأسئلة لقياس ما وضعت لقياسه، وأن تعليمات المقياس واضحة، وسلامة الصياغة اللفظية لأسئلة المقياس ومناسبتها

لمستوى العينة المستهدفة. ويوضح الجدول التالي النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات المقياس.

جدول (١٧) النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي عناصر تحكيم مفردات مقياس الاندماج الدراسي (ن = ٩)

م	عناصر التحكيم	النسبة المئوية
١	صلاحية كل مفردة لقياس ما وضع لقياسه.	٨٨,٨٨٪
٢	سلامة الصياغة اللغوية	٨٨,٨٨٪
٣	مناسبة المفردات لمستوى التلاميذ	١٠٠٪
	مدى وضوح تعليمات المقياس.	١٠٠٪

يتضح من جدول (١٧) أن النسبة المئوية لاتفاق المحكمين علي مفردات الاختبار تتراوح بين (٨٨.٨٨٪، ١٠٠٪)، وقد أشار المحكمون إلي بعض المقترحات وأجريت التعديلات التي أشار بها المحكمون، وأصبح الاختبار صالحاً للتجربة.

٢- صدق الاتساق الداخلي:

قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل مفردة بالمجموع الكلي لمفردات كل بعد. ويبين الجدول رقم (١٨) معاملات الصدق الداخلي لمقياس الاندماج الأكاديمي

جدول (١٨) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه مقياس الاندماج الدراسي (ن = ٥٠)

الأكاديمي		الانفعالي		السلوكي	
المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد	المفردة	ارتباطها بالبعد
١	٠,٢٦٤	١٦	٠,٤٠٦	٣١	٠,٤٥٨
٢	٠,٣٠٩	١٧	٠,٣٥٩	٣٢	٠,٤٨٦
٣	٠,٤٥٣	١٨	٠,٣٧٦	٣٣	٠,٦٤٣
٤	٠,١٧٦	١٩	٠,٢٧٩	٣٤	٠,٥٩٣
٥	٠,٣٧١	٢٠	٠,٤٧٥	٣٥	٠,٣٤٠
٦	٠,٥٧٣	٢١	٠,٢٩٦	٣٦	٠,٢٨٨
٧	٠,٤٢٤	٢٢	٠,٤١٥	٣٧	٠,٤٣٨
٨	٠,٣٤٥	٢٣	٠,٢٨١	٣٨	٠,٤٤٨
٩	٠,٥٥٦	٢٤	٠,١٥٩	٣٩	٠,٠٣٧
١٠	٠,٢٠١	٢٥	٠,٤٠٦	٤٠	٠,٤٥٤
١١	٠,٢٥٨	٢٦	٠,٤٢١	٤١	٠,٤٣١
١٢	٠,٠٩١	٢٧	٠,٤٠٦	٤٢	٠,٤٧٥
١٣	٠,٣٩٠	٢٨	٠,٣٤٠	٤٣	٠,٢٩١
١٤	٠,٠١٠	٢٩	٠,٤٧٧	٤٤	٠,٠٤٩
١٥	٠,٣١٦	٣٠	٠,٣٦٣	٤٥	٠,٥٨٢

مستوى الدلالة عند (٠,٠١) = ٠,٣٦١، (٠,٠٥) = ٠,٢٧٨

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة، ما عدا العبارات (١٢، ١٤، ٢٤، ٣٩، ٤٤) أمكن حذفها، وبذلك يكون العدد الكلي للاختبار (٤٠) عبارة.

كما قام الباحثان بحساب معامل ارتباط درجة كل بعد بالمجموع الكلي للمقياس. ويبين الجدول رقم (١٩) معاملات الصدق الداخلي للمقياس:

جدول (١٩) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد

والدرجة الكلية لمقياس الاندماج الدراسي (ن = ٥٠)

البعد	الأكاديمي	الانفعالي	السلوكي	الدرجة الكلية
الأكاديمي	----	*٠,٢٨٨	**٠,٥٤٤	** ٠,٧٧٥
الانفعالي		-----	**٠,٤٩٣	**٠,٧١٦
السلوكي			-----	**٠,٨٨٢

= ( ) i = ( )

*** دال عند مستوى (٠.٠٥)، ** دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) (٠.٠٥)، وبالتالي فهي مقبولة .

ثانياً : الثبات :١- باستخدام معادلة ألفا لكرونباك

تم حساب معامل ثبات مقياس الاندماج الأكاديمي باستخدام معادلة ألفا لكرونباك وبلغ معامل الثبات للمقياس بلغ (٠.٧٤٤) لمجموع العبارات، (٠.٧٤٢ ، ٠.٧١١ ، ٠.٧١٠) للأبعاد الفرعية على الترتيب وهي معاملات دالة إحصائياً مما يدعو للثقة في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس.

معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة: تم حساب معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة والجدول التالي يوضح قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة.

جدول (٢٠) قيم معامل ثبات ألفا بحذف درجة المفردة لمقياس الاندماج الدراسي (ن = ٥٠)

رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز	رقم المفردة	معامل ألفا	معامل التمييز
1	.745	.199	16	.746	.198	31	.734	.336
2	.743	.191	17	.744	.198	32	.735	.304
3	.726	.450	18	.746	.217	33	.729	.444
4	.749	.219	19	.748	.202	34	.728	.420
5	.749	.190	20	.735	.361	35	.734	.326
6	.728	.429	21	.745	.249	36	.746	.282
7	.738	.253	22	.731	.379	37	.735	.305
8	.743	.195	23	.746	.243	38	.736	.307
9	.732	.380	24	.745	.101	39	.751	-.037
10	.744	.194	25	.745	.273	40	.732	.388
11	.745	.194	26	.746	.279	41	.741	.207
12	.749	-.135	27	.739	.257	42	.741	.197
13	.743	.194	28	.735	.366	43	.738	.272
14	.743	.128	29	.729	.462	44	.746	.072
15	.743	.193	30	.737	.276	45	.728	.475

يتضح من هذه النتائج أن قيمة معامل ثبات ألفا يساوي (٠.٧٤٤) وهو معامل ثبات مقبول. كما أظهر معامل التمييز لكل فقرة تمييز موجب مرتفع أكبر من(٠.١٩) وتراوح بين (.٠.١٩٠، ٠.٤٧٥) ولم توجد فقرات معامل تمييزها سالب ما عدا العبارات (١٢، ١٤، ٢٤، ٣٩، ٤٤) أمكن حذفها، وبالتالي كان معامل الثبات قوي ويمكن الوثوق في صحة النتائج التي يسفر عنها المقياس

٢-**باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس:** قام الباحثان بحساب ثبات المقياس من خلال إعادة تطبيق مقياس الاندماج الأكاديمي وذلك خلال خمسة عشرة يوماً من المرة الأولى، والجدول (٢١) التالي يوضح معاملات المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد الاختبار والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية بين التطبيقين الأول والثاني ومعاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية (ن = ٣٠)

البعد	عدد العبارات	التطبيق الأول		التطبيق الثاني		معامل الثبات
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأكاديمي	١٣	٣٥.٨٤	٥.١٥	٣٦.٢٨	٤.٦٧	٠.٨٣٧
الانفعالي	١٤	٤٠.٤٦	٤.٥٥	٤٠.٧٠	٤.٤٥	٠.٨١٦
السلوكي	١٣	٣٩.٠٦	٦.١٠	٣٩.٦٠	٥.٩٨	٠.٨٢٧
الدرجة الكلية	٤٠	١١٥.٣٦	١٢.٦٤	١١٦.٣٠	١١.٦٢	٠.٨٧٧

يتضح من الجدول (٢١) أن معاملات المتوسطات بلغت فى الدرجة الكلية (١١٥.٣٦) فى التطبيق الأول، بينما بلغ المتوسط للدرجة الكلية بالتطبيق الثاني (١١٦.٣٠)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٧٧) وهو مقبول مما يدعو للثقة في صحة النتائج.

للتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي التاريخي استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية t–test لحساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ والجول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٢) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الوعي التاريخي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	التجريبية	٣٠	٨,٢٦	١,٧٠	٠,٤٣٣	٠,٤٥٢	٠,٩٥٨	٠,٣٤٢ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٧,٨٣	١,٨٠				
المهارى	التجريبية	٣٠	٨,٤٦	٢,٠٢	٠,٢٦٦	٠,٥٢٥	٠,٥٠٧	٠,٦١٤ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٨,٢٠	٢,٠٤				
الوجداني	التجريبية	٣٠	٩,٦٣	١,٩٥	٠,١٦٦	٠,٥٣٨	٠,٣٠٩	٠,٧٥٨ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٩,٤٦	٢,٢٠				
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٢٦,٣٦	٣,٥٨	٠,٨٦٦	٠,٩٤٢	٠,٩٢٠	٠,٣٦٢ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٢٥,٥٠	٣,٧١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦.

يتضح من الجدول السابق (٢٢): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٢٦.٣٦) في

الدرجة الكلية، وتراوح بين (٨.٢٦، ٩.٦٣) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٢٥.٥٠) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٧.٨٣، ٩.٤٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠.٩٢٠) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠.٣٠٩، ٠.٩٥٨) في الأبعاد الفرعية أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٣) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعرف على الشكل	الضابطة	٣٠	٢,٠٣	١,٠٩	٠,٣٠٠	٠,٢٥٧	١,١٦	٠,٢٤٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٣٣	٠,٨٨٤				
التمييز البصري	الضابطة	٣٠	٢,٠٣	١,١٢	٠,٢٣٣	٠,٢٧٢	٠,٨٥٦	٠,٣٩٦ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٢٦	٠,٩٨٠				
التفسير من الشكل	الضابطة	٣٠	٢,١٦	١,١٤	٠,١٦٦	٠,٢٥٥	٠,٦٥١	٠,٥١٧ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٣٣	٠,٨٠٢				
تحليل الشكل	الضابطة	٣٠	٢,٤٦	١,١٦	٠,٢٠٠	٠,٢٥٦	٠,٧٨١	٠,٤٣٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٢,٢٦	٠,٧٨٤				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٨,٧٣	٢,٠١	٠,٤٦٦	٠,٤٩٤	٠,٩٤٣	٠,٣٤٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٩,٢٠	١,٨٠				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦.

يتضح من الجدول السابق(٢٣): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٩.٢٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٢.٢٦، ٢.٣٣) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط

الدرجات للمجموعة الضابطة (٨.٧٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢.٠٣، ٢.٤٦)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠.٩٤٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠.٦٥١، ١.١٦) في الأبعاد الفرعية أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لاختبار التفكير البصري.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الدراسي استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢٤) نتائج اختبار t-test بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الاندماج الدراسي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	الضابطة	٣٠	٣٤,٦٣	٤,١٧	١,٢٣	٠,٩٤٩	١,٢٩	٠,١٩٩ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٥,٨٦	٣,١٠				
الانفعالي	الضابطة	٣٠	٣٨,٩٠	٣,٨٦	٠,٨٦٦	٠,٩٧٩	٠,٨٨٤	٠,٣٨٠ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٩,٧٦	٣,٧٢				
السلوكي	الضابطة	٣٠	٣٦,٨٦	٣,٤٣	١,٥٠	٠,٩٩٢	١,٥١	٠,١٣٦ غير دالة
	التجريبية	٣٠	٣٨,٣٦	٤,٢١				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١١٠,٤٠	٨,٩٩	٣,٦٠	٢,٢١	١,٦٢	٠,١٠٨ غير دالة
	التجريبية	٣٠	١١٤,٠٠	٨,٠٨				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول السابق(٢٤): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (١١٤.٠٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٣٥.٨٦، ٣٩.٧٦) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط

الدرجات للمجموعة الضابطة (١١٠.٤٠) في الدرجة الكلية ، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣٤.٦٣، ٣٨.٩٠)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١.٦٢) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٠.٨٨٤، ١.٥١) في الأبعاد الفرعية أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي لمقياس الاندماج الدراسي.

وللتجانس بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني استخدم الباحثان اختبار النسبة التائية t-test لحساب الفرق بين متوسطي درجات التلاميذ والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٥) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في العمر الزمني

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٤,٥٦	٠,٥٠٤	٠,٠٦٦	٠,١٣١	٠,٥٠٤	٠,٦١٢ غير دالة
الضابطة	٣٠	١٤,٥٠	٠,٥٠٨				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول السابق (٢٥): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط أعمار المجموعة التجريبية بلغ (١٥.٥٦) عام بانحراف معياري قدرة (٠.٥٠٤) عام، بينما بلغ متوسط أعمار المجموعة الضابطة (١٤.٥٠) عام بانحراف معياري قدرة (٠.٥٠٨) عام، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٠.٥٠٤) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في العمر الزمني، وهذا يعد مؤشراً على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج المتعلقة بقياس الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي:

ينص الفرض الأول على أنه "يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المستقلة عن طريق حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية والمعروفة ببرنامج (Spss V.26)، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٢٦) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	الضابطة	٣٠	٨,١٠	١,٩٨	٧,٠٠	٠,٥٣٩	١٢,٩٨	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٥,١٠	٢,١٨				
المهارى	الضابطة	٣٠	٨,٥٣	١,٩٠	٥,٧٣	٠,٥٦٠	١٠,٢٣	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٤,٢٦	٢,٤٠				
الوجداني	الضابطة	٣٠	٩,٥٣	١,٧١	٤,٣٦	٠,٥١٨	٨,٤١	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٣,٩٠	٢,٢٦				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٢٦,١٦	٢,٥٦	١٧,١٠	٠,٨٨٦	١٩,٣٠	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٤٣,٢٦	٤,١٢				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦.

يتضح من الجدول السابق (٢٦): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٤٣.٢٦) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٣.٩٠، ١٥.١٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٢٦.١٦) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٨.١٠،

٩.٥٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٩.٣٠) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٨.٤١، ١٢.٩٨) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري.

وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الوعي التاريخي لصالح المجموعة التجريبية. وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال التدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية في تنمية بعض نواتج التعلم الأخرى في تخصصات مختلفة، ومنها دراسة كلً من "صلاح أبو زيد" (٢٠١٦)، "رنا علواني" (٢٠١٦)، Sukyadi & Hasanah (2010)، "شاهيناز محمود" (٢٠٠٩).

ويرى الباحثان أن وجود الفروق ترجع إلي ما يلي:

زيادة إيجابية التلاميذ في الموقف التعليمي عند التدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية حيث أن التلاميذ هم الذين يقومون بتجميع المعلومات من الدعائم الالكترونية ويتعاونون مع بعضهم في تفسيرها بدلا من شعورهم بالملل الذي كان ينتابهم أثناء التدريس بالطريقة التقليدية.

تحول بيئة التعلم من بيئة قائمة على الحفظ والتلقين إلى بيئة قائمة على التشارك والتفاعل والتعاون، وغنية بمصادر التعلم المختلفة من (صور، رسوم ثابتة ومتحركة، مقاطع فيديو).

أسهمت التطبيقات والأنشطة التي قام بها التلاميذ مثل كتابة التقارير وتجميع الصور وكتابة المقالات وعقد المناقشات في إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن آرائهم حول أبعاد الوعي التاريخي المتضمنة.

إتاحة الفرصة للتلاميذ لممارسة التعلم بأنفسهم من خلال الدعائم التعليمية الالكترونية، الأمر الذي أدي إلي إثارة حماسهم ودافعيتهم لاستخدام الوسائل التكنولوجية والأدوات المتاحة في تعلم وتطبيق العديد من أبعاد الوعي التاريخي لديهم.

دخول التلاميذ إلى الدعائم التعليمية الالكترونية شجعهم على اكتساب مهارات عديدة في التعامل مع الأجهزة واستخدام أدوات التفاعل، مما جعلهم منتجين للمعرفة وليسوا مستهلكين لها.

وفرت الدعائم التعليمية الالكترونية للتلاميذ مناخ اجتماعي وسيكولوجي مناسب من خلال مشاركتهم في مجموعات وقيام كلً منهم بدوره داخل المجموعة في جمع المعلومات.

إن التدريس وفق الدعائم التعليمية الالكترونية وما تتميز به من إجراءات مناسبة لكل درس، بالإضافة إلي مجموعة من الأنشطة الإثرائية والتقويمية المتنوعة في نهاية كل درس، حقق قدراً كبيراً من احتياجات التلاميذ من دراسة مادة التاريخ.

ينص الفرض الثاني على أنه " –يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المطبق قبلياً وبعدياً قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المرتبطة والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٢٧) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المعرفي	القبلي	٣٠	٨,٢٦	١,٧٠	٦,٨٣	٠,٤٣١	١٥,٨٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٥,١٠	٢,١٨				
المهارى	القبلي	٣٠	٨,٤٦	٢,٠٢	٥,٨٠	٠,٥١٠	١١,٤٠	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٤,٢٦	٢,٤٠				
الوجداني	القبلي	٣٠	٩,٦٣	١,٩٥	٤,٢٦	٠,٥٨٣	٧,٣١	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٣,٩٠	٢,٢٦				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٦,٣٦	٣,٥٨	١٦,٩٠	١,٠١	١٦,٧٣	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤٣,٢٦	٤,١٢				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢.٤٦ ، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق (٢٧): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٤٣.٢٦) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (١٣.٩٠، ١٥.١٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للقياس القبلي (٢٦.٣٦) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٨.٢٦، ٩.٦٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٦.٧٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٧.٣١، ١٥.٨٤) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري.

ولحساب تأثير استخدام الدعامات الالكترونية في تنمية الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري كما يقاس بمعادلة مربع ايتا ؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير(d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) للتدريب

المقترح قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصل إليها الباحث.

جدول (٢٨) حجم الاثر لفاعلية التدريب للمجموعة التجريبية في تنمية الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري ككل ومهاراته الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر (d) لـ Cohen
المعرفي	القبلي	٣٠	٨,٢٦	١,٧٠	١٥,٨٤	٠,٩٤	٥,٨٨
	البعدي	٣٠	١٥,١٠	٢,١٨			
المهارى	القبلي	٣٠	٨,٤٦	٢,٠٢	١١,٤٠	٠,٩١	٤,٢٣
	البعدي	٣٠	١٤,٢٦	٢,٤٠			
الوجداني	القبلي	٣٠	٩,٦٣	١,٩٥	٧,٣١	٠,٨١	٢,٧١
	البعدي	٣٠	١٣,٩٠	٢,٢٦			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٦,٣٦	٣,٥٨	١٦,٧٣	٠,٩٥	٦,٢١
	البعدي	٣٠	٤٣,٢٦	٤,١٢			

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٥)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٨١، ٠.٩٤)، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على للتدريب القائم على استخدام الدعامات الالكترونية في تنمية الوعي التاريخي لتلاميذ الصف الثالث الإعدادي الازهري. حيث يري كوهين (Cohen، ١٩٧٧م) أن التأثير الذي يفسر (من ١٥٪ فأكثر) من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثيراً كبيراً (فؤاد أبو حطب، آمال صادق: ١٩٩١، ٤٣٨ – ٤٤٣).

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث السابقة في مجال التدريس باستخدام الدعائم التعليمية الالكترونية في تنمية بعض نواتج التعلم الأخرى في تخصصات مختلفة، ومنها دراسة كل من "منصور الصعيدي" (٢٠١٤)، "تغريد سعيد" (٢٠١٣)، (Noriega & Zambrano: 2011).

ويرى الباحثان أن وجود الفروق ترجع إلي ما يلي:

إن استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية ساعدت علي تنمية مهارات التوصل إلي الحقائق والمعارف التاريخية من مصادرها الأصلية بجهدهم وتفكيرهم، كما ساعدت علي إتاحة الفرصة للتلاميذ للكشف والبحث عن المصادر التاريخية وتحليلها وجمع المعلومات من خلالها.

تمكين التلاميذ من التعامل مع عدد كبير ومتنوع من المصادر التعلم التى اتاحتها الدعائم التعليمية الالكترونية، الأمر الذى أدي إلى تنمية بعض أبعاد الوعي التاريخي لديهم، وخاصة استخدام المصادر التاريخية، تقصي واكتشاف الحقيقة التاريخية، الإدراك الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، الإهتمام بمتابعة الأحداث التاريخية، تقدير قيمة الأحداث التاريخية، الإستمتاع بمشاهدة الأحداث التاريخية.

عرض موضوعات التاريخ بشكل إلكتروني من خلال استخدام الوسائط المتعددة من ألوان وصور وأصوات وحركة ولقطات فيديو وعروض تقديمية، كان له دوراً مهما في استمتاع التلاميذ بمادة التعلم وأسلوب توصيلها من ناحية، وتنمية العديد من من أبعاد الوعي التاريخي مثل الإهتمام بمتابعة الأحداث التاريخية، تقدير قيمة الأحداث التاريخية، الإستمتاع بمشاهدة الأحداث التاريخية، التعرف علي الأحداث التاريخية، الربط بين الأحداث التاريخية، التنبؤ بالأحداث التاريخية المستقبلية.

تم استخدام العديد من الوسائل التعليمية أثناء التطبيق والتي من بينها أجهزة الحاسب الآلي، والنت فائق السرعة ADSL، وجهاز عرض البيانات Data show وما يستتبعه من استخدام شاشة العرض ليتم عرض الدرس وما يحتويه من بعض مقاطع الفيديو، والذي ساهمت في زيادة انتباه التلاميذ ودافعيتهم لتعلم موضوعات التاريخ بشكل أفضل.

إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعرف على كيفية تنفيذ الأنشطة التعليمية، الأمر الذي أدى إلي تمكن التلاميذ من أداء بعض أبعاد الوعي التاريخي مثل استخدام المصادر التاريخية، تقصي واكتشاف الحقيقة التاريخية، الإدراك الزماني والمكاني للأحداث التاريخية، الإستمتاع بمشاهدة الأحداث التاريخية.

قلة الاعتماد على اللفظية في التعلم، فالتدريس بالدعائم التعليمية الالكترونية يسهم بشكل فعال في ممارسة أبعاد الوعي التاريخي عن طريق تمثيلها بشكل حسي.

ثانياً: عرض النتائج المتعلقة بقياس التفكير البصري:

ينص الفرض الثالث على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٢٩) نتائج اختبار (t-test) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعرف على الشكل	الضابطة	٣٠	٢,٢٠	٠,٩٩٦	١,٨٦	٠,٢٣١	٨,٠٥	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٤,٠٦	٠,٧٨٤				
التمييز البصري	الضابطة	٣٠	٢,١٣	١,١٣	١,٨٦	٠,٢٩٨	٦,٢٤	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٤,٠٠	١,١٧				
التفسير من الشكل	الضابطة	٣٠	٢,١٦	٠,٩٤٩	١,٩٣	٠,٢٤٦	٧,٨٤	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٤,١٠	٠,٩٥٩				
تحليل الشكل	الضابطة	٣٠	٢,٥٣	١,٠٤	١,٣٣	٠,٢٤١	٥,٥١	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٣,٨٦	٠,٨١٩				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	٩,٠٣	١,٩٧	٧,٠٠	٠,٥١٨	١٣,٥١	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٦,٠٣	٢,٠٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول السابق (٢٩): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٦.٠٣) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٣.٨٦، ٤.١٠) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٩.٠٣) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢.١٣، ٢.٥٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٣.٥١) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٥.٥١، ٨.٠٥) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار التفكير البصري.

وأظهرت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ومتوسط درجات تلاميذ المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري لصالح المجموعة التجريبية. وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن استخدام المدخل البصري يؤدي إلي تنمية مهارات التفكير البصري ومن هذه الدراسات دراسة كل من (أحمد زارع: ٢٠١٤)، (حنان حسن: ٢٠١٥)، (فاطمة الحطاب: ٢٠١٥)، (سها زوين: ٢٠١٦).

ويرى الباحثان أن وجود الفروق ترجع إلي ما يلي:

استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية أدي إلي توافر وسائط تجمع بين الصورة والكلمات مما كان له أثر كبير في تقديم الأفكار في صورة بصرية منظمة.

استدعاء الذاكرة البصرية عند التلاميذ أسهل من استدعاء الذاكرة اللفظية خاصة عندما يشارك التلاميذ بفاعلية في المواقف التعليمية وهذا ما حدث عند التدريس بالدعائم التعليمية الالكترونية مما كان له أكبر الأثر في تنمية مهارات التفكير البصري لدي التلاميذ.

إثارة دافعية وحماس التلاميذ للتعلم من ناحية، وامكانية تقديم دروس وموضوعات الدراسات الاجتماعية بالصوت والصورة والألوان والحركة والإثارة والعروض التقديمية المتنوعة من ناحية أخرى.

التفاعلية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ بعضهم البعض من خلال الوسائط المتعددة مثل: (الصور – الرسومات– الصوت– الفيديو– العروض التقديمية).

طريقة عرض المحتوى من خلال استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية تم بلغة سهلة وبسيطة، ومناسبة لمستوى التلاميذ العقلي والعمري، مما أدى إلى نمو مهاراتهم وتحسين نوعية تعليمهم وتعلمهم.

مراعاة الفروق الفردية بين تلاميذ المجموعة التجريبية أثناء التدريس باستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية، من خلال تقديم الدعم المناسب لكل تلميذ حسب مستواه، وسرعة تعلمه، ساهم في إيجاد متعلمًا مستقلًا قادرًا على تحصيل المعارف والمعلومات بطريقة ذاتية، بعكس ما حدث مع تلاميذ المجموعة الضابطة الذين تعلموا بطريقة واحدة بغض النظر عن مستواهم وسرعة تعلمهم.

ينص الفرض الرابع على أنه " – يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المطبق قبلياً وبعدياً قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t–test) للمجموعات المرتبطة، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٣٠) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التعرف على الشكل	القبلي	٣٠	٢,٣٣	٠,٨٨٤	١,٧٣	٠,١٩٧	٨,٧٨	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٠٦	٠,٧٨٤				
التمييز البصري	القبلي	٣٠	٢,٢٦	٠,٩٨٠	١,٧٣	٠,٢٢٤	٧,٧٢	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,٠٠	١,١٧				
التفسير من الشكل	القبلي	٣٠	٢,٣٣	٠,٨٠٢	١,٧٦	٠,١٧٠	١٠,٣٥	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٤,١٠	٠,٩٥٩				
تحليل الشكل	القبلي	٣٠	٢,٢٦	٠,٧٨٤	١,٦٠	٠,٢١٢	٧,٥٤	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٣,٨٦	٠,٨١٩				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٩,٢٠	١,٨١	٦,٨٣	٠,٤١٨	١٦,٣٣	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٦,٠٣	٢,٠٤				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢,٤٦ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩.

يتضح من الجدول السابق (٣٠): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٦.٠٣) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٣.٨٦، ٤.١٠) في الأبعاد الفرعية ، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٩.٢٠) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢.٢٦، ٢.٣٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١٦.٣٣) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (٧.٥٤، ١٠.٣٥) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد ، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار التفكير البصري.

ولحساب **تأثير استخدام الدعامات الالكترونية على تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري كما يقاس بمعادلة مربع ايتا** ؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير (d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) للتدريب المقترح قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصل إليها الباحثان.

جدول (٣١) حجم الاثر لفاعلية التدريب للمجموعة التجريبية في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري ككل ومهاراته الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر (d) لـ Cohen
التعرف على الشكل	القبلي	٣٠	٢,٣٣	٠,٨٨٤	٨,٧٨	٠,٨٥	٣,٢٦
	البعدي	٣٠	٤,٠٦	٠,٧٨٤			
التمييز البصري	القبلي	٣٠	٢,٢٦	٠,٩٨٠	٧,٧٢	٠,٨٢	٢,٨٦
	البعدي	٣٠	٤,٠٠	١,١٧			
التفسير من الشكل	القبلي	٣٠	٢,٣٣	٠,٨٠٢	١٠,٣٥	٠,٨٨	٢,٨٤
	البعدي	٣٠	٤,١٠	٠,٩٥٩			
تحليل الشكل	القبلي	٣٠	٢,٢٦	٠,٧٨٤	٧,٥٤	٠,٨١	٢,٨٠
	البعدي	٣٠	٣,٨٦	٠,٨١٩			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٩,٢٠	١,٨١	١٦,٣٣	٠,٩٤	٦,٠٦
	البعدي	٣٠	١٦,٠٣	٢,٠٤			

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٤)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٨١، ٠.٨٥) ، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على للتدريب القائم على استخدام الدعامات الالكترونية في تنمية التفكير البصري.

وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن استخدام المدخل البصري يؤدي إلي تنمية مهارات التفكير البصري ومن هذه الدراسات دراسة كل من (أحمد زارع: ٢٠١٤)، (حنان حسن: ٢٠١٥)، (فاطمة الحطاب: ٢٠١٥)، (سها زوين: ٢٠١٦).

ويرى الباحثان أن وجود الفروق ترجع إلي ما يلي:

ما تتضمنه الدعائم التعليمية الإلكترونية من وسائط متعددة وغيرها من وسائل جذب الانتباه واثارة الدافعية لدي التلاميذ، مما ساهم إيجابيا في تشجيع هؤلاء التلاميذ علي التعلم الفعال لموضوعات التاريخ، ومن ثم تنمية التفكير البصري لديهم، ومن هذه الوسائط : الصور، والأشكال، والأصوات، ولقطات

الفيديو، والعروض التقديمية، ولقطات الفلاش، وتأثيرات الألوان، والإبحار داخل أدوات الويب.

سهولة البحث والحصول على المعلومات من خلال توافر العديد من محركات البحث من خلال الدعائم التعليمية الإلكترونية.

طبيعة مدخل التعلم الإلكتروني، والتي يتمثل في تقديم المعلومات بطريقة جذابة ومثيرة، وتوافر الإرشادات والتوجيهات المعينة علي الإنجاز، علاوة علي فرص المشاركة النشطة في موضوعات التعلم ساعد علي تحليل المعلومات واقتراح الحلول وبناء الأفكار.

أتاحت استراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية الفرصة للمعلم لتقديم تغذية راجعة فورية للتلاميذ حال الوقوع في خطأ أثناء تنفيذ المهام المرتبطة بموضوعات التاريخ، مما ساهم في تعديل مسار التفكير لديهم وتحصيلهم للمعارف والمعلومات بشكل صحيح.

تنوع الدعم المقدم أثناء التدريس باستراتيجية الدعائم التعليمية الإلكترونية سواء أكان صورًا أو نماذج أو رحلات عبر المواقع التعليمية، ساعد في التغلب على ما قد يرافق عملية التعلم بالطريقة التقليدية من جفاف وشعور بالملل، والإنتقال بهم إلى بيئة مشوقة تزيد من تحصيلهم ودافعيتهم للتعلم.

ثالثاً: عرض النتائج المتعلقة بقياس الاندماج الدراسي:

ينص الفرض الخامس على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاندماج الدراسي لصالح المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة بعدياً، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المستقلة والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٣٢) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الاندماج الدراسي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأكاديمي	الضابطة	٣٠	٣٦,١٦	٣,٦٧	١٨,٢٠	١,٦٧	١٠,٨٩	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٥٤,٣٦	٨,٤١				
الوجداني	الضابطة	٣٠	٣٩,٥٣	٤,٤١	١٨,٩٣	١,٥٠	١٢,٦٢	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٥٨,٤٦	٧,١١				
السلوكي	الضابطة	٣٠	٣٨,١٠	٤,١٣	١٧,٩٦	١,٦٣	١١,٠٠	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	٥٦,٠٦	٧,٩٦				
الدرجة الكلية	الضابطة	٣٠	١١٣,٨٠	٨,٢٨	٥٥,١٠	٢,٧٣	٢٠,١٨	٠,٠١
	التجريبية	٣٠	١٦٨,٩٠	١٢,٥١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٥٨= ٢,٣٧ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٦

يتضح من الجدول السابق (٣٢): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٦٨.٩٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٥٤.٣٦، ٥٨.٤٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (١١٣.٨٠) في الدرجة الكلية، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٣٦.١٦، ٣٩.٥٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (٢٠.١٨) للدرجة الكلية، وتراوحت بين (١٠.٨٩، ١٢.٦٢) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٣٧)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاندماج الدراسي.

وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن استخدام المدخل البصري يؤدي إلي تنمية الاندماج الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة كل من Hardjito,D.) Cho,M.&Cho,Y.(2014) Mannion,P. et al. (2021) (2010) Lutz,S.et al. (2010 ويرى الباحثان أن وجود الفروق ترجع إلي ما يلي:

١- ما أشار إليه (Oblinger: 2006) من أن أساليب التعلم الحديثة والقائمة على الاكتشاف، وحل المشكلات، وتبادل الخبرات، والتعلم النشط والتعاوني، تزيد من مستويات الاندماج الأكاديمي.

٢- الالتزام بالأنشطة الأكاديمية والحماسة في المهام المستخدمة .

٣- قدرة المشاركين العقلية على الاندماج في المهام المطلوبة ، امتلاك الأفراد الدافعية الذاتية، وتولد مشاعر إيجابية لديهم كالسعادة والتقدير الذاتي والاعتزاز بالنفس والرضا والاحترام المتبادل.

٤- فنيات التدريب المستخدمة والتي منها (التعلم الجماعي والعصف الذهني, والحوار والمناقشة, واستخدام المثيرات البصرية, والأسلوب القصصي, والنمذجة).

٥- استخدام الوسائط المتعددة (نص- رسوم ثابتة ومتحركة- صور ثابتة ومتحركة- صوت ومؤثرات صوتية) لتوضيح الأحداث التاريخية الجامدة، والمهارات المعقدة، مع إمكانية تكرار المعلومات حتى يحقق الطالب النتيجة المرجوة، وجذب انتباه الطالب بالوسائط المتعددة يؤدي إلي تفاعل الطالب معها.

٦- دعم التدريب الرغبة فى الاستمرارية في الأنشطة وزيادة الاندماج الدراسي لدى التلاميذ.

٧- تدرج الأنشطة التعليمية داخل البرنامج من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب ساعد على تدعيم القدرات فى تنفيذ الأنشطة التعليمية بسهولة.

٨- تتفق النتائج مع ما أشار إليه "سلطان العنزي" (٢٠١٦: ٤٨٤)؛ "عبد الناصر عبد البر" (٢٠١٩: ١٨) إلى أن هناك عوامل تؤثر في الاندماج الدراسي مثل نفسه ثقة المتعلم بنفسه وتهيئة البيئة الفيزيقية والانفعالية الآمنة، والاهتمام بالمناهج الدراسية بكافة عناصرها.

٩- إتاحة الفرصة للتلاميذ للاستفسار وطرح المعلومات أثناء التدريب، إستخدام التعزيز المستمر أثناء جلسات البرنامج، سواء أكان التعزيز المعنوي "مدح وتشجيع

واستحسان للأداء المتميز, أو كان التعزيز مادياً" الأقلام والمساطر والعملة النقدية، مما شجعهم على بذل مزيد من الجهد والتنافس لتحسين الاندماج الدراسي.

ينص الفرض السادس على أنه " يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الدراسي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية المطبق قبلياً وبعدياً قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، فقد تم استخدام اختبار (ت) (t-test) للمجموعات المرتبطة ، والتي يحددها الجدول التالي:

جدول (٣٣) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الاندماج الدراسي

الأبعاد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأكاديمي	القبلي	٣٠	٣٥,٨٦	٣,١٠	١٨,٥٠	١,٦٢	١١,٤١	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٥٤,٣٦	٨,٤١				
الوجداني	القبلي	٣٠	٣٩,٧٦	٣,٧٢	١٨,٧٠	١,٢٠	١٥,٥٨	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٥٨,٤٦	٧,١١				
السلوكي	القبلي	٣٠	٣٨,٣٦	٤,٢١	١٧,٧٠	١,٦٤	١٠,٧٩	٠,٠١
	البعدي	٣٠	٥٦,٠٦	٧,٩٦				
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١١٤,٠٠	٨,٠٨	٥٤,٩٠	٢,٥١	٢١,٨٧	٠,٠١
	البعدي	٣٠	١٦٨,٩٠	١٢,٥١				

القيمة الجدولية عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وبدرجة حرية ٢٩= ٢,٤٦ ، وعند (٠,٠٥) = ١,٦٩

يتضح من الجدول السابق (٣٣): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (١٦٨.٩٠) في الدرجة الكلية، وتراوح بين (٥٤.٣٦، ٥٨.٤٦) في الأبعاد الفرعية، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٩.٢٠) في الدرجة الكلية ، وتراوح في الأبعاد الفرعية (٢.٢٦، ٢.٣٣)، وأن قيمة النسبة التائية المحسوبة (١١٤.٠٠) للدرجة الكلية، وتراوحت بين

(٣٥.٨٦، ٣٩.٧٦) في الأبعاد الفرعية أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٤٦)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً في جميع الأبعاد ، وهذا يعد مؤشراً على تفوق المجموعة التجريبية في القياس البعدي لمقياس الاندماج الدراسي.

ولحساب **تأثير استخدام الدعامات الالكترونية في تنمية الاندماج الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري كما يقاس بمعادلة مربع ايتا**؛ تم حساب متوسط الدرجات القبلية والبعدية، وحجم التأثير (d) لـ Cohen ومربع إيتا (η^2) للتدريب المقترح قبل تعرضهم للتدريب المقترح وبعده، ويوضح الجدول التالى النتائج التى توصل إليها الباحثان.

جدول (٣٤) حجم الاثر لفاعلية التدريب للمجموعة التجريبية في تنمية الاندماج الدراسي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي الأزهري ككل ومهاراته الفرعية

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة (ت) المحسوبة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)	حجم الاثر (d) لـ Cohen
الأكاديمي	القبلي	٣٠	٣٥,٨٦	٣,١٠	١١,٤١	٠,٩٠	٤,٢٣
	البعدي	٣٠	٥٤,٣٦	٨,٤١			
الوجداني	القبلي	٣٠	٣٩,٧٦	٣,٧٢	١٥,٥٨	٠,٩٤	٥,٧٨
	البعدي	٣٠	٥٨,٤٦	٧,١١			
السلوكي	القبلي	٣٠	٣٨,٣٦	٤,٢١	١٠,٧٩	٠,٨٩	٤,٠٠
	البعدي	٣٠	٥٦,٠٦	٧,٩٦			
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	١١٤,٠٠	٨,٠٨	٢١,٨٧	٠,٩٦	٨,١٢
	البعدي	٣٠	١٦٨,٩٠	١٢,٥١			

يتضح من الجدول أن قيمة مربع إيتا (η^2) للدرجة الكلية بلغت (٠.٩٦)، وقد تراوحت قيمة مربع إيتا على الأبعاد الفرعية (٠.٨٩، ٠.٩٤) ، وهذه القيم تدل على أن نسبة كبيرة من الفروق تعزى إلى التدريب على للتدريب القائم على استخدام الدعاماتالالكترونية في تنمية الاندماج الدراسي.

وتتفق هذه النتائج مع العديد من الدراسات السابقة التي أكدت أن استخدام المدخل البصري يؤدي إلي تنمية الاندماج الدراسي ومن هذه الدراسات دراسة كل من

(2012): Davis & McPartland). منصور سمير (٢٠١٤) Hardjito,D (2010). رغدة محمد، وأمجاد طارق (٢٠٢٠). وديع مكسيموس وآخرون (٢٠٢٠) Mannion,P. et al (2021) وفاطمة الزهراء، شعبان حسن (٢٠٢١) ويرى الباحثان إلى أن هذه الفروق إلي ما يلي: حرص الباحثان من خلال التدريب على تدعيم خصائص الطلاب المعرفية كالتذكر، وحب الإستطلاع، السعة العقلية، القدرات العقلية الأولية، وغير المعرفية كمستوى الطموح، والدافع للإنجاز، مما ساعد على زيادة التحصيل الدراسى لديهم بمحتوى التدريب.

وجود التقويم الذاتى بالتدريب، وتهيئة الطلاب لتقبل النجاح والاخفاق، مما دفعهم للإستمرارية وبالتالى تحسن مستواهم الأكاديمى فى محتوى الدروس؛ تقديم التغذية الراجعة الفورية بالبرنامج للطلاب ساعدهم على تدعيم نقاط القوة وعلاج نواحى الضعف، وهذا بدوره أسهم فى زيادة التحصيل.

تتفق النتائج مع ما أشار إليه إلى أن السقالات التعليمية المدعومة الكترونياً تقوم على دور المعلم كوسيط والتلميذ، والتلميذ له الدور الأكبر فيها، ويتضح اشتراك التلاميذ بقدر كبير في العملية التعليمية من خلال إعطاء التلاميذ قدر كبير من الحرية في التفاعل مع بعضهم البعض من خلال استخدام خطواتها الإجرائية لحل المشكلات.

تتفق النتائج مع ما أشارت إليه استراتيجية السقالات التعليمية ومحفزات الألعاب ساعدت على تنمية مهارات البرمجة والإنخراط في مادة التعلم.

كذلك بناء الأنشطة داخل التدريب على نمط التعلم التفاعلى، ساعد على إثارة روح العمل الجماعي وأعطى الفرصة لتبادل المعلومات وخلق روح التنافس بين التلاميذ.

تنوع الأبعاد التي تم التدريب عليها وهي السلوكي، والأكاديمي، والوجداني؛ ومراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، حيث تتيح الفرصة لكل طالب التعلم بما قدم له من دعائم إلكترونية متمثلة في (لقطات فيديو وصور ونصوص).

جذب الانتباه وتقليل غموض المعلومات الجديدة ساعد التلاميذ على الاندماج؛ وشعور التلاميذ بأنهم جزء من مجتمع ساعدهم على اتخاذ القرار بطريقة جيدة.

توصيات البحث: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإن يوصى الباحثان بما يلي:

- ضرورة الاهتمام بإعداد وتجهيز معامل الكمبيوتر التعليمية في جميع المدارس للاستفادة منها في تطبيق البرامج والاستراتيجيات التدريسية التي تعتمد علي التكنولوجيا والانترنت في استخدامها.
- ضرورة توفير خدمة الإنترنت في المدارس لكي تتيح للتلاميذ استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.
- تغيير دور المعلم من ملقن ومصدر وحيد للمعرفة إلى دور المرشد والموجه، ومساعدة التلاميذ عامة، وذلك من خلال الكمبيوتر وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) لما لهما من فوائد تحث وتشجع التلاميذ على التعلم والتوصل للمعلومات بأنفسهم.
- ضرورة إعادة النظر في تخطيط مناهج التاريخ بالمرحلة الاعدادية بحيث تركز من خلال محتواها على تنمية الوعي التاريخي ومهارات التفكير البصري لدى المتعلمين وتنمية الاندماج الأكاديمي لديهم ، وليس فقط الاهتمام بتحصيل المعارف والحقائق.
- تقديم دورات تدريبية للمعلم لاستخدام برامج كمبيوترية تساعد المعلم في استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية.
- تنويع طرق التدريس بما يسهم في تنمية الوعي التاريخي ومهارات التفكير البصري والاندماج الأكاديمي لكونها أساس لموضوعات التاريخ بمنهج الدراسات الاجتماعية.
- ضرورة مشاركة التلاميذ في إعداد وتنفيذ التدريس ويكون له دور فعال فيه.
- تدريب التلاميذ علي استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة مثل: البريد الإلكتروني، البحث عن المعلومات باستخدام محركات البحث المختلفة علي شبكة

الإنترنت، غرف الحوار والمحادثة، الفيس بوك، المنتديات التعليمية، المدونات الإلكترونية، قنوات اليوتيوب في تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها.

- تدريب المعلمين بجميع المعاهد الأزهرية في مرحلة التعليم الاعدادي، على استخدام البرامج والمقررات الإلكترونية في التدريس عامة وفي تدريس الدراسات الاجتماعية خاصة.
- ضرورة استخدام برامج وطرق ومداخل تساعد علي ربط الدراسات الاجتماعية بالبيئة المحيطة بالتلاميذ عن طريق توفير البديل الافتراضي لصعوبة تنفيذ الزيارات الميدانية والرحلات, لكي يشعر التلاميذ بقيمة مادة الدراسات الاجتماعية, ويسهم في رفع مستوى الوعي التاريخي لديه.
- ضرورة تخصيص جزء من تقييم التلميذ في نهاية العام الدراسي على الأنشطة التعليمية, بحيث يشعر التلميذ بقيمتها وأنها ليست مضيعة للوقت كما يعتقد البعض.
- إعداد ورش عمل للمعلمين لتساعدهم فى كيفية إعداد وتصميم وتقديم البرامج والمقررات الإلكترونية المتنوعة والمتخصصة في جميع المواد الدراسية المختلفة وتضمينها فى التخطيط الشامل للمقررات الدراسية والتخطيط اليومي للدروس.

مقترحات البحث:

- فاعلية استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية في تنمية مهارات البحث التاريخي لدي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية.
- فعالية برنامج مقترح في تنمية الوعي التاريخي وتحمل الغموض الأكاديمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية أثناء الخدمة.
- فاعلية استخدام الدعائم التعليمية الالكترونية في الدراسات الإجتماعية لتنمية بعض المفاهيم ومهارات التفكير الإبداعي لدي التلاميذ المرحلة الابتدائية.
- تطوير منهج التاريخ في المرحلة الثانوية في ضوء مفهوم الوعي التاريخي وأبعاده.

- دراسة معوقات استخدام معلمي التاريخ للأنترنت أثناء التدريس.
- تحمل الغموض وعلاقته بالاندماج الاكاديمي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد زارع أحمد زارع (٢٠١٤): فاعلية استخدام الألعاب الذكية التفاعلية في الجغرافيا في تنمية المفاهيم الاقتصادية ومهارات التفكير البصري لدى التلاميذ الموهوبين ذوى صعوبات التعلم, *ا ك ب ك ه ك ب ك ئ د م إ ب ك ك غ ز ئ ة ق ئ إ ج ئ د ك غ ب ك غ خ ٥ ْ ,*
ش ش ٢١ ٠: ٦١ ٠.

أحمد فكري بهنساوي (٢٠٢٠). الاتجاه نحو التحول الرقمي وعلاقته بكل من الاندماج الأكاديمي والكفاءة الذاتية ومستوى الطموح لدى طلاب الجامعة. *ا ق ب ك ك غ ب ك ئ د ك ب ط ى ز م إ ق ّ ٦ ٠ (٨ ْ): ٢١٧ - ٢ ٣ ْ .*

أسامة عبد الرحمن عبد المولا (٢٠١٤) *ط ت غ ز ئ ة ق ئ إ ج ئ د ك ب ط ئ غ ك ف ى ئ ك ب ق د م ى.* القاهرة: دار الوراق للنشر والتوزيع.

أمنية السيد الجندي ونعيمة حسن أحمد (٢٠٠٤). دراسة التفاعل بين بعض أساليب التعلم والسقالات التعليمية في تنمية التحصيل والتفكير التوليدي والاتجاه نحو العلوم لدى تلميذات الصف الثاني الإعدادي *ط ق ت ص د ك غ ى ك ح ئ ز ك ك ق ك ب ط ص د إ ك ض ئ ه ذ ه ف ك ئ ذ إ ر ّ (١) ٥٧٧-٦١٧.*

أمال عبد القادر أحمد الكحلوت (٢٠١٢): *غ ئ ك ب ة ط ق ق ؤ ز غ ئ ك ب ك غ ط ق غ ئ ى غ ى ط ص ك غ ب ط ف غ ئ ف ك ظ ه ل غ ئ ف ط ئ ف غ ى د ك ب ك غ ى أ ي ت غ ق غ ئ ف ظ ص ك غ ئ ف ط ك غ ى ي ك ط ئ غ ى ع خ د غ ب*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

إيمان أسعد عيسى طافش (٢٠١١): *آ ع د ا ق ئ د ا ئ ف ق د ج غ ى ل ق غ ف ط ئ غ ى ش ف ك ك د ا ئ ص غ ى ع ق و ط ص ك غ ب ك ئ ئ ش غ ك ب ك غ ى ه ل غ ئ ف ط ئ ف غ ب ك ب ك غ ى غ ى ك ط ت ز غ ب*

[illegible], رسالة ماجستير غير منشورة, كلية التربية, جامعة الأزهر بغزة, فلسطين.

إيناس محمود أبو زيد (٢٠٠٩): [illegible]. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الفيوم.

آية رياض الأسمر (٢٠١٤): [illegible] PDEODE [illegible]، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

تغريد سعيد حمودة (٢٠١٣). [illegible]. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

جميلة علي الشهري (٢٠١٥): [illegible]. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، السعودية.

حسن ربحي مهدي (٢٠٠٦): [illegible]، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.

حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) [illegible]. ط١. القاهرة: عالم الكتاب.

حسن سيد حسن شحاتة (٢٠١٥) [illegible]، الدار المصرية اللبنانية, القاهرة .

حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢) *تصميم بعض نماذج التدريس وتطبيقاتها في العلوم*. الاسكندرية: دار المعارف.

حسني زكريا النجار (٢٠١٩). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ع ٣٨، ج ٢، ص ص (٠١) - ٨٤٤-٠٠.

حمادة رمضان عبد الجواد (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية السقالات التعليمية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الأول الاعدادي على تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير الاستدلالي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ع (٦٠)، ص ٨٨- ٠٢٦.

حنان عبد السلام عمر حسن (٢٠١٥). استخدام الخرائط الذهنية الرقمية في تدريس الجغرافيا لتنمية الوعي بالقضايا البيئية ومهارات التفكير البصري لدى التلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية بجامعة طنطا*، ع ٦٣، ص ٠٨٠: ١٢٣.

حنان محمد الشربيني (٢٠١٥): استخدام خرائط التفكير لتنمية التحصيل وبعض مهارات التفكير البصري لدى طالبات كلية التربية النوعية، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ع ٤٦، ج ٢، ص ١: ١٣٧.

رضا هندي جمعة، والي عبد الرحمن أحمد (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير في تنمية بعض مهارات التفكير البصري من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ع ٤٥، ص ص ١٣٠: ١٦٥.

رغدة محمد القاضي، أمجاد طارق مجلد. (٢٠٢٠). فاعلية تصميم وإستخدام برمجية تعليمية قائمة على إستراتيجية السقالات التعليمية ومحفزات الألعاب لتنمية

مهارات البرمجة والإنخراط في مادة الحاسب الآلي لدى طالبات المرحلة الثانوية. [illegible]

رنا علواني علوان (٢٠١٦). [illegible]

سحر رجب محمد رشدان (٢٠٠٩). فاعلية استخدام التاريخ الشفوي في تدريس التاريخ على تنمية الوعي التاريخي والتحصيل لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. [illegible]

سلطان بن سليمان العنزي. (٢٠١٦). الفاعلية الذاتية وعلاقتها في الانهماك بتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بحائل [illegible]

سمير محمد عقيلي (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح باستخدام دورة التعلم الخماسية (5ES) في تنمية التفكير البصري وعمليات العلم وبعض المهارات اليدوية اللازمة لتدريس العلوم بمدارس الأمل لدى طلاب قسم التربية الخاصة جامعة الطائف، [illegible]

سها حمدي محمد زوين (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم علي الإنفوجرافيك في تدريس الدراسات الاجتماعية علي اكتساب المفاهيم الجغرافية وتنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، [illegible]

سونيا هانم علي قزامل (٢٠٠٩). معايير الوعي التاريخي اللازمة لإعداد أخصائي الإعلام التربوي في ضوء الاعتماد الأكاديمي [illegible]

[illegible]

شاهيناز محمود أحمد (٢٠٠٩). [illegible]. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

صفاء علي عفيفي (٢٠١٦). الإسهام النسبي للإبداع الانفعالي واستراتيجيات الدراسة في أبعاد الاندماج الأكاديمي في ضوء النوع والتخصص لدى طلاب الجامعة. [illegible] ٣ (٢): ٥٢- ١١٠.

صلاح محمد أبو زيد (٢٠١٤). فاعلية الدمج بين استراتيجيتي السقالات التعليمية والخرائط الذهنية في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، [illegible] (٥٤) ٢٠- ٤٦.

عاصم محمد إبراهيم عمر (٢٠١٤). أثر استخدام الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية التنور المائي والانخراط في التعليم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي [illegible] ٢ (٢) ٢٠-٨٠.

عايدة السيد علي نوير (٢٠١٥). [illegible] الإعدادي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

عائشة حسن السيد (٢٠٠٨). غ ع ك ب ك ئ ا ت ك ب غ ص ك ب غ ئ ع ط ص ع م غ ى ت ذ ر ك ك د ك ب ئ أ ع خ ب. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

عبدالسلام عبدالرحمن هاني عبدالله (٢٠١٨). ص ث ز غ ى ك ع ب غ ئ ك ط ئ ة ظ ف ك ب ئ د ج ة ت ك ت ك ب ئ إ ص غ ق ى ط ئ ع ط ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

عبدالناصر محمد عبد الحميد عبد البر (٢٠١٩). أثر التفاعل بين نمط تقديم التغذية الراجعة (تصحيحية – تفسيرية) وأسلوب التعلم (نشط – تأملي) على تنمية التحصيل الأكاديمي والانغماس في تعلم أساسيات الرياضيات المدرسية لدى طلاب كلية التربية. ا ك ب ك ب ئ د ك ب ـ ط ص ت ك ٢ ط خ ٢٠٠٧ آ ا ظ ث ٧٠ ش ش ٠-٤٦

عماد عبد الرحيم الزغلول (٢٠٠٣). م ط ئ ة ت ط ق ئ ع ط. فلسطين: دار الشروق للنشر والتوزيع.

كريمة طه نور عبد الغني (٢٠١٤). فاعلية برنامج مقترح في الثقافة التاريخية لتنمية الشعور بالانتماء لدي تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. ا ظ ب خ ز غ ة ع د ك ب غ ى ئ د ك ب ه ع ط ظ ف ر ك خ ب (٤٥). ش ش ٢٢ ٠- ٠٤٥.

فاطمة أحمد عبد أحمد الحطاب (٢٠١٥). ط ه ث ى ئ د ج ن ظ ط ع و ك ق ب ك ئ ة ت ك ت غ ص ك ب ك ش ي ب ك ش ص ك ب ا غ ئ ة ت ك ب غ ك ب غ ت غ ص غ ى ظ ف ب غ د ك ب ك ب غ ئ ع ظ ص غ إ ا ط ص د ك ب ك ب ئ م ب، رسالة دكتوراه, كلية التربية، جامعة دمياط .

فاطمة الزهراء كمال احمد رشوان، شعبان حسن على (٢٠٢١). استخدام استراتيجية تدريس قائمة على الدعامات الإلكترونية لتصويب الأخطاء الشائعة في المهارات العملية وخفض الضغوط الأكاديمية ط ص د ت ق ق ب ك ئ د ج ب ّ ث ٧٨ ّ ٠٢٣٨ – ٠٢٨٠.

فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠٠٧). تعليم التفكير (فاعلة قطط مقص كبيرة) ط ٢، دار الكتاب الجامعي، الأردن.

فداء محمود الشوبكي (٢٠١٠). آثار تطبيق استراتيجية التعلم النشط على تنمية مهارات التفكير البصري لدى طالبات الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية, غزة.

فؤاد ابو حطب، آمال صادق (١٩٩١). مناهج البحث وطرق التحليل الاحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية . مكتبة الأنجلو المصرية.

لينة أحمد الجنادي، صبرين صلاح تعلب (٢٠١٦). منظور الزمن المستقبلي في ضوء الاندماج الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى عينة من طالبات جامعة القاهرة، كلية الدراسات العليا للتربية. مجلة الطفولة والتربية ١٣ (٢): ٢٠١-٢٣٣.

مايسة السيد يوسف الشرقاوي (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على الدماغ لتنمية بعض مهارات التفكير البصري والاندماج الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم. رسالة ماجستير. غير منشورة. كلية التربية. جامعة طنطا.

محمد عبد الظاهر الطيب، حسين الدرينى، شبل بدران، حسن حسين البلاوي، كمال نجيب (٢٠٠٥). مدخل إلى علم النفس التربوي، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.

محمد عبدالله الجبيلي (٢٠٢٠). مدى تضمين الذكاء الانفعالي والجنس ونوع التعليم الثانوي في الاندماج المدرسي لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة الإحساء. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس ١٧(٢) ٦١٤-٦٣٦.

محمد عبدالله الخوالقة (٢٠١٤) مهارات التفكير البصري. دار الخليج للنشر والتوزيع. عمان.

محمد محمود محمد حمادة (٢٠٠٩): فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *[illegible]*.

مروان بن علي الحربي (٢٠١٥). الانهماك بالتعلم في اختلاف مصدر العبء المعرفي ومستوى العجز المتعلم ورتبة السيطرة المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية. *[illegible]*.

منصور سمير الصعيدي (٢٠١٤). فاعلية السقالات التعليمية " مدعومة إلكترونيًا " في تدريس الرياضيات وأثرها على تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى تلاميذ ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية *[illegible]*.

ناهل أحمد سعيد شعث (٢٠٠٩): *[illegible]*، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة .

هادي نهر (٢٠١٦). البحوث التاريخية بين الوعي بالتاريخ والإسهام في نهضة المجتمع. *[illegible]*.

هبة صابر شاكر علام أحمد (٢٠١٤) *[illegible]*. رسالة دكتوراه. غير منشورة. كلية التربية. جامعة الإسكندرية.

هيلاري كوبر، ترجمة: نجفة قطب السيد الجزار (٢٠١٤). *[illegible]*. القاهرة. جوانا للنشر والتوزيع.

وديع مكسيموس داود (٢٠٠٦). البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات.

[illegible]

وديع مكسيموس داوود ، أسامة فتحي جاد الرب ، وفايزة أحمد محمد حمادة (٢٠٢٠). استخدام السقالات التعليمية لتنمية التفكير الهندسي وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. [illegible]

يوسف محمود قطامي (٢٠٠٥). [illegible]. الأردن: دار الفكر.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Akenging; H., suer.S. (2013): An Experimental Research on Readiness Levels of Students in Terms of Geographical Concepts, and on Development of These Concepts, **Education**, V.133 N.4 p.481-494.

Appleton, J. J., Christenson, S. L., & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: Critical conceptual and methodological issues of the construct.
, 45(5), 369-386.

Azih, N., & Nwosu, B. (2011). Effects of Instructional Scaffolding on the Achievement of Male and Female Students in Financial Accounting in Secondary Schools in Abakaliki Urban of Ebonyi State, Nigeria.

Ceng, Fang Yu (2009).The cultivation of the historical awareness of the middle school students under the background of new curriculum reform. Hunan Normal University (People's Republic of China),
.

Chi,U.(2014). Classroom Engagement as a Proximal Lever for Student Success in Higher Education: What a Self- Determination Framework within a Multi-Level Developmental System Tells

Us. A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of **Doctor of Philsophy in Applied Psychology. Portland State University**

Cho,M.&Cho,Y.(2014).Instructor scaffolding for interaction and students' academic engagement in online learning: Mediating role of perceived online class goal structures

Christenson, S. , Reschly, A., Wylie C. (2012) Springer Science Business Media, LLC 2012

Corno, L., & Mandinach, E. B. (1983). The role of cognitive engagement in classroom learning and motivation.

Coates, H. (2007). A Model of Online and General Campus-Based Student Engagement.

Davis, M. H., & McPartland, J. M. (2012). High school reform and student engagement.

Dilek Gulcin, (2010): Visual Thinking in Teaching History: Reading the Visual Thinking Skills of 12 Year- Old Pupils in Istanbul,

Dixson,M.(2015). Measuring Student Engagement in the Online Course: The Online Student Engagement Scale (OSE). **Online Learning . Volume 19 Issue 4 . September 2015.p1-15**

Downer, Jason T., Rimm-Kaufman Sara E. &. Pianta Robert C. (2007) How Do Classroom Conditions and Children's Risk for School Problems Contribute to Children's Behavioral Engagement in Learning?,

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence.

Gallini, S. M., & Moely, B. E. (2003). Service-learning and engagement, academic challenge, and retention.

Hardjito,D.(2010). The Use of Scaffolding Approach to Enhance Students' Engagement in Learning Structural Analysis.

Johannes Wheeldon(2011): Is a Picture Worth a Thousand Words? Using Mind Maps to Facilitate Participant Recall in Qualitative Research,

Klem, A.M & Connell , J.P.(2004) . Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement:

Krause, K. (2005). Understanding and promoting student engagement in university learning communities.

Klem, A.M & Connell , J.P.(2004) . Relationships matter: Linking teacher support to student engagement and achievement:

Larkin, M. (2002). Using Scaffolded Instruction To Optimize Learning.

Lipscomb, L. , Swanson, J., & West, A. (2004). Scaffolding. In M. Orey (Ed.),

Li, G., Whiteson, S., Knox, W. B., & Hung, H. (2016). Using informative behavior to increase engagement while learning from human reward.

Lutz.S.et al.(2010). Scaffolding for Engagement in Elementary School Reading Instruction.

Mahatmya ,D. Lohman ,B. Matjasko.J. and Farb A.(2012) Engagement Across Developmental Periods.in S.L. Christenson et al. (eds.), **Handbook of Research on Student Engagement**, Springer Science Business Media, LLC p45-64

Mannion,P. et al.(2021) An EAP instructor's perceptions of and engagement in dialogic scaffolding

Noriega, R., & Zambrano, C. (2011). Approaches to scaffolding in teaching mathematics in English with primary school students in Colombia.

Oblinger, G.(2006).Radical flexibility and student success: An interview with Homero Lopez,

Orhan A. (2009). Functions of history education: History teacher trainees, perspective, ,

Rasmussen, A. (2011). Siegfried the Dragonslayer Meets the Web: Using Digital Media for Developing Historical Awareness and Advanced Language and Critical Thinking Skills. **A Journal of American association of teacher of German,V.44. N.2, p. 83-181**.

Reeve, J., & Tseng, C. M. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities.

Singh, T. and Ningthoujam, S. (2020) Precursors of Student Engagement in Indian Milieu.

Sukyadi, D., & Hasanah, E. (2010). Scaffolding Students' Reading Comprehension with think-aloud Strategy The Language Center,

Smith. S. G (2009). Historical meaningfulness in shared action. History and Theory,

Vaughn, sharon, et al (2013): Enhancing Social Studies Vocabulary and Comprehension for Seventh-Grade English Language Learners: Findings from Two Experimental Studies,

Wang, F. (2006). Scaffolding preservice teachers' design of Web Quests (