

أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ

عمر جمال موسى النواصره

قسم المناهج والتدريس- كلية التربية- جامعة اليرموك- المملكة الأردنية الهاشمية
Nawasrehomar99@gmail.com

سميح محمود محمد الكراسنة

أستاذ في مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها- كلية التربية- جامعة اليرموك- المملكة الأردنية الهاشمية
nhsamih@yahoo.com

DOI: <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.7.2.7>

تاريخ قبول البحث: ٢٠١٩/١١/١٨

تاريخ استلام البحث: ٢٠١٩/١٠/٢٥

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن أثر توظيف إستراتيجية محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ. وقد اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالبًا وطالبة من المدارس الحكومية التابعة للواء الرمثا. تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة. ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتنظيم المحتوى وفقًا للاستراتيجية، وإعداد اختبار تحصيلي. حيث طبقت التجربة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٩/٢٠١٨م. وبعد تطبيق التجربة وإجراء الاختبار وتحليل البيانات أظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وأن حجم الأثر كان كبيراً لصالح المجموعة التجريبية التي وظفت إستراتيجية محطات التعلم "الذكية"، أما بالنسبة لمتغير الجنس فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) تعزى لمتغير الجنس.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات محطات التعلم "الذكية": التحصيل؛ مبحث التاريخ.

المقدمة:

يتميز العالم في عصرنا الحالي بتغيرات وتطورات علمية وتكنولوجية ومعرفية متسارعة لكافة جوانب الحياة العلمية والعملية، ولعل من أهم تلك التغيرات ما انعكس على العملية التربوية برمتها، حيث شكلت تحديات جديدة وجديرة. وحتى تتمكن من مواجهة هذه التحديات أصبح من الضروري العمل على إحداث تغيير جذري في عملية التعلم والتعليم. وأصبح التعامل مع المعطيات التكنولوجية في مجالات التعليم والتعلم من أهم معالم تلك التحديات، خاصة بأن التكنولوجيا أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية؛ وذلك لسهولة وسرعة الاتصالات والتواصل، وكثرة استخدامها الأمر الذي يتطلب توفير بيئة تعلم تتسم بالعصرية والحداثة. وربما يستلزم ذلك ضرورة التركيز على المناهج الدراسية وإيجاد إجراءات تدريسية تتيح المجال بإحداث نمو متكامل للمتعلم، ينعكس على شخصيته وتنمي مهاراته المتنوعة، وقدراته العقلية من أجل أن يكون قادراً على التكيف مع هذه التغيرات. وتعد المناهج الدراسية أحد المحاور الأساسية للعملية التربوية، والمناهج الجيدة هي التي تتصف بجودة الأهداف وتعمل مكوناتها الأخرى من محتوى تعليمي وأنشطة متنوعة وأدوات تقويم حقيقية على تحقيقها، والتأكد من بلوغها لجميع المستويات من المعارف الإدراكية الأولية إلى المستويات المعرفية العليا والمعقدة، ومن المهارات البسيطة إلى المركبة، ومن القيم والاتجاهات المتغيرة إلى الاتصاف بنظام ثابت ومتكامل من القيم وأنماط السلوك المتسقة مع بعضها البعض (برو ورحموني، ٢٠١٥: ١٥٣).

وهذا قد يؤدي إلى تمكين الطلبة للتعامل مع تلك المتغيرات ومعطيات العصر الحالي، حيث إن الاتساق والانسجام بين عناصر المنهج المختلفة تحقق دوراً مهماً في سبيل تعزيز التعلم بشكل شمولي وتكاملي. مع ضرورة التأكيد على أن توظيف التكنولوجيا من أهم المدخلات التي تساعد في تحقيق التعلم المنسجم مع تلك التغيرات.

ومن المناهج الدراسية التي من الممكن من خلالها أن يتم تحقيق هذه الغاية هي مناهج التاريخ. حيث أشارت أبو هولي (٢٠١٥: ٤) أن مناهج التاريخ تتميز بكونها عنصراً هاماً في تشكيل وصقل شخصية الطلبة وتوجيه أفكارهم في العصر الحالي؛ وذلك لارتباطها بجميع تغيرات الحياة سواء أكانت

اجتماعية أم اقتصادية أم سياسية، ومناهج التاريخ معنية بشكل مباشر وصریح في هدفها الأساسي والسامي بإعداد مواطن صالح يسعى بالوصول بمجمعه إلى أرقى المستويات.

ومن جهة أخرى فإن قيمة مناهج التاريخ في تحقيق الأهداف والغايات التربوية تكمن في طبيعتها محتواها وتنوع مفاهيمها التي ترتبط بحياة الأفراد في جميع مراحل الحياة، وتأكيدا على ذلك فقد أعطى ابن خلدون أهمية كبيرة للتاريخ حيث ذكر " أن التاريخ علم غزير المذهب جم الفوائد، شريف الغاية، فهو يوقننا على أحوال الماضين من الأمة في أخلاقهم والأنبياء في سيرهم، والملوك في دولهم وسياساتهم". (ابن خلدون، ١٩٨٦: ٣) وليس أدل على قيمة هذا العلم من تلك العبارات التي تؤكد شمولية الأثر في المعارف التاريخية.

وهذه الطبيعة تتيح المجال لتوظيف أشكال متعددة من الأنشطة ومن مصادر التعلم، من أجل أن تتناغم مع أهداف تدريس التاريخ المتنوعة والتي ترتبط ببناء الإنسان القادر على التكيف مع معطيات الحياة ومستجداتها المستمرة في التغير ومع ما يمكن أن يكون من توقعات ومتغيرات مستقبلية وهذا ما يؤكد ما أشار إليه كل من عمر (٢٠١٤) وعبدالفتاح (٢٠٠٩)، إلى أن من أهم الأهداف التي يجب أن تحققها مناهج التاريخ هي تنمية القدرات التنبؤية لدى المتعلمين من خلال التفكير والتبصر التأمل في الأحداث التاريخية وتفسيراتها المحتملة من أحداث الحاضر.

ولعل هذا السياق يقود إلى فكرة الاهتمام بتحفيز الطلبة من أجل التفكير بالمستقبل أو بطريقة استشرافيه، تمكنهم من تحديد آليات التعامل مع الأحداث المستقبلية والتغيرات والمستجدات القادمة. وهذا بحد ذاته هدفاً من أهداف تدريس التاريخ؛ وهو تنمية القدرة التنبؤية لدى المتعلمين ودارسي التاريخ. والتنبؤ التاريخي من أهداف تدريس التاريخ، حيث من الصعب القول أن هنالك قوانين تاريخية توضع مسبقاً لمعرفة الأحداث المستقبلية، بل هي قدرات تمكن الفرد من التنبؤ بالمستقبل في ضوء تفسير وتحليل الأحداث التاريخية (عبد الفتاح، ٢٠٠٩: ٨).

ولتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المباحث الدراسية ومنها التاريخ لا بد من استخدام طرق واستراتيجيات تدريس مناسبة لطبيعة كل موضوع، حيث يستبعد التربويون فكرة الاعتماد على طريقة واحدة تناسب جميع الطلبة أو جميع المعلمين، أو تصلح لتدريس جميع الموضوعات التي تتضمنها المواد الدراسية، ثم إن الاستخدام المستمر لطريقة واحدة مهما كانت جيدة قد يؤدي إلى ملل الطلبة بسبب نمطية الأسلوب الذي يفقد القيمة الحقيقية لعملية التدريس (جلاب والعجرش، ٢٠١٦: ٢١٨).

ويرى الباحثان أنه من الضرورة العمل على التنوع في الإجراءات التدريسية في المواقف التعليمية المختلفة في أي مرحلة تعليمية؛ وذلك بسبب التنوع المعرفي لمحتوى مناهج التاريخ من جهة، ومن جهة أخرى وجود اختلافات، وفروق فردية بين الطلبة تؤثر في قدرتهم واستعدادهم نحو التعلم. وجعل المحتوى التعليمي لديهم ممتع ومشوق ويسهم في تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم ومهاراتهم.

إضافة إلى ذلك، تزايدت الحاجة إلى تطبيق طرق وإستراتيجيات تدريسية تواكب تغيرات وتطورات العصر الرقمي. بحيث تسهم في تقديم المعلومات والحقائق والأحداث التاريخية بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف والغايات المأمولة من تدريس التاريخ بطريقة أكثر فاعلية وإيجابية وشمولية. ويعد توظيف الطرائق والاستراتيجيات القائمة على التكنولوجيا كما أكدت أبو موسى (٢٠١٧: ٢). مجالاً مهماً لتنمية التفكير ومهاراته المختلفة لدى المتعلمين، وتطوير مهارات التفكير المعقدة لديهم ومساعدتهم على مواجهة التحديات التي تفرضها التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة وما يتبعها من زيادة الاهتمام بدراسة المستقبل، والاستفادة من التوجهات الحديثة التي تقدم أفكاراً تساعد المتعلمين على حل تلك المشكلات، لتتحول من حلول تقليدية إلى حلول إبداعية منتجة.

وفي ضوء الأدبيات التربوية والدراسات التجريبية فإن من الإستراتيجيات التدريسية التي تراعي التغيرات التكنولوجية، ومن الممكن أن تسهم في تحقيق تلك الغايات والأهداف، هي إستراتيجية المحطات التعليمية "الذكية" والتي أكدت عليها دراسات عديدة مثل: دراسة قشطة (٢٠١٨)، ودراسة حبوش (٢٠١٧)، ودراسة إبراهيم (٢٠٠٩)، ودراسة السعدي (٢٠٠٨).

وتعد استراتيجيات المحطات التعليمية بشكل عام من إستراتيجيات التدريس الحديثة نسبياً، صممها "دينيس جونز" عام (١٩٩٧). تتميز هذه الاستراتيجية بالتمحور حول المتعلم وجعله محورا للعملية التعليمية، فهو الذي يبني معرفته بنفسه، ويعتمد على خبراته السابقة ومشاركة زملائه الطلبة خلال الأنشطة التعليمية المختلفة، من خلال تجوالهم من محطة لأخرى بالتناوب خلال زمن يحدد من قبل المعلم، حيث تكون كل محطة مزودة بأدوات وأجهزة ومواد تعليمية وأوراق عمل لممارسة المهمة التعليمية كنوع من أنواع الأنشطة التعليمية المختلفة (قشطة، ٢٠١٨: ٤).

وتعرف المحطات التعليمية عند جونز (Jones, 2007: 16) بأنها: " إستراتيجية تدريس تنتقل فيها من خلال مجموعات صغيرة من الطلاب عبر سلسلة من مراكز التعلم أو المحطات، مما يسمح للمعلمين ذوي الموارد المحدودة بجعل التعليم مميزاً من خلال دمج احتياجات الطلاب واهتماماتهم وأساليب التعلم الخاصة بهم".

وقد عرفها الناقة (٢٠٠٦: ٧) بأنها: " إستراتيجية تدريس تتمثل في مجموعة من المحطات يقوم الطلبة بالمرور عليها وممارسة الأنشطة التعليمية الموجودة بكل منها، والتي قد تكون استقصائية استكشافية، أو بصرية صورية، أو إلكترونية، مما يتيح للطلبة العمل في مجموعات صغيرة (4 - 6 أفراد) وممارسة بعض الأنشطة التعليمية".

ويعرفها الباحثان بأنها: " إستراتيجية تدريس تعتمد بشكل كبير على الطالب وتجعله مركزاً للعملية التعليمية، بحيث تعتمد على مجموعة من الأدوات وأوراق العمل والصور والأجهزة الصوتية والإلكترونية التي تتعلق بموضوع الدرس والتي توزع على مجموعات صغيرة منفصلة وموزعة في بيئة تعلم مناسبة تقدم على شكل مهام فردية وجماعية ينفذها الطلبة بإشراف المعلم وبالتعاون مع أفراد المجموعة في فترة زمنية محددة لكل محطة ".
أما محطات التعلم "الذكية" فهي محطات تعليمية تتميز بالتركيز على استخدام الأدوات التكنولوجية بشتى أنواعها وتوظيفها في تقديم المادة الدراسية، وتعد أحد أشكال التعلم المتمازج والتي تركز على ضرورة استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة في التدريس، والتركيز على التفاعل المباشر داخل غرفة الصف عن طريق استخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصال الحديثة، كالحاسوب والشبكات وبوابات الإنترنت. ويمكن وصف هذا التعلم بأنه الكيفية التي تنظم بها المعلومات والمواقف والخبرات التعليمية التي تقدم للطلبة عن طريق الوسائط المتعددة التي توفرها التقنية الحديثة أو تكنولوجيا المعلومات. ويتميز هذا النوع من التعلم في توفير بيئة تعليمية جاذبة تساهم في تحسين المستوى العام للطلبة (الزعيبي وبني دومي، ٢٠١٢: ٤٨٨).

وتكمن أهمية إستراتيجية المحطات التعليمية "الذكية" في أنها تؤكد على الدور الإيجابي للطلبة من خلال التعلم ضمن مجموعات صغيرة، وتنوع فيها الأنشطة التكنولوجية وذلك من خلال ما تقدمه من أشكال مختلفة من تطبيقات ذكية، تشمل العديد من الجوانب منها: القرائية، الإستكشافية، البحثية، الصورية، الصوتية والرقمية. فهي تحقق ممارسة الأنشطة العملية لكل الطلبة، وتعمل على توفير الإمكانيات المادية المستخدمة في ممارسة هذه الأنشطة (قشطه، ٢٠١٨: ٤).

وتشير حبوش (٢٠١٧: ٣) إلى أهمية استراتيجيات المحطات التعليمية "الذكية" على أنها طريقة بديلة للطريقة التقليدية فهي توفر للطلاب فرصاً للتعلم التجريبي، كما يتم إجراؤها وفقاً لقدرات الطلبة واهتماماتهم الفردية بحيث تعتبر وسيلة ناجحة في زيادة اهتمام الطلبة وإتقان المهارات التي يتم تدريسها وتعمل على إحداث تغيير في السلوك لدى الطلبة.

وتهدف المحطات التعليمية "الذكية" إلى تفعيل الدور الإيجابي للطلبة في ممارسة الأنشطة بأنفسهم، مما يساعدهم على اكتساب خبرات حسية مباشرة من خلال تعاملهم مع المكونات الذكية الرقمية التي توفرها المحطات، بالإضافة إلى أنها تضيف نوعاً من المتعة والتغيير والحركة داخل الصف، بحيث توفر التنوع في الخبرات العملية والنظرية ما بين قراءة واستكشاف وتجريب واستماع وبحث وغيرها. كما أن للمحطات التعليمية "الذكية" ميزة هامة في توفير الفرصة لاستخدام المصادر العلمية الأصلية: كالموسوعات الذكية والقواميس والأطالس والمخطوطات الرقمية والوثائق والنشرات العلمية الإلكترونية والمراجع الأصلية، واستخراج المعلومات وتصنيفها من مصادرها الأصلية (داود، ٢٠١٦: ٢٩٥).

وقد بين كل من حاجي ورشيد (٢٠١٦: ٣٦٤) الخطوات الإجرائية لتطبيق إستراتيجية محطات التعلم "الذكية" في الغرفة الصفية وذلك من خلال الخطوات الآتية:

- يعرض المعلم مقدمة عن الدرس وما المطلوب من المجموعات القيام به عند تجوالها على المحطات التعليمية (المحطة السمعية البصرية، المحطة السمعية، المحطة الصورية، المحطة الالكترونية).
- يتم تشكيل مجموعات المحطات ويفضل أن تكون مراعية للفروق الفردية على أن لا يتجاوز عدد أفراد كل محطة ٦ طلاب.
- يقوم المعلم بإعداد أوراق عمل لكل محطة مع ورقة الإجابة في المكان المخصص لها.
- يعلن المعلم بدء تنفيذ الإستراتيجية على أن لا يتجاوز المكوث في كل محطة من المحطات ١٥ دقيقة.
- يعلن المعلم انتهاء مدة المكوث في المحطة ويطلب من أفراد المجموعات الإجابة عن أسئلة أوراق العمل.
- يطلب المعلم من الطلبة التحرك إلى المحطة التالية بحسب إتجاه عقارب الساعة.
- تعود المجموعات إلى أماكنها بعد الانتهاء من التجوال على جميع المحطات وتبدأ في مناقشة ما توصلت إليه كل مجموعة، ويتم ذلك بإشراف المعلم.
- يتسلم المعلم أوراق الإجابات من المجموعات ويقوم بتصحيحها واعادتها إليهم في الدرس اللاحق.

وتأسيساً على ما تقدم فإن هناك توافقاً بين ما تهدف إليه مادة التاريخ في المراحل الدراسية المختلفة وهي استشراف المستقبل من خلال تنمية القدرات التنبؤية، وبين توظيف استراتيجيات تدريبية تنمي التفكير المستقبلي حسب الغاية المرجوة وهي تحقيق أفضل مستوى في تدريس مادة التاريخ. والاستراتيجية الأنسب لذلك، كما يرى الباحثان هي استراتيجية محطات التعلم "الذكية". إذ تعد هذه الإستراتيجية من أهم المدخلات التي قد تساعد في بناء مهارات التفكير المختلفة والتي تنعكس على الطلبة من تعلم مادة التاريخ بشكل إيجابي الأمر الذي يزيد من قدراتهم ويساهم في تحسين مستوى التحصيل لديهم.

وربما يعزز أهمية توظيف هذه الاستراتيجية أيضاً أن مادة التاريخ وتدرسيها تحظى بأهمية لدى الدارسين والمربين في الوطن العربي، كما أن ميدان تدريس التاريخ يعاني من العديد من المشكلات، والتي من أهمها اتباع الطرق التقليدية في التدريس التي تعتمد على التلقين والاستظهار. لذا تكمن أهمية تطبيق استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في التغلب على الأساليب التقليدية في تدريس التاريخ والتي تستند على التلقين والحفظ مما يؤثر

سلباً في التحصيل الدراسي لدى الطلبة. وهذا ما يتعارض مع ما تدعو إليه التربية الحديثة التي تؤكد على ضرورة استخدام الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التاريخ بشكل خاص، والتي تعتمد على تدريب الطلبة على معالجة المعلومات والقدرة على استرجاعها مما يسهم في زيادة مستوى التحصيل الدراسي (أحمد، ٢٠١٧: ١٥٦).

وتعد مرحلة الصف التاسع الأساسي من مراحل النمو التي تعزز فيها الاستقلالية والوجدانية للطلبة، وتوجيه قدراتهم العقلية نحو المنطقية والذاتية في التعامل مع المجتمع المحيط بهم ومع متغيرات العصر الحالي المتعددة، وتشكيل مهاراتهم تعد واحدة من أفضل المهام التي تساعد في التكيف والانخراط في البيئة المحيطة بهم (سمارة والنمر والحسن، ١٩٩٩: ١٩).

مشكلة الدراسة:

انبثقت مشكلة الدراسة الحالية من عدد من القضايا الهامة:

لاحظ الباحثان بوجود ضعفاً واضحاً في التحصيل وقدرة الطالب على فهم الأحداث التاريخية الماضية والمعاصرة وتحليلها وتفسيرها لاستشراف المستقبل، وهذا الأمر يعكس على دافعيهم نحو تعلم التاريخ، كما أن الطلبة ليس لديهم رؤية للمستقبل حيث لاحظ الباحث أنهم لا يستطيعون الإجابة على أي سؤال يتطلب منهم التوقع أو التنبؤ أو إظهار بدائل واحتمالات، مع ضعف في قدرتهم على تفسير سبب وقوع الأحداث التاريخية. وهذا الضعف ربما يعزى ذلك إلى عدة أسباب منها: ما يتعلق بالطالب، والمعلم، وإستراتيجيات التدريس، والمنهاج. لذلك أراد الباحث اختيار إستراتيجية تدريس تكنولوجية حديثة من شأنها تعزيز فهم الطالب للأحداث التاريخية الماضية والحالية وذلك بهدف تكوين اتجاهات إيجابية نحو مبحث التاريخ تسهم في تحسين مستوى التحصيل لديهم، ومن هذه الإستراتيجيات إستراتيجية محطات التعلم "الذكية".

ومن خلال خبرة الباحثان في الميدان التربوي كمدرسين ومشرفين لمبحث التاريخ فقد شعرا بوجود صعوبات تواجه الطلبة عند دراسة هذا المبحث ونفور الطلبة من حصة التاريخ باعتبارها حصة جامدة تحتوي على كم كبير من المعلومات والحقائق التي حدثت في الماضي والتي غالباً ما تركز على الجانب السياسي والعسكري مما يعطها صفة الجمود، الأمر الذي استلزم ضرورة إيجاد حلول تساعد في تغيير النظرة الكلية لمبحث التاريخ، ومنها استخدام إستراتيجيات تدريس حديثة تواكب التطورات التكنولوجية وتوظف أدواتها، وتجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية التعليمية.

كما أن من أهم ما استدعى لذلك هو أهداف تدريس التاريخ في العصر الرقمي، حيث أظهرت معطيات هذا العصر كما تراها الخفاجي (٢٠١٦، ٣٤٤) تقدماً تكنولوجياً واسعاً أدى إلى تعدد العلوم والمعارف والتخصصات، وأصبح من الصعب على مناهج التاريخ في جميع المراحل التعليمية المختلفة أن تتضمن هذه التطورات المعرفية الهائلة، مما يتطلب تغيير فلسفة وأهداف التعليم من تعليم تقليدي قائم على المعلم وكفاءته فقط إلى تعلم نشط يتمركز حول المتعلم، لذلك دعت الحاجة إلى ضرورة تدريس التاريخ بطريقة تواكب التغيرات التكنولوجية وقادرة على بناء جيل جديد لمواجهة المستقبل والتعايش مع مستجداته المتسارعة بمرونة وانفتاح.

وقد دعت العديد من المؤتمرات التربوية إلى ضرورة تطوير التعليم بما ينمي قدرات التفكير المستقبلي لجميع الطلبة بالمرحلة التعليمية المتنوعة، مع التركيز على المعارف والمهارات العملية والتكنولوجية اللازمة للمشاركة في التنبؤ واستشراف المستقبل لتحقيق الأهداف المنشودة بصورة تناسب التطور العالمي، ومن تلك المؤتمرات: المؤتمر العلمي الدولي الأول في عام ٢٠١٥ بعنوان (التربية آفاق مستقبلية) إعداد المعلم في ضوء المتغيرات المعاصرة، والمؤتمر العلمي الثاني في عام ٢٠١٥ بعنوان (معلم المستقبل: إعداده، وتطويره) نحو استثمار أفضل للعلوم التربوية والنفسية في ضوء تحديات العصر، ومؤتمر "التربية: تحديات وآفاق مستقبلية" في عام ٢٠١٧ الذي عقد في رحاب جامعة اليرموك والذي دعا إلى ضرورة التركيز على أحدث التطورات في مجال توظيف التقنيات الحديثة في التدريس.

كما أكدت نتائج عدد من الدراسات على أهمية محطات التعلم "الذكية" في تغيير وتحسين التعليم، وقدرتها على تفعيل دور الطالب في الغرفة الصفية وتوفير بيئة تعليمية تكنولوجية من شأنها أن تعزز المهارات المختلفة لديهم وتسهم في رفع مستوى التحصيل الدراسي. كدراسة قشطة (٢٠١٨)، ودراسة حبوش (٢٠١٧).

ويرى الباحثان أنه كلما تنوعت إستراتيجيات التدريس ومدخلها كلما انعكس ذلك على نجاح العملية التعليمية التعليمية، إذ إن طريقة التدريس التي يتبعها المعلم تعد من أهم جوانب هذه العملية؛ لأنه كلما كانت طريقة التفاعل الصفي مثيرة للتفكير والدافعية، كانت محفزة للتعلم بجميع جوانبه؛ مما تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير المختلفة لدى الطالب وإحداث تحسن وتطور على الجانب التحصيلي لديه، لذا لا بد من استخدام مواقف تدريس تتناسب مع طبيعة الهدف المنوي تحقيقه من العملية التعليمية وهذا ما يتناغم مع إستراتيجية محطات التعلم "الذكية". لذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ.

لقد حظيت استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" اهتمام واضح من قبل الباحثين، حيث أجريت العديد من الدراسات حول هذه الاستراتيجية، وبعد الاطلاع على الأدب التربوي يستعرض الباحثان الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة، حيث تم ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث وفقاً للتسلسل الزمني لها وهي على النحو الآتي:

أجرت مارفن (Marvin,2007) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام المحطات العلمية في تدريس اللغة الإنجليزية لتحسين نقاط الضعف لدى الطلاب والسماح لهم بالمشاركة والانخراط في العملية التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث استخدمت الباحثة المنهج التجريبي بحيث تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (١١) طالبًا من طلاب الصف العاشر الإعدادي، وبعد ذلك تم تصميم أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها والمتمثلة في الاختبار التحصيلي وأسئلة المقابلة، وبعد تطبيق الإستراتيجية وأدوات الدراسة استخدم الباحث المعالجات الإحصائية المناسبة وتحليل المقابلات، وقد أظهرت النتائج أن المحطات العلمية زادت من تنوع الواجبات الصفية وزادت من خبرة المتعلمين، كما تطورت مقدرة الطلاب على حل المشكلات وزيادة مشاركتهم وانخراطهم في العملية التعليمية، أما بالنسبة للمعلم فقد عملت الاستراتيجية على تحسين كيفية التخطيط وإدارة وقت الدرس.

وقام أوكاك (Ocak,2010) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام محطات التعلم على مستوى النجاح الأكاديمي وعلى تذكر الطالب للمعلومة أثناء تدريس مادة العلوم والتكنولوجيا في تركيا، ولتحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحث المنهج التجريبي، ومن ثم قام باختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية بحيث بلغت (٤٠) طالبًا من مرحلة الصف الخامس في تركيا، تم تقسيمهم عشوائيًا إلى مجموعتين إحداهما تجريبية واحتوت على (٢٠) طالبًا، والأخرى ضابطة واحتوت على (٢٠) طالبًا، كما قام الباحث بإعداد أداة الدراسة وهي الاختبار التحصيلي، ومن ثم قام بإخضاع الأفراد إلى الدراسة، وقد أظهرت النتائج أن المجموعة التي درست باستخدام محطات التعلم كانت أعلى من مستويات المجموعة الأخرى التي تم تدريسها بالطريقة التقليدية، وتوصلت الدراسة إلى أن محطات التعلم أكثر فعالية من الأساليب التقليدية في مساعدة الطالب على اكتساب المعرفة.

أما دراسة تشامبر (Chamber,2013) فقد سعت إلى الكشف عن أثر استخدام المحطات العلمية على التدريب العملي لتصحيح المفاهيم الخاطئة في مادة العلوم، بالإضافة إلى أثرها في رفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلبة، وقد استخدمت هذه الدراسة التصميم العشوائي أحادي العوامل، وقد تمثلت أدوات الدراسة في المقابلات، والواجبات اليومية، والإستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٩) طالبًا توزعت على مجموعتين (٢١) طالبة و (٢٨) طالب. ومن ثم طبقت الدراسة على الأفراد، وقد كشفت نتائج الدراسة عن وجود تقدم ملحوظ في الاختبار البعدي يفوق ما كان الوضع عليه عند الاختبار القبلي، حيث تمكن الطالب من الوصول إلى مرحلة التحفيز الداخلي والكفاءة الذاتية، وتقرير المصير من خلال تنشئتهم الاجتماعية ومساعدتهم لبعضهم البعض أثناء مشاركتهم في المحطات.

وقام داود (٢٠١٦) بدراسة هدفت إلى التعرف على اثر استراتيجيات المحطات التعليمية في التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الصف الرابع العلمي في محافظة الأنبار، فقد اتبع الباحث المنهج التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة حيث تم اختيار عينة مكونة من (٤٢) طالب من طلاب الرابع العلمي تم توزيعهم إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية بلغ عدد أفرادها (٢١) طالب وقد درست وفق استراتيجيات المحطات التعليمية وأخرى ضابطة وبلغ عدد أفرادها (٢١) طالب وقد درست وفق الطريقة الاعتيادية، ثم تم بناء اختبار تحصيلي وتبنى الباحث مقياس لعادات العقل كأداتي بحث، وطبقت بعد ذلك الأدوات وعند انتهاء التجربة تم إجراء الإحصاءات المناسبة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في كلا الأداتين، الأمر الذي أدى إلى إثبات فعالية المحطات التعليمية وأثرها الإيجابي في تدريس الأحياء لطلاب الصف الرابع العلمي مقارنة بالطريقة الاعتيادية، وقد أوصى الباحث على وفق نتائج الدراسة إلى ضرورة الاهتمام باستراتيجيات المحطات التعليمية في تدريس مادة الأحياء.

كما أجرت نمر (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف المحطات التعليمية في تحصيل العلوم والذكاء البصري المكاني لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في محافظة الخليل تبعًا لاختلاف طريقة التدريس (محطات تعليمية، تقليدية) والجنس والتفاعل بين طريقة التدريس والجنس. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، وأعدت مقياس للتعرف على مهارات الذكاء البصري لدى الطلبة؛ واختبار تحصيلي لقياس التحصيل، حيث تم تطبيق الأدوات على عينة مكونة من (١٥٨) طالبًا وطالبة انتظموا في أربع شعب من شعب الصف الخامس الأساسي، شعبتين في مدرسة الذكور والبالغ عددهم (٧٨) طالبًا، وشعبتين في الإناث والبالغ عددهن (٨٠) طالبة، حيث اختيرت إحدى الشعب عشوائيًا من كل مدرسة بحيث تكون مجموعة تجريبية تنفذ أنشطة استراتيجيات محطات التعلم، بينما تنفذ الشعبة الثانية من كل مدرسة الأنشطة نفسها بطريقة تقليدية كمجموعة ضابطة. وتم بعد ذلك فحص الفرضيات عن طريق إجراء المعالجة الإحصائية المناسبة وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات توظيف استراتيجيات المحطات التعليمية في تنمية التحصيل في العلوم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الخليل تعزى لطريقة التدريس (المحطات التعليمية، التقليدية)، لصالح أفراد المجموعة التجريبية (استراتيجيات المحطات التعليمية)، أما فيما يتعلق في التفاعل بين متغير الجنس والمجموعة فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

وسعت دراسة الشافعي (٢٠١٧) إلى التحقق من أثر استخدام المحطات التعليمية (القرائية-الصورية-الاستكشافية-الاستشارية-الإلكترونية) في تنمية مهارات التفكير الناقد وبعض عادات العقل في مادة الاقتصاد المنزلي لدى عينة من تلميذات الصف الأول الإعدادي في محافظة المنوفية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) تلميذة من تلميذات الصف الأول الإعدادي بمدرسة قويسنا الحديثة للتعليم الأساسي بمحافظة المنوفية، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية وعددهن (٣٧) تلميذة درسن باستخدام استراتيجيات المحطات التعليمية، والأخرى ضابطة وعددهن (٣٧) تلميذة درسن بالطريقة المعتادة، وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار مهارات التفكير

الناقد ومقياس عادات العقل وقد أظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير الناقد ومقياس عادات العقل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وقد أوصى البحث بضرورة استخدام استراتيجيات المحطات التعليمية في تدريس الاقتصاد المنزلي، وتضمن هذه الاستراتيجيات في برامج إعداد معلمات الاقتصاد المنزلي.

أما دراسة حبوش (٢٠١٧) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات اتخاذ القرار في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي في غزة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج التجريبي للكشف عن أثر استخدام المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات اتخاذ القرار، كما استخدمت المنهج الوصفي لتحليل المحتوى وتفسير النتائج. حيث تم بناء اختبار لقياس المفاهيم الواردة في الوحدة الرابعة (التكنولوجيا الطبية)، واختبار لقياس مهارات اتخاذ القرار الواردة في الوحدة الرابعة (التكنولوجيا الطبية). بحيث تم اختيار عينة الدراسة من (٦٣) طالبة من طالبات الصف السادس الأساسي في مدرسة أم القرى الأساسية المشتركة التابعة لمنطقة مديرية غرب غزة التعليمية، حيث تم توزيعهم على مجموعتين ضابطة (٣٠) طالبة وتجريبية (٣٣) طالبة، ومن ثم تعريضهم إلى أدوات الدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استخدام المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات اتخاذ القرار في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي في غزة. وقامت قشطة (٢٠١٨) بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة. ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي، وذلك بإعداد دليلي المعلم القائم على توظيف استراتيجيات المحطات العلمية والألعاب التعليمية، واختبار لتنمية مهارات التفكير الإبداعي. بحيث تم اختيار عينة الدراسة مكونة من (١٠٥) طالبات من طالبات الصف السابع الأساسي بمدرسة آمنة بنت وهب الإعدادية للبنات في محافظة رفح، حيث تم تقسيمهن إلى ثلاث مجموعات، ومن ثم تعريضهن إلى أدوات الدراسة، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية استراتيجيات المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة.

أما دراسة عمر (٢٠١٧) فقد سعت إلى الكشف عن فاعلية تدريس مقرر الأحياء باستخدام استراتيجيات محطات التعلم في تنمية اليقظة القومية والاستيعاب المفاهيمي لدى طالب الصف الأول الثانوي في مدينة أمها في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، وذلك بإعداد كتيب الطالب، ودليل المعلم، ومقياس اليقظة القومية، واختبار الاستيعاب المفاهيمي. حيث تم اختيار عينة عشوائية من الطلبة تمثلت في مجموعتين إحداهما تجريبية عددها (٤٤) طالبا درست موضوعات الأحياء مجال الدراسة باستخدام استراتيجيات محطات التعلم، والأخرى ضابطة عددها (٤٦) طالبا درست موضوعات الأحياء مجال الدراسة باستخدام الطريقة التقليدية. وقد طبقت أداتا القياس قبلًا وبعديًا على المجموعتين، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل التباين (ANCOVA)، وقد كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية تدريس مقرر الأحياء باستخدام استراتيجيات المحطات التعليمية في تنمية اليقظة القومية، والاستيعاب المفاهيمي لدى طالب الصف الأول الثانوي.

يُلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن معظم الدراسات السابقة استخدمت اختباراً تحصيلياً؛ لقياس مستوى تحصيل الطلبة القبلي والبعدي مثل دراسة نمر (٢٠١٧)، ودراسة داود (٢٠١٦)، ودراسة شامبر (Chamber, 2013)، بينما استخدمت دراسات أخرى اختباراً لقياس مهارات التفكير المختلفة لدى الطلبة مثل دراسة حبوش (٢٠١٧) التي استخدمت اختبار لقياس مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة، ودراسة الشافعي (٢٠١٧) التي قامت الباحثة بإعداد اختبار لقياس مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة. وفي ضوء ما سبق، تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة كونها استخدمت الإختبار التحصيلي لقياس مدى تحسن مستوى التحصيل لدى الطلبة. واستخدمت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي، بعدي ومن هذه الدراسات دراسة قشطة (٢٠١٨)، ودراسة الشافعي (٢٠١٧). وتتشابه الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها استخدمت المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الضابطة مع قياس قبلي - بعدي، وتم استخدامه كمنهج غالب في الدراسة الحالية.

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الوحيدة في البيئة المحلية (الأردن) - حسب حدود اطلاع الباحثان - التي ساهمت في الكشف عن أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في التحصيل لدى الطلبة في مبحث التاريخ.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للتحقق من أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ، ولتحقيق هذا الهدف أجابت الدراسة عن السؤال الآتي:

السؤال الأول: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ على الاختبار التحصيلي تعزى لمتغيري إستراتيجية التدريس (اعتيادية، توظيف إستراتيجية محطات التعلم "الذكية") والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة من خلال جانبين وهما:

أولاً: الأهمية النظرية

تبرز أهمية الدراسة في أنها تلقي الضوء على أحد الاستراتيجيات الهامة في التدريس لتحسين مستوى تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ، وبالتالي فإن الدراسة تعد إضافة للدراسات العربية التي اهتمت بمتغيرات الدراسة، كما أن أهمية الدراسة تبرز من خلال أهمية المرحلة التي تجري عليها وهي مرحلة انتقالية بالنسبة للطلبة ينطوي عليها العديد من القرارات المستقبلية.

ثانياً: الأهمية العملية

تُعد الدراسة الحالية- في حدود إطلاع الباحثان- من الدراسات القليلة التي تناولت توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في التدريس في الأردن وربط أثرها في التحصيل، كما أنها تهتم في توجيه أنظار القائمين على صياغة مناهج الدراسات الاجتماعية بشكل عام التاريخ بشكل خاص من الإفادة من إستراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في صياغة تلك المقررات.

وتقدم الدراسة الدليل العلمي على أهمية استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تدريس التاريخ بشكل خاص، الأمر الذي يساهم في تعزيز ثقة المعلمين في استخدام استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تدريس التاريخ مما ينعكس بشكل إيجابي على الطلبة في مختلف الجوانب، كما أنها تسعى إلى فتح المجال أمام الباحثين في ميدان المناهج وطرق التدريس لإجراء المزيد من الدراسات حول توظيف إستراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تدريس المباحث المختلفة وعلى مستويات ومراحل أخرى.

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التحري عن توظيف إستراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تدريس مبحث التاريخ وأثرها في تحصيل الطلبة.
- إثراء مادة التاريخ من حيث الاستخدام الأمثل لهذه الاستراتيجيات المعتمدة على التفكير العميق بدلاً من استخدام الطريقة التقليدية المعتمدة على التلقين.
- تحسين مستوى فهم الطالب للأحداث التاريخية مما يؤدي إلى تكوين ثقافة تاريخية لديه تساهم في تحسين ورفع مستوى التحصيل وتكوين اتجاهات إيجابية نحو تعلم مادة التاريخ.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية:

- الحدود المكانية: تم إجراء هذه الدراسة في مدرسة أبي حنيفة النعمان الأساسية للبنين، ومدرسة الرمثة الثانوية للبنات في مديرية تربية لواء الرمثة.
- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي ذكوراً وإناثاً.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩.
- الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع الوحدة الرابعة "تاريخ أوروبا في عصر النهضة" من مادة التاريخ للصف التاسع الأساسي.

التعريفات الإجرائية:

إستراتيجيات محطات التعلم "الذكية":

هي عبارة عن استراتيجيات تعليمية منظمة شاملة تحتوي على مجموعة من المحطات التي يتناوب عليها طلبة الصف التاسع من خلال مجموعات أثناء تدريس التاريخ، وتشتمل هذه المحطات على أنشطة مخطط لها مسبقاً من قبل الباحثان، بحيث تتيح للطلبة المرور بأربع محطات وهي: (المحطة الذكية الصورية، المحطة الذكية السمعية، المحطة الذكية السمعية البصرية، المحطة البحثية). وقد نفذت خلال الفترة الواقعة ما بين (٢٠١٩-٣-٢٨) إلى (٢٠١٩-٥-١٦) في مدرسة أبي حنيفة النعمان الأساسية للبنين، ومدرسة الرمثة الثانوية للبنات في مديرية تربية وتعلم لواء الرمثة.

التحصيل:

مقدار ما يحصل عليه الطالب من مهارات ومعارف ومعلومات معبراً عنها بدرجات الاختبار المعد خصيصاً لهذا الغرض.

مبحث التاريخ للصف التاسع:

تعرف بأنها المادة الدراسية المقررة لطلبة الصف التاسع وتكون ذات أهداف محددة ويتوقع أن يتم تحقيقها في هذا الكتاب والذي اعتمد من وزارة التربية والتعليم كمبحث في المدارس الحكومية والخاصة للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩) بموجب قرار مجلس التربية والتعليم رقم (٢٠١٣/١٥) تاريخ (٢٠١٥/٣/٢٦).

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تحصيل الطلبة في مبحث التاريخ؛ لأنه أكثر ملائمة لطبيعة هذه الدراسة وهو المنهج المناسب لتحقيق هدفها، إذ يعد المنهج المناسب الذي يستطيع الباحث عن طريقه اختبار الفروض التي تتعلق بعلاقات السبب والنتيجة، وقد تم اختيار التصميم شبه التجريبي الذي يعرف بـ قبلي بعدي ذي المجموعتين المتكافئتين؛ لذلك اعتمد الباحثان هذا التصميم لمناسبته أغراض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الصف التاسع الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا والبالغ عددهم (٢٩٧٤) طالبا وطالبة موزعين على (٢٦) مدرسة، منها (١١) مدرسة للذكور، و(١٥) مدرسة للإناث، وتضم (٨٦) شعبة، منها (٤٠) شعبة للذكور وتضم (١٤٤٨) طالبا و(٤٦) شعبة للإناث وتضم (١٥٢٦) طالبة، حسب الإحصاءات الرسمية لمديرية التربية والتعليم للواء الرمثا. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس وعدد المدارس والشعب.

جدول (١): توزيع أفراد مجتمع الدراسة وفق الجنس وعدد المدارس والشعب

الجنس	عدد المدارس	عدد الشعب	عدد الطلبة
الذكور	١١	٤٠	١٤٤٨
الإناث	١٥	٤٦	١٥٢٦
المجموع	٢٦	٨٦	٢٩٧٤

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي في مديرية التربية والتعليم للواء الرمثا في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١٨/٢٠١٩، حيث اختيرت عينة الذكور من مدرسة أبي حنيفة النعمان الأساسية للبنين وهي المدرسة التي يعمل بها الباحث، أما عينة الإناث فقد اختيرت من مدرسة الرمثا الثانوية للبنات، بحيث تكونت بواقع أربعة شعب دراسية وقد تم اختيار الشعب بالطريقة العشوائية، أما عينة الدراسة فقد تم اختيارها بالطريقة القصدية وذلك لعدة أسباب: أهمها توفر البنية التحتية والإمكانات والتجهيزات اللازمة (إنترنت، أجهزة حاسوب، سبورة ذكية، قاعات مجهزة) لتطبيق الدراسة وتم تقسيم الشعب إلى مجموعتين على النحو التالي:

المجموعة الضابطة: تكونت من (٥٧) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، حيث تكونت من شعبتين إحداهما ذكور وبلغت عددها (٢٧) طالباً، والأخرى إناث وبلغ عددهن (٣٠) طالبة. وقد درست المجموعة الضابطة الوحدة الرابعة "تاريخ أوروبا في عصر النهضة" من مادة التاريخ كما هي في كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي دون معالجة.

المجموعة التجريبية: تكونت من (٦٣) طالب وطالبة من طلبة الصف التاسع الأساسي، حيث تكونت من شعبتين إحداهما ذكور وبلغت عددها (٣٠) طالباً، والأخرى إناث وبلغ عددهن (٣٣) طالبة. وقد درست المجموعة التجريبية الوحدة الرابعة "تاريخ أوروبا في عصر النهضة" من مادة التاريخ موظفاً إستراتيجية محطات التعلم "الذكية". والجدول رقم (٢) توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الجنس، المجموعة التجريبية، المجموعة الضابطة).

جدول (٢): توزيع عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

النسبة	التكرار	الفئات	الجنس
٪٤٧,٥	٥٧	الذكور	الجنس
٪٥٢,٥	٦٣	الإناث	
٪١٠٠,٠	١٢٠	المجموع	
٪٥٢,٥	٦٣	تجريبية	المجموعة
٪٤٧,٥	٥٧	ضابطة	
٪١٠٠,٠	١٢٩	المجموع	

مادة الدراسة:

استراتيجية محطات التعلم "الذكية"

بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة قام الباحثان بإعداد خطط العمل الصفية من خلال توظيف محطات التعلم "الذكية" والتي تكونت من (٦ دروس) من وحدة تاريخ أوروبا في عصر النهضة من كتاب التاريخ للصف التاسع الأساسي، حيث شملت كل خطة على النتائج التعليمية الخاصة والخطوات التي شملت الأنشطة ومصادر التعلم والتقييم وكان محور الأنشطة محطات التعلم "الذكية"، حيث تم تدريسها على عينة مكونة من (٦٣) طالباً وطالبة وفقاً لمحطات التعلم "الذكية" للمجموعة التجريبية، و(٥٧) طالباً وطالبة وفقاً لطريقة التدريس الاعتيادية للمجموعة الضابطة. وقد عرضت الدروس المصممة على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس في تخصصات مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها، وعلم النفس التربوي والقياس والتقييم، وخبراء وزارة التربية والتعليم، لأبداء آرائهم لغرض تحسين صياغة تلك الدروس وفي ضوء ما أبدوه من آراء تم إجراء التعديلات اللازمة.

أداة الدراسة:

الاختبار التحصيلي:

قام الباحثان بإعداد الاختبار التحصيلي بعد أن تم تحديد أهداف الوحدة الواردة في الكتاب المدرسي المقرر للصف التاسع الأساسي، وقد اشتمل الاختبار التحصيلي على (٤٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد احتوت كل فقرة على أربعة بدائل واحد صحيح والباقي خطأ، وتنوعت هذه الفقرات حسب تصنيف بلوم واشتمل على (٤) مستويات وهي: التذكر، الفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، وعند تصحيح الاختبار أعطيت كل فقرة علامة للإجابة الصحيحة و صفر للإجابة الخاطئة، حيث كانت أعلى علامة قد حصل عليها الطلاب في الاختبار هي: (٣٥) وأقل علامة هي: (٧).

صدق الاختبار التحصيلي

أ. صدق المحتوى:

تم التحقق من صدق الاختبار التحصيلي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين وعددهم (١٥) محكم من ذوي الاختصاص في مجالات (مناهج الدراسات الاجتماعية وأساليب تدريسها والتاريخ والقياس والتقييم واللغة العربية) العاملين في جامعة اليرموك وجامعة العلوم والتكنولوجيا وجامعة آل البيت ووزارة التربية والتعليم، وقد طلب إليهم إبداء آرائهم حول الاختبار التحصيلي من حيث درجة انتماء الفقرة للاختبار التحصيلي التي تقيسها، ودرجة وضوح الفقرة من حيث الصياغة اللغوية، وقد تم الأخذ بملاحظات المحكمين حيث تم حذف بعض الفقرات غير المنتمية للمستوى التي تقيسه، وتم تعديل صياغة بعض الفقرات، حيث أصبح الاختبار مكوناً من ٣٥ فقرة، ولتصحيح الدرجات على الاختبار فقد تم إعطاء الإجابة الصحيحة درجة واحدة وإعطاء الإجابة غير صحيحة درجة صفر، بحيث كانت أعلى علامة قد حصل عليها الطلاب في الاختبار هي: (٣٥) وأقل علامة هي: (٧).

ب. صدق البناء

لاستخراج دلالات صدق البناء للاختبار، استخرجت معاملات ارتباط مستويات الاختبار مع الاختبار ككل في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٣٠) طالب، حيث تم تحليل مستويات الاختبار وحساب معامل ارتباط كل مستوى مع المقياس، حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة. والجدول رقم (٣) يبين ذلك.

جدول (٣): قيم معاملات الارتباط بين المستويات والاختبار

الرقم	المستوى	معامل الارتباط مع الاختبار
١	تذكر	*.٧٦
٢	فهم	*.٧٧
٣	تحليل	*.٧٢
٤	تطبيق	*.٧٣

*دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٠)

يتبين من الجدول (٦) أن معاملات ارتباط المستويات مع الاختبار ككل تراوحت ما بين (٠,٧٢-٠,٧٧).

ج. ثبات الاختبار التحصيلي:

للتأكد من ثبات الاختبار، فقد تم التحقق بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) بتطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين على مجموعة من خارج عينة الدراسة مكونة من (٣٠) طالباً، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين. إذ بلغ (٠,٨٧). وتم أيضاً

حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)، والجدول رقم (٤) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا وثبات الإعادة للمستويات والاختبار ككل واعتبرت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة.

جدول (٤): معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا وثبات الإعادة

المستوى	ثبات الإعادة	الاتساق الداخلي
تذكر	٠,٧٥	٠,٧٨
فهم	٠,٧٦	٠,٧٩
تحليل	٠,٨٠	٠,٨٥
تطبيق	٩,٨٥	٠,٩١
الاختبار ككل	٠,٨٧	٠,٩٢

يتبين من الجدول (٧) أن معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا للمستويات تراوح ما بين (٠,٧٨-٠,٩١) و للاختبار ككل (٠,٩٢).

معاملات الصعوبة والتمييز للاختبار التحصيلي

باستخدام برنامج (SPSS) تم تحليل استجابات عينة الدراسة لحساب معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار، حيث تم اعتماد النسبة المئوية للطلبة الذين أجابوا عن الفقرة غير صحيحة كمعامل صعوبة لكل فقرة من فقرات الاختبار، بينما حسب معامل التمييز لكل فقرة معامل ارتباط الفقرة المصحح مع الدرجة الكلية، والجدول رقم (٥) يبين قيم معاملات الصعوبة والتمييز لمستويات الاختبار التحصيلي.

جدول (٥): قيم معامل الصعوبة والتمييز لمستويات الاختبار التحصيلي

الرقم	المستوى	معامل:	
		الصعوبة	التمييز
١	تذكر	٠,٢٥	٠,٦٦
٢	فهم	٠,٢١	٠,٥٨
٣	تحليل	٠,٣٩	٠,٤٥
٤	تطبيق	٠,٤٥	٠,٤٠

يتبين من الجدول (٥) أن معامل الصعوبة لأسئلة الاختبار قد تراوحت بين (٠,٢١-٠,٤٥) وأن معامل التمييز للاختبار تراوح ما بين (٠,٤٠-

٠,٦٦).

تكافؤ المجموعات: الاختبار التحصيلي

للتحقق من تكافؤ المجموعات تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي القبلي تبعاً لمتغير المجموعة (تجريبية، ضابطة)، ولبيان الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار "ت"، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار "ت" تبعاً لمتغير المجموعة على أداء طلبة الصف التاسع الأساسي على الاختبار

التحصيلي القبلي

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
تجريبية	٦٣	٦,٥٩	٢,٣٢٥	١,١٨٦	١١٨	٠,١٢٧
ضابطة	٥٧	٦,١٢	١,٩١٩			

يتبين من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) بين المجموعتين (ضابطة، تجريبية) في تحصيل طلبة الصف التاسع

الأساسي في مبحث التاريخ للقياس القبلي، وهذه النتيجة تشير إلى تكافؤ المجموعات.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

أولاً: المتغير المستقل

- طريقة التدريس ولها مستويان (الاعتيادية، توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية").

ثانياً: المتغيرات التابعة

- أداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

- تم تنفيذ الدراسة وفقاً للخطوات والإجراءات الخاصة بالدراسة الحالية على النحو الآتي:
- الاطلاع على الأدبيات والبحوث التربوية المتعلقة بمتغيرات الدراسة (محطات التعلم "الذكية"، التحصيل).
- تحديد الإطار العام لمحطات التعلم "الذكية".
- إعداد الخطط الصفية اليومية بحيث يتم توزيع موضوعات الوحدة الرابعة "تاريخ أوروبا في عصر النهضة" في عدد من الحصص الصفية بحيث تشمل كل خطة على خطوات تنظم التعلم وذلك حسب محطات التعلم "الذكية".
- عرض الخطط الصفية اليومية على لجنة من المحكمين للتعرف على مدى صدقها وتبويبها للمعايير.
- بناء اختبار تحصيلي لقياس ما المدى الذي اكتسبه الطلبة من معرفة في الوحدة التعليمية.
- عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق الاختبار.
- الحصول على كتاب تسهيل مهمة من عميد كلية التربية في جامعة اليرموك موجه لمدير التربية والتعليم في لواء الرمنا.
- الحصول على الموافقة الرسمية من مديرية التربية والتعليم للواء الرمنا لتطبيق الدراسة في المدارس التابعة لها، لتطبيق الدراسة في كل من (مدرسة أبي حنيفة النعمان الأساسية للبنين، مدرسة الأرقم الأساسية للبنين، مدرسة الرمنا الثانوية للبنات).
- تحديد العينة الاستطلاعية وتطبيق أدوات الدراسة عليها.
- تحديد عينة الدراسة التي ستشتمل على أربعة شعب منها شعبتين ذكور وشعبتين إناث، بحيث يتم تدريس شعبتين بالطريقة التقليدية (مجموعة ضابطة)، وشعبتين باستخدام محطات التعلم "الذكية" (مجموعة تجريبية).
- عمل زيارة إلى المدرسة التي تم اختيار منها عينة الدراسة والتحدث مع مديرة المدرسة ومعلمة التاريخ وتقديم لها شرح حول أهمية وأهداف الدراسة من أجل تقديم كافة التسهيلات لإنجاح الدراسة.
- تطبيق أداة الدراسة بصورة قبلية.
- تطبيق التجربة خلال الفترة الواقعة ما بين (٢٠١٩-٣-٢٨ إلى ٢٠١٩-٥-١٦) بواقع ١٠ حصص صفية، وذلك بعد تحويل حصص النشاط الأسبوعية وهي حصتان في الأسبوع بدلاً من حصّة التاريخ، وذلك بعد الاتفاق مع مديرة المدرسة.
- حضور الباحثان لبعض الدروس، بهدف الكشف عن سير عملية التطبيق بالطريقة المستخدمة.
- تطبيق أداة الدراسة بصورة بعدية بعد الانتهاء من تطبيق استراتيجيات التدريس.
- تصحيح استجابات الطلبة على الاختبارين القبلي والبعدي حسب التعليمات الخاصة بكل اختبار.
- جمع البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لاختبار صحة الفرضيات والإجابة على أسئلة الدراسة.
- عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها في ضوء فرضيات الدراسة وأسلتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات المناسبة في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

- تمت المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام برنامج (SPSS) واستخدمت التحليلات الإحصائية التالية:
- تم استخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لها، وتحليل التباين الأحادي المصاحب (One way ANCOVA) للكشف عن الفروق في القياس البعدي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة بوجود الاختبار القبلي مصاحباً واستخدام تحليل التباين الثنائي (Two way ANCOVA) للكشف عن وجود فروق في القياس القبلي بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تعزى لطريقة التدريس والجنس والتفاعل بينهما.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الذي نصّ على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطات أداء طلبة الصف التاسع في مبحث التاريخ على الاختبار التحصيلي تعزى لمغري إستراتيجية التدريس (اعتياديته، توظيف إستراتيجية محطات التعلم "الذكية") والجنس (ذكر، أنثى) والتفاعل بينهما ."

للإجابة عن سؤال الدراسة ؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي لأداء طلبة الصف التاسع على اختبار الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التدريس (اعتيادية، توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية")، والجدول رقم (٧) يبين الوسطين الحسابيين والانحرافين المعياريين للقياسين القبلي والبعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التدريس.

جدول (٧): الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية للقياسين القبلي والبعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	العدد	القياس القبلي		القياس البعدي	
		الانحراف الحسابي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوسط الحسابي
الاعتيادية	٥٧	٦,١٢	١,١٩١	٢٥,٧٢	٣,٩٣٦
توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية"	٦٣	٦,٥٩	٢,٣٢٥	٢٨,٥٦	٤,٠٣٥

يلاحظ من الجدول ٧ وجود فرق ظاهري بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي ناتج عن اختلاف طريقة التدريس؛ ولتحقق من جوهرية الفرق الظاهري؛ تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للقياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التدريس بعد تحييد أثر أداءهم على القياس القبلي للاختبار، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٨).

جدول (٨): تحليل التباين المصاحب للقياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي وفقاً لطريقة التدريس بعد تحييد أثر أداءهم على

القياس القبلي للاختبار

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
القياس القبلي (مصاحب)	72.112	١	٧٢,١١٢	٤,٦٧٤	٠,٣٣	٠,٣٨
طريقة التدريس	267.177	١	١٦٧,١٧٧	١٧,٣١٩	٠,٠٠	٠,٨٢٩
الخطأ	1804.953	١١٧	١٥,٤٢٧			
الكل	2117.792	١١٩				

يتضح من الجدول ٨ وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين الوسطين الحسابيين للقياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي يُعزى لطريقة التدريس؛ ولتحديد لصالح أيّ من مجموعتي الدراسة كان الفرق الجوهرية؛ فقد تم حساب الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي والخطأين المعياريين لهما وفقاً لطريقة التدريس، وذلك كما هو مبين في الجدول رقم (٩).

جدول (٩): الوسطين الحسابيين المعدلين للقياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي والخطأين المعياريين لهما وفقاً لطريقة التدريس

طريقة التدريس	الوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الاعتيادية	٢٥,٦٣٠	٠,٥٢٢
توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية"	٢٨,٦٣٦	٠,٤٩٦

يتضح من الجدول رقم (٩) أن الفرق الجوهرية قد كان لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريبهم باستخدام طريقة التدريس (استراتيجية محطات التعلم "الذكية") مقارنة بزملائهم أفراد المجموعة الضابطة الذين تم تدريبهم باستخدام طريقة التدريس الاعتيادية. علماً أن حجم الأثر لطريقة التدريس قد بلغت قيمته ٨٢,٩%؛ مما يعني وجود أثر (مرتفع) لطريقة التدريس في القياس البعدي لأداء طلبة الصف التاسع على الاختبار التحصيلي وفقاً لمعيار كوهن (Cohen, 1988) حيث أن مستويات حجم الأثر وفقاً لمعيار كوهن ثلاثة مستويات هي : المستوى المنخفض (٠,٤٩-٠,٢) والمستوى المتوسط (٠,٧٩-٠,٥) والمستوى المرتفع (٠,٨٠ فما فوق).

وللتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) بين متوسطات أداء الطلبة على الاختبار التحصيلي يعزى لطريقة التدريس (اعتيادية، توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية")، والجنس، والتفاعل فيما بينهما تم إجراء تحليل التباين الثنائي المصاحب للقياس القبلي للاختبار التحصيلي لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ وفقاً للمجموعة والجنس، وذلك كما يتضح في الجدول رقم (١٠).

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب للقياس البعدي لتوظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ وفقاً للمجموعة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
المجموعة	٢٤٠,٦٢٨	١	٢٤٠,٦٢٨	١٥,٠١١	٠,٠٠٠	٠,١١٤
الجنس	١,٥٩٧	١	١,٥٩٧	٠,١٠٠	٠,٧٥٣	٠,٠٠١
المجموعة*الجنس	٠,٠٦٦	١	٠,٠٦٦	٠,٠٠٤	٠,٩٤٩	٠,٠٠٠
الخطأ	١٨٧٥,٤٦٨	١١٧	١٦,٠٣٠			
الكل	٢١١٧,٧٩٢	١١٩				

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن هناك أثر لإستراتيجية محطات التعلم "الذكية"؛ فقد قُدرت قيمة مربع إيتا (η^2) ما نسبته (١١,٤٪) من التباين المُفسر (المتنبئ به) في المتغير التابع وهو تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التاريخ. كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha = 0.05$) وفقاً للجنس، فقد بلغت قيمة (ف) (٠,١٠٠) بدلالة إحصائية مقدارها (٠,٩٤٩).

ربما يمكن تفسير النتائج المتعلقة بهذا السؤال إلى أن تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة يعزى لعدة أسباب منها:

أن توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" والأدوات التكنولوجية الحديثة كالسبورة الذكية في تدريس التاريخ ساهمت بشكل كبير في تحسين مستوى تحصيل الطلبة الأكاديمي، حيث إن توافرها واستخدامها ساهم في توفير جو تعليمي إيجابي من خلال نقل الطالب من البيئة التعليمية التقليدية القائمة على الشرح والتلقين إلى بيئة تعليمية فاعلة تقوم على مشاركة الطلاب وتفاعلهم مع بعضهم البعض وتغيير الجو التعليمي التفاعلي بين الطالب والمادة التعليمية وهذا ما تتميز به استراتيجيات محطات التعلم "الذكية"، كما أعطت حرية التفكير لدى الطالب أكثر من طريقة التدريس الاعتيادية التي ينحصر دور الطالب فيها على الاستماع وتدوين الملاحظات والحفظ فقط، فنجد أن توظيف هذه الاستراتيجيات في تدريس التاريخ قد لعبت دوراً هاماً في تشجيع الطالب، ومساعدته على إظهار ما لديه من قدرات والوصول إلى الإبداع، وقد اتفقت النتيجة السابقة مع دراسة عبد النظر (٢٠١٧) والتي أكدت على فعالية استراتيجيات المحطات التعليمية في رفع مستوى التحصيل لدى الطلبة وذلك لعدة أسباب منها أن التنوع في طرق العرض من خلال المحطات المختلفة جعل من التعلم أكثر تشويقاً وإثارة، وزاد حماس الطلبة للإقبال على التعلم، كما أن مرور الطلبة بالمحطات المختلفة وخصوصاً المحطة الالكترونية وما تحتويه من مثيرات وصور ورسومات ملونة كانت عامل جذب لزيادة التركيز، وجعل نسبة الاستيعاب أكبر من تقديمها بالطريقة التقليدية.

كما يعزو السبب إلى أن للمحطات التعليمية أهمية كبيرة كونها تسهم في إثارة الدافعية لدى الطالب نحو التعلم، ويجعله يقبل على التعلم؛ لشعوره بأنه في تحدٍ عقلي وفكري، وهذا ما يدفعه إلى إبداء رأيه حول المواقف التاريخية وبذلك يرفع من مستوى فهمه للمادة التعليمية ويساهم في تحسين مستوى التحصيل بشكل عام، وهذا ما كان واضحاً من خلال الحماس والرغبة في التعلم الذي أبدوها الطلبة خلال تطبيق الدراسة وذلك من خلال الانتقال من محطة إلى أخرى، وقد ظهر التفاعل والنقاش وتنظيم المعلومات في أوراق العمل المقدمة إليهم، وهذا ما يؤكد أن التعلم كان إيجابياً الأمر الذي انعكس على التحصيل لديهم.

كما يرى الباحثان أن السبب يكمن في أهمية استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" لكونها من الإستراتيجيات الحديثة نسبياً والتي تساعد الطالب على استدعاء وتذكر المادة التعليمية بصورة أسهل وأسرع من طريقة التدريس الاعتيادية، التي تجعل من الصعب على الطالب استرجاع وتذكر المادة التعليمية، كما تعمل على جذب انتباه الطالب والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني. كما أنها تساعد على الاندماج والتفاعل بين الطلبة والمشاركة الإيجابية في العملية التعليمية، وتبادل الأفكار والآراء بشكل أفضل من الطلبة الذين تم تدريسهم بالطريقة الاعتيادية، وهذا من شأنه رفع مستوى التحصيل لدى أفراد المجموعة التجريبية، وهذا ما أكده أبو صبح (٢٠١٧) في دراسته بأن استراتيجيات المحطات التعليمية ساهمت بشكل كبير في تحسين مستوى تحصيل الطلبة من خلال ما تتميز به المحطات المختلفة التي تعتبر عامل جذب للطلبة بحيث ساهمت بشكل كبير في التفاعل فيما بينهم، كما أنها تتميز عن الطريقة التقليدية بوجود المحطات التي امتازت بالحوار البناء والقراءة التفاعلية والمشاركة بحث ساهمت بشكل كبير في إخراج الطلبة من دائرة الحفظ إلى جعلهم محوراً للعملية التعليمية.

كما يرجع تفسير تفوق أفراد المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفقاً لاستراتيجيات محطات التعلم "الذكية" إلى روح التعاون بين المعلم والطلاب الذي أتاحته هذه الاستراتيجيات، وذلك من خلال المناقشات التي كانت تدور بين المعلم والطلاب من جهة وبين الطلاب مع بعضهم بعضاً من جهة

أخرى، وجعل عملية تعليم وتعلم التاريخ ذات معنى؛ وذلك من خلال ربط أفكار الدرس الحالية مع السابقة، ومن خلال النظرة الشمولية للوحدة ككل ولكل درس ككل وليس في صورة جزئيات منفصلة أي ربط أجزاء الوحدة ببعضها ببعض مما أدى إلى الحصول على نتائج إيجابية في التحصيل، ويتفق هذا السبب مع ما أكده حاجي ورشيد (٢٠١٦) بأن استراتيجيات المحطات التعليمية وما تتضمنه من تنوع في المحطات كانت عامل جذب بالنسبة للطلبة وهم يعملون معاً فدفعتهم للنقاش والحوار والتواصل وتصنيف ما يتطلب ذلك وتفسيره.

تعبيراً على ما سبق يُلاحظ أن هذه النتائج تعزى إلى فاعلية استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة؛ وذلك أن هذه الاستراتيجيات تتيح للطلاب فرصة بناء معارفهم بأنفسهم من خلال تفاعلهم النشط مع بعضهم البعض أثناء عملهم في مجموعات صغيرة في محطة تعلم، كما أنها توفر لهم المواد والأدوات والموارد التعليمية اللازمة لحدوث التعلم ذي المعنى من خلال التفاعل المباشر مع هذه المصادر، كما أن هذه الاستراتيجيات تسمح للطلاب باستخدام كافة حواسهم أثناء تنفيذهم للأنشطة التعليمية وتجعلهم يمارسون عمليات الاستقصاء والاستكشاف، وتساعدهم على تكوين صورة عقلية لما يمرون به من خبرات تعليمية، وبذلك يساهم في تعميق فهم الطالب للحقائق التاريخية الموجودة في الدرس الأمر الذي ينعكس على مستوى التحصيل الأكاديمي لديه. وهذا أظهرته نتائج دراسة كل من (داود، ٢٠١٦؛ Chamber, 2013; Ocak, 2010) والتي أكدت على فاعلية استراتيجيات محطات التعلم في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة.

التوصيات:

١. الاهتمام بالتنوع في استراتيجيات تدريس التاريخ والابتعاد عن استراتيجيات التعليم التقليدي.
٢. يوصي الباحثان معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية باستخدام استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" أثناء تدريسهم مواد الدراسات الاجتماعية بشكل عام ومادة التاريخ بشكل خاص؛ لما لها من أثر فعال في زيادة تحصيل الطلبة وإكسابهم المهارات المختلفة، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الدراسات الاجتماعية.
٣. إجراء مزيداً من الدراسات حول توظيف استراتيجيات محطات التعلم "الذكية" في التدريس على مواد تعليمية مختلفة وفي مراحل عمرية متعددة.
٤. تدريب المعلمين والمشرفين على كيفية التدريس وفق استراتيجيات محطات التعلم "الذكية".

المراجع:

أولاً: المصادر:

١. ابن خلدون، ع، (١٩٨٦) مقدمة ابن خلدون، ط٦ بيروت: دار القلم للنشر والتوزيع.

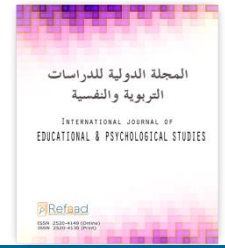
ثانياً: المراجع العربية:

١. إبراهيم، ع، (٢٠٠٩) أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، مصر.
٢. أبو صبح، ك، (٢٠١٧) أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجيات المحطات العلمية في التحصيل وتنمية عمليات العلم لدى طلبة الصف الخامس الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.
٣. أبو موسى، إ، (٢٠١٧) فاعلية بيئة تعليمية إلكترونية توظف استراتيجيات التعلم النشط في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السابع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٤. أبو هولي، ر، (٢٠١٥) أثر استخدام دورة التعلم السباعية في تنمية مهارات التفكير الناقد في مبحث التاريخ لدى طالبات الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.
٥. أحمد، ع، (٢٠١٧) برنامج مقترح في اللغة العربية قائم على أبعاد الحوار الحضاري العالمي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والتفكير الإيجابي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية بأسبوط، ٣٣ (٢)، ١٥٤-٢٢٧.
٦. الأحمد، ط، (٢٠١٩) أثر التعلم المقلوب في تنمية التحصيل الآني والمؤجل لدى طالبات كلية المجتمع في العلا واتجاهاتهن نحوه، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية بالأردن، ٦ (٣).
٧. برو، م ورحموني، د، (٢٠١٥) المناهج التعليمية بين التطورات وتحديات المستقبل. مجلة الممارسات اللغوية، (٣١)، ١٥١-١٨٦.
٨. جلاب، ه والعجروش، ح، (٢٠١٦) أثر استراتيجيات شكل البيت الدائري في تحصيل مادة التاريخ العربي الإسلامي عند طالب الصف الثاني المتوسط، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٢٦)، ٢١٧-٢٤٤.

٩. حبوش، س، (٢٠١٧) أثر استراتيجيات المحطات التعليمية في تنمية مفاهيم ومهارات اتخاذ القرار في التكنولوجيا لدى طالبات الصف السادس الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
١٠. خاجي، ث ورشيد، م، (٢٠١٦) أثر استراتيجيات المحطات العلمية وويتلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٢)، ٣٥٩-٣٧٦.
١١. الخفاجي، س، (٢٠١٦) فاعلية إستراتيجية النمذجة في تحصيل طالبات الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، مجلة الفتح، ١٢ (٦٧)، ٣٤٢-٣٧٨.
١٢. داود، ط، (٢٠١٦) أثر استراتيجيات المحطات العلمية في التحصيل وعادات العقل لدى طلاب الرابع العلمي في مادة الأحياء، مجلة البحوث التربوية والنفسية، (٥٠)، ٢٩١-٣١٨.
١٣. الزعبي، ع وبني دومي، ح، (٢٠١٢) أثر استخدام طريقة التعلم المتمازج في المدارس الأردنية في تحصيل تلاميذ الصف الرابع الأساسي في مادة الرياضيات وفي دافعتهم نحو تعلمها، مجلة جامعة دمشق، ٢٨ (١)، ٤٨٥-٥١٨.
١٤. السعدي، ج، (٢٠٠٨) فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية القائمة على أساليب استشراف المستقبل في تدريس التاريخ بالتعليم العام بسلطنة عُمان في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد البحوث التربوية، جامعة القاهرة، مصر.
١٥. سمارة، ع والنمر، ع والحسن، ه، (١٩٩٩) سيكولوجية الطفولة، ط٣ عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
١٦. الشافعي، س، (٢٠١٧) أثر استخدام استراتيجيات المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبعض عادات العقل في مادة الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، (٨)، ٣٣١-٣٨١.
١٧. عبد الفتاح، و، (٢٠٠٩) تنمية مهارات التنبؤ من خلال تدريس التاريخ بالصف الثاني الإعدادي باستخدام المدخل السببي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
١٨. عبد النظير، ه، (٢٠١٧) فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقلياً ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، مجلة تربويات الرياضيات-مصر، ٢٠ (١٠)، ٤٨-٩١.
١٩. عمر، ع، (٢٠١٧) فاعلية تدريس مقرر الأحياء باستخدام استراتيجيات محطات التعلم في تنمية اليقظة الذهنية والاستيعاب المفاهيمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات التربوية والنفسية-عُمان، ١٢ (٢)، ٢٢٦-٢٤٥.
٢٠. عمر، ن، (٢٠١٤) تطوير منهج التاريخ للصف السادس الابتدائي لتنمية مهارات التفكير المستقبلي وبعض قيم المواطنة لدى التلاميذ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية-مصر، (٥٦)، ٦٤-١١٢.
٢١. قشظة، ز، (٢٠١٨) أثر توظيف استراتيجيات المحطات العلمية والألعاب التعليمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢٢. الناقة، ص، (٢٠٠٦) إستراتيجية المحطات العلمية التعليمية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
٢٣. نمر، ن، (٢٠١٧) أثر استخدام استراتيجيات المحطات العلمية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأساسي وتنمية ذكائهم البصري المكاني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، فلسطين.

نالتاً: المراجع الأجنبية:

- [1] Chambers. D., *Station learning: Dose It Clarify Misconceptions on Climate Change and Increase Academic Achievement through Motivation in Science Education*. Unpublished Master's Thesis, Ohio University, USA, (2013)
- [2] Cohen. J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (1988)
- [3] Jones. D., *The station approach: How to teach with limited Resources*, Science Scope, 30 (6) (2007), 16-21.
- [4] Marvin. M., E., *Using Learning Stations in the Secondary ESL English Classroom*, Journal of Bethlehem College, (Master of Education), (2007)
- [5] Ocak. G., *The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School Students*, The New Educational Review, 21 (2) (2010), 146- 156.



The Impact of Utilizing Smart Learning Stations Strategy on Students' Achievement in Teaching History

Omar Jamal Mousa Al-Nawasrah

Department of Curriculum and Instruction, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan
 Nawasrehomar99@gmail.com

Samih Mahmoud Mohammed Al-Karasneh

Professor of Social Studies Curriculum and Teaching Methods, Faculty of Education, Yarmouk University, Jordan
 nhsamih@yahoo.com

Received Date : 25/10/2019

Accepted Date : 18/11/2019

DOI : <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.7.2.7>

Abstract: The aim of the current study was to explore The Impact of Utilizing Smart Learning Stations Strategy on students' achievement in teaching history. The study followed the quasi experimental research. The sample of the study consisted of (120) male and female students at the Directorate of Education for AL-Ramtha Region for the academic year 2018/2019. The students were divided into two groups: the experimental and the control groups. To achieve the objectives of the study; the two researchers arranged the content based on the strategy, the material study has been selected, represented in applying the smart learning stations strategy. Also, achievement test was prepared. The findings showed statistically significant difference. The differences were in favor of the experimental group (The utilization of smart learning stations strategy). According to the sex, the results showed that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) attributed to the sex variable.

Key words: Smart learning stations strategy; The achievement; history course.

References:

- [1] 'bd Alftah. W., Tnmyt Mharat Altnbw Mn Khlal Tdrys Altarykh Balsf Althany Ala'dady Bastkhdam Almdkhl Alsbyy, Rslat Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam'at yn Shms, Msr, (2009)
- [2] 'bd Alnzyr. H., Fa'lyt Brnamj Qaym 'la Almhtat Al'lmlyh Fy Tnmyt Althsyl Wmharat Alqrn Alhady Wal'shryn Lda Tlamydh Almrhlh Alabtdayh Almtfwqyn 'qlyaa' Dhwyy S'wbat T'lm Alryadyat, Mjlt Trbwyat Alryadyat-Msr, 20 (10) (2017), 48- 91 .
- [3] 'mr. S., Fa'lyt Tdrys Mqrr Alahya' Bastkhdam Astratyjyt Mhtat Alt'lm Fy Tnmyt Alyqzhd Aldhnyh Walasty'ab Almfahymy Lda Tlab Alsf Alawl Althanywy, Mjlt Aldrasat Altrbwyh Walnfsyh- 'u'man, 12 (2) (2017), 226- 245.
- [4] 'mr. N., Ttwyr Mnhj Altarykh Llsf Alsads Alabtday Ltnmyt Mharat Altkyr Almstqby Wb'd Qym Almwatnh Ldy Altlamydh, Mjlt Aljm'yh Altrbwyh Ldrasat Alajtmayh- Msr, (56) (2014), 64- 112.
- [5] Abrahym. S., Athr Altfa'l Byn Asalyb 'rd Almhtwy Wnm' Aldhka' Fy Tnmyt Mharat Altkyr Almstqby Fy Madt Aldrasat Alajtmayh Lda Tlamydh Alhlqh Althanyh Mn Alt'lym Alasasy, Rslat Dktwrah Ghyr Mnshwrh, Klyt Altrbyh, Jam'at Hlwān, Msr, (2009)
- [6] Ahmd, S., Brnamj Mqtrh Fy Allgh Al'rbyh Qaym 'la Ab'ad Alhwar Alhdary Al'almy Ltnmyt Mharat Altkyr Almstqby Waltkyr Alajjaby Lda Tlab Almrhlh Althanywy, Mjlt Klyt Altrbyh Basywt, 33 (2) (2017), 154- 227.
- [7] Alahmdy. T., Athr Alt'lm Almqwb Fy Tnmyt Althsyl Alany Walmwjl Lda Talbat Klyt Almjtm' Fy Al'la Watjahathn Nhw, Almjhl Aldwlyh Ldrasat Altrbwyh Walnfsyh Balardn, 6(3) (2019).

- [8] Brw. M Wrhmwny, D., *Almnaħj Alt'lymyh Byn Alt'wrat W Thdyat Almstqbl. Mjlt Almmarsat Allghwyh*, (31) (2015), 151-186.
- [9] Chambers. D., *Station learning: Dose It Clarify Misconceptions on Climate Change and Increase Academic Achievement through Motivation in Science Education*. Unpublished Master's Thesis, Ohio University, USA, (2013)
- [10] Cohen. J., *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, (1988)
- [11] Dawd. T., *Āthar Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Al'Imyħ Fy Althṣyl W'adat Al'ql Lda Tḷab Alrab' Al'Imy Fy Maḍĕ Alāħya'*, Mjlt Albhwth Altrbyħ Walfsyħ, (50) (2016), 291- 318.
- [12] Ĥbwsh. S., *Āthar Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Alt'lymyħ Fy Tnmyĕ Mfāħym Wmħarāt Atkħadh Alqrah Fy Altknwlwjiya Lda Tḷabat Alsf Alsaḍ Alāṣasy, Rsaġt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyĕ Altrbyħ, Aljam'h Alāṣlamyħ, Ghza, Flstyn*, (2017)
- [13] Ābw Hwly. R., *Āthar Aṣṭkħdam Dwrt Alt'lm Alsaḍ'yh Fy Tnmyĕ Mħarāt Altfkryr Alnaqd Fy Mbħth Altarykħ Lda Tḷabat Alsf Altas' Alāṣasy, Rsaġt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyĕ Altrbyħ, Jam'ĕ Alāzhr, Ghza, Flstyn*, (2015)
- [14] Jlab. H Wal'jrsh. H., *Āthar Aṣṭrāṭyjiyĕ Shkl Albyt Alda'ryr Fy Thṣyl Maḍĕ Altarykħ Al'ry Alāṣlamy 'nd Tḷab Alsf Althany Almtwst, Mjlt Klyĕ Altrbyħ Alāṣasyħ Li'lwmm Altrbwyħ Walfansanyħ, (26) (2016), 217- 244.*
- [15] Jones. D., *The station approach: How to teach with limited Resources*, Science Scope, 30 (6) (2007), 16-21.
- [16] Khajy. Th Wrshyd. M., *Āthar Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Al'Imyħ W Wytly Fy Thṣyl Tḷab Alsf Alrab' Alādby Bmaḍĕ Alryadyat Wtnmyĕ Atjahāthm Nħwhā, Mjlt Drasat 'rbyħ Fy Altrbyħ W'lm Alnfs, (72) (2016), 359- 376 .*
- [17] Alkhafay. S., *Fa'lyĕ Aṣṭrāṭyjiyĕ Alnmħjh Fy Thṣyl Tḷabat Alsf Alrab' Alādby Fy Maḍĕ Altarykħ, Mjlt Alftħ, 12 (67) (2016), 342- 378 .*
- [18] Marvin. M., E., *Using Learning Stations in the Secondary ESL English Classroom*, Journal of Bethlehem College, (Master of Education), (2007)
- [19] Ābw Mwsya. A., *Fa'lyĕ Byyħ T'lymyħ Alktrwnyħ Twzf Aṣṭrāṭyjiyāt Alt'lm Alnshĕ Fy Tnmyĕ Mħarāt Altfkryr Almstqbl Fy Altknwlwjiya Lda Tḷabat Alsf Alsaḍ' Alāṣasy, Rsaġt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyĕ Altrbyħ, Aljam'h Alāṣlamyħ, Ghza, Flstyn*, (2017)
- [20] Alnaqh. S., *Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Al'Imyħ Alt'lymyħ, Aljam'h Alāṣlamyħ, Ghza, Flstyn*, (2006)
- [21] Nmr. N., *Āthar Aṣṭkħdam Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Al'Imyħ Fy Thṣyl Tḷbĕ Alsf Alkhams Alāṣasy Wtnmyĕ Dhka'ym Albsry Almkany, Rsaġt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyĕ Al'lwmm Altrbwyħ, Jam'ĕ Alqds, Flstyn*, (2017)
- [22] Oca. G., *The Effect of Learning Stations on the Level of Academic Success and Retention of Elementary School Students*, The New Educational Review, 21 (2) (2010), 146- 156.
- [23] Qshā. Z., *Āthar Twzyf Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Al'Imyħ Walā'ab Alt'lymyħ Fy Tnmyĕ Mħarāt Altfkryr Alābdā'y Fy Al'lwmm Lda Tḷabat Alsf Alsaḍ' Alāṣasy Fy Ghza, Rsaġt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyĕ Altrbyħ, Aljam'h Alāṣlamyħ, Ghza, Flsty*, (2018).
- [24] Als'dy. J., *Fa'lyĕ Aṣṭkħdam B'd Alānshĕth Alāthra'yħ Alqāymħ 'la Āṣalyb Astshraf Almstqbl Fy Tdrys Altarykħ Balt'lym Al'am Bslntĕ 'uman Fy Tnmyĕ Mħarāt Altfkryr Almstqbl, Rsaġt Dktwrah Ghyr Mnshwrh, M'hd Albhwth Altrbwyħ, Jam'ĕ Alqahrh, Msr*, (2008)
- [25] Ābw Sbh. K., *Āthar Tdrys Al'lwmm Baṣṭkħdam Aṣṭrāṭyjiyħ Almħṭat Al'Imyħ Fy Althṣyl Wtnmyĕ 'mlyat Al'lm Lda Tḷbĕ Alsf Alkhams Alāṣasy Fy Alārdn, Rsaġt Majstyr Ghyr Mnshwrh, Klyĕ Al'lwmm Altrbwyħ, Jam'ĕ Āl Albyt, Alārdn*, (2017)
- [26] Alshāfy. S., *Āthar Aṣṭkħdam Aṣṭrāṭyjiyĕ Almħṭat Al'Imyħ Fy Tnmyĕ Mħarāt Altfkryr Alnaqd Wb'd 'adat Al'ql Fy Maḍĕ Alāqtsād Almnzly Lda Tlmydħat Almrħlh Alā'ḍadyħ, Mjlt Bhwth 'rbyĕ Fy Mjalāt Altrbyħ Alnw'yħ, Rabġĕ Altrbwyyn Al'rb*, (8) (2017), 331- 381 .
- [27] Smara. ' Walfnmr, ' Walfnsn, H., *Sykwlyjiyĕ Alt'fwlħ, T3 'man: Dar Alfkr Ltba'h Walfnshr Waltwzy'*, (1999)
- [28] Alz'by. ' Wbny Dwmy, H., *Āthar Aṣṭkħdam Tryqĕ Alt'lm Almtmazj Fy Almdar Alāa"rdnyħ Fy Thṣyl Tḷamydh Alsf Alrab' Alāṣasy Fy Maḍĕ Alryadyat Wfy Daf'ythm Nħw T'lmħā, Mjlt Jam'ĕ Dmshq, 28 (1) (2012), 485- 518*