# فاعلية أنموذجان تعليميان في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه لطالبات الصف الرابع الإعدادي بمادة التاريخ

**أ.م.د. بشائر مولود توفيق / مركز البحوث التربوية والنفسية / جامعة بغداد**

**ملخص بحث**

الفصل الأول مشكلة البحث وأهميته

وقد اتجهت أنظار الباحثين إلى النماذج الفعالة وتجربتها مع الطرائق التقليدية، ومن هذه النماذج أنموذج كمب وانموذج كلوز ماير للتصميم التعليمي اذ يعدان من النماذج التي أكدت تزويد المتعلم بالخبرات التعليمية بما يناسب عرض المعلومات المنطقي للمتعلم ومهما تنوعت النماذج التدريسية .

**هدف البحث** : يهدف البحث الحالي التعرف على :

حدود البحث : يتحدد البحث الحالي بـ (( طالبات الصف الرابع الإعدادي, كتاب تاريخ المقرر الرابع الاعدادي))

الفصل الثاني دراسات عربية ودراسات اجنبية

دراسات تناولت أنموذج كمب وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم والاتجاه نحو المادة .

الفصل الثالث التصميم التجريبي : اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا مجموعتين تجربية ومجموعة ضابطة كافأت الباحثة بـ ( اختبار المعرفة السابقة ، درجات اختبار الذكاء, العمر الزمني , التحصيل الدراسي للاباء والامهات ) قامت الباحثة ببناء (( اختبار لاكتساب المفاهيم التاريخية , مقياس للاتجاه نحو المادة )) تألف الاختبار الاول من (٤٠) فقرة والثاني (٣٠) فقرة بعد الأجراءات الإحصائية من حيث الصعوبة والتمييز وبعد استكمال متطلبات التجربة، وطبق الاختبار اكتساب المفاهيم التاريخية ومقياس الاتجاه وبعد انتهاء تجربة البحث

الفصل الرابع : تعرض الباحثة في هذا الفصل النتائج التي توصلت اليها والتوصيات والمقترحات على وفق أهدف البحث وفرضياته (( رفضت فرضيات البحث وقبلت البديلة و اظهرت النتائج انه هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طالبات المجموعات البحث الثلاث في الاختبار والمقياس .

أوصت الباحثة بعدد من التوصيات والمقترحات منها (( تطوير مناهج طرائق التدريس، وأن تشمل هذه المناهج عرضاً للنماذج الحديثة في التدريس كانموذج كمب وكلوز ماير في مفرداتها وتعميمها على كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، والدورات التدريبية والندوات الثقافية )) .

**الكلمات الافتتاحية (( أنموذج كلوز ماير , أنموذج كمب ، اكتساب مفاهيم ، اتجاه )**

**الفصل الأول التعريف بالبحث**

**أولاً : مشكلة البحث**

تعد طرائق التدريس حجر الزاوية في العملية التعليمية و لما لها من أهمية كبيرة في تحقيق أهدافها وترجمة أهداف المنهج إلى المفاهيم والاتجاهات والميول التي تتطلع المدرسة إلى تحقيقها ولها تأثير واضح في مواقف الطلبة واتجاهاتهم نحو المادة الدراسية ونحو مدرسيهم , لذا أصبح ضرورياً ابتكار اساليب , استراتيجيات وطرائق جديدة للتدريس تتناسب مع التطور الحاصل في أهداف المناهج الدراسية ومحتوياتها , لذلك دعا المربون إلى استخدام الاستراتيجيات والطرائق والنماذج الحديثة التي تهتم بالطالب بوصفه محور العملية التعليمية . كما أكدت الكثير من المؤتمرات والندوات التي عقدت في العراق على ضرورة التجديد، واستعمال طرائق تعليمية حديثة، و تحسين طرائق التعليم وأساليبها بما يتناسب والثورة العلمية والمعرفية والتقدم والاستمرار بتطوير الطرائق التعليمية، والتأكد من حسن استعمالها بما يكفل رفع المستوى العلمي للطالب . أن واقع التعليم قد لا يتيح الفرصة للطلبة لممارسة الأنشطة بأنفسهم حيث قامت الباحثة بإعداد استبانه لمعرفة رأي مدرسي مادة التاريخ عن أسباب انخفاض مستوى الطلبة وقد تبين أن اغلب المدرسين لا يعتمدون طرائق التدريس الحديثة ,الإستراتيجيات والنماذج في الأغلب لا يكون لدى المدرس أي مخطط مسبق لأنموذجه التعليمي الذي يتبعه في تعليمه للمفاهيم مما يجعل تحركاته عشوائية ، لذلك فقد يكون اكتساب طلبته للمفاهيم عشوائياً مما يحول دون استيعابها ودمجها في بنيتهم المعرفية المفاهيمية التصورية

فهناك ضرورة ملحة وحاجة ماسة للتنويع في الأساليب والطرائق التعليمية وإعداد المعلمين إعداداً علمياً وتدريبهم على الطرائق التعليمية الحديثة لتطويرهم مهنياً بما يتناسب والثورة العلمية والمعرفية، لمواكبة التطورات المتسارعة في العالم. ، لذا شعرت الباحثة بضرورة إجراء دراسة تتناول أنموذجي حديثين وهما (كلوز ماير ) و( كمب) التعليميين للتعرف على اثرهما في الاكتساب والأتجاه نحو المادة لدى طالبات الصف الرابع الأدبي وفي ضوء ما تقدم ولتحقيق هدف البحث تطرح الباحثة السؤالين الاتيين:-

هل لاستعمال أنموذجي( كلوز ماير) و( كمب) التعليميين أثر في اكتساب طالبات الصف الرابع الأدبي للمفاهيم التاريخية مقارنة بالطريقة التقليدية ؟ هل يؤدي استعمال أنموذجي (كلوز ماير ) و(كمب) التعليميين إلى تغير اتجاه طالبات الصف الرابع الأدبي نحو المفاهيم التاريخية مقارنة بالطريقة الاعتيادية

**ثانياً : أهمية البحث**

يشهد العصر اليوم الكثير من المستجدات والمتغيرات والتطورات العلمية، ويحتاج الفرد فيها إلى التأهيل والتدريب والتعليم المستمر لمواجهة هذه التحديات من خلال اكتساب المعرفة العلمية التي تحقق ذاته، وتكشف عالمه ، والمعرفة العلمية هي مجموع الحقائق والمعلومات والمفاهيم والمبادئ والنظريات التي توصل إليها الباحثون عن

طريقة الملاحظة والتجريب اذ شغلت التربية منذ القدم مكانة مهمة في حياة الفرد والمجتمع، فعن طريقها تتوافر أهم عناصر تنمية المجتمع وتقدمه وتطوره، وذلك باعداد القوة البشرية المدربة والمؤهلة (التل وآخرون، ١٩٨٣، ص١). ولقد شهد المجال التربوي كثيرا من التجارب المختلفة لتطبيق أساليب وطرائق ونماذج اقتنع المربون بالحاجة الى النهوض بالمستوى العلمي والتحصيل الدراسي للمتعلمين باقتراح مجموعة من النماذج التعليمية الحديثة فابتكر العلماء عددا من نماذج التدريس الحديثة القائمة على أسس وافتراضات قابلة للاختبار والتطبيق والتجريب في قاعة الدرس (أبو زينة، ١٩٩٢، ص٣٤) , ومنها أنموذج جيرولد كمب الذي يستند إلى العلاقات المتبادلة بين أجزائه ومكوناته، ويتبع خطوات منهجية مترابطة في التدريس تجنب المدرس الوقوع بالفوضى والعشوائية، وتدفع الطالب نحو المشاركة في التعلم بنشاط وحيوية منظمة لاكتساب ما يعرضه المعلم من معلومات اذ ركز كمب ( Kemp, 1985) في أنموذجه على التتابع والتسلسل المنطقي من دون أن يكون هناك ترتيب ثابت لعناصر الأنموذج مما يعطيه مرونة لحذف بعض العناصر أو تعديلها بحسب الظروف.

ويأخذ أنموذج جيرولد كمب بنظر الاعتبار معظم المتغيرات المؤثرة في العملية التعليمية، والمتضمنة تحليل مادة التعلم وخصائص المتعلمين والأهداف التعليمية والأنشطة التدريسية والمصادر والوسائل التعليمية من كتب وأجهزة وتقنيات ، والخدمات المساندة والأنشطة المصاحبة والأساليب السلوكية وإجراءات التقويم ويساعد هذا الأنموذج المدرسين في رسم المخططات الإستراتيجية للتعليم (والاهتمام بالتقويم التكويني والتقويم الختامي أيضا الحيلة، ٢٠٠٨، ص ٧٠)،

يتطلب التدريس على وفق أنموذج جيرولد كمب من المدرس ما يأتي:-

- أن يتفهم المدرس الموضوعات التي يقوم بتدريسها إلى الطلبة ويدرك المفاهيم الواردة في المحتوى الدراسي. ويتعرف على طبيعة المتعلمين وظروفهم وخصائصهم ومتطلبات المرحلة التعليمية التي يدرسهم فيها, كما يقوم بتحديد الأهداف الإجرائية وصياغتها على وفق أهداف المادة التي يقوم بتدريسها بشكل واضح ودقيق و يراعي الفروق الفردية بين الطلبة كما يراعي أسلوب التغذية الراجعة من خلال تعريف المتعلمين- الذين يقوم بتدريبهم- بنتائج إجاباتهم بشكل مستمر، بهدف تعزيز السلوك المرغوب فيه ومحاولة إلغاء السلوك أو الإجابة المغلوطة (كوجك، ١٩٩٧، ص ٦٦).

ويحدد كمب ثماني خطوات يتكون منها الأنموذج وهي:-

١- الموضوعات والأهداف العامة: تصاغ هذه الأهداف في ضوء المحتوى بشكل أكثر تحديدا في عبارات واضحة. وان اختيار الأهداف هو مسؤولية المدرس أو أعضاء فريق البرنامج التعليمي، لذا فان تدريبهم ومعرفتهم بمحتوى الموضوع المراد تعليمه وخصائص المتعلمين يؤهلهم لذلك

٢- خصائص المتعلمين: يساعد في تصميم التدريس وتخطيط البرامج التعليمية، واختيار الأهداف والموضوعات والأنشطة التعليمية، وإستراتيجية التدريس الأفضل والوسائل التعليمية المناسبة والوقوف على مدى استعداد المتعلمين لاستقبال الخبرة

٣- أهداف التعليم: تمثل الأهداف التعليمية النواتج المتوقع ظهورها في نهاية البرنامج الدراسي. وأن عملية تحديد الأهداف و الاستراتيجيات التعليمية واختيار المحتوى وأسلوب التدريس والنشاطات التعليمية، واختيار أوجه النشاط المناسبة، واختيار طرائق التدريس والوسائل التعليمية

٤- محتوى المادة التعليمية: تحدد هذه الخطوة المادة التعليمية التي ترتبط بالأهداف التعليمية التي تشتمل على المعرفة: (حقائق- ومعلومات- ومفاهيم)، والمهارات: (عمليات- وظروف- ومتطلبات)، والنظريات والاتجاهات، والميول والقيم المراد أن يتعلمها الطلبة في مرحلة تعليمية معينة، وهي تعد وسيلة لتحقيق أهداف المنهج (سرايا، ٢٠٠٧، ص ٧٦)،

٥- التقدير (الاختبار) القبلي/ المبدئي: التقدير القبلي أو الفحص الأولي لقياس مدى ما يعرفه المتعلمين من أهداف الموضوع، وتحديد ما يتوافر لدى كل متعلم من استعداد لدراسة موضوع معين، كذلك يمكن أن تثير أسئلة الاختبار القبلي الرغبة لدى المتعلمين في دراسة الموضوع

٦- نشاطات التدريس ومصادره: تصميم النشاطات واختيار المصادر والوسائل التعليمية تساعد في تحقيق الأهداف (سرايا، ٢٠٠٧،ص ٧٦)

٧- الخدمات المساندة: تحديد الإمكانات والخدمات المساندة مثل الميزانية والأفراد وجدول الحصص والخطط الدراسية والأجهزة (الأفلام- المكتبة- التسجيلات- الشرائح الشفافة)، والتسهيلات المادية التي تساعد في تنفيذ خطة التدريس (الحيلة، ٢٠٠٨، ص ٧١)

٨-التقويم : عملية منظمة لجمع المعلومات لتحديد مدى ما تحقق من الأهداف التدريسية واتخاذ قرارات بشأنها

أما التعليم من وجهة نظر (كلوزماير) عبارة عن عملية تنظيم الظروف الداخلية والخارجية، والشروط والأنشطة اللازمة للتعلم، وأن فاعلية التعلم تكمن في فاعلية التنظيم الخارجي له .(Klausmeier, 1975, P.70).

يرى (كلوزماير) أن المفاهيم تمثل اللبنات العقلية للفرد، وأن الأفراد الناضجين يكتسبون المفاهيم بناءَ على خبراتهم التعليمية التي مروا بها من جهة وأنماط النضج الحاصلة لديهم فعلاً من جهة اخرى، ويؤكد بأن المفاهيم تتطور على مستويات مختلفة مع تعلم التلاميذ وتطورهم، ويضع التطور الحد الأعلى للوصول إلى المفهوم، فالأطفال الصغار جداً لا يستطيعون البلوغ إلى العمليات الشكلية، ولكن التعلم (البيئة) يضع المستوى التطوري الفعلي لأي مفهوم.

أمّا تشكيل المفاهيم بحسب مايشير إليه (كلوزماير) فإنه يتأثر بعوامل عدة أهمها:

١. طبيعة الصفات المكونة للمفهوم من حيث درجة تعقيدها.

٢. عدد الصفات المكونة للمفهوم.

٣. الاسلوب الذي قدمت بموجبه الامثلة على المفهوم مثلاً، هل الأمثلة سلبية أم إيجابية، مجردة أم محسوسة، مدعمة برسوم وأشكال أم غير مدعمة بها، تمثل خبرات مباشرة أم غير مباشرة؟

ويمكن الاستدلال على تشكيل المفاهيم لدى الطالبات من خلال قدرتهن على إنجاز واحد أو أكثر من العمليات الآتية:-

* القدرة على وضع الشيء مع مجموعة أو صنف من الأشياء على أساس التمييز , القدرة على التنبؤ, القدرة على التفسير, قدرة التلميذ على حل المشكلات .(جراغ، ١٩٨٦، ص١٠٢)

وقد حدد كلوز ماير مبادئ عدة لتعليم المفاهيم وفقاً للمستويات الاربعة السابقة الذكر وعلى النحو الآتي:-

أولاً- مبادئ تعليم المفاهيم على المستويين المادي والذاتية (المطابقة):

(( استخدام الشيء أو صورة للشيء, اعطاء اسم الشيء ومساعدة التلميذ على ربط الاسم بالشيء. توفير التغذية الراجعة والتدريب.

كما يمكن تسهيل تعليم المفاهيم في بداية المستوى التصنيفي بوساطة:

(( توفير أمثلة وغير أمثلة عن المفهوم, مساعدة التلميذ على تسمية وتحديد السمات التعريفية للمفهوم, بمساعدة التلميذ على صياغة تعريف للمفهوم, توافر تدريب وتغذية راجعة متعلقين بالأمثلة الجديدة لمفهوم.

كما حدد (كلوزماير ) عدة أسس لتعلم المفهوم التي يمكن الاستناد إليها لتحسين اكتساب المفهوم والاحتفاظ به وعلى النحو الآتي:- (( استخلاص التعبير اللفظي الخاص بالتلميذ لاسم المفهوم وسماته التعريفية, إرساء نية لتعلم المفهوم, تأكيد السمات التعريفية للمفهوم, تعلم استراتيجية لتقويم الامثلة الخاصة بالمفهوم .

وتعد المفاهيم من أهم نواتج التعلم التي يمكن منها تنظيم المعرفة لدى المتعلم بصورة تضفي عليها المعنى (زيتون، ١٩٩٤، ص٨٠)، وان تعلم المفاهيم ممكن أن يجعل الحقائق ذات معنى، ومن ثمَّ يمكن الاتجاه نحو تعلمها بعيدا عن السطحية والشكلية (اللقاني، ١٩٨٠، ص١٣٢)، فيؤدي ذلك إلى بقائها في الذهن أكثر من تلك المعلومات التي ليس لها معنى مما يؤدي إلى انخفاض معدل النسيان (إبراهيم، ١٩٨٧، ص٨٧)

وقد ثبت بالتجربة أن تعلم الحقائق من دون غيرها من أوجه التعلم ينتج في الأعم الأغلب تعلم ضعيف الأثر في سلوك المتعلم ، إذ تشير (Taba, 1967) إلى إن المفاهيم من أهم أوجه التعلم، وترى هيلدا تابا أن تعلم الحقائق ليست سوى أدوات أولية يمكن منها تكوين المفاهيم لدى المتعلمين التي تؤلف في مجموعها الهيكل المعرفي للعلم ( Taba, 1967, p211)، لذا كان لابد من تنظيم المعرفة تنظيما مفاهيمي لتحسين التعلم، فالتعليم المفاهيمي يؤدي إلى إكساب المتعلمين المهارات والخبرات التي تتلائم ومستويات نضجهم من جهة، وما تتطلبه بيئتهم المحيطة من جهة أخرى (Lahman, 1969, p587).

وهنا يأتي تأكيد أهمية المفاهيم من حقيقة أنها تيسر انتقال أثر التعلم الذي يمثل احد الاهتمامات الرئيسة للتربية (Mehlinger, 1981, p141).

إن عملية اكتساب المفاهيم من ابرز الأهداف في مراحل التعليم المختلفة، إذ أكد معظم التربويين على فكرة التحول من الأهداف التي تركز على التعلم الاستظهاري للحقائق، إلى الأهداف التي تركز على التفكير، كتعلم المفاهيم (زيتون، ١٩٩٤، ص٨٠)، وبما أن للتربية في المراحل التعليمية كافة أهداف أساسية وتنمية الاتجاهات الايجابية أحد تلك الأهداف إذ لا يقل في أهميته من الأهداف التي تتعلق بفهم التعلم واكتساب المعرفة العلمية وتمثيلها وتطوير مهارات التفكير العلمي.

أما الاتجاه فقد أخذ شهرته وكسب أهميته وشاع استعماله عندما استخدم في الدراسات الاجتماعية ، كما اهتمت به معظم العلوم الإنسانية ( مليكة ، ١٩٦٥:ص ٢٣٣ )

حظي الاتجاه بدراسات وبحوث عديدة بمختلف العلوم الإنسانية ورافق ذلك تعدد نظريات تفسيره ، أدى إلى ظهور تعريفات متعددة للاتجاه حتى أن أي باحث قد يعجز من حصر هذه التعريفات بدقة وبجهد قليل ووقت قصير ( القريوتي ، ١٩٨٨ :ص ١٦٠ ) ، ولكن مهما تعددت هذه أو اختلفت فإنها تكاد تتفق في جوانب أساسية للاتجاه هي : (الثبات والاستقرار النسبي , أما سلبياً أو ايجابياً , قابل للملاحظة بطرق مباشرة وغير مباشرة , ينمو ويتطور عند الفرد .

(بلقيس و مرعي ، ١٩٨٤:ص ١٦٥ ) أما أن الاتجاهات الايجابية تؤدي إلى التفكير السليم وتسلك السلوك الملائم في المجتمع وهذه تؤدي إلى أيجاد الحلول الصحيحة لمشكلات الحياة اليومية لذلك فان تنمية المجتمع تتطلب نمو اتجاهات الإفراد وأفكارهم في عادات سلوكية سليمة. إذ أن عملية التدريس لم تعدْ مقصورة على تزويد الطلبة بقدر ثابت من المعلومات والحقائق المجردة فحسبْ بل تعمل على تنمية قدراتهم واستعداداتهم لغرض اكتساب المعلومات بطريقة مستمرة فضلاً عن تنمية المهارات والاتجاهات والقيم التي تجعلهم قادرين على تحمل مسؤولياتهم في حياتهم اليومية. (الشيخ، ١٩٨٦: ص٨٧).

وخلاصة ما تقدم عرضه، يمكن إجمال أهمية هذا البحث والحاجة إليه على وفق الآتي:-

- يعد هذا البحث إضافة علمية جديدة للميدان التربوي بدأً من محاولة الباحث تعرف اثر أنموذجين حديثين نسبيا في اكتساب مفاهيم علم النفس التربوي والاتجاه نحو المادة.

- قد يساعد استعمال أنموذج (كمب) وأنموذج (كلوز ماير) طالبات المجموعتين التجريبيتين في اكتساب مفاهيم التاريخية ويزيد من اتجاهاتهن نحو المادة، وبذلك تتحقق أهداف المادة.

- العناية بعملية تعليم المفاهيم لأنها تؤلف الأساس لفهم محتوى المادة التعليمية، إذ أن تعلم المفاهيم يوصل الطالب إلى مستوى إتقان المادة والتوسع بها مستقبلا.

– أهمية تنمية اتجاهات الطلبة نحو المواد الدراسية بوصفها موجهات ومحددات للسلوك.

– قد تسهم هذه الدراسة في تطوير نماذج تدريس مادة التاريخ بعد التوصل إلى نتائج فعالة لنموذجي التدريس المجربة، ويمكن أن يستفيد تدريسيي هذه المادة من الأسس والجوانب النظرية والتطبيقية للنموذجين الحاليين.

– إمكانية إفادة الجهات ذات العلاقة بالعملية التربوية من نتائج هذه الدراسة.

– الإفادة من مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ ، واستعماله في الكشف عن اتجاهات الطالبات في الثانويات و الاعداديات في العراق

**ثالثاً : هدف البحث:**

يرمي البحث الحالي إلى: " تعرف أثر أنموذجي كمب وكلوزماير التعليميين في الاكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو مادة التاريخ .

**رابعاً : فرضيات البحث:**

لأجل تحقيق هدف البحث وضعت الباحثة الفرضيات الصفرية الآتية:–

١. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط درجات اكتساب المفاهيم بين المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج( كمب) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال أنموذج (كلوز ماير)
٢. لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط درجات اكتساب المفاهيم للمجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج (انموذج كمب ) والمجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها بالطريقة الاعتيادية
٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط درجات اكتساب المفاهيم المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج ( كلوزماير ) والمجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية
٤. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط درجات الاتجاه نحو المادة بين المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج ( كمب) والمجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال أنموذج (كلوز ماير)
٥. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط درجات الاتجاه نحو المادة المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج( كمب) والمجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية

٦. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في متوسط درجات الاتجاه نحو المادة بين المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج كلوزماير والمجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستعمال الطريقة الاعتيادية

**خامساً :حدود البحث:** تقتصر حدود البحث الحالي بما يأتي:-

إحدى المدارس الثانوية في مديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى , عينة من طالبات الصف الرابع الاعدادي ( الادبي ) , الأبواب الثلاثة من كتاب التاريخ المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧

**سادساً : تحديد المصطلحات:**

أنموذج ( كلوزماير Klausmeier's Model)

عرفة (جويس وويل) (Joyce and Weil, 1980) بأنه "خطة يمكن استعمالها لتكوين مناهج دراسية، أو التخطيط لتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعليم في غرفة الصف وفي الأوضاع التعليمية الأخرى" (Joyce, 1980, P.217).

عرفتها المزوري (٢٠٠١) بأنها: "الخطوات المحددة التي وضعها كلوزماير لتنظيم تدريس المفاهيم القائمة على تحليل المفهوم وتحليل الامثلة التي تمارس في الموقف التعليمي" (المزوري، ٢٠٠١، ص١٧-١٨).

التعريف الإجرائي للأنموذج:

وعرفت الباحثة إجرائياً بأنه: (مجموعة الخطوات التعليمية المتناسقة التي تتبعها الباحثة في أثناء تعليمها المفاهيم التاريخية لطالبات المجموعة التجريبية الاولى والثانية بهدف اكتسابهم لتلك المفاهيم من خلال إعداد المادة التعليمية والاساليب التعليمية والأنشطة المناسبة لهم).

- أنموذج جيرولد كمب: عرفه (الحيلة، ٢٠٠٨) بأنه: "أنموذج يتصف بالنظر الشامل إلى جميع العناصر الرئيسة في عملية التخطيط للتعلم، ويساعد المدرسين في رسم إستراتيجية التعليم لتحقيق أهداف المقرر الدراسي" (الحيلة، ٢٠٠٨، ص٧٠ - ٧١).

تعرفه الباحثة إجرائيا لإغراض هذا البحث بأنه: مجموعة من الإجراءات التي تستعملها الباحثة على وفق خطوات أنموذج كمب الثمانية، ويوظفها لتدريس طالبات المجموعة التجريبية الأولى وفق الخطط التدريسية لمعرفة أثرها في اكتساب الطالبات لمفاهيم التاريخية .

- المفهوم عرفه (أبو جادو، ١٩٩٨) بأنه: "قاعدة معرفية توجد على هيأة خطة تعمل على توجيه السلوك نحو نمط من التصنيف يجري بناءً عليه وضع الأفراد أو الأشياء أو الموضوعات في فئات على وفق خصائص مشتركة" (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٣٤٦).

التعريف الاجرائي ( تصور عقلي يتطلب بذل جهد من قبل طالبات عينة الدراسة للصف الرابع الإعدادي لمعرفة المفاهيم التاريخية وتمييزه من غيره واستعماله في مواقف مختلفة.

اكتساب المفهوم : عرفه (المليكي، ٢٠٠٣) "قدرة الطالب على معرفة السمات الجوهرية للمفهوم" (المليكي، ٢٠٠٣، ص٢٨).

التعريف الإجرائي للمفاهيم: (التعلم الناتج من تفاعل حقيقي بين الطالبات وبين موضوعات مادة التاريخ المقررة للصف الرابع الاعدادي ( الأدبي )، التي تقوم على أساس استجابات الطالبات لفئة من المثيرات، وتمييزها وتصنيفها بحسب خصائصها المشتركة وصفاتها الحرجة .

الاتجاه عرفه الحيلة (٢٠٠٣) على انه شعور الفرد ايجابياً أو سلبياً نحو أمر ما . أو موضوع ما، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمة ما،كان يؤمن بالصدق ويوافق عليه بشدة . (الحيلة ، ٢٠٠٣: ص٢٣٨).

التاريخ (History) عرفه الأمين وآخرون (١٩٩٢) بأنه (( علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة)) ( الأمين وآخرون ,١٩٩٢ :ص١١) .

## الفصل الثاني

**دراسات سابقة**

١. دراسة المزوري (٢٠٠١):

أثر أنموذجي جانييه وكلوز ماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية"

– أجريت الدراسة في جامعة بغداد/كلية التربية/ابن رشد، ورمت إلى تعرف أثر أنموذج جانييه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية. تكونت عينة الدراسة من (٧٨) طالبة بواقع (٢٧) طالبة للمجموعة التجريبية الأولى و(٢٥) طالبة للمجموعة التجريبية الثانية و(٢٦) طالبة للمجموعة الضابطة. كافأت الباحثة بين طالبات مجموعات الدراسة الثلاث في متغيرات: (العمر الزمني، درجات مادة اللغة العربية. أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً تألف من (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد لقياس الاكتساب استخرجت صدقه وثباته. عولجت البيانات إحصائياً فتمخضت الدراسة عن النتائج الآتية : هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النحوية لمصلحة المجموعة التجريبية الاولى ( المزوري، ٢٠٠١، ص٥–٦)

٣. دراسة صفدي (١٩٨٩):

فعالية استخدام نماذج كل من ميرل–تينسون، جانييه، هيلداتابا، في تدريس مفاهيم قواعد اللغة العربية للصف الأول الإعدادي أجريت هذه الدراسة في جامعة اليرموك في الأردن وسعت إلى معرفة ثلاثة نماذج تعليمية في تحصيل طلبة الصف الاول الاعدادي(١) للمفاهيم النحوية تالفت العينة من (١٦٨) طالباً وطالبة موزعة عشوائياً على ست مجموعات تجريبية، ثلاث للذكور ومثلها للإناث، بواقع (٢٨) فرداً في كل مجموعة، وزعت مجموعات الدراسة الست عشوائياً على نماذج التدريس الثلاثة، وهي أنموذج ميرل–تينسون القياسي وأنموذج جانييه الاستقرائي وأنموذج هيلداتابا الاستقرائي، درسها الباحث نفسه, كافأ الباحث المجموعات الست في متغير واحد فقط (الاختبار القبلي) أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد اشتمل على (٤٠) بعد معالجة البيانات إحصائياً باستعمال تحليل التباين الثنائي خلصت نتائجه إلى مايأتي:

*عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات تحصيل الطلاب.

*عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) للتفاعل بين الأنموذج المستعمل في تدريس المفهوم وجنس الطالب. (صفدي، ١٩٨٩، ص٥٨–٧٥)

[١] يقابله الصف الأول المتوسط في العراق.

الإفادة من الدراسات السابقة

- دعم مشكلة البحث وتجسيد أهمية الحاجة آالية
- اختيار مراجع البحث وأدبياته العربية والاجنبية
- اختيار المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث
- الاستفادة من الوقوف على بعض النتائج التي يمكن تحقيقها من خلال التطبيق أنموذجي البحث

**الفصل الثالث منهجية البحث**

**منهجية البحث وإجراءاته:**

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهجية البحث وإجراءاته من حيث منهج البحث المتبع، واختيار التصميم التجريبي المناسب، ومجتمع البحث وعينته، وتكافؤ المجموعات، وضبط المتغيرات الدخيلة، وتحديد المادة العلمية، وصياغة الأهداف السلوكية، وإعداد الخطط التعليمية، وإعداد أداة البحث، واختيار الوسائل الإحصائية المناسبة لمعالجة البيانات، وعلى النحو الآتي:

أولاً– منهج البحث: اتبعت الباحثة المنهج التجريبي في إجراءات بحثه وذلك لملاءمته وأهداف بحثها الحالي،

ثانياً– التصميم التجريبي:

اعتمدت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ملائماً لظروف البحث الحالي فجاء التصميم على ما موضح في الشكل (١)

| المجموعات | المتغيرات المستقلة | الأداة | المتغيرات التابعة |
|---|---|---|---|
| التجريبية الاولى | أنموذج جيرولد كمب | اكتساب المفاهيم / مقياس اتجاه | الاكتساب والاتجاه |
| التجريبية الثانية | أنموذج كلوزماير | اكتساب المفاهيم و مقياس اتجاه | الاكتساب والاتجاه |
| الضابطة | بدون نشاط | اكتساب المفاهيم و مقياس اتجاه | الاكتساب والاتجاه |

الشكل ( ١ )

التصميم التجريبي للبحث

ويقصد بالمجموعة التجريبية الأولى: المجموعة التي تتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل الأول أنموذج انموذج كمب ، وبالمجموعة التجريبية الثانية التي يتعرض طالباتها إلى المتغير المستقل الثاني أنموذج كلوز ماير , ويقصد بالمجموعة الضابطة: المجموعة التي تستعمل طالباتها الطريقة الاعتيادية في التدريس، ويقصد

بالاكتساب: المتغير التابع الأول الذي يقاس بوساطة اختبار تعده الباحثة لأغراض البحث الحالي، ويقصد الاتجاه : المتغير التابع الثاني الذي يقاس مقياس للاتجاه تعده الباحثة

ثالثاً- مجتمع البحث وعينته:

أن من متطلبات البحث الحالي اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الثانوية والإعدادية في محافظة بغداد على أن لا يقل عدد شعب الصف الرابع الاعدادي فيها عن ثلاث شعب.

١- عينة المدارس:

زارت الباحثة المديرية العامة لتربية الرصافة الأولى واختارتها قصدياً ، وذلك للأسباب الآتية:-

إبداء إدارات المدارس الرغبة في التعاون مع الباحثة في إجراء تجربة بحثه. وبطريقة السحب العشوائي البسيط اختيرت ثانوية (الرشيد ) للبنات لتكون عينة البحث وميداناً للتجربة.

٢- عينة الطالبات :

قبل البدء بالتدريس، زارت الباحثة ثانوية الرشيد ووجد أن المدرسة تضم ثلاث شعب للصف الرابع الأدبي هي (أ, ب, ج) وبطريقة السحب العشوائي اختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستعمال أنموذج كمب ، واختيرت الشعبة (ج) لتمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس باستعمال أنموذج كلوز ماير، واختيرت الشعبة (أ) لتمثيل المجموعة الضابطة التي تدرس باستعمال الطريقة التقليدية بلغ عدد طالبات المجموعات الثلاث (٩١) طالبة بواقع (٣٠) طالبة في شعبة (ب) و(٣١) طالبة في شعبة (جـ) و(٣٠) طالبة في شعبة (أ)، وبعد استبعاد الطالبات الراسبين البالغ عددهن (١٥) طالبة ، أصبح عدد أفراد العينة (٧٧) طالبة منهم (٢٥) طالبة لتمثيل المجموعة التجريبية الاولى و(٢٦) طالبة لتمثل المجموعة التجريبية الثانية و(٢٦) طالبة لتمثيل المجموعة الضابطة والجدول ( ١ ) يبين ذلك

جدول ( ١ )

عدد طالبات مجموعات البحث الثلاث قبل الاستبعاد وبعده

| موعة | ية | عدد الطالبات قبل الاستبعاد | عدد الطالبات الراسبين | عدد الطالبات بعد الاستبعاد |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية الاولى | | | ٥ | ٢٥ |
| التجريبية الثانية | | | ٥ | ٢٦ |
| الضابطة | | | ٥ | ٢٦ |

٤- تكافؤ مجموعات البحث :إن ضبط المتغيرات الدخيلة يعد واحدا من الإجراءات الضرورية والمهمة في البحوث التجريبية من اجل توفير درجة مقبولة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي، فالمتغيرات الدخيلة هي متغيرات من شأنها أن تؤثر في المتغير التابع

لذا فقد حرصت الباحث قبل الشروع بالتجربة على تكافؤ طالبات مجموعات البحث الثلاث إحصائياً في بعض المتغيرات التي أشارت اليها الأدبيات والدراسات السابقة والتي قد تؤثر في سلامة التجربة ودقة نتائجها، وهذه المتغيرات هي: ((المعرفة السابقة في مادة التاريخ , الذكاء, العمر الزمني , التحصيل الدراسي للآباء , التحصيل الدراسي للأمهات ))

أ. اختبار المعرفة السابقة في مادة التاريخ

لغرض التعرف على ما يمتلكه طالبات مجموعات البحث من معلومات سابقة في مادة التاريخ ,أعدت الباحث اختبار تألف من(٣٠) فقرة أختبارية من نوع الاختبارات الموضوعية عرضت الباحثة فقرات الاختبار على عدد من الخبراء المختصين بطرائق التدريس والقياس والتقويم وعدل الاختبار بناء على آرائهم وتوصيتهم حتى أصبح بشكله النهائي ،وجدت الباحثة أن متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى(٣٩.٩) ، في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية (٣٧.٨٦) ، أما درجات المجموعة الضابطة فقد بلغت (٣٣.١٣) ، والجدول (٢ ) يضح ذلك

جدول( ٢ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأختبار المعرفة السابقة لطالبات مجموعات البحث الثلاث

| جموعة | افراد العينة | وسط الحسابي | حراف المعياري |
|---|---|---|---|
| ريبية الأولى | | ٣٩ | ٤.٧٠٤ |
| ريبية الثانية | | ٣٧. | ٥.٧٩٣ |
| ابطة | | ٣٣. | ٥.٨٤٧ |

وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال تحليل التباين الأحادي، أتضح أن الفرق بين المجوعات الثلاث لم يكن ذا دلالة أحصائية، إذ أن القيمة الفائية المحسوبة البالغة (٠.١٠٨) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة(٣.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٧٤) وبذلك تعد مجموعات البحث الثلاث متكافئة إحصائيا في درجات اختبار المعلومات المسبقة والجدول ( ٣ ) يوضح ذلك .

جدول(٣)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طالبات عينة الدراسة في اختبار المعلومات السابقة

| مصدر التباين | مجموع مربعات التباين | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | القيمة الفائية | | مستوى الدلالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | ٣.٦٢ | ٢ | ١.٨١١ | ٠.١٠٨ | ٣.٠٧ | غير دالة أحصائياً |
| داخل المجموعات | ١٤٦١.٣٦ | ٧٤ | ١٦.٧٩٧ | | | |
| الكلي | ١٤٦٤.٩ | ٧٦ | | | | |

ب. اختبار مستوى الذكاء

استعملت الباحثة اختبار (رافن Raven) لسهولة تطبيقه, وهو اختبار غير لغوي يقيس قابلية الفرد الحالية ونشاطه العقلي كما أنه يلائم الفئة العمرية لعينة البحث وبأعداد كبيرة وفي وقت واحد.

وبعد تطبيق الاختبار والحصول على رتب درجات الذكاء لطلاب مجموعات البحث الثلاث, طبقت الباحثة هذا الاختبار على افراد عينة الدراسة في بداية التجربة وبعد تصحيحه بلغ متوسط درجات المجموعة التجربة الأولى (٣٥.١٣) في حين بلغ متوسط درجات المجموعة التجربة الثانية (٣٥.٦) ومتوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٤.١) والجدول( ٤ ) يوضح ذلك.

جدول( ٤ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمتغير الذكاء لطالبات مجموعات البحث الثلاث

| المجموعة | عدد إفراد العينة | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| التجربة الأولى | ٢٥ | ٣٥.١٣ | ١٠.٠١ |
| التجربة الثانية | ٢٦ | ٣٥.٦ | ٩.٤ |
| الضابطة | ٢٦ | ٣٤.١ | ٩.٥ |

وبعد اختبار دلالة الفرق بين المتوسطات باستعمال تحليل التباين الأحادي ظهر أن الفرق بين المجموعات الثلاث لم يكن ذا دلالة إحصائية، إذ كانت القيمة الفائية المحسوبة البالغة(٠.٠٠٧) أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة(٣.٠٧) عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية(٨٧.٢) أي أن المجموعات الثلاث متكافئة أحصائياً في متغير الذكاء جدول(٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل تباين لدرجات طالبات عينة الدراسة في اختبار الذكاء

| مصدر التباين | مجموع مربعات التباين | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | القيمة الفائية | | مستوى الدلالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | محسوبة | الجدولية | |
| بين المجموعات | ١.٢٦٧ | ٢ | .٦٣٣ | .٠٠٧ | ٣.٠٧ | غير دالة |
| داخل المجموعات | ٧٥٨٧.١ | | ٨٧.٢ | | | |
| الكلي | ٧٥٨٨.٤ | | | | | |

ج. العمر الزمني محسوباً بالأشهر

حصلت الباحثة على أعمار أفراد عينة البحث من خلال البطاقة المدرسية لكل واحد وتم تحويلها إلى الأشهر، وقد بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجربة الأولى ( ٢٠٢.٥)، وبلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الثانية ( ٢٠١.٩) في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٢٠٢.٦) الجدول( ٦ ) يوضح ذلك

جدول( ٦ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

| المجموعة | عدد إفراد العينة | المتوسط الحسابي | الأنحراف المعياري |
|---|---|---|---|
| التجربة الأولى | ٢٥ | ٢٠٢.٥ | ٤.٧٦١ |
| التجربة الثانية | ٢٦ | ٢٠١.٩ | ٢.٧٤٦ |
| الضابطة | ٢٦ | ٢٠٢.٦ | ٣.٩٢٧ |

ومن نتائج تحليل التباين الأحادي ظهر عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغيرات العمر الزمني ، حيث بلغت القيمة الفائية المحسوبة (.٥٠٠) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة(٣.٠٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجات حرية( ٢-٧٤) وبذلك فالمجموعات الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٧ ) يوضح ذلك.

جدول( ٧ )

نتائج تحليل تباين الأحادي لأعمار طالبات مجموعات البحث الثلاث

| مصدر التباين | مجموع مربعات التباين | درجة الحرية | متوسط مجموع المربعات | القيمة الفائية | | مستوى الدلالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | محسوبة | الجدولية | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| بين المجموعات | .٨٦٧ | ٢ | .٤٣٣ | .٥٠٠ | ٣.٠٧ | ر دالة أحصائياً |
| اخل المجموعات | ٨٠٧٩.٦٣٣ | ٧٤ | ٩٢.٨٦ | | | |
| الكلي | ٨٠٨٠.٥٠ | ٧٦ | | | | |

د- التحصيل الدراسي للآباء:

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأب عن طريق البطاقة المدرسية، ، ويمثل هذا المتغير المستوى التعليمي للأب

وقد ظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي أن قيمة ( كا٢) المحسوبة (٠.٧٨٩) أقل من القيمة الجدولية (١٥.٥١) عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨) والجدول(٨) يوضح ذلك.

جدول(٨)

تكرار التحصيل الدراسي لأباء طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة( كا٢) المحسوبة والجدولية

| المجموعة | حجم العينة | ابتدائي | متوسطة | اعدادية | دبلوم | بكالوريوس | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى لالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجريبية الاولى | ٢٥ | ٦ | ٥ | ٤ | ٥ | ٥ | | ٠.٧٨٩ | ١٥.٥١ | غير دالة إحصائيا |
| التجريبية الثانية | | | | | | | | | | |
| الضابطة | | | | | | | | | | |
| المجموع | | | | | | | | | | |

هـ. التحصيل الدراسي للأمهات:

حصلت الباحثة على المعلومات المتعلقة بتحصيل الأم عن طريق البطاقة المدرسية، ويمثل هذا المتغير المرحلة الدراسية التي أكملتها الأم، وأتضح من النتائج أن قيمة مربع كاي المحسوبة ليست ذات دلالة أحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥) وبهذا تكون المجموعات متكافئة في متغير المستوى التعليمي للأم . وقد أظهرت نتائج البيانات باستعمال اختبار مربع كاي أن قيمة ( كا٢) المحسوبة بلغت(٠.٨٤) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (١٥.٥) عند مستوى(٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨) والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول(٩)

تكرار التحصيل الدراسي لأمهات طالبات مجموعات البحث الثلاث وقيمة( كا٢) المحسوبة

| المجموعة | حجم العينة | ابتدائي | متوسطة | اعدادية | دبلوم | بكالوريوس | درجة الحرية | قيمة كاي | | مستوى الدلالة ٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| التجربة الاولى | ٢٥ | ٤ | ٥ | ٧ | ٥ | ٤ | | ٠.٨٤١ | ١٥.٥١ | غير دالة إحصائيا |
| التجربة الثانية | ٢٥ | ٤ | ٥ | ٦ | ٥ | ٥ | | | | |
| الضابطة | ٣٠ | ٧ | ٨ | ٦ | ٥ | ٤ | | | | |
| المجموع | ٨٠ | ١٥ | ١٨ | ١٩ | ١٥ | ١٣ | | | | |

٥- أداتا البحث:

أ. تحديد المادة العلمية

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها من كتاب مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي الدراسي للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ وشملت المادة العلمية الأبواب الأربعة وكما موضح بالجدول (١٠).

جدول (١٠)

المادة العلمية

| | | |
|---|---|---|
| الباب الأول | العرب قبل الإسلام | ص٥ – ص٢١ |
| الباب الثاني | الدولة العربية الإسلامية في عهد الرسول (ص) | ص٢٣- ص٣٤ |
| الباب الثالث | النظام الإداري في الدولة العربية الإسلامية | ص٣٥- ص٦٢ |
| الباب الرابع | النظام القضائي في الدولة العربية الإسلامية | ص٦٣- ص٧٢ |

ب. تحديد المفاهيم التاريخية

حددت الباحثة المفاهيم التاريخية ضمن الابواب المحددة للتجربة من الكتاب المقرر تدريسية على أن لا يتكرر المفهوم مرة أخرى في موضوع أخر، وبلغ عدد المفاهيم التاريخية(٢٠) مفهوم والجدول( ١١ ) يوضح ذلك

جدول( ١١ )

المفاهيم التاريخية لكتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الأدبي

| الباب | الموضوع | عدد المفاهيم |
|---|---|---|
| الأول | العرب قبل الإسلام | ٥ |
| الثاني | الدولة العربية الإسلامية في عهد الرسول (ص) | ١ |
| الثالث | النظام الإداري في الدولة العربية الإسلامية | ٣ |
| الرابع | النظام القضائي في الدولة العربية الإسلامية | ٥ |

عرضت الباحثة قائمة بالمفاهيم التاريخية الى الخبراء المختصين بطرائق التدريس والقياس والتقويم ، وتم أتفاق أكثر من (٨٥%) من المحكمين، بذلك عدت المفاهيم صالحة .

ج- إعداد الخطط التدريسية :-

يُعدُّ التخطيط اليومي مؤشراً واضحاً لمدى اهتمام التدريسي بعمله ، وانعكاساً لمقدار الجهد الذي يبذله لتحسين أدائه التدريسي وتماشياً مع متطلبات أجراءات الدراسة اعدت الباحثه خططاً تدريسية لموضوعات الأبواب الاربعه لمحتوى كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع الأدبي والبالغ عددها (٢٠) خطة لكل مجموعة.

عرضت الباحثة أنموذجاً من الخطة التدريسية لكل مجموعة تجريبية وخطة التدريسية للمجموعة الضابطة على الخبراء في اختصاص طرائق تدريس المواد الاجتماعية وبعد أجراء التعديلات عليها أخذت صيغتها النهاية واعدت بقية الخطط التدريسية على وفقها.

- بناء أختبار اكتساب الفاهيم التاريخية: من متطلبات هذه الدراسة الحالية بناء أختبار يستعمل لقياس أختبار المفاهيم التاريخية لكل مجموعة من المجموعات الثلاث لمعرفة تأثير استراتيجيتي كمب وكلوز ماير والطريقة التقليدية في اكتساب المفاهيم التاريخية، وكان بناء الاختبار على وفق الخطوات الآتية:-

أ. صياغة فقرات الأختبار:

تعد الاختبارات الموضوعية أساساً في صياغته فقرات اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية لأنها تتصف بالشمولية والموضوعية فضلاً عن أنها أكثر الاختبارات ثباتاً في أحكامها وأكثرها شيوعاً واستخدماً ، والإجابة عنها واضحة ومحددة .

وأختارت الباحثة اختبار من نوع الاختيار من متعدد وتألف من(٤٠) فقرة أختبارية وزعت على محتوى الأبواب الاربعة من الكتاب المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي.

ب. التحقق من صلاحية فقرات الأختبار:

عرضت الباحثة فقرات الاختبار على عدد من الخبراء والمختصين بطرائق التدريس والقياس والتقويم لاستطلاع صلاحية فقراته وشمولها للمحتوى ( المفاهيم التاريخية) وسلامة بنائها وتحديد المستوى التي تقيسه كل فقرة، وفي ضوء آرائهم عدلت بعض الفقرات وحصلت جميع الفقرات على نسبة ( ٨٥%) وعدت جميع الفقرات صالحة لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية لطالبات الصف الرابع الأدبي.

ج. تعليمات الإجابة عن فقرات الأختبار:

بعد إعداد الفقرات الأختبارية والتأكد من صلاحيتها صاغت الباحثة التعليمات الخاصة بالإجابة عنها، ، كما طلبت الباحثة من طالبات عينة البحث قراءة الاختبار بعناية ودقة وأن لا تترك أي فقرة من دون إجابة وكما أوضحت الباحثة أن درجة واحدة تعطي للإجابة الصحيحة عن كل فقرة و(صفر) درجة للإجابة الخاطئة .

د- التجربة الاستطلاعية:

بعد تطبيق الأختبار أتضح أن الوقت الكافي للأجابة عن فقرات الأختبار (٥٠) دقيقة وهو متوسط الزمن الذي استغرقه طالبات العينة الاستطلاعية

هـ- عينة التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:

ولغرض تحليل الفقرات إحصائياً طبقت الباحثة أداة الاختبار على عينة مكونة من(١٠٠) طالبات من طالبات الصف الرابع الأدبي من اعداية القناة وثانوية الزهراء التابعتين لمديرية تربية بغداد / الرصافة الأولى ومن أجل تحقيق ذلك أتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

تصحيح إجابات الطالبات.

قامت الباحثة بترتيب الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أوطأ درجة. لمجموعتين من الدرجات، تمثل أحداهما (٢٧%) من الأفراد الذين حصلوا على أعلى الدرجات في الاختبار، وتمثل المجموعة الثانية (٢٧%) من الأفراد الذين حصلوا على أوطأ الدرجات، بوصفها أفضل نسبة يمكن أخذها في إيجاد الصعوبة وقوة تمييز الفقرات، لأنها تقدم لنا مجموعتين بأقصى مايمكن من حجم والتباين ( الأمام، ١٩٩١،ص١٥١)

- درجة صعوبة الفقرات:

أن صعوبة الفقرة هو النسبة المئوية لعدد الذين أجابوا عن الفقرة أجابة صحيحة ويدل مستوى صعوبة الفقرة على النسبة المئوية للطلبة الذين يجيبون على الفقرة إجابة صحيحة وأن الغاية من حساب صعوبة الفقرات

هــو أختيــار الفقــرات ذات الصــعوبة المناســبة، وحــذف الفقــرات الســهلة جــداً أو الصــعبة جــداً. ( جابر،١٩٨٢،ص٢٠٤)

وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة الصعوبة تبين أنها تتراوح بين(٠.٣٠– ٠.٧٥) وهذا يدل على أنها جمعياً مقبولة،إذ يشير بلوم(Bloom) إلى أن فقرات الاختبار تعد مقبولة إذ كانت نسبة صعوبتها تتراوح( ٢٠%،٨٠%) والجدول (١٣) يوضح ذلك

جدول(١٢)

جدول يوضح معاملات الصعوبة لفقرات اكتساب المفاهيم

| تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة | تسلسل الفقرة | معامل الصعوبة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٥٣ | ١٦ | ٠.٥٢ | ٣١ | ٠.٥٧ |
| ٢ | ٠.٥٢ | ١٧ | ٠.٦٢ | ٣٢ | ٠.٥٧ |
| ٣ | ٠.٤٠ | ١٨ | ٠.٦٢ | ٣٣ | ٠.٥٥ |
| ٤ | ٠.٤٠ | ١٩ | ٠.٥٥ | ٣٤ | ٠.٤٧ |
| ٥ | ٠.٦٠ | ٢٠ | ٠.٤٨ | ٣٥ | ٠.٤٨ |
| ٦ | ٠.٦٣ | ٢١ | ٠٦٣ | ٣٦ | ٠.٥٧ |
| ٧ | ٠.٥٢ | ٢٢ | ٠.٦٢ | ٣٧ | ٠.٦٢ |
| ٨ | ٠.٦٢ | ٢٣ | ٠.٥٧ | ٣٨ | ٠.٥٣ |
| ٩ | ٠.٦٢ | ٢٤ | ٠.٥٥ | ٣٩ | ٠.٦٢ |
| ١٠ | ٠.٦٠ | ٢٥ | ٠.٤٨ | ٤٠ | ٠.٦٥ |
| ١١ | ٠.٥٥ | ٢٦ | ٠.٥٢ | | |
| ١٢ | ٠.٥٥ | ٢٧ | ٠.٥٧ | | |
| ١٣ | ٠.٤٨ | ٢٨ | ٠.٧٠ | | |
| ١٤ | ٠.٤٦ | ٢٩ | ٠.٦٧ | | |
| ١٥ | ٠.٦٣ | ٣٠ | ٠.٥٥ | | |

وبعد حساب قوة تمييز كل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة تمييز الفقرات أتضحت أنها تتراوح بين( ٠.٣٠-٠.٦٠) وهذا يدل على أن هذه الفقرات مميزة إذ يشير ( Eble) الى أن فقرات الاختبار تعد صالحة إذ كانت قوة تميزها(٣٠%) فأكثر والجدول(١٤ ) يوضح ذلك.

جدول ( ١٣ )

قوة تميز الفقرات:

| تسلسل الفقرة | معامل | تسلسل الفقرة | معامل | تسلسل الفقرة | معامل | تسلسل الفقرة | معامل |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٤٧ | ١١ | ٠.٥٠ | ٢١ | ٠.٤٧ | ٣١ | ٠.٤٣ |
| ٢ | ٠.٤٠ | ١٢ | ٠.٣٧ | ٢٢ | ٠.٥٧ | ٣٢ | ٠.٣٧ |
| ٣ | ٠.٣٠ | ١٣ | ٠.٤٠ | ٢٣ | ٠.٤٣ | ٣٣ | ٠.٤٣ |
| ٤ | ٠.٤٠ | ١٤ | ٠.٣٣ | ٢٤ | ٠.٥٣ | ٣٤ | ٠.٣٠ |
| ٥ | ٠.٥٠ | ١٥ | ٠.٥٣ | ٢٥ | ٠.٣٧ | ٣٥ | ..٣٠ |
| ٦ | ٠.٤٠ | ١٦ | ٠.٦٧ | ٢٦ | ٠.٤٧ | ٣٦ | ٠.٣٩ |
| ٧ | ٠.٣٧ | ١٧ | ٠.٤٣ | ٢٧ | ٠.٤٠ | ٣٧ | ٠.٤٠ |
| ٨ | ٠.٥٣ | ١٨ | ٠.٣٧ | ٢٨ | ٠.٣٣ | ٣٨ | ٠.٣٨ |
| ٩ | ٠.٦٣ | ١٩ | ٠.٤٣ | ٢٩ | ٠.٥٠ | ٣٩ | ٠.٣٧ |
| ١٠ | ٠.٦٣ | ٢٠ | ٠.٣٠ | ٣٠ | ٠.٣٧ | ٤٠ | ٠.٣٠ |

تعني قوة تمييز الفقرات الأختبارية، مدى قدرتها على التمييز بين الطالبات ذوات المستويات العليا

- صدق الاختبار

يمثل صدق الاختبار إحدى الوسائل المهمة في الحكم على صلاحيته ، وهو المعيار الأول لحسن بناء أداة التقويم ، زيادة على الموضوعية، والثبات .

وللتحقيق من صدق الاختبار أعتمدت الباحثة على :

أ. الصدق الظاهري:

الاختبار الصادق هو قياس مدى تحقيق الأهداف التربوية المعرفية للمادة الدراسية التي وضع لها بنجاح، عمدت الباحثة إلى استعمال الصدق الظاهريّ، وهو الإشارة إلى مدى قياس الاختبار لما وضع له ظاهرياً،

وتحقق هذا المؤشر من الصدق عندما عرضت الباحثة فقرات الاختبار والبالغة (١٨) مفهوم على عدد من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم لبيان آرائهم بشأن صلاحية فقرات الاختبار وصدقه وعدت الفقرات صالحة إذ حصلت على نسبة أتفاق (٨٠%) من عدد الخبراء.

ب. صدق المحتوى:

لتحقيق صدق المحتوى قامت الباحثة بعرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم، لمعرفة آرائهم وملاحظاتهم، وبناءاً على ذلك يكون ألاختبار صادقاً لأن فقراته مختارة من محتويات كتاب مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الأدبي.

ج. صدق البناء:

تعد الخصائص السيكومترية للقوة التمييزية والتجانس الداخلي لفقرات الأختبار مؤشراً من مؤشرات صدق البناء. وقد تحققت الباحثة من هذا المؤشر من خلال استخراج معامل الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار وإبقاء الفقرات التي تتمتع بقوة تمييزية ومعامل صعوبة مقبولة.

ء. ثبات الاختبار

ثبات الاختبار يعني الدقة والثقة المتوافرة على أداة القياس وقد استعملت الباحثة طريقة تحليل التباين , إذ تعد من أكثر الطرائق شيوعاً في حساب معامل ثبات المقاييس النفسية والتربوية ولغرض استخراج الثبات للفقرات الموضوعية، استعملت الباحثة طريقة (ألفا كرونباخ) على افراد من عينة التحليل الإحصائي والبالغة (١٠٠)، فبلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (٠،٧٧)، وهو معامل ثبات عال، إذ يُعدُّ معامل الثبات جيداً، إذا بلغ (٠,٦٧) فأكثر

ب- مقياس اتجاه الطالبات نحو مادة التاريخ

اهتمت البحوث التربوية الحديثة بوسائل قياس الاتجاهات ودراسة العوامل المسؤولة عن تشكلها،؛ لأنّ الاتجاهات تُمثل مؤشراً للتنبؤ بسلوك الفرد، ولفهم الظواهر النفسية والاجتماعية المختلفة فهي تخدم في الوقت نفسه حاجة إنسانية تستهدف إيجاد الاتساق بين ما يقوله الفرد وما يُفكر به، وما يعمله

وبعد إطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات السابقة تناولت موضوع الاتجاهات وكيفية قياسها لم تجد على حد علمها مقياساً مُصمماً يخدم أهداف بحثها لهذا حرصت الباحثة على تصميم مقياس للاتجاه مُنسجم مع طبيعة عينة البحث، وطبيعة مادة التاريخ

إجراءات اعداد وبناء مقياس الاتجاه:

أولاً: تحديد نوع مقياس الاتجاه المستعمل في البحث الحالي:

اعتمدت الباحثة على طريقة (ليكرت للتقديرات المجملة) في بناء فقرات مقياس الاتجاهات في الدراسة الحالية لأسباب عدة منها:

١- انها تسمح باختيار عدد كبير من الفقرات التي ترتبط بالاتجاه المراد قياسه.

٢- الشمولية والدقة والثبات في النتائج.

٣- سهولة تصحيح الاستجابات

٤- انها تعتمد على تكافؤ الفقرات الإيجابية والسلبية في المقياس لتقليل نمطية الإجابة عند الأفراد

صاغت الباحثة فقرات المقياس البالغ عددها(٣٠) فقرة وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي على التتالي(موافقة جداً، وموافقة، ومترددة، وغير موافقة، وغير موافقة جداً)، منها تمثل الجانب الإيجابي، ومنها تمثل الجانب السلبي، ومنها بديل محايدة بين الإيجابي والسلبي، ثم عرضت الباحثة فقرات المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية ، طرائق تدريس التاريخ والقياس والتقويم للحكم على مدى صلاحية فقرات المقياس لقياس اتجاهات الطالبات نحو المادة فضلاً عن تعرف صلاحية بنائها وشمولها وصياغتها البدائل التي تقيسها ، وقد استعملت النسبة المئوية معياراً لقبول الفقرة، فتقبل الفقرة التي تحصل على نسبة اتفاق(٨٠%) فأكثر من آراء الخبراء، وأجمع الخبراء على صلاحية الفقرات باستثناء أربع منها عمدت الباحثة إلى تعديلها في ضوء ملاحظات الخبراء وتوجيهاتهم وبهذا أصبحت فقرات المقياس جميعها صالحة لقياس اتجاه الطالبات نحو مادة التاريخ

ثانياً: إعداد فقرات المقياس:

اعتمدت الباحثة على عدد من المبادئ والأسس في صياغة فقرات المقياس التي حددتها الأدبيات وهي ان تكون:

١- فقرات المقياس قصيرة، وواضحة ومفهومة لدى الطالبات.

٢- كل فقرة من فقرات المقياس منسجمة ومرتبطة بمادة التربية الإسلامية.

٣- فقرات المقياس ملائمة للواقع الذي تعيشه الطالبات.

٤- كل فقرة على شكل جمل يسيرة وهادفة.

٥- الفقرة قابلة لتفسير فكرة واحدة ومحددة.

٦- مضامين الفقرات ملائمة للمرحلة العمرية للطالبات ومنسجمة مع مهنة التعليم مستقبلاً(ملحم-٢٠٠٥- ص٣٢٢)

ثالثاً: تحديد تعليمات مقياس الاتجاه:

حددت الباحثة بعد إعدادها فقرات المقياس والتثبت من صلاحيتها، التعليمات الخاصة بمقياس الاتجاه وتشتمل على:

١- تحديد تعليمات كيفية إجابة الطالبات عن فقرات المقياس:

حددت الباحثة مجموعة من التعليمات تسبق الفقرات توضح للطالبات كيفية الإجابة عن فقرات المقياس، مع إعطاء أنموذج للإجابة وبيان عدد فقرات المقياس.

٢- إجراءات تصحيح مقياس الاتجاه:

اعتمدت الباحثة في تصحيح فقرات المقياس على أساس إعطاء الدرجات(١، ٢، ٣، ٤، ٥) للبدائل الموجودة أمام كل فقرة من فقرات المقياس وكل عبارة من عبارات: (موافقة جداً، وموافقة، ومترددة، وغير موافقة، وغير موافقة جداً)،

البحث على فقرات المقياس وعلى النحو الآتي:

أ- إذا كانت الإجابات إيجابية(مؤيدة للاتجاه المُقاس) حددت الباحثة أوزانها من الدرجات بين(٥-١)، على وفق ما يأتي: موافقة جداً(٥) درجات، وموافقة(٤) درجات ومترددة (٣) درجات، وغير موافقة (درجتان)، وغير موافقة جداً(درجة واحدة).

ب- أما إذا كانت الإجابات سلبية( غير مؤيدة لاتجاه المُقاس) فقد عكست الباحثة ميزان تصحيحها على ما يأتي: موافقة جداً(درجة واحدة)، وموافقة(درجتان)، ومترددة (٣) درجات، وغير موافقة(٤) درجات، وغير موافقة جداً(٥) درجات .

رابعاً: تطبيق مقياس الاتجاه على عينة استطلاعية:

طبقت الباحثة المقياس بصيغته الأولية للتأكد من مدى وضوح فقرات المقياس البالغ عددها (٣٠) فقرة، والزمن الذي تستغرقه الطالبات في الإجابة عنها، طبقت الباحثة المقياس على عينة استطلاعية اختارتها من مجتمع البحث

خامساً: تحليل نتائج فقرات مقياس الاتجاه:

عمدت الباحثة إلى إجراء تحليل فقرات المقياس الذي طبقته على عينة استطلاعية تتكون من(٦٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الادبي بغية استخراج ثبات فقرات المقياس، وقوة تمييزها، أي مدى قدرتها على التمييز بين ذوي المستويات العليا وذوي المستويات الدنيا بحسب السمة التي تقيسها الفقرة وبعد أن أجرت الباحثة

تصحيح الاستمارات جميعها لطالبات العينة الاستطلاعية استمارة رتبتها تنازلياً وبحساب الدرجة الكلية لكل استمارة، واعتمدت الباحثة أعلى وأوطأ(٢٧%) منها بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين مجموعتين متباينتين مع شرط اعتدالية التوزيع (أبو لبدة-١٩٧٩-ص٣٤١)، والجدول (١٣ ) يبين ذلك .

جدول (١٣)

قوة تمييز فقرات مقياس الاتجاه:

| ت | المجموعة العليا | | جموعة الدنيا | | ـة التائيـة | القيمة التائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | الوسط الحسابي | الانحراف المعياري | حسوبة | الجدولية |
| ١ | ٤.٤٤ | ٠.٩٢ | ٢.٩٦ | ١.٣٢ | ٩.٩٠ | |
| ٢ | ٤.٣٩ | ٠.١٠ | ٢.٩٩ | ١.٣٥ | ٨.٧٧ | |
| ٣ | ٤.٢٦ | ١.٠٩ | ٢.٧٠ | ١.٤٣ | ٩.٣١ | |
| ٤ | ٣.٨٩ | ١.١٠ | ٢.٠٥ | ١.٢٥ | ١١.٨٣ | |
| ٥ | ٤.٣٩ | ٠.٩٠ | ٢.٨٨ | ١.٤٠ | ٩.٧١ | |
| ٦ | ٤.٤٨ | ٠.٨٥ | ١.٨١ | ١.٢١ | ١٨.٣٠ | |
| ٧ | ٤.٠٠ | ١.٠٦ | ١.٧٨ | ١.١٨ | ١٥.٠٧ | |
| ٨ | ٢.٩٦ | ١.٢٧ | ١.٠٩ | ٠.٧٩ | ١٥.٠٤ | |
| ٩ | ٤.١٤ | ١.٠٢ | ٢.٥١ | ١.٤٤ | ٩.٩١ | |
| ١٠ | ٤.٠١ | ١.٠١ | ١.٦٩ | ٠.٩٨ | ١٧.٨٢ | |
| ١١ | ٣.٨٦ | ١.١٥ | ١.٤٧ | ٠.٨٨ | ١٧.٨٤ | |
| ١٢ | ٣.٥٩ | ١.١٤ | ١.٦٦ | ١.٩٨ | ١٣.٣٤ | |
| ١٣ | ٤.٦٤ | ٠.٨٩ | ٣.١٧ | ١.٦١ | ٨.٥٨ | |
| ١٤ | ٣.٩٥ | ١.١١ | ١.٩٥ | ١.٣١ | ١٢.٥٠ | |
| ١٥ | ٤.٠٧ | ٠.٩٥ | ١.٨٢ | ١.١٢ | ١٦.٩٨ | |
| ١٦ | ٤.٤٤ | ٠.٨٦ | ٢.٠٩ | ١.٢٤ | ١٦.٧١ | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١٧ | ٣.٨٤ | ١.١٤ | ٢.٠٤ | ١.٢١ | ١١.٦٧ | |
| ١٨ | ٤.٤٥ | ٠.٨٤ | ٢.٢٣ | ١.٣٧ | ١٤.١٩ | ٢ |
| ١٩ | ٤.٣٠ | ١.٠٤ | ٢.٦٤ | ١.٥٣ | ٩.٦٧ | عند مستوى دلالة |
| ٢٠ | ٣.٨٤ | ١.٢٧ | ٢.٩١ | ١.٥٥ | ٣.٦٥ | ٠.٠٥ ودرجة |
| ٢١ | ٣.٣٠ | ١.٢٨ | ١.٧٤ | ١.٣٥ | ٩.٠٧ | حرية ٨٠ |
| ٢٢ | ٤.٢١ | ١. | ٢. | ١. | ١٢. | |
| ٢٣ | ٣.٧١ | ٠.٧٤ | ٢.٦٢ | ١.٤٣ | ١٣.٩٣ | |
| ٢٤ | ٣.٦٦ | ١.٠٦ | ٢.٨٠ | ١.٢٥ | ٥.٦٣ | |
| ٢٥ | ٤.٦٥ | ٠.٦٨ | ٣.٢٥ | ١.١٧ | ١١.٠٧ | |
| ٢٦ | ٣.٠٨ | ١.٣٠ | ١.٥٦ | ١.٨٢ | ٩.٨٩ | |
| ٢٧ | ٣.١١ | ١.١٧ | ٢.١٦ | ١.٥١ | ٥.٢٨ | |
| ٢٨ | ٤.١١ | ١.١٠ | ٢.٥٢ | ١.٦٧ | ٩.٧٦ | |
| ٢٩ | ٣.٣١ | ١.٢٥ | ١.٦٤ | ١.١٠ | ١٠.٨٧ | |
| ٣٠ | ٣.٨٤ | ١.١٧ | ١.٧٥ | ١.١٣ | ١٢.٢٤ | |
| ٣١ | ٣.٩٤ | ١.٢١ | ٢.٤٧ | ١.٤١ | ٨.٩٢ | |
| ٣٢ | ٤.٠٩ | ٠.٨٩ | ١.٧٨ | ١.٠٤ | ١٨.٢٧ | |
| ٣٣ | ٣.٧٣ | ١.٠٩ | ٢.٢٥ | ١.٣٨ | ٩.٠٥ | |
| ٣٤ | ٢.٥٩ | ١.٤٠ | ١.٤٤ | ٠.٩٩ | ٧.١٧ | |
| ٣٥ | ٤.٢٤ | ٠.٩٧ | ٢.٣٨ | ١.٣٦ | ١١.٨٨ | |
| ٣٦ | ٣.٧٣ | ١.١٣ | ١.٨٨ | ١.٢٣ | ١١.٨٧ | |
| ٣٧ | ٤.٦٩ | ٠.٦٢ | ٢.٥٤ | ١.٣٦ | ١٥.٢٩ | |
| ٣٨ | ٤.٢٨ | ٠.٨٨ | ٢.٠٢ | ١.٣٣ | ١٥.١٨ | |
| ٣٩ | ٤.٠١ | ٠.٩٦ | ٢.١٦ | ١.٣٠ | ١٢.٣٩ | |
| ٤٠ | ٣.٥٢ | ٠.٩٨ | ١.٨٥ | ١.٢٥ | ١١.٠٠ | |

بعد أن أجرت الباحثة التحليل الإحصائي لنتائج فقرات المقياس أمكنها حساب درجة قوة التمييز لكل فقرة من فقرات المقياس التي تمثل"مدى قدرتها على التمييز بين المجموعتين العليا والدنيا فيما يخص الصفة التي يقيسها" ولأجل تحليل كل فقرة من فقرات المقياس اعتمدت الباحثة استعمال الاختبار التائي(t-test) لحساب قوة تمييز الفقرات فوجدت أن القيمة التائية المستخرجة ما بين(٣.٦٥) و(١٨.٣٠) وتشير الأدبيات إلى أن الفقرة التي يقل معامل قوتها التمييزية عن(٠.٢٠) يُستحسن حذفها أو تعديلها

٢- معامل الاتساق الداخلي(ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه)

استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات عينة البحث الاستطلاعية في كل فقرة وبين درجاتهن الكلية في المقياس فكانت معاملات الارتباط ما بين(٠.٢٨) و(٠.٦٦)، ولمعرفة دلالتها الإحصائية ثم موازنتها بقيم معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة(٠.٠٥) وجدت الباحثة أن الفقرات جميعها ذات دلالة إحصائية وبذلك أبقت على الفقرات جميعها الجدول(١٤)

جدول(١٤)

معامل ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس

| تسلسل الفقرة | معامل الارتباط | سلسل الفقرة | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|
| ١ | ٠.٤٢ | ٢١ | ٠.٥٦ |
| ٢ | ٠.٦٥ | ٢٢ | ٠.٦٠ |
| ٣ | ٠.٣٤ | ٢٣ | ٠.٦٥ |
| ٤ | ٠.٥٥ | ٢٤ | ٠.٤٩ |
| ٥ | ٠.٥٧ | ٢٥ | ٠.٤٨ |
| ٦ | ٠.٥٨ | ٢٦ | ٠.٣٠ |
| ٧ | ٠.٦٢ | ٢٧ | ٠.٤٨ |
| ٨ | ٠.٥٢ | ٢٨ | ٠.٥٩ |
| ٩ | ٠.٥٧ | ٢٩ | ٠.٤٠ |
| | ٠.٦٣ | ٣٠ | ٠.٦٦ |
| | ٠.٥٢ | | |
| | ٠.٢٨ | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ١٣ | ٠.٥٣ | | |
| ١٤ | ٠.٤٥ | | |
| ١٥ | ٠.٤٤ | | |
| ١٦ | ٠.٤٧ | | |
| ١٧ | ٠.٣٥ | | |
| ١٨ | ٠.٣٨ | | |
| ١٩ | ٠.٦٤ | | |
| ٢٠ | ٠.٤٢ | | |

صدق مقياس الاتجاه:

يُعد الصدق من الخصائص المهمة في بناء المقاييس النفسية إذ يُعد المقياس صادقاً حين يقيس بالفعل ما وضع لقياسه(الظاهر و آخرون ,١٩٩٩, ص١٣١)، ولأجل أن تتوصل الباحثة إلى مدى الصدق الذي حققته فقرات مقياس الاتجاه عمدت إلى التثبت مما يأتي:

أ- الصدق الظاهري:

وهو يدل على مدى ملاءمة المقياس للطالبات عينة البحث ووضوح تعليماته ظاهرياً، إذ يُعد الصدق الظاهري أفضل وسيلة للتأكد من صدق المقياس في كونه يقيس فعلاً الاتجاه الذي صيغ المقياس لأجله، ويتم ذلك من خلال إقرار عدد من الخبراء والمتخصصين في مدى تمثيل فقرات المقياس للصفة المراد قياسها، ولهذا عرضت الباحثة العبارات التي اشتمل عليها المقياس على مجموعة الخبراء والمتخصصين بطرائق تدريس التاريخ مع قائمة المقياس مايمكن الخبير من بيان آرائه في مدى صلاحية كل فقرة،

ب- الصدق المرتبط بمحك:

استعملت الباحثة درجات الطالبات في مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بوصفها محكاً داخلياً وكانت معاملات الارتباط ما بين(٠.٢٨) و(٠.٦٦) وبهذا يُعد المقياس صادقاً.

ج- صدق بناء المقياس:

ويُقصد به(السمات السيكولوجية التي تعكس أو تظهر في علامات اختبارٍ ما، أو مقياسَ ما)، ويهدف إلى تحديد عدد السمات والصفات التي يتميز بها المقياس وطبيعتها التي تشكل أساساً مجموعة من العلاقات أو علامات مقياس ما (ملحم-٢٠٠٥-ص٢٧٣)، ولأجل أن تتحقق الباحثة من صدق بناء مقياس الاتجاه، وذلك لحساب القوة التمييزية به للفقرة باستعمال الاختبار التائي لمجموعتين متطرفتين

١- ثبات مقياس الاتجاه:

يُعد ثبات المقياس من الصفات المهمة التي يجب أن يتصف بها أي مقياس، فيُعد المقياس ثابتاً إذا أعطى نتائج متساوية تقريباً في حالة إعادة تطبيقه على الأفراد أنفسهم الذين طُبق عليهم في المرة الأولى وتحت الظروف نفسها وفي أماكن وأوقات مختلفة(ملحم-٢٠٠٥-ص٢٥٢)، وهناك طرائق عدة لحساب قيمة ثبات المقياس منها ما يطبق المقياس مرة واحدة، ومنها ما يطبق المقياس مرتين

و استعملت الباحثة لثبات مقياس اتجاه الطالبات نحو مادة التاريخ ما يأتي:

أ- طريقة إعادة تطبيق المقياس لمعرفة الثبات:

ولأجل حساب معامل الثبات للمقياس استعملت الباحثة معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطالبات على العينة الاستطلاعية التي اختيرت عشوائياً من طالبات من خارج العينة الأصلية للبحث وقد بلغ معامل الثبات(٠.٨٥) ومعامل الثبات يكون جيداً إذا كانت قيمته لا تقل عن(٠.٦٥)

ب- طريقة تطبيق معادلة كيود ريتشاردستون( KR(21

تهتم بحساب نسب الإجابات الصحيحة في فقرات المقياس وتباين الإجابات عن كل فقرة، وهذه المعادلة تُعطي معدل جمع معاملات الثبات الناتجة عن جميع التجزئات الممكنة، وبلغ معامل ثبات المقياس باستعمال معادلة كيودر ريتشاردستون (٠.٨٣) وهذا يُعد ثباتاً جيداً لكونه أكثر من(٠.٦٧)

٧- إجراءات تطبيق التجربة:

أ- تطبيق أختبار أكتساب المفاهيم

طبقت الباحثة اختبار اكتساب المفاهيم على طالبات مجموعات البحث الثلاث يوم الأربعاء الموافق ١٠/ ١/ ٢٠١٧ في وقت واحد، وقد اشرفت الباحثة على سير الاختبار بمساعدة مدرسات من داخل المدرسة للحفاظ على سلامة التجربة.

ب- بعد تطبيق الاختبار صححت فقراته وخصصت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة غير الصحيحة وعوملت الفقرات المتروكة والفقرات التي تحتوي على أكثر من إجابة معاملة الفقرات غير الصحيحة يبين درجات الطالبات في اختبار الاكتساب

ج- طبقت الباحثة مقياس الاتجاه على طالبات المجموعات الثلاثة في ١١/١/ ٢٠١٧ في وقت واحد بإشراف الباحثة مع مدرسه المادة

٧- الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

١_ تحليل التباين الأحادي: تستعمل لإيجاد التكافؤ بين المجموعات (عودة والخليليّ،٢٠٠٠: ٣٢٣)

٢- مربع كاي( كا٢) ( البياتي،٢٠١١،ص٢٩٣-٣١٦)

٣ – معامل السهولة ومعامل الصعوبة (مجيد وياسين ,٢٠١٢,ص٣١)

٤- معامل تميز الفقرة: وفعالية البدائل الخاطئة( مجيد وياسين، ٢٠١٢، ص٣٢)

٥- معادلة الفا كرونباخ (علام ,٢٠٠٦, ص١٠٠)

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

أولا: عرض النتائج: ستعرض الباحثة النتائج على وفق متغيرات البحث وفرضياته، كما يأتي:-

الفرضية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس المفاهيم باستعمال أنموذج كمب، طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق كلوز ماير ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، في اكتساب المفاهيم التاريخية ، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي لدرجات طالبات مجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم، كما موضح في الجدول (١٥)

جدول (١٥)

يوضح المتوسطات الحسابية لمجموعات البحث الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم

| مجموعات | عدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|
| التجريبية الأولى (أنموذج كمب) | | |
| التجريبية الثانية كلوز ماير | | ٥٧ |
| الضابطة (الطريقة التقليدية) | | ٥٠ |

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول ( ١٦ ) وجود مؤشرات لفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات المجموعات الثلاث في اكتساب المفاهيم، ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين المتوسطات استعمل الباحث تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) فتبين أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (١٢.٥٦) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.١١٢) المستخرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢- ٨٧) وذلك يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغير اكتساب المفاهيم، كما موضح في الجدول (١٧)

جدول (١٧)

يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير اكتساب المفاهيم

| مصدر التباين | موع المربعات | ة الحرية | توسط المربعات | القيمة الفائية | | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | المحسوبة | الجدولية | |
| المجموعات | ١٦٠ | | ٨١ | ١٢.٥٦ | ٣.١١٢ | |
| ل المجموعات | ٥٦٠ | | ٦ | | | |
| موع الكلي | ٧٢٣ | | | | | |

وبذلك ترفض الفرضية الرئيسة الأولى، وتقبل الفرضية البديلة التي تنص: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب، ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير ، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، في اكتساب المفاهيم التاريخية . ولما كان تحليل التباين الأحادي يكشف فيما إذا كانت الفروق بين مجموعات البحث ذات دلالة إحصائية أو لا، إلا أنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات، ولا المجموعة التي تكون الفروق لصالحها (عدس، ١٩٩٧، ص١٧٧)، استعملت الباحثة اختبار شيفيه (Scheffe test) لإجراء المقارنات الزوجية بين متوسطات المجموعات الثلاث لغرض الكشف عن الفرق المعنوي بينها، على وفق المعادلة الخاصة بحجم العينات المتساوية (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥، ص ٢٤١- ٢٤٣). وكما موضح في الجدول ( ١٨ )

جدول (١٨)

يوضح نتائج تحليل المقارنات بين متوسطات المجموعات الثلاث في اختبار اكتساب المفاهيم باستعمال اختبار شيفيه

| المجموعات | المتوسط الحسابي | قيمة شيفيه | | لالة عند مستوى٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|
| | | الفرق بين المتوسطات | الحرجة | |
| التجريبية الأولى | ٥٣ | ٦.٧ | ٢.٩٨ | دالة |
| الضابطة | ٥٠.٣ | | | |
| التجريبية الثانية | ٥٨.٥ | ١٠.٢ | ٢.٩٨ | دالة |
| الضابطة | ٥٠.٣ | | | |
| التجريبية الأولى | ٥٣ | ٣.٥ | ٢.٩٨ | دالة |
| ريبية الثانية | ٥ | | | |

الفرضية الثانية لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، في اكتساب المفاهيم التاريخية ويتضح من الجدول (١٨) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى يساوي (٥٣)، وان متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (٥٠.٣)، وأن الفرق بين المتوسطين الحسابيين يساوي (٦.٧) وهو أكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٢،٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى، وبذلك ترفض الفرضية الفرعية الأولى وتقبل الفرضية البديلة

الفرضية الثالثة : لا توجد فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، في اكتساب المفاهيم التاريخية ويتضح أيضا من الجدول (١٨) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية يساوي (٥٨.٥)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (٥٠.٣)، وأن الفرق بين المتوسطين الحسابيين يساوي (١٠.٢) وهو اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٢،٩٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وذلك يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية، وبذلك ترفض الفرضية وتقبل الفرضية البديلة

٢- النتائج الخاصة بمتغير الاتجاه: الفرضية الرابعة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات مقياس الاتجاه لطالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب، وطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير في الاتجاه نحو مادة التاريخ، قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي للفرق بين درجات المقياس لطالبات المجموعتين في مقياس الاتجاه، كما موضح في الجدول ( ١٩ )

جدول(١٩)

يوضح المتوسطات الحسابية للفرق بين مقياس الاتجاه لمجموعات البحث الثلاث في الاتجاه

| مجموعات | عدد | المتوسط الحسابي |
|---|---|---|
| التجريبية الأولى (أنموذج كمب) | | ١٠ |
| التجريبية الثانية (أنموذج كلوز ماير ) | ٣٠ | ٨ |
| الضابطة (الطريقة التقليدية) | ٣٠ | ٢ |

ويلاحظ من النتائج المعروضة في الجدول (١٩) وجود مؤشرات لفروق في المتوسطات الحسابية للفرق بين مقياس الاتجاه لدرجات المجموعات الثلاث في الاتجاه، ولاختبار معنوية الفروق الإحصائية بين المتوسطات

استعمل الباحثة تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) فتبين أن القيمة الفائية المحسوبة تساوي (٥.٦٤) وهي اكبر من القيمة الفائية الجدولية (٣.١١٢) المستخرجة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) وبدرجتي حرية (٢- ٨٧)، وذلك يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث في متغير الاتجاه نحو المادة ، كما موضح في الجدول (٢٠)

جدول (٢٠)

يوضح تحليل التباين الأحادي لمجموعات البحث الثلاث في متغير الاتجاه

| در التباين | وع المربعات | ة الحرية | سط المربعات | ة الفائية | | لـــــــــة صائية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | سوبة | ولية | |
| المجموعات | ١٠٤٢ | | ٥٢١ | | | |
| ل المجموعات | ٨٠٤٢ | | ٩٢ | ٥. | ٣.١ | |
| موع الكلي | ٩٠٩ | | | | | |

وبذلك ترفض الفرضية الرابعة ، وتقبل الفرضية البديلة ولما كان تحليل التباين الأحادي يكشف فيما إذا كانت الفروق بين مجموعات البحث ذات دلالة إحصائية أو لا، إلا أنه لا يحدد اتجاه الفروق بين المجموعات، ولا المجموعة التي تكون الفروق لصالحها، (عدس، ١٩٩٧، ص١٧٧) استعمل الباحث اختبار شيفيه ( Scheffe test) لإجراء الموازنات الزوجية بين متوسطات المجموعات الثلاث لغرض الكشف عن الفرق المعنوي بينها، على وفق المعادلة الخاصة بحجم العينات المتساوية (الكيلاني والشريفين، ٢٠٠٥، ص ٢٤١- ٢٤٣)، كما موضح في الجدول (٢٠)

جدول (٢٠)

يوضح نتائج تحليل المقارنات بين متوسطات المجموعات الثلاث في الفرق بين مقياس الاتجاه

| المجموعات | المتوسط الحسابي | قيمة شيفيه | | لدلالة عند مستوى٠.٠٥ |
|---|---|---|---|---|
| | | الفرق بين المتوسطات | جة | |
| التجريبية الأولى | ١٠.٣ | | ٣.٥٧ | دالة |
| الضابطة | ٢.٣ | | | |
| التجريبية الثانية | ٨.٥ | | ٣.٥٧ | دالة |
| الضابطة | ٢.٣ | | | |
| التجريبية الأولى | ١٠.٣ | | ٣.٥٧ | غير دالة |
| التجريبية الثانية | | | | |

الفرضية الخامسه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات مقياس الاتجاه لطالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب، وطالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، في الاتجاه نحو مادة التاريخ . ويتضح من الجدول (٢٠) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى للمقياس يساوي (١٠.٣)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (٢.٣)، وأن الفرق بين المتوسطين الحسابيين يساوي (٨) وهو اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٣.٥٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، وذلك يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية الأولى، وبذلك ترفض الفرضية الخامسة وتقبل الفرضية البديلة

الفرضية السادسة : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسط الفروق في درجات مقياس الاتجاه لطالبات المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير ، وطالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة التقليدية، في الاتجاه نحو مادة التاريخ . ويتضح أيضا من الجدول (٢٠) أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية الثانية يساوي (٨.٥)، وأن متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة يساوي (٢.٣)، وأن الفرق بين المتوسطين الحسابيين يساوي (٦.٢) وهو اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٣.٥٧) عند مستوى دلالة (٠.٠٥)، مما يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولمصلحة المجموعة التجريبية الثانية، وبذلك ترفض الفرضية السادسة وتقبل الفرضية البديلة

ثانيا: تفسير النتائج ومناقشتها:

ستقوم الباحثة بتفسير النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية ومناقشتها بحسب متغيرات البحث وفرضياته، و على وفق المحاور الآتية:-

المحور الأول: متغير اكتساب المفاهيم التاريخية

١- أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية ، وقد تعود أسباب التفوق إلى ما يأتي:-

أ- اظهر أنموذج كمب قدرته على معالجة المتغيرات ذات الصلة بالعملية التعليمية التعلمية مثل خصائص الطلبة والتعامل معهم على وفق ظروفهم وإمكانياتهم الخاصة، أي وفق ما يمليه ظرف المتعلم الآني ولكل درس،

ب- تعتقد الباحثة أن الخطوات الاساسية من أنموذج كمب، زاد من مواصلة الطالبات لحفظ المعلومات المتعلقة بمفاهيم المادة وفهمها أول بأول، ويبدو أن سبب ذلك هو أن المتعلم بطبيعته يستعد للدرس ويقرأ ويحضر للمادة عندما يشعر أن هنالك اختبار قد يحدد مصيره في اجتياز تلك المادة ، ومن ثمَّ أدى ذلك إلى

زيادة اكتساب طالبات هذه المجموعة وتفوقهم على المجموعة الضابطة، التي لا تعتمد التغذية الراجعة مما جعل الطالبات يؤجلون حفظ المعلومات إلى وقت الامتحان إذ تتراكم المعلومات ويصعب حفظها.

ج- إن استخدام نموذج حديث وغير مألوف لدى الطالبات (بحدود علم الباحثة ) قد يؤدي إلى حماسة الطالبات وزيادة اندفاعهن إلى التعلم على وفق إجراءات هذا الأنموذج وذلك خلق نوع من التفاعل بين المدرس والطالبات، ومن ثمَّ انتقل دور المعلم من ملقن للمعلومات كما في الطريقة التقليدية إلى الموجه والمشرف على العملية التعليمية التعلمية، فأدى ذلك إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب.

٢- أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اكتساب المفاهيم التاريخية ، وتعتقد الباحثة أن عرض المادة التعليمية بصورة متسلسلة ومترابطة من العام إلى التفاصيل من خلال تقسيمها إلى مستويات من التفصيل أدى إلى زيادة اكتساب الطالبات للمفاهيم باستعمال أنموذج كلوز ماير وتفوقهن على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية والتي تعتمد على الحفظ والاستظهار، ويبدو أن عرض المادة التعليمة بهذا الشكل المترابط جعل المعلومات ذات معنى

٣- أوضحت النتائج تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير على المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب في اكتساب المفاهيم التاريخية ويبدو أن هذه النتيجة تتوافق مع آراء المربين والباحثين الذين كتبوا عن أنموذج كلوز ماير

ولعل التدريس من السهل إلى الصعب الذي تتطور في أعمال اوزبل (Ausubele) وبرونر (Bruner)، والذي يتوافق مع خطوات أنموذج كلوز ماير ، أخذت أثرها في زيادة اكتساب الطالبات لمفاهيم التاريخ مع أنموذج كمب، وأن التدريس بهذه الإستراتيجية يساعد في بناء أبنية معرفية ثابتة على وفق سياق ذي معنى، إذ إن استعمال إستراتيجية الأجزاء كعملية تركيبية يهيئ مبدأ الانتقال من السهل إلى الصعب، لاتخاذ قرار في الافكار التي تهمه ثم محاولة حصرها ثم التوسع فيها باستعمال التشابهات كمسلمة لنظرية التدريس المفصل

المحور الثاني: متغير الاتجاه نحو مادة التاريخ

بينت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغير الاتجاه نحو مادة التاريخ وبعد استعمال اختبار شيفيه للكشف عن مصادر الفروق تبين الأتي:-

- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في الاتجاه نحو مادة التاريخ ، وتعزي الباحثة هذا التفوق الى أن الجو التفاعلي الذي خلقه أنموذج كمب من خلال تحريك وتنشيط الطالبات واستعمال التغذية الراجعة والوسائل التعليمية بحسب ما

تمليه خطوات أنموذج كمب في التدريس، أدى إلى زيادة اتجاهات الطالبات نحو المادة الدراسية بالموازنة بالطريقة التقليدية.

- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو مادة التاريخ ، وترى الباحثة أن استخدام خطوات أنموذج كلوز ماير واشتراك الطالبات بصورة ايجابية في الدرس، أدى إلى مزيد من التفاعل مع أجواء عرض المادة، ومن ثمَّ زيادة اتجاهات الطالبات نحو مادة التاريخ .
- أوضحت النتائج تساوي المجموعة التجريبية الأولى التي درست على وفق أنموذج كمب مع المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق أنموذج كلوز ماير في الاتجاه نحو مادة التاريخ * أن استعمال استراتيجيات جديدة في التدريس أدى إلى إثارة الطالبات، واهتمامهم وتشوقهم إلى التعرف على المعلومات الخاصة بالمفاهيم التاريخية المحدده بالتجربة وهذا انعكس ايجابيا على اتجاهاتهم، ولعل أنموذجي كمب وكلوز ماير اللذين استعملتهما الباحثة في الدراسة الحالية خفض التوتر والخوف عند الطالبات الذي تفرضه طبيعة التعليم بالطريقة التقليدية التي يكون فيها المدرسة محوراً للعملية التعليمية.
- أن الأثر الايجابي المتساوي الذي أحدثه كلٌ من نموذج كمب وانموذج كلوز ماير على حساب الطريقة الاعتيادية في الاتجاه نحو مادة التاريخ يدعم نتيجة الفرضية الفرعية الأولى والثانية، ويتماشى مع آراء العلماء التي عرضتها الباحثة في الجوانب النظرية من البحث الحالي.

ثالثاً : التوصيات:

١- الإفادة من أنموذج كمب في تدريس مواضيع مادة التاريخ ، كونه يحقق الأهداف الرئيسة للمادة كاكتساب المفاهيم وزيادة اتجاهات الطالبات نحو المادة.

٢- أهمية استعمال انموذجي ( كلوز ماير وكمب ) بوصفهم من النماذج التدريسية التي تُسهم في رفع مستوى تحصيل الطالبات، والاحتفاظ به وتنمية اتجاههم نحو مادة التاريخ

٣- عقد دورات تثقيفية لطلبة الصف الرابع في قسم التاريخ بكليات التربية ؛ لبيان طبيعة موضوعات مادة التاريخ ، وبيان مايميزها عن بقية المواد الدراسية، لكونها مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بحياة الإنسان، وهي تمكن الطالبات من معرفة تاريخ أمتهم بصورة علمية و تقديم الإجابات الملائمة عن كثير من الأسئلة بصورة منظمة وسلسة لتحقيق الغاية المنشودة .

٤- تطوير مناهج طرائق التدريس، وأن تشمل هذه المناهج عرضاً للنماذج الحديثة في التدريس في مفرداتها وتعميمها على كليات التربية ومعاهد إعداد المعلمين والمعلمات، والدورات التدريبية والندوات الثقافية.

رابعاً : المقترحات

– إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة على ثانويات الذكور للتعرف على مدى تأثير متغير الجنس في مثل هذه الدراسة .

– إجراء دراسة مقارنة بنماذج تدريسية أخرى مع نماذج الدراسة هذه وكشف أثرها في اكتساب المفاهيم التاريخية والاتجاه نحو المادة.

**The Effectiveness of Two Educational Models in Acquiring Historical Concepts and Orientation of Fourth Grade Students in History**

Assistant Professor dr. Basher Mauled Tewfik dr.bashir.molood@gmail.com

The study focuses on Kamez model and the Claus Meyer model of instructional design, which are models that provide the learner with educational experiences to suit the logical information of the learner and the variety of instructional models.

Research Objective: The present research aims to identify Limitations of the study. The current research is determined by ((fourth grade preparatory students, the book of the date of the fourth preparatory course))

Chapter II includes Arabic and foreign studies on the model of Kemp and Claus Mayer in the acquisition of concepts and direction towards the material. Chapter III Experimental Design: The researcher adopted an experimental design with two experimental groups and a control group. The researcher completed the first test of (40) paragraphs and the second (30) paragraphs after Statistical procedures in terms of difficulty and discrimination After completion of the requirements of the experiment, the test applied to acquire the historical concepts and the measure of direction and after the end of the research experience. Chapter Four: The researcher presented in this chapter the findings, recommendations and suggestions according to the objectives of the research and hypotheses ((rejected the hypotheses of the research and accepted the alternative and the results showed that there are statistically significant differences between the grades of the three groups of students in the test and the scale, the researcher recommended a number of recommendations suggestions, the development of methods of teaching methods, and that these curricula include a presentation of modern models in teaching, such as the model Kamb and Claus Mayer in its vocabulary, disseminate these concepts to the colleges of education and male and female preparatory institutions, setting up training courses and cultural seminars.

المصادر العربية:

- إبراهيم، خيري علي (١٩٨٧) : تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات. المجلة العربية للتربية، العدد (٧)، عمان، الأردن.
- أبو جادو، صالح محمد علي ( ١٩٩٨) : التنشئة الاجتماعية. ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
- أبو زينة، فريد كامل(١٩٩٢):أساسيات القياس والتقويم في التربية.مكتبة الفلاح،الكويت.
- الأمام مصطفى محمود وآخرون، (١٩٩٠) : التقويم والقياس. ط١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- الأمين، شاكر محمود وآخرون. (١٩٩٢). أصول تدريس المواد الاجتماعية، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.
- التل سعيد وآخرون، (١٩٨٣):المرجع في مبادئ التربية. ط١،دار الشروق،عمان،الأردن.
- جابر، جابر عبد الحميد. (١٩٧٧). علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة، مطبعة دار التأليف.
- ـــــــــــــــ(١٩٨٢). التقويم التربوي والقياس النفسي، ط١، القاهرة، دار النهضة العربية للنشر.
- جراغ، عبد الله جاسم صالح. (١٩٨٦). دراسة لتحديد المفاهيم العلمية للعلوم ومدى مناسبتها لمراحل التعليم العام، الكويت، المجلة التربوية، المجلد الثالث.
- الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٨) : التصميم التعليمي (نظرية وممارسة). ط٤، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- ـــــــــــــــ: ( ٢٠٠٣ ) تصميم التدريس نظرية وممارسة ، مط دار المسيرة للنشر والتوزيع ، ط٢ ، عمان ، الأردن
- ـــــــــــــــ: (١٩٩٩) : التصميم التعليمي (نظرية وممارسة). ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- داوود، عزيز حنا وأنور حسين عبد الرحمن. (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.
- دوران، رودني (١٩٨٥) : أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم. ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون، المطبعة الوطنية، جامعة اليرموك، اربد،الأردن.
- الديب، فتحي ( ١٩٧٨ ) : الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم. ط٢, دار القلم، الكويت.
- الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد أحمد الغنام. (١٩٦٨). مناهج البحث في التربية، ج٢، بغداد.
- زيتون , حسن حسين : ( ١٩٩٤ ) : أساليب تدريس العلوم , ط٢ , عالم الكتب , القاهرة
- ـــــــــــــــ: (٢٠٠١ ) : تصميم التدريس رؤية منظومية , ط٢ , عالم الكتب , القاهرة
- السامرائي، هاشم جاسم (١٩٨٨) : المدخل في علم النفس. مطبعة منير، بغداد.
- السامرائي، هاشم وآخرون. (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، عمان.
- سرايا، عادل (٢٠٠٧) : التصميم التعليمي والتعلم ذو المعنى. ط٢، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- سعادة وجمال، جودت احمد ويعقوب يوسف (١٩٨٨) : تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية. ط١، دار الجيل، بيروت.
- السعدي، ساهرة قنبر. (٢٠٠٣). مهارات التدريس والتدريب عليها: نماذج تدريسية على المهارات، عمان، مؤسسة الوراق.
- الشيخ ، عمر . ( ١٩٨٦): العلاقة بين اتجاهات الطلبة في المرحلتين المتوسطة والإعدادية نحو ، " مجلة العلوم الاجتماعية " ، مج ١٤ ، العدد (٢) الكويت ،

- الظاهر، زكريا محمد وآخرون. (١٩٩٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، دار الثقافة للطباعة، الاردن.
- عبد الله , عبد الدائم (١٩٨٣) : التربية في البلاد العربية , دار العلم للملايين , بيروت
- عدس، عبد الرحمن (١٩٩٧) : مبادئ الإحصاء التحليلي في التربية وعلم النفس. ط٢, دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- عودة، أحمد سليمان.(١٩٨٥). القياس والتقويم في العملية التدريسية ، عمان، المكتبة الوطنية.
- ـــــــــــــ وخليل يوسف الخليلي. (١٩٨٨). الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية، ط١، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.
-القريوتي ، يوسف فريد. ( ١٩٨٨ ) : أعداد مقياس الاتجاهات نحو المتخلفين عقلياً ، " المجلة العربية للعلوم الإنسانية " ، جامعة الكويت ، مج ( ٨) العدد (٢٩) ،
- كمب، جيرولد (١٩٨٥) : تصميم البرامج التعليمية. ترجمة: احمد خيري كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة.
- ـــــــــــــ (٢٠٠٨) : التصميم التعليمي خطة لتطوير الوحدة الدراسية والمساق. ترجمة: محمد الخوالدة، دار الشروق، جدة، السعودية.
- الكيلاني والشريفين، عبد الله زيد ونضال كمال (٢٠٠٥) : مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية. ط١، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن.
- كوجك , كوثر حسين (١٩٩٧) : مقدمة في علم التصميم , ط٢ , عالم الكتب , القاهرة
- الكبيسي، وهيب مجيد والداهري (١٩٩٧): المدخل في علم النفس التربوي ، ط١ ، دار الكندي للنشر والتوزيع ، أربد ن الاردن ،.
- اللقاني، احمد حسين (١٩٨٠) : المواد الاجتماعية وتنمية التفكير. مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
- ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥) : القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. ط٣، دار المسيرة، عمان
- المليكي , عبد السلام عبده محمد صالح (٢٠٠٣) : اثر انموذجي ميرال – تنسون وجانية التعليميين في أكتساب المفاهيم الجغرافية والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة . اطروحة دكتوره غير منشوره / كلية التربية ابن ر٩شد / جامعة بغداد
- مرعي ، توفيق واحمد بلقيس (١٩٨٤): المسير في علم النفس الاجتماعي ، دار الفرقان ، ط١ ، عمان ، الأردن ،
- المزوري، سعاد حامد سعيد. (٢٠٠١).أثر أنموذجي جانييه وكلوزماير في اكتساب المفاهيم النحوية لدى طالبات المرحلة الإعدادية، جامعة بغداد، كلية التربية–ابن رشد، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
- ملكية ، لويس كامل. (١٩٦٥) : قراءات في علم النفس الاجتماعي ، القاهرة ، مط الدار القومية للطباعة والنشر

المصادر الأجنبية

- Arline , M. and Westbury (1976) The leveling effect of teacher pacing on science Mastery journal of resear ether in science teaching

- Bloom, B, S, Hasting (1971) : J.T and Madaus, G.F.H and Book on Formative and Summative Evaluation of Students Learning. New York, Mcgraw- Hill.

- Lahman, William, F (1969 : New Strategies for Teaching Elementary Science. School Science and Mathematics,Vol. LXIX, No. 7,Whole: 612.

- McKinney, C, Warren : (1984) The Effectiveness of three methods of teaching social studies concepts of sixth grade students. The Journal of Educational research, Vol. 78, No.1.

- Mehlinger, H.D. (1981) : Unison handbook for the teaching of social studies. London, Groom-Helm.

- Nussbaum, J (1989) : Classroom Conceptual Change Philosophical Perspectives. International Science Education, Vol.11.

- Scannell, D, (1975) : Testing and Measurement in the Classroom. Boston, Houghton Mifflin co.

- Taba, Hilda (1967) : Teachers Handbook for Elementary Social Studies Addison. Wesley publishing co, Inc, Peading Massachusetts.

-Taba, Hilda. (1973) : Teaching strategies for cognitive growth.

Joyce, R.B. and Weil Marsha. (1980). Models of teaching. 3rd ed., Prentice-Hall, New Jersey.

Klausmeier, H. and W.L. Goodwin. (1975). Learning, Human Attitudes, Educational Psychology, Harper and Row, New York.