

أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في
تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في
مادة التاريخ واتجاههم نحوها

رسالة تقدمت بها
أضواء عبد الكريم أحمد إبراهيم الطائي

إلى
مجلس كلية التربية في جامعة الموصل
وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير
في اختصاص طرائق تدريس التاريخ

بإشراف

الأستاذ

الأستاذ المساعد

الدكتور

الدكتورة

عبد الواحد ذنون طه

إيناس يونس العزو

﴿ الإهداء ﴾

إلى روح والدي الطاهرة ...

أسكنه الله فسيح جناته

وإلى والدي ...

ينبوع الحنان

إخواني وأخواتي ...

الذين شدوا من أزمي

وإلى حملة لواء العلم

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

أضواء



يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا

الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ



سورة المجادلة

الآية (١١)

إقرار المشرف

نشهد بان إعداد هذه الرسالة قد جرى تحت إشرافنا في جامعة الموصل، وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في طرائق تدريس التاريخ.

التوقيع: المشرف: د. إيناس يونس العزو
التاريخ: ٢٠٠٤/ /
التوقيع: المشرف: د. عبد الواحد ذنون طه
التاريخ: ٢٠٠٤/ /

إقرار المقوم اللغوي

اشهد بأن هذه الرسالة الموسومة بـ " أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها"، قد قمت بمراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وتعبيرية وبذلك أصبحت الرسالة مؤهلة للمناقشة بقدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير.

التوقيع :
الاسم : د. سناء ظاهر محمد
التاريخ : ٢٠٠٤/ /

إقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناءً على التوصيات المقدمة من قبل المشرف والمقوم اللغوي ، أرحش هذه الرسالة الموسومة بـ "أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها" للمناقشة.

التوقيع:
الاسم:
التاريخ: ٢٠٠٤/ /

إقرار رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

بناءً على التوصيات التي قدمت من قبل رئيس لجنة الدراسات العليا، أرحش هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:
الاسم: د. فاتح ابلحد فتوح
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
التاريخ: ٢٠٠٤/ /

إقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة التقويم والمناقشة قد اطلعنا على هذه الرسالة وناقشنا الطالبة في محتوياتها وفيما له علاقة بها بتاريخ / / ٢٠٠٤ وأننا جديرة لنيل شهادة الماجستير في اختصاص طرائق التدريس.

التوقيع:
رئيس اللجنة:
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
(المشرف)
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
(المشرف)
التاريخ:

قرار مجلس الكلية

المنعقدة في / / ٢٠٠٤

أجتمع مجلس كلية التربية بجلسته
وقرر منحها شهادة الماجستير في طرائق التدريس.

عميد كلية التربية

الاسم: د. عصام جرجيس سلومي
التاريخ: / / ٢٠٠٤

مقرر مجلس الكلية

الاسم: د. مزاحم قاسم الملاح
التاريخ: / / ٢٠٠٤

﴿ ثبت المحتويات ﴾

الصفحة	الموضوع
آ-ب	ملخص البحث باللغة العربية
ج-د	ثبت المحتويات
هـ	ثبت الجداول
و	ثبت الملاحق والمخططات
١	الفصل الأول (مشكلة البحث وأهميته)
١٣-٢	مشكلة البحث وأهميته
١٣	هدف البحث
١٥-١٤	فرضيات البحث
١٥	حدود البحث
٢٢-١٦	تحديد مصطلحات البحث
٢٣	الفصل الثاني (الخلفية النظرية والدراسات السابقة)
٢٤	أولاً. الخلفية النظرية
٣٩-٢٤	١. طريقة المناقشة
٤٨-٣٩	٢. الاتجاه
٥٠-٤٩	٣. مستخلصات من الخلفية النظرية
٥٠	ثانياً. الدراسات السابقة
٦٥-٥٠	١. عرض الدراسات السابقة
٦٩-٦٦	٢. مناقشة الدراسات السابقة
٧٠	الفصل الثالث (إجراءات البحث)
٧١	أولاً. التصميم التجريبي
٧١	ثانياً. تحديد مجتمع البحث
٧٢-٧١	ثالثاً. عينة البحث
٧٨-٧٢	رابعاً. تكافؤ مجموعات البحث
٧٨	خامساً. مستلزمات البحث
٧٨	١. اختبار المعلومات التاريخية السابقة



الصفحة	الموضوع
٧٩-٧٨	٢. اختبار تهيئة القاعات الدراسية والجدول الأسبوعي
٨٠-٧٩	٣. تحديد المادة التدريسية والأغراض السلوكية
٨١-٨٠	٤. إعداد الخطط التدريسية
٨١	سادساً. أدوات البحث
٨٧-٨١	١. الاختبار التحصيلي
٩٠-٨٧	٢. مقياس الاتجاه نحو التاريخ
٩١-٩٠	سابعاً. تطبيق التجربة
٩٣-٩١	ثامناً. الوسائل الإحصائية
٩٤	الفصل الرابع (عرض النتائج ومناقشتها)
١٠١-٩٥	عرض النتائج ومناقشتها
١٠٢	الاستنتاجات
١٠٣-١٠٢	التوصيات
١٠٣	المقترحات
١٠٤	المصادر
١١٥-١٠٥	المصادر العربية
١١٧-١١٥	المصادر الأجنبية
١٧٠-١١٨	الملاحق
A-B	ملخص البحث باللغة الإنكليزية



﴿ ثبت الجداول ﴾

الصفحة	العنوان	رقم الجدول
٧٢	توزيع عدد أفراد عينة البحث	(١)
٧٤	عدد سنوات الدراسة مقابل المؤهل العلمي	(٢)
٧٦	متغيرات التكافؤ ونتائج تحليل التباين الأحادي مع قيمة F المحسوبة والجدولية	(٣)
٧٧	توزيع الذكور والإناث على مجموعات البحث	(٤)
٧٧	توزيع أفراد العينة حسب خلفياتهم الدراسية	(٥)
٧٩	توزيع الدروس للمجموعات الثلاث	(٦)
٨٢	عناوين الفصول مع عدد الدروس المستغرقة في تدريسها	(٧)
٨٣	جدول المواصفات	(٨)
٨٩	تصحيح مقياس الاتجاه	(٩)
٩٥	نتائج التحليل الإحصائي للمجموعات الثلاث الخاصة بمتغير التحصيل	(١٠)
٩٦	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط المجاميع في التحصيل الدراسي	(١١)
٩٧	نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل الدراسي	(١٢)
٩٨	نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي	(١٣)
٩٩	نتائج اختبار شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي	(١٤)
١٠٠	نتائج التحليل الإحصائي للمجموعات الثلاث الخاصة بمتغير الاتجاه	(١٥)
١٠٠	نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط المجاميع في متغير الاتجاه	(١٦)

التعليق [١٣]:

التعليق [٢٣]:

ثبت الملاحق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
(١)	استمارة معلومات	١١٩
(٢)	اختبار المعلومات السابقة	١٢٤-١٢٠
(٣)	أسماء المحكمين الذين تمت الاستعانة بخبراتهم	١٢٦-١٢٥
(٤)	الأعراض السلوكية	١٣٤-١٢٧
(٥)	نماذج من الخطط التدريسية	١٤٥-١٣٥
(٦)	الأعراض السلوكية الخاصة بالاختبار التحصيلي البعدي	١٤٧-١٤٦
(٧)	توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي وفق مستويات الأداء	١٤٨
(٨)	أنموذج ورقة الإجابة على الاختبار التحصيلي البعدي مع تعليماته	١٥١-١٤٩
(٩)	الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية	١٥٨-١٥٢
(١٠)	صعوبة وتمييز فقرات الاختبار التحصيلي	١٦٠-١٥٩
(١١)	مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصيغته النهائية	١٦٣-١٦١
(١٢)	تمييز فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ	١٦٥-١٦٤
(١٣)	أنموذج ورقة الإجابة على مقياس الاتجاه مع التعليمات	١٦٧-١٦٦
(١٤)	البيانات الخام لطلبة مجاميع البحث	١٧٠-١٦٨

ثبت المخططات

رقم المخطط	العنوان	الصفحة
(١)	مخطط إجمالي الدراسات السابقة للمحور الأول / طريقة المناقشة	٦٤
(٢)	مخطط إجمالي الدراسات السابقة للمحور الثاني / الاتجاه نحو التاريخ أو المواد الاجتماعية	٦٥
(٣)	التصميم التجريبي للبحث	٧١

ملخص البحث

يهدف البحث إلى بيان أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها قياساً بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

وتضمن البحث فرضيتين رئيسيتين وست فرضيات فرعية، وتكون مجتمع البحث من طلاب وطالبات الصف الأول لكلية التربية الأساسية / جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤، وشملت عينة البحث (١٢٤) طالباً وطالبة موزعين في ثلاث قاعات دراسية تم اختيارهم بصورة عشوائية، وقامت مدرسة المادة بتدريسهم تحت إشراف الباحثة. وقسمت العينة بطريقة عشوائية إلى ثلاث مجموعات أثنتين منها تجريبية والأخرى ضابطة، إذ درست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة والمجموعة التجريبية الثانية باستخدام أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها. أما المجموعة الضابطة فقد استخدم في تدريسها الطريقة الاعتيادية.

وتمت عملية التكافؤ بين مجموعات البحث في المتغيرات الآتية (الجنس، الذكاء، التحصيل الدراسي للآباء، التحصيل الدراسي للأمهات، اختبار المعلومات السابقة، الخلفية الدراسي، الاتجاه نحو التاريخ).

أما أدوات البحث فتمثلت في إعداد اختبار تحصيلي متنوع أعدته الباحثة يتضمن نوعين من الاختبار، الأول: موضوعي من نوع اختيار من متعدد وأسئلة المقابلة أو المزوجة والنوع الثاني: كان من الاختبارات المقالية، إشمئ الاختبار التحصيلي على (٤٢) فقرة وزعت على فصول المادة الدراسية المقررة لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل وفق مستويات بلوم المعرفية وتم التأكد من صعوبة الفقرات وتمييزها ومن صدق الاختبار وثباته.

أما الأداة الثانية فكانت أداة لقياس الاتجاه نحو التاريخ مؤلف من (٤١) فقرة أعدته الباحثة وأوجدت معامل تمييزه وصدقه وثباته، وتم تطبيقه قبل بدء التجربة.

وبعد إنهاء التجربة طبقت الباحثة الأدوات (الاختبار التحصيلي، ومقياس الاتجاه). وبعد جمع البيانات وتصحيحها وتحليلها إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات أظهرت النتائج ما يأتي:

١. وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم بمادة التاريخ العام ولصالح المجموعة التجريبية الأولى.
 ٢. عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها في تحصيلهم بمادة التاريخ العام.
 ٣. عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يريدها المدرس ويشارك فيها والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم بمادة التاريخ العام.
 ٤. عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية الأولى درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اتجاههم نحو مادة التاريخ العام.
- وفي ضوء النتائج السابقة خرجت الباحثة بمجموعة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات منها. الاهتمام بأسلوب المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة والمناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها). في تدريس مادة التاريخ في كلية التربية الأساسية والتربية، وإجراء دراسات مماثلة لمتغيرات تابعة أخرى وفي مراحل دراسية أخرى.

الفصل الأول

مشكلة البحث وأهميته

مشكلة البحث وأهميته

من ابرز سمات عصرنا الحاضر هو التقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار السكاني في مختلف مجالات الحياة ، وقد اتسم عصر العلم والتكنولوجيا بسيطرة الأسلوب العلمي على تفكير الإنسان وعمله ، حيث شهدت العقود الأخيرة تطورات علمية كبيرة في جميع مجالات الحياة واصبح الإنسان أساس التنمية ووسيلتها وغايتها ، الأمر الذي دفع بالإنسان إلى خطى واسعة باتجاه التقدم والرفاهية ويسر له أسباب العيش واخضع له قوى الطبيعة وأوصله إلى مدرج الرقي والقوة. (الشريفي، ٢٠٠٤، ص٢)

شهدت التربية تطوراً كبيراً وملحوظاً خلال القرن الماضي وظهرت إشارة في الانتقال من التركيز على المحتوى باعتباره الغاية الأساسية لها إلى المتعلم وفكره وباعتباره غاية التربية ووسيلتها . وقد ترتب على ذلك إجراء تغييرات كبيرة في أدوار ووظائف جميع المؤسسات والأدوات التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدءاً بالمدرسة والمعلم والمناهج والأدوات والأساليب والوسائل التعليمية والتربوية المختلفة. (خطايبه وآخرون، ٢٠٠٢، ص١٨)

وتعد التربية العامل الأساس الأول في التطور العلمي والتقني الذي يعيشه العالم في هذا العصر فهي تسعى إلى تنشئة فرد منتج مسلح بالمعرفة والمهارات والقدرات الفردية التي تدفع به إلى المشاركة الفعالة لخدمة المجتمع الذي يعيش فيه وبذلك تعد المحرك الأساس لكل تقدم وتطور يشهده المجتمع ولكي تسعى التربية إلى تحقيق أهدافها لابد من تربية علمية تزود المتعلم بالمعلومات والمفاهيم الوظيفية وتنمية مهاراته الأساسية واتجاهاته العلمية وطرائق تفكيره مما يجعله قادراً على فهم البيئة من حوله وعلى مواجهة المشكلات التي تعترضه وحلها على وفق المنهج العلمي السليم. (العبايجي ، ٢٠٠٢ ، ص١١١)

ويؤكد التربويون أن التعليم بوجه عام ليس مجرد نقل المعرفة إلى المتعلم بل هو عملية تعنى بنمو الطالب (عقلياً ووجدانياً ومهارياً) وبتكامل شخصيته من مختلف جوانبها فالمهمة الأساسية هي تعليم الطالبة كيف يفكرون وكيف يتعلمون لا كيف يحفظون المقررات والكتب المدرسية عن ظهر قلب دون فهمها ، أو إدراكها أو توظيفها في الحياة ، ولعل المهم هو المفتاح الرئيس لتحقيق ذلك وبالتالي تحقيق الغايات والأهداف التعليمية. (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص٢٦٥)

وتعد الجامعة مركز إشعاع حضاري وعلمي يهدف إلى تنمية المجتمع اقتصادياً وعلمياً وثقافياً من خلال وظائفها الأساسية التي تقوم بها وهي التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، حيث أصبحت اليوم مراكز للتفكير والعمل من أجل مواجهة كافة التحديات التي يفرضها التطور على المجتمع وبات من الضروري تطوير برامجها (لتنسجم مع دورها الجديد) من حيث المناهج التي تدرسها وخطط البحث العلمي التي تنفذها ووسائل الخدمة الاجتماعية التي تمارسها. (الخشاب والملاح، ١٩٩٨، ص٣٤٦)

كما تهدف الجامعات إلى إحداث التحولات الاجتماعية، وخاصة في المجتمعات النامية، ومنع التشوهات التي قد تحدثها عمليات التنمية فيها؛ وذلك من خلال إعادة النظر المستمرة بالمناهج الدراسية وتطويرها ليكون دورها فاعلاً ومؤثراً في حركة المجتمع ونشر الأنماط التدريسية الجديدة والملائمة فيه. (الخشاب والعنادر، ١٩٩٦، ص٨)

وتعد الجامعات مؤسسات تربوية مهمة تمارس دوراً فاعلاً في تحقيق أهداف المجتمع من خلال العطاء والإبداع وتزويد الطلبة بالخبرات العلمية والثقافية المختلفة في كافة الاختصاصات العلمية والإنسانية ولكي تحقق الجامعة تلك الأهداف التربوية يجب ان تكون هناك إدارة كفوءة قادرة على توجيه العملية التربوية والعلمية وضمان حسن سيرها إلى التقدم في مجالات العلم والمعرفة. (عباس، ٢٠٠٠، ص١٦٧)

ولما كان المدرس عنصراً أساسياً في العملية التربوية فأن نجاح هذه العملية مرهون بالدرجة الأولى بتوفير معلم جيد الإعداد يتمكن من ترجمة مناهج التعليم وبرامجه المختلفة إلى خبرات تربوية ناجحة، يتفاعل معها المتعلمون فتنمو بها شخصياتهم بجوانبها المختلفة المعرفية والمهارية والوجدانية والاجتماعية. (الإمام، ١٩٩٣، ص٨٧)

ويعد المدرس أحد الأركان الفعالة في العملية التعليمية وهو يسعى جاهداً إلى تحقيق أهدافها وتوجيهها الوجهة السليمة لكي ينتج أفضل النتائج وأقومها لتنمية شخصيات الطلبة في مختلف جوانبها والمدرس الجيد في إعداده وشخصيته وفي اتجاهاته الإيجابية نحو ذاته ومهنته أداة فعالة في تحقيق أهداف الأمة بأفضل صيغة وأقل جهداً وأقصر وقت . تتوقف زيادة فعالية التعليم وكفاءته بدرجة كبيرة على مستوى الأفراد والعاملين فيه، وعلى مستوى أدائهم العملي وشعورهم بمسؤولياتهم. (الصفار والتكريتي، ٢٠٠١، ص٢٨٧)

وعلى هذا الأساس أعطت التربية أهمية كبيرة في إنجاح العملية التربوية بإعدادها المدرس وفق لجانبين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي في الممارسات العلمية للتعلم، وهذا الجانبان متكاملان ولقد أصبح من الضروري إيجاد طريقة فعالة تجمع الجانبين لتساعد المدرس كي يصبح ناضجاً في إعداد علمه.

وتزداد أهمية المدرس عندما يكون معلماً للاجتماعيات (التاريخ) لكونه يقدم للطالب قيماً واتجاهات وتقاليد بطريقة أكثر مباشرة من غيره من التدريسيين فضلاً عن المعرفة العلمية بحيث يؤثر تأثيراً فعالاً في اتجاهات الطلبة ومن ثم في المجتمع. (الغزيوات، ١٩٨٨، ص ١٤١)

وتتعدد المؤسسات التربوية المسؤولة عن إعداد المدرس كما تعددت برامجها العلمية والتربوية والمهنية الهادفة إلى إعداد معلم كفوء بمؤهلاته الثقافية والعلمية والمهنية والتربوية وعلى الرغم من تعدد واختلاف مثل هذه البرامج إلا إنها تتفق جميعاً على أهمية انتقاء طرائق التدريس الجيدة بوصفها إحدى العناصر التي لا غنى عنها في عملية إعداد المعلمين لاسيما وأن بعض الدراسات أكدت على أهمية رفع المستوى العلمي لطلبة كليات المعلمين عن طريق إمدادهم بالأفلام العلمية والتربوية وطرائق التدريس العامة. (عثمان، ١٩٩٣، ص ١٨٦)

وقد أولى المفكرون والتربويون طرائق التدريس أهمية كبيرة، كما أولت الدول المتقدمة اهتماماً كبيراً بالتدريس وتحديث طرائقه وأساليبه كما زاد اهتمامها في تحسين طرائق التدريس الجامعية وتطويرها ومنها طرق تدريس المواد الاجتماعية التي تعد جزءاً من العلوم الاجتماعية وحذا حذوها الدول النامية ومنها الدول العربية التي أدركت أهمية تطوير مناهج وطرائق تدريس المواد الاجتماعية وفي مقدمتها التاريخ، وعبر التربويون العرب عن اهتمامهم من خلال عقد الندوات والمؤتمرات والحلقات الدراسية الخاصة في هذا المجال لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس المواد الاجتماعية (الطائي، ١٩٩١، ص ١٧)

وطريقة التدريس هي الأداة والوسيلة الناقله للمعلم والمعرفة والمهارة وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم، وذكائه وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا وأكثر فائدة. (ريان، ١٩٩٣، ص ٨٧٣)

واحسن طرائق التدريس هي التي تحمل الطالب على التفكير الذاتي وتنمي فيه روح الإقدام والثقة بالنفس، وتعوده على طرائق وأساليب التعلم والبحث (ناصر، ١٩٨٩، ص ٩٣)



كما إن طريقة التدريس هي أول خطوة يوضع فيها المنهج المقرر المدرسي موضع التنفيذ وأول اختبار عملي لمدى مناسبة المنهج من حيث أهدافه ، ومحتواه للمتعلم الذي وضع من اجله ومن هنا تأتي أهمية طرائق التدريس وضرورة العناية بها. (الشافعي والكثيري، ١٩٩٦، ص ٣٢١)

إن الارتقاء بمستوى التربية والتعليم في البلاد العربية يتطلب من المدرس أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والمعارف إلى دور جديد يمنح من خلاله فرصاً حقيقية للتعلم الذاتي ولنمو قدراته واهتمامات المتعلم المختلفة ، ولاشك ان هذا النمط من التعلم يستوجب استخدام طرائق وأساليب تدريسية تأخذ بعين الاعتبار صعوبات التعلم ومشكلات المتعلمين وتستثير المشاركة الإيجابية والفعالة في كل نشاط تربوي، وهذا من شأنه ينمي النمو المتوازن لشخصية المتعلم وينمي لديه الثقة بالنفس وتساعده في تحقيق ذاته واكتساب المهارات اللازمة التي تمكنه من أن يحيا حياة متكاملة (William et , 1998,P164) نقلا عن (الرواضية ، ٢٠٠٣ ، ص ١٠٢)

إن الأسلوب التدريسي المناسب يوجد جواً من العلاقات الإنسانية المتساندة بين الطلبة أنفسهم من جهة وبين عضو التدريس من جهة أخرى ويستمتع في الوقت نفسه بإيصال الأفكار للطلبة ، كما يشجع على الإبداع والقدرة على حل المشكلات ويغرز ثقة الطلبة بأنفسهم ويثير دافعية التعلم والتفكير لديهم. (احمد وأبو شيحة، ١٩٩٨، ص ١٤١)

إن معرفة المدرس الواسعة بطرائق التدريس واستراتيجيات التعلم متنوعة وقدرته على استخدامها ، تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق بحيث تصبح عملية التعليم شيقة وممتعة للطلبة ، ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية واحتياجاتهم وميولهم ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢، ص ٢٥)

وتأتي أهمية معلم التاريخ في استخدام طرائق التدريس جميعها المستخدمة في تدريس المواد الاجتماعية. حيث أن الفعالية التي يتمتع بها مدرس التاريخ توفر له المرونة والقدرة على إيصال المادة إلى الطلبة بصورة حقيقية ومؤثرة تؤدي بالتالي إلى تعجيل العملية التربوية التي يقوم بها معلم التاريخ. ويتميز في التأثير على الطلبة بصورة إيجابية على نحو افضل ، غير ان عدم توفر المرونة في التعامل بين المدرس وطلبه يؤدي إلى قطع عملية التفاعل التربوي التي يقوم بها المدرس مع طلبته. (الجمعة، ٢٠٠٢، ص ٨)

وبالنظر لما تشكله المواد الاجتماعية من نسبة كبيرة من المناهج الدراسية ينبغي ان تتال المواد الاجتماعية قدرا كبيرا من الدراسات بهدف تطوير أساليب أو طرائق تدريسها ، إذ تمثل الأسلوب أو الطريقة الأداة لتحقيق أهداف المنهج وتسهيل عملية التعليم ، إذ أن المواد الاجتماعية تهتم بدراسة العلاقات الإنسانية من جهة ، وعلاقة الإنسان بالبيئة من جهة أخرى. (اللقاني، ١٩٧٤، ص٥)، لذلك نالت اهتماما كبيرا كونها اكثر المواد حساسية نظرا لما يجري في الإطار الاجتماعي من أحداث وما تثار حولها من مشكلات وتحديات فضلاً عن أن هذه المواد تعمل على تنمية الجانب المعرفي للتلاميذ من خلال تزويدهم بالحقائق والمعلومات المناسبة لمستواهم. (الراوي، ١٩٩١، ص١٤)

وتحتل مادة التاريخ أهمية بين المواد الاجتماعية باعتبار أن التاريخ علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة ويوضح لنا الإطار الذي تتطور فيه كل أمة ومسيرة اتجاهاتها (الأمين، ١٩٨٠، ص٦٦)

تعد مادة التاريخ من المواد الاجتماعية التي تدرس في مراحل تعليمية مختلفة وتعتني الأمم والدول بالتاريخ لما له من أهمية في تثقيف الناشئة والمتعلمين وتعريفهم بتاريخ العالم وإلى تقوية الروح الوطنية لديهم (فايد، ١٩٨٦، ص٢٨١)

ويذكر إبراهيم ١٩٩٤ أن للتاريخ تنمية عملية (أخلاقية) وليست ذهنية عقلية فقط من خلال ربط أحداث الأمم السابقة بالحياة المعاصرة لكل زمان. فأصبحت القيم الخلفية واحدة من الأسباب الرئيسة التي أدخلت تدريس التاريخ في المدارس في معظم دول العالم. (إبراهيم ، ١٩٩٤ ، ص١٤٨)

وتضيف (Mary Abbott) إلى أن الدروس التي يتعلمها الطلبة من خلال مادة التاريخ والتي تصبح بالنسبة لهم مهارات حياتية تساعدهم وتشجعهم ليصبحوا اكثر قدرة لفهم العناصر الأساسية لدراسة التاريخ مما يساعد في الوقت نفسه على تعزيز ثقتهم بأنفسهم للاستمرار بتطوير معلوماتهم في هذا المجال. (MaryAbbott,2000,P.32)

وتعد دراسة التاريخ من أهم الوسائل المؤدية إلى تنمية التفكير العلمي من خلال تفسير الحوادث التاريخية وتعليمها بشكل صحيح وربط الأسباب والنتائج. وتدريب الطلبة على جمع المعلومات ونقدها والتأليف فيما بينها ثم عرضها. (سليمان، ٢٠٠٠، ص٢٣٩-٢٥٥)

وثمة قيم ومزايا تربوية وفكرية عديدة نستخلصها من تدريسنا للتاريخ تتمثل في ان التاريخ افضل ميدان لأن يكتسب الطالب مهارات البحث التاريخي ، ويساعد على الفهم العميق للحدث. كما انه يعطي نوعا من الدعم النفسي للطالب خاصة عندما يدرس تاريخ مدينته ومنطقته ، وأخيرا فإن تدريس التاريخ المحلي يقدم للطالب مهارات نافعة مثل رسم خرائط وعمل نماذج وتنظيم جداول وكتابة مقالات. (إبراهيم ، ١٩٩٤ ، ص٣٥)

وترى (Golemanknight) ١٩٩٥ إن دراسة التاريخ تهتم بالزمان والمكان، وإنجازات الشعوب ومساهماتها في تقدم البشرية والربط بين الماضي والحاضر. ومن بين الأمور التي يسعى التاريخ إليها فهم وتفسير الحاضر وتنمية العديد من المهارات والاتجاهات والقيم. أما من وجهة نظر (Scott) ١٩٧٨ فإن التاريخ يساعدنا في معرفة أنفسنا والجنس البشري. بينما يرى (اللقاني، ١٩٧٨) أن دراسة التاريخ تستهدف تكوين اتجاهات وتعليمات ذات معنى تساعد المتعلمين في اكتساب خبرات جديدة . أما (Farmer) ١٩٨٣ فيؤكد ان دراسة التاريخ تعرف المتعلم بجذوره وأصوله التاريخية. (خريشة وطلافة ، ٢٠٠٠ ، ص١٤٥)

وتعد طرائق التدريس ركنا أساسيا من أركان التدريس ، فهي اعتماد استراتيجية محددة بإنجاز موقف تعليمي ضمن مادة دراسية معينة ، ومن هذه الطرائق طريقة المناقشة التي تعد من الطرائق السائدة في تعليم المواد الدراسية ولا سيما الإنسانية فيها ، إذ تقوم على تبادل الرأي بين الطلبة ومعلمهم أو بين الطلبة أنفسهم ، وذلك لتعزيز ما يقدم إليهم من معرفة فضلا عن كونها حافزا لتنمية تفكير الطلبة وتطوير هذا التفكير من خلال قدرة المدرس في التدريس وقدرته على إدراك فهم طلابه للمادة الدراسية. (الدليمي ، ١٩٩٩ ، ص٣٢)

والمناقشة هي طريقة تقوم في جوهرها على الحوار ، وفي ما يعتمد المدرس على معارف الطلبة وخبراتهم السابقة، فيوجه نشاطهم بغية فهم القضية الجديدة مستخدما الأسئلة المتنوعة وإجابات الطلبة لتحقيق أهداف الدراسة ، والمناقشة في احسن صورها اجتماع عدد من العقول حول مشكلة من المشكلات أو قضية من القضايا ودراستها دراسة منظمة. بقصد الوصول لحل المشكلة أو الاهتمام إلى رأي في موضوع القضية. وللمناقشة عادة قائداً يعرض الموضوع ويوجه الجماعة إلى خط الفكر الذي تسير فيه المناقشة حتى تنتهي إلى الحل المطلوب. (حسن ، ٢٠٠٣)

والطلبة من خلال المناقشة ينظمون آراءهم ويوضحون أفكارهم ويحددون مواقفهم بتعليم المتعلم التعاون والإصغاء واحترام الآراء والنقد وتنظيم الأفكار والعمل الجماعي والتأكيد على قيمة مشاركة الفرد في التعليم وابرار دوره في صناعة القرار والمشاركة في الحياة الديمقراطية التي تسمح له بالنمو وتحقيق الذات. (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ٢٦١)

وبهذا الصدد فقد أكد حمدان ١٩٨١ وراشد في ١٩٨٨ إن طريقة المناقشة بأساليبها المختلفة من اكثر الطرائق التعليمية المفضلة في التدريس الجامعي لما تؤديه من تفاعل فكري واجتماعي بين الأستاذ الجامعي وطلابه وبين الطلاب بعضهم مع البعض. (حمدان ، ١٩٨١ ، ص ٤٠) و (راشد ، ١٩٨٨ ، ص ١١٢)

ولاستخدام طريقة المناقشة في تدريس المواد الاجتماعية قيم تربوية عديدة منها، إنها تتيح للطلبة مواقف وفرصاً تعليمية كثيرة من اجل ممارسة التعاون والعمل الجماعي والتعبير عن الرأي بحرية وتعلم الطلبة روح التسامح الفكري، وتهديهم إلى ان الحقيقة غالباً ما تكون لها إبعاد وجوانب عديدة. (الأمين وآخرون ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٦)

تكتسب طريقة المناقشة أهميتها من كونها تعد دعوة للطلاب للمشاركة الفاعلة في حل مشكلة معينة مما يجعل المتعلم يشعر بأهميته بوضعه فرداً فاعلاً في المجتمع بوجه عام وفي المجتمع المدرسي بوجه خاص. وهذا يمنح الطلاب الثقة بأنفسهم وبمجتعهم إذ أن المناقشة تنمي روح الديمقراطية بين الطلاب وتجعل الجو المدرسي جواً ديمقراطياً تسوده روح المودة والتآلف مما يؤدي إلى زيادة دافعية الطلاب نحو التعلم والمشاركة الإيجابية وتحقق أحد المبادئ المهمة في عملية التعلم وهي مشاركة المتعلم مشاركة إيجابية وفاعلة. (الخطيب ، ١٩٨٧ ، ص ١٣٧)

ويشير السامرائي وآخرون ١٩٩٤ إلى أن طريقة المناقشة تحرك الطلبة وتزيل عنهم الفتور والجحود السائد في أثناء اتباع الطرائق التدريسية الأخرى كالمحاضرة ، كما إنها تجعل قاعة الصف تعج بالحيوية والنشاط ، ومهما كانت الأساليب المتبعة في طريقة المناقشة فان دور المدرس يكون إما مشرفاً على سير المناقشة الصفية (إذا كان جميع الطلبة المشاركين بوصفهم مجموعة واحدة في المناقشة) أو مشاركاً طلبة صفه في المناقشة بكونه عضواً من أعضائه أو أن يشرف على سير مناقشة كل مجموعة من مجموعات الطلبة الذين يبحثون أو يناقشون موضوعاً من موضوعات المناقشة وجزءاً أو طرفاً. (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤ ، ص ٥٢-٥٣)

وفي مادة التاريخ يصبح استخدام طريقة المناقشة أكثر ضرورة ، هذا ما يؤكد عليه العديد من الباحثين: حيث يقول (Elton ، 1967) إذا أريد لتدرس التاريخ أن يكون ناجحا فينبغي ان يقوم على المناقشة والمناظرة ، ويشير (Fines ، 1991) إلى ان التاريخ ومجمله يدور حول طرح الأسئلة وبضيف "ونحن إذا استطعنا أن نبين للطلبة كيف يسألون وكيف يبحثون عن الشاهد وكيف يستوعبون ما يكتشفونه عند ذلك فان التاريخ يقدم عملا للتربية وسوف يصبح من المواد الدراسية الأساسية. (إبراهيم ، ١٩٩٩ ، ص ١٣٤)

وقد ارتأت الباحثة اختيار طلبة كلية التربية الأساسية / المرحلة الأولى لأن الطالب في هذه المرحلة شخصية بدأت التجدد والتبلور واصبح أكثر قدرة على التفكير العلمي وعلى إدراك العلاقات وتصور التعميمات وحل المشكلات وفهم ذاته ومجتمعه وتزداد قدرته على استخدام المفاهيم التي حصل عليها في تطوير مفاهيم جديدة من خلال تطوير طرائق التدريس.

ويعد تقويم سلوك الطلبة وبخاصة تحصيلهم الدراسي من ابرز أساسيات عمل الأنظمة التعليمية عن طريق معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبها الكمي والنوعي ، فهو عمل مستمر يستخدمه المدرس لتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلبة وفضلا عن انه يؤدي دور مهم في التربية باعتباره العملية التي تصدر عنها أحكاما تستخدم كأساس للتخطيط وتثمين خصائص المؤسسة من حيث التنظيم والمناهج والطرائق والنتائج. (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٤-١٧٥)

ومن دون شك فان التحصيل الدراسي جانب هام من جوانب التغيير المعرفي الذي نريد لطلابنا ان يحققوا فيه مستوى رفيعا اذ يعد تدني مستوى التحصيل الدراسي من إحدى المشكلات الكبيرة التي تواجه الفرد والدولة والمنزل فالمدرسة وضعت مستوى التحصيل الدراسي هدفا تحاول تحقيقه وتوجيه الطلبة حسب تحصيلهم للمنافسة في مجالات الحياة ، وان الإخفاق الدراسي يؤدي إلى الإحباط والشعور بالنقص. (بولص ، ١٩٩٤ ، ص ٤٠٤)

وإلى جانب الاهتمام بالجانب المعرفي للطلاب فإن معظم المربين يؤكدون على أهمية ضرورة التركيز على تنمية الدوافع والاتجاهات المرغوب فيها نحو التعلم ، الا ان الاهتمام ما يزال متمركزا على المجال المعرفي دون المجال الوجداني، فقياس وتقويم برامج التعليم في المجال الوجداني ما يزال يحظى باهتمام قليل ويرجع ذلك إلى صعوبات عدة بعضها يتعلق بتجديد السمة وأخرى بإعداد المقياس الذي يحاول قياس

السمة ومنها ما يتعلق بتحليل النتائج وتفسيرها وصياغة الأهداف في المجال الوجداني (عبد العال ومبارك ، ١٩٩٤ ، ص٦٨) و (Keller , 1983 , P.53)

وتهتم الأمم اهتماما كبيرا بالعملية التربوية والتعليمية لأنها العملية الأساسية التي يتم بوساطتها بناء الإنسان وخاصة التعليم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات مرغوبة لدى المتعلمين أكثر جدوى من التعليم الذي يؤدي إلى كسب المعرفة والخبرات. (علي ، ٢٠٠١ ، ص٢٩٤)

وتبرز الاتجاهات كإحدى الأهداف الأساسية الهامة للتدريس لما لها من أهمية تربوية كبيرة فهي تساعد الطالب في التقدم في المجالات المعرفية وتجعله أكثر قرباً وإقبالاً للمادة الدراسية وتزيد من انتباهه لها وتهيئ له فرصاً للمناقشة والتعبير عن ذاته وتشعر الطالب بان المادة سهلة وممتعة وتزيد من قدرته على تلقي أكبر قدر ممكن من المعرفة النظرية في فترة زمنية محددة. (صباريني والرازحي ، ١٩٩٣ ، ص٢٢٥)

وتساعد معرفة الاتجاه على تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها الشخص، وعلى إعطائها معنى ودلالة ، فضلا عن مساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني. وان إقبال الطلبة على التعلم يتأثر إلى حد كبير باتجاهاتهم نحو أساتذتهم ونحو الموضوعات الدراسية والنشاطات الأخرى وعلاقة بعضهم ببعض الأخر. (الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ ، ص٧٧)

وأشار عطا الله (٢٠٠١) إلى ان الفرد الذي يكون اتجاهه معنيا نحو شئ ما أو شخص ما تعكس سلوكه أو تصرفاته إزاءه ، ويقال ان الاتجاه موجود لديه إذا مارس سلوكا متماثلا ومتسقا في المواقف المتماثلة أيضا إزاء هذا الشيء أو الشخص. (عطا الله ، ٢٠٠١ ، ص١٦٤)

كما يرى علماء الاجتماع ان أي تغيير يراد تحقيقه يتطلب أولا دراسة الاتجاهات السائدة ومعرفة مدى ملاءمتها لمواكبة التغيير المطلوب ، لذا يهتم المصلحون والمربون بدراسة الاتجاهات السائدة لأنها تتبع من دافع الظروف الاجتماعية، كما ان المعلومات التي يمتلكها الفرد نحو موضوع ما تحدد نوعية اتجاهه نحو هذا الموضوع وتتأثر اتجاهاته طبعا بحجم هذه المعلومات ومصدرها ودرجة ثقته بها وبمصدرها. إلا أن الفرد بمرور الزمن ومن خلال اكتسابه خبرات ومعلومات جديدة عن هذا الموضوع سوف يقوم بربط معلوماته القديمة والجديدة ويحدد اتجاهه بمقتضاها نحو الموضوع. (الأحرش، ٢٠٠٠ ، ص١٢١)

ويرى الكثير من المربين ان التعليم الذي يؤدي إلى تكوين اتجاهات يرغب فيها الطلبة افضل من التعليم الذي يؤدي إلى كسب المعرفة فقط اذ ان اثر الاتجاهات يستمر إذ تخضع الخبرات المعرفية عادة لعوامل النسيان لذلك اتجه المربون إلى تصميم البرامج التشخيصية والعلاجية وغيرها من البرامج التي تساعد على تحسين اتجاهات التلاميذ نحو المواد الدراسية. (خطاب وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٢٩-٢٣٠)

ولما كان لاتجاه الطلبة تأثير واضح في سلوكهم وعلاقاتهم فأن معرفته تساعد في فهم العوامل المؤثرة في العملية التربوية وتسهم في تطويرها وان عدم التعرف على الاتجاه الذي يحمله الطلبة نحو مهنة التعليم فأننا سنفقد عنصراً مهماً من عناصر تطوير العمل التربوي ومن كل ما سبق يظهر لنا أهمية نوع الاتجاه الذي يحمله طلبة كلية التربية الأساسية نحو مادة التاريخ.

وتأسيساً على ما تقدم ومن خلال عمل الباحثة في كلية التربية الأساسية تبلورت
مشكلة البحث في ضوء المعطيات الآتية:

١. تأكيد أغلبية الباحثين على أهمية طريقة المناقشة بأساليبها المختلفة في تدريس المواد الاجتماعية بوجه عام والتاريخ بوجه خاص وأثارها الإيجابية على تعلم الطالب المعلومات واكتساب المهارات وبالتالي رفع مستوى التحصيل وتكوين اتجاهات إيجابية نحو مادة التاريخ ومدرسيها، دفع الباحثة إلى تجاوز التصورات السلبية الموجودة لدى بعض التدريسيين حول صعوبة تطبيق هذين الأسلوبين من أساليب المناقشة وعدم إمكانية تنفيذهما مما حفز الباحثة على تجريب هذين الأسلوبين في التدريس مقارنة بالطريقة الاعتيادية لبيان فاعليتهما في التحصيل والاتجاه.

٢. غياب استخدام طرائق التدريس الحديثة التي لها فاعليتها في تدريس التاريخ وشيوع استخدام الطرائق التقليدية في التدريس كالإلقاء والمحاضرات لدى غالبية التدريسيين، وكما أشارت إليه الدراسات السابقة أن هذه الطرائق تؤدي إلى عدم الاهتمام بمادة التاريخ وإلى تكوين اتجاهات سلبية نحوها. واعتبارها مادة صعبة وجافة، علماً بأنها من أكثر المواد الدراسية حيوية إذا ما درست بطرائق تعطي للمتعلم دوراً أكثر فاعلية ونشاطاً.

٣. قناعة الباحثة بإمكانية تنفيذ هذين الأسلوبين من أساليب المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة، والمناقشة التي يديرها المدرس ويشترك فيها) اللذان يركزان على جعل الطالب محور العملية التربوية، إذ ترى الباحثة أن التفاعل داخل الصف من أهم العوامل التي تؤدي إلى زيادة فاعلية العملية التعليمية، ولقناعتها بأهمية استخدام طريقة المناقشة التي تقوم على التفاعل بين المدرس وطلابه من جهة وبين الطلاب أنفسهم من جهة أخرى وبين الطلاب والمادة الدراسية من جهة ثالثة ودورها في تحسين عملية تدريس التاريخ، والتي تؤدي إلى كشف الحقائق واستثارة أذهان المتعلمين وتكوين عادات التفكير للوصول إلى الحلول مما يساهم في تحقيق الأهداف التعليمية.

٤. اهتمام عدد من الباحثين باستخدام أساليب المناقشة كان حافزاً لتجريب هذين الأسلوبين من أساليب المناقشة في بيئتنا المحلية للوقوف على فاعليتهما في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية.

٥. تركيز المدرسين على الجوانب المعرفية في التعليم وإهمالهم قياس الجوانب الوجدانية بالرغم من أهميتها بسبب صعوبة إعداد مقاييسها أو تحليل نتائجها أو فيما يتعلق بصعوبة صياغة الأهداف الخاصة بهذا المجال.

ويمكننا تحديد مشكلة البحث بالسؤالين التاليين:

١. هل أن استخدام أسلوب المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة – المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها) سيرفع من مستوى تحصيل طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل.

٢. هل أن استخدام أسلوب المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة – المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها) يؤديان إلى تكوين اتجاهات إيجابية لدى طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل.

وعليه فإن أهمية البحث تكمن في النقاط الآتية :

١. قد يسهم استخدام أسلوب المناقشة المشار إليهما في زيادة تحصيل تدريس طلبة الصف الأول / كلية التربية الأساسية وتتمى اتجاهاتهم نحو مادة التاريخ.
٢. توجيه نظر المدرسين والمهتمين إلى أهمية الجانب الوجداني المتمثل في الاتجاه نحو التاريخ وكيفية قياسه وتنميته.
٣. إمكانية الاستفادة من النتائج التي يسفر عنها البحث الحالي في تطوير طرائق تدريس مادة التاريخ وفي إعداد وتدريب المعلمين على الطرائق الفعالة.
٤. التعرف على سلوك واتجاهات الطلبة نحو مادة التاريخ حيث انه يؤدي إلى فهم اعمق لعملية تعلم هذه المادة في كلية التربية الأساسية ، ويستطيع أعضاء هيئة التدريس أن يتلمسوا حاجات الطلبة في هذا المضمار ويتحسن أدائهم ، مما يتيح فرصة لتكوين الاتجاهات والقيم الإيجابية في التعلم لتحقيق الأهداف المرجوة من تدريس هذه المادة.

هدف البحث

يهدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها قياساً بالطريقة الاعتيادية في التدريس.

فرضيات البحث

لغرض تحقيق هدف البحث صيغت الفرضيات الآتية :

الفرضية الرئيسية الأولى :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم في مادة التاريخ العام.

الفرضية الفرعية الأولى :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها في تحصيلهم في مادة التاريخ العام.

الفرضية الفرعية الثانية :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم في مادة التاريخ العام.

الفرضية الفرعية الثالثة :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم في مادة التاريخ العام.

الفرضية الرئيسية الثانية :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اتجاههم نحو مادة التاريخ العام.

الفرضية الفرعية الرابعة :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها في اتجاههم نحو مادة التاريخ العام.

الفرضية الفرعية الخامسة :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اتجاههم نحو مادة التاريخ العام.

الفرضية الفرعية السادسة :

لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اتجاههم نحو مادة التاريخ العام.

حدود البحث

يقتصر البحث على ما يأتي:

١. طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل للعام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.
٢. مفردات مادة التاريخ العام المقررة لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية في جامعة الموصل للفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م.

تحديد المصطلحات :

الأسلوب التدريسي

عرفه سليمان (١٩٨٨)

"أنه الأنماط التدريسية الخاصة بالمدرس والمفضلة لديه" ، ومفاد هذا التعريف أننا نجد أن أسلوب التدريس لدى مدرس معين يختلف عنه لدى مدرس آخر على الرغم من أن طريقة التدريس قد تكون واحدة. أي أن أسلوب التدريس يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالخصائص الشخصية. (سليمان ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٤)

ويعرفه محمد ومحمد (١٩٩١)

"أنه الجزء الإجرائي من طريقة التدريس التي يعتمدها المدرس لنقل أو إيصال مادته أو خبرات المنهج إلى الطلاب مثل أسلوب المحاضرة ، وأسلوب الوصف وأسلوب الشرح ... الخ التي يستخدمها المدرس أساليباً مشتقة عن الطريقة الإلقائية". (محمد ومحمد ، ١٩٩١ ، ص ٥١)

أما السامرائي (٢٠٠٠) فيعرفه

"أنه السلوك الذي يمارسه المدرس باستمرار ويفضله على غيره من الأساليب في تعامله مع الطلبة وقد يميزه عن غيره من المدرسين". (السامرائي، ٢٠٠٠، ص ٩٨)

طريقة المناقشة

عرفها (Sistrunk ، ١٩٧٢)

طريقة تعليمية تساعد الطلبة على اكتشاف معان لأنفسهم ، وذلك من خلال إعطاء البيانات مضموناً عقلياً ومن خلال التفكير التأملي بوصفه وسيلة لإزالة الارتباك مع تزويد المتعلم بفرص التفاعل مع معلمه وزملائه. (Sistrunk, 1972, p.57)

وعند (Jarolimek، ١٩٨٢)

هي طريقة تعليمية تستند إلى عمل الفريق العقلي الذي يقوم على مبدأ أن المعرفة المتجمعة والأفكار والمشاعر لأشخاص عدة أفضل من تلك التي تكون لشخص واحد. (Jarolimek, 1982, p 61)

وعرفها (الخطيب ، ١٩٨٨) بأنها

"إحدى الخبرات التعليمية التي تهدف إلى مساعدة الطلاب على اكتساب المعلومات وتزويدهم بخبرات تتعلق بالتفكير الاستكشافي والتعبير الشفوي الواضح والتدريب على طرح الأسئلة والاستجابة لها وتقدير التنوع في وجهات النظر". (الخطيب ، ١٩٨٨ ، ص ٧)

ويعرفها (السكران ١٩٨٩)

" بأنها المحادثة التي تدور بين المدرس وطلابه في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار والجدل ، بطرح سؤال ثم جواب." (السكران ، ١٩٨٩ ، ص ١٢٩)

ويعرفها (قاموس التربية ١٩٩٤) بأنها

" فعالية تتميز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المساهمون في المناقشة رغبة جديّة في حلها والوصول إلى قرار فيها." (القاعود وآخرون ، ١٩٩٤، ص ٥٢)

أما (عطا الله ٢٠٠١) فيعرفها

"بأنها حوار منظم شفوي بين المدرس والطلبة يظهر فيها الدور الإيجابي الواضح للطلبة بهدف تحقيق غايات وأهداف معينة لا يمكن أن تتحقق إلاّ بمشاركة الطلبة". (عطا الله ، ٢٠٠١ ، ص ٢٣٢)

ويعرفها (عبد الرزاق ٢٠٠٣) بأنها

عبارة عن أسلوب يكون فيه المدرس والتلاميذ في موقف إيجابي حيث انه يتم طرح القضية أو الموضوع ويتم بعده تبادل الآراء المختلفة لدى التلاميذ ثم يعقب المدرس على ذلك بما هو صائب وبما هو غير صائب ويبلور كل ذلك في نقاط حول الموضوع أو المشكلة. (عبد الرزاق ، محاضرة من الأنترنت ، ٢٠٠٣)

ومن تحليل التعريفات السابقة يتبين أنها تشترك في النقاط الآتية:

١. اشتراك كل من الطلاب والمدرس في الموقف التعليمي بتبادل الآراء والأفكار.
٢. المدرس موجه ومنظم ومشارك في عملية النقاش لمساعدة المتعلم على التعلم.
٣. استخدام الأسئلة والأجوبة.
٤. تفسير قضية ما وتحليلها.

□ واستناداً إلى ما سبق تعرف الباحثة طريقة المناقشة إجرائياً بأنها :

تخطيط وتنظيم دقيق وموجه لتبادل الآراء والأفكار بين طلاب الصف الأول في كلية التربية الأساسية وأستاذهم في موضوع أو قضية من مادة التاريخ المقررة للوصول إلى اتفاق وتصورات لحلها. وقد تكون الحلول عادية معروفة أو إبداعية .

أسلوب المجموعات الصغيرة

يعرفه (حمدان ١٩٨١) بأنه

"إحدى أساليب المناقشة ويتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-١٣) طالباً يقوم المعلم في هذا الأسلوب بتقسيم الفصل إلى مجموعة صغيرة يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوع معين أو ناحية منه ، ثم تعرض ما تتوصل إليه من حلول وتفسيرات على مجموع الفصل. (حمدان ، ١٩٨١ ، ص٤٨٢)

أمّا (Gall) ١٩٨٥ فيعرفه

بأنه عملية تجمع فيها فريق صغير (٦-١٠) للاتصال مع بعضهم البعض مستخدمين الكلام والإصغاء وعمليات غير لفظية من أجل إنجاز الأهداف التعليمية المطلوبة. (Gall, 1985, p.1423)

ويعرف كل من (السامرائي وآخرون ١٩٩٤) و (الحوالدة وآخرون ١٩٩٧)

الأسلوب الذي يستخدم عندما يكون عدد طلبة الصف كبيراً مما يصعب تطبيق أو إجراء أحد الأساليب الثلاثة للمناقشة. ويكون ذلك بتقسيم الصف إلى عدة مجموعات حسب ما يرتأي المعلم ، وعليه أن يعهد لكل مجموعة منها بمناقشة موضوع أو جزء من الموضوع وتحتل كل مجموعة ركناً أو جزءاً من الصف وتباشر في اختيار رئيس لإدارة مناقشة مجموعتها ويفضل أن يتناوب الطلبة في رئاسة المناقشة لحصة أو مدة ما حسب ما يسمح به الوقت ، ويكون واجب المعلم في هذا الأسلوب حضور مناقشة كل مجموعة وأعطاء رأيه في نهاية الدرس. (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤ ، ص٥٨-٥٩) (الحوالدة وآخرون ، ٩٧ ، ص٢٦٤)

وتبنت الباحثة تعريف السامرائي وآخرون وعرفت أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة إجرائياً بأنه:

أسلوب يقوم على تقسيم طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة يجلسون على شكل دائري، ويتأسس المجموعة طالب للإجابة عن الأسئلة الخاصة بموضوع المناقشة بالاعتماد على الملزمة المقررة لمادة التاريخ العام والمصادر الأولية التي أطلع عليها الطلبة وبإشراف من مدرس المادة.

أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها :

يعرفه (السامرائي وآخرون ١٩٩٤) بأنه

"الأسلوب الذي يقوم المعلم فيه بتخطيط المناقشة التي سيديرها وإعلام الطلبة مسبقاً ، فيعطيهم فكرة واضحة عن الموضوع الذي سيجري بحثه ومناقشته في الحصص التي ستخصص للمناقشة ويحدد لهم عدد الحصص التي سيتم مناقشة الموضوع بها ، ويزودهم بقائمة تحوي أسماء المصادر المتعلقة بموضوع المناقشة لكي يفسح المجال لهم لقراءتها والاطلاع عليها ومعرفة محتوياتها في حدود الوقت المقرر. كما عليه أعداد أسئلة تتعلق بمفردات الموضوعات التي سيناقشها الطلبة ، حيث يتصدر الصف ويبدأ بإلقاء الأسئلة على طلابه بهدف إثارة التفكير في طلابه وحملهم على أن يسألوا هم ولكن لا يسألونه بل يوجهون الأسئلة إلى زملائهم الطلبة وبدورهم يجيبون عنها والمعلم لا يختلف في موقعه عن أي عضو في الصف يجادل ويناقش كما لو كان واحداً منهم. (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤ ، ص ٥٥)

أما (الخالدة وآخرون ١٩٩٧) فيعرفه بأنه

"الأسلوب الذي يخطط المعلم فيه لموضوع المناقشة التي سيديرها ويعطي الطلبة فكرة مسبقة عن الموضوع والمصادر والمراجع المتعلقة به ، ويفسح لهم المجال لقراءتها ثم يعد أسئلة مرتبطة بالموضوع الذي سيناقش ويقود الصف ويدير المجموعات ويوجه الفعاليات ويشارك في المناقشات". (الخالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ٢٦٤)

وقد تبنت الباحثة تعريف الخالدة وآخرون وعرفت أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها إجرائياً بأنه :

مشاركة طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية مشاركة إيجابية فعالة في الدرس من خلال تبادل الأسئلة والآراء والشروح التي يطرحها الأستاذ للتوصل إلى الحلول الممكنة في دروس التاريخ.

التحصيل

عرفه (Good 1973) بأنه

"إنجاز أو كفاءة في أداء مهارة أو معرفة ما". (Good, 1973, p.7)

وعرفه (بدوي ١٩٨٠) بأنه

المعرفة المكتسبة والمهارة التي تنميتها في الموضوعات الدراسية في المدرسة وتبينها الدرجات التي يتم الحصول عليها في الاختبارات. (بدوي، ١٩٨٠، ص١٢).

أمّا (الكلزة ١٩٨٩) فيعرفه بأنه

"مدى استيعاب التلاميذ لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي". (الكلزة، ١٩٨٩، ص١٠٢)

ويعرفه (علام ٢٠٠٠) بأنه

"درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تدريبي معين". (علام ، ٢٠٠٠ ، ص٣٠٥)

وتعرف الباحثة التحصيل إجرائياً بأنه:

نتائج ما يتعلمه الطلبة بعد عملية تعلم موضوعات التاريخ العام ويقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلبة في الاختبار التحصيلي المعد لهذه الدراسة.

الاتجاه

عرفته (Harlen ، ١٩٨٥) بأنه

حالة التهيئة المسبقة التي يكونها الطالب (الفرد) بطريقة ما خلال تفاعله مع الأشخاص أو الأشياء أو الأحداث مما يجعله يسلك سلوكاً معيناً منتظماً في المواقف المماثلة. (Harlen,1985, p.57)

ويعرفه (همشري ١٩٩٠) بأنه

"استعداد مكتسب يتكون لدى الفرد نتيجة لعوامل مختلفة تؤثر في حياته بحيث يوجه استجاباته سلباً أو إيجاباً نحو الأشخاص والأفكار والأعمال أو المهن التي تختلف فيها وجهات النظر حسب قيمتها الخلقية والاجتماعية". (همشري ، ١٩٩٠ ، ص ٧٠)

وعرفه (أبو جادو ١٩٩٨) بأنه

مؤشر إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية محددة ، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة ، وتؤلف نظاماً معقداً ، تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. (أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ص ٣٢٩)

وعرفه (العمامرة ١٩٩٩) بأنه

"استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض وهذه قد تكون أشياء أو أشخاصاً أو أفكاراً أو مبادئ أو نظاماً اجتماعية". (العمامرة ، ١٩٩٩ ، ص ٣١٠)

ويعرفه (عيسى ٢٠٠٠) بأنه

"حالة استعداد عصبي أو عقلي يتم تنظيمه من خلال التجربة ويؤدي إلى تأثير ديناميكي على استجابة الشخص أي أنه تكوين فرضي كامل أو متوسط يقع بين المثير والاستجابة ويمثل قوى مؤثرة في استجابات الأفراد نحو شئ ما وان كنا لا نستطيع تحديد دوره في اختيار السلوك المشكل للاستجابة". (عيسى ، ٢٠٠٠ ، ص ٦١)

أما (الدغيش ٢٠٠٣) فيعرفه بأنه

"عبارة عن مجموعة منسقة من السلوك الإيجابي أو السلبي الصادر عن الفرد إزاء موضوع ما تنشأ عن تركيب معقد من المشاعر والمعلومات المكتسبة من خلال التفاعل مع البيئة الاجتماعية للفرد ، أو من خلال التعامل المباشر مع موضوع الاتجاه. (الدغيش ، ٢٠٠٣ ، ص)

وتبنت الباحثة تعريف أبو جادو وعرفت الاتجاه نحو التاريخ إجرائياً بأنه:

استعداد وجداني مكتسب لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية إزاء موضوعات التاريخ تتسم بالقبول أو الرفض أو المحايدة، وتقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية من خلال استجاباتهم ل فقرات المقياس المعد لهذه الدراسة.

الطريقة الاعتيادية

عرفها الديب (١٩٧٤)

"بأنها الطريقة التي يستطيع المدرس بوساطتها أن يعرض المعلومات التي تضمنها المقرر الدراسي في أسرع وقت ممكن حتى نضمن إنهاء المقرر في الوقت المحدد له". (الديب، ١٩٧٤، ص ٢٣)

يعرفها براون (Brown 1985)

"بأنها حديث يقدمه شخص (المدرس) إلى عدة أشخاص (الطلبة) حول موضوع أو فكرة محددة ، وربما يتداخل مع الحديث أسئلة عرضية أو استخدام لوسائل تعليمية وغالبا ما يدون الطلبة بعض الملاحظات". (Brown,1985, P.2987)

ويعرفها عزيز والبيرماني (١٩٨٧)

"بأنها طريقة عرض المعلومات من قبل المدرس ليتسلمها الطلبة حيث لا يكون لهم دور فيها وتعتمد هذه الطريقة على فلسفة تربوية تكون فيها المادة والمحتوى هما محور آلية التعليم. (عزيز والبيرماني، ١٩٨٧، ص ١٤١)

أما الحيارى (١٩٩١)

فيعرفها بأنها مجموعة النشاطات والإجراءات التعليمية التي يشيع استخدامها لدى المعلمين في الأوضاع الاعتيادية دون إدخال أية معالجة خارجية ، وتقوم على الإلقاء والتلقين. (الحيارى، ١٩٩١، ص ١٦)

وتعرفها الباحثة إجرائياً : بأنها الطريقة التي يستخدمها معظم تدريسي مادة التاريخ العام في كلية التربية الأساسية حيث يغلب عليها طابع هيمنة المدرس، والتلقي من قبل الطالب.

الفصل الثاني

خلفية نظرية ودراسات سابقة

أولاً. خلفية نظرية ١. طريقة المناقشة

تطور مفهوم المناقشة

تعد المناقشة من الأساليب القديمة لمستخدمة في التعليم منذ القدم، حيث استخدمها الفيلسوف اليوناني (سقراط) في تعليم الفضيلة وتدعى بالطريقة السقراطية، حيث كان يستخدم الحوار الجدلي لاستخراج الأفكار من عقول الشباب المتعلمين، وعلى المعلم ان يتدرج في الحوار للكشف عن المعلومات واستخراجها عن طريق السؤال والجواب. (السكران، ١٩٨٩، ص ١٢٩)

واستخدمت المناقشة أيضا من قبل الفيلسوف اليوناني (ارسطو) في تعليم طلبته وتشجيعهم على البحث في القضايا التي يعرضها عليهم. وتزايد استخدام المناقشة يوما بعد يوم ويمكن الإشارة في هذا المجال إلى طريقة الحوار والمناقشة التي استخدمها الأنبياء والرسل في تعليم مريدهم وأصحابهم ومجتمعهم، الفضائل والواجبات والقيم الجديدة والسلوك المطلوب في البيت والمجتمع والعمل. (محمود واخرون، ١٩٩٦، ص ١٩)

فقد تم استخدامها من قبل النبي الكريم محمد (ﷺ) وذلك أثناء تعليم صحابته كيف يتلقى منهم الأسئلة ويجيبهم عنها. وقد ورد النقاش في الأحاديث النبوية الشريفة. (الحافظ، ١٩٩٥، ص ١٦)

ويلحظ ابن خلدون ان المناقشات والمناظرات في مختلف المعارف تساعد على تفتق الذهن وتوسع الأفق وتوطد إقدام (الملكة) الحاصلة من التعلم. (ابن خلدون، بدون ت ص ٥٠٤) ولا شك ان هذا رأى صائب لان التفكير الجماعي له قيمة تربوية اكبر من التفكير المنفرد، فالقدرات العقلية للمناقشين تعمل مجتمعة ومتعاونة في البحث وحل المشكلات مما يؤدي إلى تعميم الفائدة على الجميع وتؤكد طرائق التدريس الحديثة على القيم التربوية لأسلوب المناقشة فهي تعين التلاميذ على التحرر من الخجل والتردد و الانعزال كذلك تجعلهم يتخيرون آراء الآخرين ولو كانت مخافة لآرائهم وتمني فيهم روح التسامح الفكري (إبراهيم، ١٩٨٦، ص ٤٧) ويشير (Tulasiewicz) إلى أن المناقشة الجماعية وسيلة رئيسة أو مهنة جديدة أساسها تدريس الطلبة من قبل المدرس حيث ان الطلبة يحضرون لمكان عملهم ومن خلاله يستطيعون حل المشكلات

بأنفسهم وينبغي على الأستاذ الجامعي قيادة المناقشة بهذا الأسلوب الجديد
(Tulasiewicz,1986, p.133)

ويعرفها السامرائي بالطريقة الحوارية أو الطريقة المباشرة ويضيف إذا كانت
المحاضرة تدور حول شخص المعلم بالذات فان طريقة المناقشة تدور وتتركز حول
شخص الطالب مراعية توازن الأدوار بين كل منها في إدارة دفعة المناقشة وتحديد
وتوزيع المسؤوليات، ومن هنا تطورت هذه الطريقة مع مرور الزمن لتأخذ أبعادا أو
أشكالا وأدواراً مختلفة من المناقشة الحوارية المستمدة من الطريقة السقراطية إلى
المناقشة الصفية التي تدور بين المعلم والطلبة أنفسهم و المناقشة الجماعية التي أخذت
أشكالا مختلفة كالمناقشات المفتوحة و الندوات و غيرها. ويذكر بان طريقة المناقشة
تعتمد على ثلاثة دعائم هي (النقد و التمهيص ، وضوح الغاية والقصد ، المساهمة
الفعالة من قبل طلبة الصف وطرح المعلومات والحقائق العلمية والتعبير والشرح
والإيضاح اللازم لها). (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤، ص ٥٢)

ويتفق زيتون مع السامرائي في تحديد مفهوم الطريقة فيصفها بالطريقة القائمة
على الاتصال الفكري واللغوي والحوار الفعال للأراء والأفكار بين المعلم والطلبة بهدف
الكشف عن جوانب الموضوع قيد المناقشة . والمبدأ الذي يقوم عليه المناقشة هو ان
يشارك المعلم طلبته في طرح المادة العلمية ومناقشتها وتحليلها وتقويمها. وقد تدور
المناقشة حول موضوعات علمية دراسية مقررة، أو قد تكون مناقشة حرة تدور حول
موضوعات ومشكلات لها علاقة بالبيئة وغيرها . ويذكر بان المناقشة تعد من الطرائق
الجيدة التي تضمن اشتراك الطلبة اشتراكا إيجابيا في العملية التعليمية. (زيتون،
١٩٩٦، ص ١٦٤)

أما الدليمي فيذكر بان طريقة المناقشة لا تعني مجرد سؤال يرميه المعلم
وجواب يعطيه الطالب أو أنها مجرد إلقاء أسئلة ويقبل أجوبة فذلك لا يخلق مناقشة
جيدة بل قد لا يخلق مناقشة أصلا. (الدليمي، ١٩٩٩، ص ٣٣)

ويطور الجاغوب المفهوم إلى ان المناقشة نوع من التفاعل اللفظي وأداة من
أدوات الاتصال بين المعلم وطلبته وبين الطلبة أنفسهم. ومن مزاياه انه يعود الطلبة
التفاعل المنظم المبني على حسن الاستماع والتفكير مثل الإجابة واحترام آراء الآخرين
والتعاون، وينمي لديهم مهارات عديدة مثل التعليل والتفسير ويساعد المعلم على التفريق
بين مستويات الطلبة وبالتالي يكون هذا الأسلوب عوناً له على تحقيق الأهداف التي
حددها في خطته السابقة. (الجاغوب ٢٠٠٢، ص ١٤٦)

وفي النهاية يمكن القول بان طريقة المناقشة طريقة تقوم في جوهرها على الحوار وفيها يعتمد المعلم على معارف التلاميذ السابقة وخبراتهم لتحقيق أهداف دراسية وفيها إثارة للمعارف السابقة وتثبيت لمعارف جديدة واستشارة للنشاط العقلي الفعال عند التلاميذ وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم المستقل. (حسن ، ٢٠٠٣)

وأورد وليم تريسي عدة استخدامات لطريقة النقاش من هذه الاستخدامات ما يأتي:

- ١ . تنمية حلول إبتكارية للمشكلات.
- ٢ . إثارة الاهتمام والتفكير وضمان المشاركة.
- ٣ . التأكيد على النقاط التدريسية الأساسية.
- ٤ . دعم المحاضرات أو القراءات أو التمارين العملية .
- ٥ . تحديد مدى فهم المتدربين للمفاهيم أو المبادئ .
- ٦ . تجهيز المتدربين لتدريب لاحق .
- ٧ . توضيح نقاط أو تلخيص أو مراجعة موضوعات .
- ٨ . إعداد المتدربين لتطبيق نظرية أو إجراء في موقف معين .
- ٩ . تحديد مدى تقدم المتدربين وفاعلية التدريب السابق .

(عودة، ٢٠٠٣)

الخصائص الأساسية للمناقشة الصفية

لكي تسير المناقشة بشكل صحيح وسليم يفترض ان يتمتع المشاركون فيها بالخصائص الآتية:

١. العقل المنفتح

يفترض في الطالب المناقش أن يكون منفتحاً على الأفكار الجديدة ومستعداً لتقبلها، إذ رأى صلاحيتها، ويتمعن في الأفكار الجديدة ويتأملها ويحاول اكتشاف أوجه التشابه ونقاط الاختلاف بين أفكاره وأفكار الآخرين من زملائه.

٢. المرونة

إذا كان الطالب المنافس ذي عقل منفتح فهو قادر ومستعد لتبديل ولتعديل رأيه اعتماداً على البراهين الموضوعية المنطقية ويتمسك برأيه إذا أعتد بصحته ولم يظهر بطلانه بطريقة موضوعية .

٣ . الموضوعية

ينبغي تأكيد عمليات التفكير الموضوعي لان المناقشة في جو مشبع بالحماس والديمقراطية، وعند عرض الأفكار ينبغي الإشارة إلى مصادر المعلومات التي تدعمها فأما أن تثبت بالدليل أو تلغى وإذا أراد المعلم الإسهام ببعض الأفكار تتناقش أفكاره من قبل جماعة المناقشة، لان المعلم عضو في جماعة المناقشة (الحماد، ١٩٩٨، ص٤٣-٤٤)

٤ . العمليات التفكيرية

الهدف الأساس من المناقشة هو التأمل في المعلومات والأفكار التي تؤدي إلى حل المشكلة المطروحة ولذلك يعطي الطالب رأيه ويسهم بمعلوماته وي طرح سؤالاً ثم ينتظر ليستمع الجواب من الآخرين، ويكون الطلبة في الجلسة مشاركين فعالين، ويحاول المعلم طرح أسئلة تشجعهم على التحليل العميق وتقويم الأفكار المطروحة (الحصري، ١٩٩٥، ص٣١٠)

أساليب المناقشة

إن لهذه الطريقة أشكالاً متعددة ومتنوعة ومن هذه الأشكال ما ذكره :

أ . جابر عام ١٩٦٧ وهي :

١ . المناقشة الجماعية الحرة

وفيها تجلس مجموعة صغيرة من الأشخاص حول منضدة أو يجلسون على شكل حلقة لمناقشة موضوع أو مشكلة تسهم جميع أعضاء الجماعة وقائد الجماعة سواء أكان مدرساً أم تلميذاً يحدد أبعاد الموضوع وحدوده، وهو يحاول ان يوجه المناقشة على نحو يتيح اكبر قدر من المشاركة، ويسمح بالتعبير عن وجهات النظر المعارضة وتمحيصها، ويبقى التفكير منهجاً لمعالجة موضوع المناقشة، وتحدد الأفكار الهامة في المناقشة كما تتوصل الجماعة إلى نتائج نهائية.

٢ . الندوة

وتتكون هيئة الندوة من مقرر وعدد من التلاميذ لا يزيد على ستة يجلسون في نصف دائرة أمام بقية التلاميذ ويعرض المقرر أولاً موضوع المناقشة ثم يوجهها محاولاً إيجاد توازن بين المشتركين ، ويلخص موضوع المناقشة ، وبعد انتهاء أعضاء الندوة من النقاش يطلب المقرر أسئلة من بقية التلاميذ ثم يوجه هذه الأسئلة إلى أعضاء

الندوة ، ثم يقوم في نهاية الندوة بتلخيص نهائي للنقاط الأساسية التي عولجت والنتائج النهائية التي تم التوصل إليها .

٣ . المناقشة الثنائية

يجلس تلميذان أمام الصف يقوم أحد التلاميذ بدور السائل بينما يقوم الآخر بدور المجيب ، وفي حالات أخرى يشترك التلميذان في إلقاء الأسئلة والمحاضرة .

٤ . السمبوزيم (حلقة المناقشة)

وتتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ يناقشون بنظام موضوعا معيناً أمام مجموعة من التلاميذ ويكون كل عضو مسؤولاً عن مناقشة جانب محدد من الموضوع الذي اتفق عليه من قبل، ويقدم المقرر كل عضو حسب خطة موضوعة ليعرض على السامعين جانب الموضوع الذي أعده، وبعد ان يناقش كل عضو موضوعه وقد يثير السامعون أسئلة أو يتحدون تفكير أعضاء جماعة المناقشة، وفي النهاية يلخص المقرر النقاط الهامة التي تعرضت لها المناقشة ، والنتائج النهائية التي انتهت إليها . وهذا نمط من المناقشة الجماعية يتيح لعدد من التلاميذ الاضطلاع بأدوار المقاومة بأسلوب منظم. (جابر، ١٩٦٧، ص١٤٥-١٤٦)

ومن العوامل المؤثرة في المناقشة الجماعية ما يأتي:

١ . حجم الفريق

أكدت الدراسات ان اصغر حجم فريق المناقشة يعطي فناعة اكبر في الأداء ومشاركة أوسع في الحوار وإنجاز علمي افضل .

٢ . تركيبة الفريق

توصلت البحوث الميدانية إلى ان الفريق المنسجم في أعضائه يكون اكثر عطاءً من الفريق المتنافر .

٣ . جلوس الفريق

يعتبر النموذج الدائري في الجلوس هو الشكل المفضل وكما هو الحال في حلقة المناظرة ، وذلك لان أعضاء الفريق يواجه بعضهم بعضا .

٤ . قائد الفريق

حدد مكيجي (Mckeachie, 1978) ست وظائف لقائد المناقشة هي :

١ . الإعلان عن المناقشة .

- ٢ . الدعوة إلى تنظيم اللقاء وتقديم موضوع المناقشة .
- ٣ . توضيح أهداف المناقشة .
- ٤ . الوساطة وتبيان الاختلاف في الآراء .
- ٥ . التلخيص .
- ٦ . تقويم المناقشة من حيث إيجابياتها وسلبياتها .

(إبراهيم، ١٩٩٥، ص ٨٨-٨٩)

ب . أما آل ياسين ١٩٧٤ وسعد ١٩٩٠ فقد وحدا هذه الأشكال وصنفاها إلى أسلوبين أساسيين هما:

١ . الأسلوب النيابي (النظامي)

يتناوب الطلاب على إدارة المناقشة باتباع نمط معين يشبه ما يجري في بعض المؤسسات المدنية أو السياسية أو الاجتماعية، كالمجالس البلدية أو التشريعية أو جمعيات المناظر أو النوادي الأدبية أو العلمية أو غيرها ، وهذا الأسلوب يتضمن تنظيم الصف على هيئة إحدى المؤسسات التي تريد أن تسير المناقشة على أي نمط ما وحينئذ يتراأس الصف تلميذاً ينتخبه الطلاب ويجلس المعلم في مؤخرة الصف يراقب أعمال الطلاب ويكون مستعداً للمشاركة في المناقشة إذا رأى ضرورة لذلك أو حينما يصعب على التلاميذ التوصل إلى نتيجة معينة، أو قد يشذون عن الموضوع لدرجة يضيعون فيها الوقت، أو قد تفوتهم نقطة يرى المعلم ضرورة معرفتها وفائدتها في إدارة المناقشة أو في التوصل إلى نتيجة ما.

٢ . الأسلوب الحر في المناقشة:

نجد المعلم في الأسلوب الحر متصدراً الصف ويبدأ بإلقاء الأسئلة على طلابه متبعاً الأسلوب الحر في المناقشة، ويستهدف إثارة التفكير في طلابه، ويحملهم على ان يوجهوا الأسئلة إلى زملائهم وهؤلاء بدورهم يجيبون عنها مخاطبين السائلين لا المعلم ، ويثيرون الجدل والنقاش وقد لا يختلف المعلم في موقفه عن أي عضو آخر في الصف فيجادل ويناقش كما لو كان طالباً منهم. (آل ياسين، ١٩٧٤، ص ١٢٩-١٣٢) (سعد، ١٩٩٠، ص ١٤٩ - ١٥٢)

ج . أما السامرائي وآخرون (١٩٩٤) والخوالدة وآخرون (١٩٩٧) فيذكرون بأنها صنفت إلى:

١ . أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس أو المعلم ويشارك فيها

وفي هذا الأسلوب يقوم المدرس (المعلم) بتخطيط المناقشة التي سيديرها، وإعلام الطلبة بها مسبقاً فيعطيهم فكرة واضحة عن الموضوع الذي يجري بحثه ومناقشته في الحصص التي ستخصص للمناقشة، ويحدد لهم عدد الحصص التي سيتم مناقشة الموضوع بها، كما يزودهم بقائمه تحوي أسماء المصادر المتعلقة بموضوع المناقشة كي يفسح المجال لهم لقراءتها والاطلاع عليها ومعرفة محتوياتها في حدود الوقت المقرر ويعد أسئلة تتعلق بالموضوع الذي سيتم مناقشته فيبدأ بالأسئلة على طلابه لإثارة تفكيرهم وحملهم على ان يوجهوا الأسئلة إلى زملائهم الطلبة والإجابة عنها والمعلم بدوره يجادل ويناقش وكأنه واحد منهم ويقود الصف ويدير المجموعات ويوجه الفعاليات ويشارك فيها.

٢ . المناقشة التي يديرها أو يشرف عليها المدرس (المعلم) ولا يشارك فيها

يقوم المعلم بمهمة إدارة المناقشة دون المشاركة فيها وتكون المناقشة قاصرة على الطلبة أنفسهم، ويقتصر دور المعلم هنا على إدارة سير المناقشة وتنظيمها وتوجيهها وفق أسس علمية ، كما يتجنب التدخل في نوعية المواد والمعلومات والحقائق التي تقدم من قبل الطلبة خلال المناقشة ثم بعد الانتهاء يبين آرائه ويوضح بعض المعلومات والحقائق من حيث صحتها أو دقتها.

٣ . أسلوب المناقشة التي يديرها أحد الطلبة

وفيه يترأس المناقشة أحد الطلبة ينتخبه طلبة الصف ،وبذلك يحل محل المعلم في إدارة سير المناقشة ،ويقوم الطلبة أنفسهم في البحث عن مادة الدرس ،بعد ان يزودهم المعلم بقائمة للمصادر التي تتعلق بموضوع النقاش وليطرحوا الأسئلة ويناقشوا ما توصلوا إليه، ويشترك الجميع في إبداء الرأي والتعليق من اجل تقديم المادة العلمية ،ويقوم المعلم بمراقبة وملاحظة فعالية صفه ويكون مستعداً لان يطرح في المناقشة معلومات على طلبة الصف.

٤ . طريقة تقسيم الصف إلى عدة مجموعات

ويستخدم عندما يكون عدد التلاميذ كبيراً في الصف ولا يمكن استخدام الأساليب الثلاثة السابقة ،والية هذا الأسلوب هو تقسيم الصف إلى عدة مجموعات ويعهد إلى كل مجموعة بمناقشة موضوع من مفردات المنهج المقرر ،ويختار رئيساً لإدارة مناقشة مجموعتها ودور المعلم الإشراف على كل مجموعة وتسجيل ملاحظاته عن كل ما يدور من نقاش أو يطرح من آراء وتعليقات وتبدأ كل مجموعة بتصدر الصف وطرح ما توصلت إليه من معلومات وحقائق وبعد الانتهاء تبدأ المجموعة الأخرى بطرح ما توصلوا إليه من خلال مناقشاتهم ثم يبدي المعلم رأيه في نشاطات وفعاليات المجموعات كافة. (السامرائي وآخرون، ١٩٩٤، ص ٥٥-٥٩) (الحوالدة وآخرون، ١٩٩٧، ص ٢٦٤)

د . ويضيف الحماد (١٩٩٨) أساليب أخرى للمناقشة منها :

١ . أسلوب تمثيل الأدوار

يعد تمثيل الأدوار أو لعب الأدوار أسلوباً من أساليب التفاعل والمناقشة بين الطلبة، وهو تقنية لتوليد خبرة في غرفة الصف ، وفيها يأخذ الطلبة أدواراً لأناس محاولين التصرف، كما يمكن ان يتصرف هؤلاء الناس في موقف معين ، ويجسد تمثيل الأدوار صبغة هامة للتمثيل التربوي، إذ يمكن تحويل الماضي والمواقف السلوكية والمعارف إلى واقع محسوس يعايشونه ويتعلمون مباشرة منه .

٢ . العصف الفكري (عصف الدماغ)

ويعد عصف الدماغ نوعاً من أنواع المناقشة يطلق عليه أسماء متعددة منها عصف الفكر قدح الذهن ، استمطار الأفكار ... الخ ، وهذه التقنية تتطلب التفاعل بين المعلم والطلاب، واستخدام هذه التقنية ضروري في المدرسة؛ لأن المعلومات تتغير

مع الزمن، وهذا الأسلوب ضروري في التطوير الحضاري لطرائق تفكيرنا ، ويخفف من الأساليب الإلقائية في التربية التي تعطى باتجاه واحد من المعلم إلى الطالب ، كما انه يدرّب على استخدام أساليب تفاعلية من طالب لطالب ، أو من طالب لمعلم ويشجع المشاركين على تقبل الرأي الآخر. (الحمد، ١٩٩٨، ص ٥٠-٦٦)

هـ . وأشار كل من (الحيلة ١٩٩٩) و (عطاالله ٢٠٠١) إلى نمطين آخرين من أساليب أو أنماط المناقشة هما:

١ . نمط المناقشة على نمط لعبة كرة الطاولة

وفيه يطرح المعلم سؤالاً ويجيب عليه أحد الطلبة ويعلق المعلم على هذه الإجابة ثم يطرح سؤالاً آخر ويتبرع طالب آخر بإجابته وهكذا تتكرر هذه العملية، ويسمى هذا النمط بالمناقشة الاستقصائية ذات المستوى المتدني (المنخفض).

٢ . المناقشة على نمط لعبة كرة السلة

ويكون في هذا النمط (النموذج) تفاعل في المناقشة بين الطلبة أولاً ثم بينهم وبين المعلم ، ويعطي المعلم الوقت الكافي لانتظار توليد الأفكار مثله مثل رقيب السير ودوره الموجه لسير المناقشات يتدخل فيها من الحين إلى الآخر ويسمى هذا النمط بالمناقشة الاستقصائية ذات مستوى عالٍ (مرتفع) (الحيلة ، ١٩٩٩ ، ص ٣٩٥) (عطاالله، ٢٠٠١، ص ٢٣٧)

ي. ويضيف (حسن ، ٢٠٠٣) أسلوبين آخرين من أساليب المناقشة هما :

١ . المناقشة التلقينية

تؤكد هذه الطريقة على السؤال والجواب بشكل يقود التلاميذ إلى التفكير المستقل وتدريب الذاكرة . فالأسئلة يطرحها المعلم وفق نظام محدد يساعد على استرجاع المعلومات المحفوظة في الذاكرة ، ويثبت المعارف التي استوعبها التلاميذ ويفرزها ، ويعمل على إعادة تنظيم العلاقات بين هذه المعارف ، وهذا النوع من المناقشة يساعد المعلم على ان يكتشف النقاط الغامضة في الأذهان لدى التلاميذ ، فيعمل على توضيحها بإعادة شرحها من جديد أو عن طريق المناقشة فالمراجعة المستمرة للمادة المدروسة خطوة خطوة يتيح الفرصة أمام التلاميذ لحفظ الحقائق المنظمة، ويعطي المعلم إمكانية الحفظ على تلاميذه في مدى استيعابهم للمادة الدراسية.

٢ . المناقشة الاكتشافية الجدلية

يعتبر الفيلسوف سقراط أول من استخدم هذه الطريقة ، فهو لم يكن يعطي تلاميذه أجوبة جاهزة ولكنه كان بأسئلة تارة ومعارضته تارة أخرى يقودهم إلى اكتشاف الحلول الصحيحة ، وكان هدفه إثارة حب المعرفة لديهم وإكسابهم خبرة في طرق التفكير التي تهيئهم إلى الكشف عن الحقائق والوصول إلى المعرفة وقد سمي هذا الشكل التوليدي للمناقشة بالطريقة السقراطية (حسن ، ٢٠٠٣)

التدريس بطريقة المناقشة

لاستخدام أي أسلوب من الأساليب المشار إليها سابقا في التدريس لابد من المرور بالخطوات الآتية:

أولاً. التخطيط للمناقشة

ويتطلب هذا الأمر من المعلم النقاط الآتية:

١. تحديد الهدف التعليمي من المناقشة بحيث يرتبط بالأهداف التعليمية من الدرس.
٢. الإعداد للأسئلة إعداداً جيداً بحيث تحث تفكير الطلبة وتحفزهم على المشاركة الفاعلة الإيجابية من المناقشة.
٣. اختيار موضوع المناقشة وإعطاء خلفية عامة عن موضوع المناقشة.
٤. تنظيم جلسة المناقشة وترتيبها وتحديد بنية الاتصال.

ثانياً. تنفيذ المناقشة

على المعلم الاسترشاد بالنقاط الآتية في تنفيذ المناقشة:

١. أن يطرح السؤال على الطلبة كافة قبل أن يحدد طالباً للإجابة عنه.
٢. أن يكون السؤال متناسباً ومنتسقاً مع أهداف الدرس.
٣. أن يطرح المعلم الأسئلة ذات الإجابات المتعددة وتجنب الأسئلة ذات الإجابات المقيدة التي تكون إجابتها نعم أو لا.
٤. أن يكون السؤال متناسباً مع قدرات الطلبة وخبراتهم السابقة.
٥. تنويع مستويات الأسئلة من حيث صعوبتها وذلك لغرض اشتراك جميع الطلبة في المناقشة والحوار.

٦. إن تقبل المعلم لأفكار لطلبة وإجاباتهم أهمية كبيرة في الحوار والمناقشة ودعم وتشجيع الأفكار العلمية الصحيحة.

٧. القيام بتحليل وتنظير ما يدور في اجتماع المناقشة.

٨. تعويد الطلبة على تقديم العرفان بالجميل لمن يسهم في إثراء المناقشة.

٩. على المعلم ان يتدخل عند الصمت والاسترداد ووجود الخطأ وعدم استقصاء بعض جوانب الموضوع بشكل واف.

ثالثاً. تقويم المناقشة

وهي عملية مستمرة منذ بدأ المناقشة وحتى نهايتها لتقييم المتحقق من تعلم الطلبة وزيادته وإغناؤه وترسيخ الحقائق والمعلومات والمهارات المكتسبة. (محمود وآخرون، ١٩٩٦، ص ٥٢) (زيتون، ١٩٩٦، ص ٢٠٦-٢٠٨) و(مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ص ٥٥-٥٦)

دور المعلم في طريقة المناقشة

١. تتميز المناقشة الصفية الفعالة في قدرة المعلم على صوغ أسئلته وطرحها بمهارة عالية تتناسب مع مستوى الطلاب الفعلي، وما تتطلبه المواقف التعليمية وان تكون له القدرة على التعامل مع الأسئلة التي لا تتعلق بالموضوع المطروح وإحالة أسئلة الطلاب إلى طلاب آخرين، وان يسمح للطلبة بتوجيه الأسئلة إليه ويحسن التعامل مع الأسئلة والأجوبة المفاجئة غير المتوقعة وألا يتجاهلها بل عليه ان يعالجها. (هوفر، ١٩٨٨، ص ٦٨)

٢. يوفر مناخاً تعليمياً عن طريق تغيير نبرات صوته لإضفاء لحيوية على جلسة المناقشة حتى لا تكون رتيبة.

٣. عدم السماح للطلبة بالخروج عن موضوع النقاش ، وان يقوم بتصحيح الأفكار الخاطئة وتثبيت الأفكار الرئيسية على السبورة ، والإشارة إلى المراجع ذات الصلة بالموضوع .

٤. قبول الأفكار والآراء التي يطرحها الطلاب وعدم الاستهتار والسخرية منها مهما كانت .

٥. توزيع الأسئلة على جميع الطلاب وإشراكهم بالدرس وعدم الاكتفاء بالطلاب المتفوقين والأذكياء.

٦. المحافظة على النظام داخل حجرة الصف ، ويحاول تعليم الطلاب أسس العمل الديمقراطي القائم على الانضباط الذاتي.

٧. يبدي الحماس والاهتمام بالموضوع الذي يناقش.

٨. اقتراح قفل باب المناقشة في نقطة بعد استيفائها والانتقال إلى أخرى .(احمد، ١٩٩٠، ص١٤١)

أما زيتون فيذكر بان هناك نقاط يجب على المعلم مراعاتها بوصفه موجهاً للنشاط التعليمي في المناقشة منها:

١. إثارة اهتمام الطلبة وتحفيزهم على التفكير والبحث.

٢. توجيه المناقشة نحو الهدف أو الأهداف التعليمية المنشودة.

٣. زيادة المناقشة وإثرائها بما لديه من معرفة علمية وخبرة تعليمية كامنة.

٤. تقبل المعلم وجهات النظر والأفكار العلمية والمطروحة وبيان مدى دقتها أو صحتها العلمية.

٥. توزيع المناقشة بالتساوي قدر الإمكان على الطلبة وإشراكهم جميعاً في المناقشة. (زيتون ، ١٩٩٦ ، ص٢٠٨)

شروط المناقشة وأخلاقياتها

يذكر العاني (١٩٨٨) شروطاً للمناقشة منها :

- ١ . إعطاء التلاميذ وقتاً كافياً للإجابة عليها .
- ٢ . تشجيع التلاميذ وعدم السخرية بالإجابات الخاطئة لبعضهم .
- ٣ . الاهتمام بجميع التلاميذ وعدم الاعتماد على عدد قليل منهم في المناقشة. (العاني، ١٩٨٨، ص ٧٤-٧٥)

أما مرعي والحيلة (٢٠٠٢) فيضيف شروطاً أخرى للمناقشة منها :

- ١ . الوعي بالأهداف المرجوة من المناقشة.
 - ٢ . يجب أن لا يتجاوز حجم المجموعة عشرين طالبا وان لا يقل عن اثنين.
 - ٣ . أن تكون الفرصة متاحة لاستخدام المناقشة.
 - ٤ . أن يكون الطلبة على قدر من الدراية والعلم بالموضوع المراد مناقشته.
 - ٥ . أن يعد المعلم الأسئلة المناسبة التي يرى ان يدور حولها موضوع الدرس إعداداً متقناً بحيث تكون مبسطة ، متتابعة وهادفة ، ومن النوع الذي يدفع إلى الاستفسار وحب الاطلاع .
 - ٦ . أن تكون الأسئلة من النوع الذي يؤدي إلى تنمية قدرة الطلبة على إدراك العلاقات ومسايرة الدرس (خلف الله، ٢٠٠٢، ص ٧٥) (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢، ص ٥٣)
- ويضيف إبراهيم (١٩٩٥) أخلاقيات للمناقشة فيشير إلى ما يبينه بريجز (Bridges , 1979) ضرورة توفر الأخلاقيات الآتية في المناقشة الناجحة:
- ١ . التفكير العقلاني واستيعاب الأدلة المقدمة من قبل الآخرين .
 - ٢ . الهدوء وتنفيذ القاعدة التي تقول (شخص واحد يتكلم في الوقت المتاح) .
 - ٣ . الصدق فيما يقوله المناقش .
 - ٤ . منح الحرية لكل شخص للتعبير عن أفكاره .
 - ٥ . الاحترام المتبادل بين أعضاء فريق المناقشة. (إبراهيم ، ١٩٩٥، ص ٨٨-٨٩)

القيم والمزايا التربوية لطريقة المناقشة

لاستخدام المناقشة في تدريس المواد الاجتماعية مزايا وقيم تربوية عديدة منها :

- ١ . تنمية الاتجاهات والأنماط السلوكية المرغوب فيها التي تؤدي في النهاية إلى استخدام الديمقراطية كأسلوب حياة. (الخطيب، ١٩٨٧، ص١٤١)
- ٢ . يتيح للتلاميذ مواقف وفرص تعليمية كثيرة من اجل ممارسة التعاون والعمل الجمعي (Group Work) والتعبير عن الرأي بحرية.
- ٣ . تنمي اهتمام التلاميذ بالقضايا والمشكلات العامة، ويمنح المعلم والتلاميذ فرصة اختيار التلاميذ كقادة لإدارة ضروب المناقشة. (الأمين وآخرون، ١٩٨٨، ص١٢٦-١٢٨)
- ٤ . تساعد في تقوية الروابط والصلة بين المعلم وتلاميذه.
- ٥ . تساعد المعلم على معرفة تلاميذه، والتمييز بين الأذكياء أو الموهوبين من ناحية والمتوسطين والضعفاء من ناحية أخرى.
- ٦ . تنمي عند التلاميذ المهارات الاجتماعية مثل القدرة على المناقشة والتعبير عن الرأي الشخصي. (العاني، ١٩٨٨، ص٧٣)
- ٧ . تجعل الطالب مركز الفعالية بدل المدرس.
- ٨ . تنمي روح المعاونة الاجتماعية وروح المسؤولية الاجتماعية.
- ٩ . إنها خير وسيلة لتدريب الطلاب على الأساليب النيابية والقيادة (سعد، ١٩٩٠، ص١٥٣-١٥٥)
- ١٠ . تساعد الطلاب على تقبل النقد والعمل على التخلص من الأهواء وإصدار الأحكام الاعتباطية.
- ١١ . يسود الصف جو الاطمئنان النفسي الذي يعد من أهم العوامل وأكثرها ضرورة في مساعدة الطلاب على التفكير الجماعي السليم، واشتراكهم بنشاط وحيوية (الحمد، ١٩٩٨، ص٦٧)
- ١٢ . إنها تحرر الطلبة من الخوف وتنمي لديهم التفكير العلمي والتفكير الناقد والمرن والتفكير المنطقي .
- ١٣ . إنها تقود الطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم والمشاركة في اتخاذ القرارات. (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص١٢٧)
- ١٤ . إن طريقة المناقشة تجعل المعلم اكثر إدراكا لمدى انتباه المتعلمين وتقبلهم أو عدم تقبلهم لموضوع المناقشة فيعمل على تعديله أو العدول عنه أو التعامل معه بكيفية

أخرى، أخذاً في الاهتمام موضوع المناقشة الأساسي. (محمود وآخرون،
١٩٨٦، ص ٣٢-٣٥)

١٥ . تنمي هذه الطريقة قدرات ومهارات التفكير والتحليل والافتراض والاستنتاج لدى
الطالبة.

١٦ . تعطي للمدرس صورة واضحة لمدى إدراك وفهم الطالبة للمادة الدراسية وتؤشر
الفروق بينهم بما يساعد المدرس على تجاوز ومعالجة ذلك مستقبلاً. (الجبوري
وآخرون، ١٩٩٦، ص ٥٣)

الصعوبات التي تواجه استخدام المناقشة في التدريس

- ١ . تؤدي إلى خلل انضباطي في الصف وتتحرف عن الغاية المرجوة منها .
- ٢ . الاهتمام بشكل التنظيم وطريقة الإدارة وإهمال الأهداف الموضوعية التي ينبغي للطريقة أن تحققها .
- ٣ . قد يحدث أثناء المناقشة بين المعلم والطلاب أنفسهم ان يبتعد الطلبة عن الخطة الموضوعية فيظهر منهم مختلف الأسئلة التي تناقش عدم الفهم ، الفهم الخاطئ ، الاستعداد لإتمام إجابة الزملاء و إثبات وجهات النظر .
(Apkkoba ، 1988,P.4)
- ٤ . تقتضي الطريقة تمرس المعلم فعليا أثناء فترة الإعداد للتدريس على أيدي مدرسين متخصصين لا تنقصهم الكفاية والخبرة في التدريس .
- ٥ . قد يلاقي المعلم صعوبة ناشئة من ضيق أفق الطالب .
- ٦ . احتكار عدد من الطلاب للمناقشة وإهمال بقية الطلاب وخصوصا المنطويين .
- ٧ . تحتاج إلى معلم له خبرة واسعة وافق ثقافي فسيح وإلا ضل الطريق وأضل طالبه معه .
(راشد، ١٩٩٦، ص ١٧٠)
- ٨ . تؤدي إلى ضياع كثير من الوقت بين سؤال وجواب ونقاش فلا يأخذ الطلاب مادة وفيرة .
- ٩ . تركيزها على الطالب واشتراكه على حساب المادة الدراسية . (الخولي ، ٢٠٠٠، ص ٨١)

٢ . الاتجاه

تحتل دراسة الاتجاهات مكانا بارزا في الكثير من دراسات الشخصية وديناميات الجماعة والتنشئة الاجتماعية وفي كثير من المجالات التطبيقية مثل التربية والصحافة والعلاقات العامة والإدارة ذلك أن جوهر العمل في هذه المجالات هو دعم الاتجاهات الميسرة لتحقيق أهداف العمل فيها وإضعاف الاتجاهات المعيقة بل إن العلاج النفسي في أحد معانيه هو محاولة لتغيير اتجاهات الفرد نحو ذاته أو نحو الآخرين أو نحو عالمه . (أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢١٧)

وقد ذهب علماء النفس الأوائل تأكيدا على أهمية الاتجاهات إلى الاعتقاد بان معرفة اتجاهات الفرد من الأمور الاجتماعية ويشير التنبؤ بسلوكه نحوها وتوجهه الكيفية بموجبها نحوه . (الوقفي، ١٩٩٨، ص ٦٧٤).

وتعد الاتجاهات مكونا أو عنصرا أساسيا في شخصية الفرد وحياته وكيف يفكر وما إذا سيكون تصرفه. (شهاب، ١٩٩٨، ص١٣)

واهتم خبراء التربية باتجاهات الطلاب والتحقق من فاعلية العملية التربوية في تكوين أنماط واتجاهات تسهم في إحداث تفاعل إيجابي وتكامل بين القوى المختلفة في المجتمع فإذا كان المعلم يعمل على تنمية وإثراء تفكير طلابه فان عليه ان يدرك أن التفكير لا يحدث من فراغ وإنما من يوظف أنماط اتجاهات الطالب وخبرته فاتجاه الطالب نحو البيئة ونحو زملائه ومعلميه والمؤسسات المختلفة في مجتمعه يؤثر تأثيراً أساسياً في توجيهات تفكيره إما بالإيجاب أو بالسلب. (علام، ٢٠٠٠، ص٥١٧)

ومعرفة الاتجاه تساعد الشخص على تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها وعلى إعطائها معنى ودلالة فضلا عن مساعدته على التوافق الاجتماعي والمهني. (الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٧)

وقد حظيت الاتجاهات العلمية مكانا بارزا في التربية العلمية وتدریس العلوم وقد يرجع ذلك في جزء منه إلى دور الاتجاهات موجها في السلوك يمكن الاعتماد عليها في التنبؤ بنوع السلوك (العلمي) الذي يقوم به الأفراد المتعلمون وكما اهتمت التربية العلمية بتدریس العلوم بشكل خاص في موضوع الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى طلبة المدارس وذلك باعتباره هدفاً أساسياً من الأهداف التربوية التعليمية في تدریس العلوم. (زيتون ، ١٩٨٨ ، ص ١١)

تعود الاتجاهات إلى العوامل المكتسبة في السلوك الإنساني مما يعني أن تكوين الاتجاهات ليس وراثيا إنما يحدث من خلال التعلم وفي كثير من الأحيان قد يواجه المعلم بعض الاتجاهات الإيجابية والسلبية نحو عملية التعلم مما يستدعي منه الكشف عن هذين النوعين من الاتجاهات لدى الطلبة ، ليعزز الاتجاهات الإيجابية لديهم ، ويعمل على تخليصهم من الاتجاهات السلبية وإحلال أخرى إيجابية محلها ، مما يؤدي بالتالي إلى نجاح عملية التفاعل الصفي. (عليان وآخرون، ١٩٨٨، ص١١٣-١١٥)

وتؤكد الشواهد التجريبية وخبرات المعلمين ان اتجاهات الطلبة تسهل عملية التنبؤ بالتحصيل وتزود الباحث بالعوامل التي تؤثر في نشوء الاتجاه وتكوينه وثبوته وتحوله وتطوره وتغيره سلبياً أو إيجابياً وان عدداً منها يعد درساً مركزياً مهماً في قدرة الفرد على تشكيل رأيه وتقويم الأشياء في حياته اليومية. (يعقوب ، ١٩٨٤ ، ص ٧)

وأكدت مطر (١٩٩٢) على أهمية تنمية الجوانب الانتقالية (الوجدانية) نحو المواد العلمية في برنامج إعداد المعلمين، فإذا نمت هذه الجوانب لدى الطلبة فسوف ينعكس ذلك على أدائهم في تدریس المادة بحماس واهتمام، وهما من العناصر المهمة للتدریس الفعال. كما سيؤثر

على المتعلمين لاحقاً مما يؤدي بدوره إلى تنمية ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المواد العلمية. (مطر، ١٩٩٢، ص ١٩٨)

وان تكوين اتجاهات إيجابية نحو موضوع معين قد ينمي رغبة الطلبة في تعلمهم وقدرتهم على توظيف ما تعلموه ، وربما يكون للاتجاهات السلبية نحو موضوع معين دور في عزوف الطلبة عن تعلم الموضوع وربما رسوبهم فيه (النل، ١٩٩١، ص ٦٩)

خصائص الاتجاهات

للاتجاهات عدة خصائص يمكن إجمالها بما يأتي:

١. إن الاتجاهات مكتسبة وليست وراثية .
٢. قابلة للقياس والتقويم من خلال السلوك الملاحظ .
٣. نزعة فردية لا تشكل جزءاً من ثقافة المجتمع ويمكن إخفاؤها .
٤. يصعب التعبير عنها باعتبارها نزعات إنسانية وردود الفعل العاطفية للشخص نحو الأشياء والأشخاص .
٥. تتشكل من بعدين رئيسيين هما : بعد معرفي وآخر انفعالي .
(ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٥٦-٣٥٧) (قطامي وقطامي، ٢٠٠١، ص ٢٧٦)
٦. تتصف بكونها ثابتة ثباتاً نسبياً وليس مطلقاً . (الالوسي وخان ، ١٩٨٣ ، ص ٣٨٧)
٧. تتضمن موقفاً تفصيلياً (مع) أو (ضد) وبالتالي تمثل توجهها نحو الاقتراب (مع) أو الابتعاد (ضد) موضوع أو شخص أو موقف. (زيتون ، ١٩٨٨ ، ص ١٢-١٣)
٨. يتأثر الاتجاه بخبرة المرء ويؤثر فيها ، وهو نتاج الخبرة وعامل توجيه فيها :
٩. لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن علاقة بين فرد وموضوع من موضوعات البيئة.
١٠. تتفاوت الاتجاهات في وضوحها وجلائها ، فمنها ما هو واضح المعالم ومنها ما هو غامض ، ويغلب على محتوى الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية . (ابو جادو ، ١٩٨٨ ، ص ٢١٦)
١١. تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها .
١٢. يكون الاتجاه قوياً ويظل قوياً على مر الزمن ويقاوم التعديل والتغير، وقد يكون ضعيفاً يمكن تعديله وتغييره . (همام ، ١٩٨٤ ، ص ٧٦-٧٧)

الاتجاهات مكوناتها ومصادرها

تتكون الاتجاهات لدى الناس بشكل تدريجي خلال مراحل حياتهم عن طريق الخبرات التي كونوها خلال مساعدهم لإشباع حاجاتهم، فقد يكون لشخص اتجاهات إيجابية حيال الخبرات أو الأشخاص الذين ساعدوه في إشباع حاجاته ، وأخرى سلبية تجاه العوائق أو الناس الذين اعترضوا إشباع تلك الحاجات ، كما تتكون الاتجاهات عند الفرد حسب المعلومات المتوفرة (سلباً أو إيجاباً) . وتعتبر الاتجاهات محصلة معتقدات وقيم البيئة الاجتماعية التي ينتمي إليها الفرد . (شهاب ، ١٩٩٨ ، ص ١٣)

أما نرب فيذكر بان الاتجاهات تتكون نتيجة اتصال الفرد وتفاعله في بيئة فهي ذات أهمية بالغة في حياة الفرد لأنها تنطلق من حقيقة كونها مؤثرات قوية على السلوك أي على الفعل الظاهر فهي توجه سلوكه في المواقف المختلفة في ضوء ما يمتلكه من خبرات سابقة. (نرب ، ١٩٨٦ ، ص ٢٠)

مكونات الاتجاه

يشير الأدب التربوي وأدب تدريس العلوم إلى ان الاتجاه مفهوم مركب من ثلاثة مكونات متداخلة ومتكاملة هي (المكون المعرفي ، والمكون الوجداني (الانفعالي) ، والمكون السلوكي). (زيتون ، ١٩٨٨ ، ص ١٤)

وقد قام علماء النفس بتحليل مكونات الاتجاه إذ قدم التراث التاريخي للإنسان إسهامات في هذا المجال، لقد أكد الفلاسفة عبر التاريخ أن الإنسان قد يتخذ المواقف الثلاثة فيما يتعلق بالظروف المحيطة به، المعرفة والشعور والإحساس والفعل أو العمل ، وهذه المواقف هي التي نجدها في مكونات الاتجاه وهي المعرفية أو الإدراكية والانفعالية أو الوجدانية والإجرائية أو الادائية. (البدراي، ١٩٨٤ ، ص ٤٠)

ويرى العديد من التربويين وعلماء النفس ان للاتجاه ثلاثة مكونات أساسية هي:

١ . المكون الفكري (المعرفي)

ينطوي المكون المعرفي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوفرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه ولذلك تتضمن اتجاهات الفرد نحو عدد من المشكلات الاجتماعية جانباً عقلياً يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة .

٢ . المكون العاطفي (الوجداني)

يشير هذا المكون إلى مشاعر الحب والكراهية التي يواجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه، ويرتبط بتكوينه العاطفي فقد يحب المرء موضوعاً ما فيندفع نحوه ويستجيب له على نحو إيجابي، وقد يكره موضوعاً آخر فينفر منه ويستجيب له على نحو سلبي، ويمكننا التعرف إلى شدة هذه المشاعر من خلال تحديد موقع الفرد بين طرفي الاتجاه المتطرفين ، أي بين التقبل التام أو النبذ المطلق لموضوع الاتجاه. (أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢٢٠) (بلقيس، ١٩٨٣، ص ٤٢٧-٤٢٨)

٣ . المكون السلوكي (الميل للفعل)

يجب التمييز بين الميل السلوكي والميل الفعلي ، فالميل للسلوك يعبر عن الرغبة في سلوك ما، أما السلوك الفعلي، فانه يرمز إلى الفعل الحقيقي، فإذا توافر لدى فرد معرفة بموضوع ما، ثم تلاها شعور، محدد إيجابي أو سلبي حيال هذا الموضوع ، فانه يصبح أكثر ميلاً إلى ان يسلك سلوكاً محدداً اتجاه هذا الموضوع. (أبو جادو، ١٩٩٨، ص ٢٢٠)

أما الخطوات التي يمر بها تكوين الاتجاهات فهي :

- ١ . المرور بخبرات فردية جزئية مواتية أو غير مواتية تدور حول موضوع الاتجاه.
- ٢ . تكامل هذه الخبرات وتناسقها واتحادها في وحدة كلية .
- ٣ . تمييز هذه المجموعة من الخبرات وتفردها بشكل اتجاه عام .
- ٤ . تعميم هذا الاتجاه وتطبيقه على المجالات والمواقف التي تجابه الفرد والتي تدور حول موضوع الاتجاه. (رسول، ١٩٧٨، ص ١٥)

مصادر الاتجاهات

هناك مصادر متعددة لتكوين الاتجاهات هي :

- ١ . استيعاب الاتجاهات وتمثلها في البيئة.
 - ٢ . الآثار الانفعالية لأنواع معينة من الخبرات.
 - ٣ . الخبرات الصادقة.
 - ٤ . العمليات العقلية المباشرة. (الدباغ ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٦)
- ويلخص البورت مصادر تكوين الاتجاهات كما يأتي:
- أ . البيئة والحياة مع الآخرين.
 - ب. نزعات التقارب إلى أشياء معينة أو التبعاد عنها.
 - ج. المرور بخبرات صادقة.
 - د. التكامل بين استجابات متعددة لنوعية معينة. (كاظم وزكي ، ١٩٧٦ ، ص ١٦٦)

العوامل المؤثرة في الاتجاهات

إن من أبرز العوامل المؤثرة في تكوين الاتجاهات هي:

- ١ . العوامل الحضارية. وهي كثيرة ومتنوعة منها المسجد والمدرسة ، مما يحتم على الفرد التمييز نحو واحد منها.
- ٢ . الأسرة. يتأثر فالطفل في بداية حياته بالاتجاهات التي تكون لدى والديه وأفراد أسرته نحو موضوعات معينة أو أشخاص أو أعمال مما يؤدي إلى اكتسابه لها أو بعضها عن طريق التقليد والتعلم.

- ٣ . الفرد نفسه. تلعب التنشئة الاجتماعية دوراً هاماً في تكوين شخصية الفرد وتمييزه عن غيره من الأشخاص من خلال ما يكتسبه منها من ميول واتجاهات.
- ٤ . الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين. فهي تلعب دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات سلباً أو إيجاباً ، فالعمل الذي يتبع بتعزيز يؤدي إلى تكوين اتجاه إيجابي لدى الفرد في حين العمل الذي يتبع بعقاب يؤدي إلى اتجاه سلبي عنده.
- ٥ . السلطات العليا. فهي تفرض على الفرد الالتزام بأمور معينة كاحترام القوانين وتنفيذها واحترام النظام المدرسي مما يؤدي إلى تكوين اتجاهات لديهم نحو هذه الموضوعات.
- ٦ . رضا وحب الآخرين. فعلى سبيل المثال فإن الشخص الذي يلعب كرة القدم ويتقيد بقواعدها على نحو يجعله يحظى برضى زملائه تتكون لديه اتجاهات تتمثل في الحرص على التقيد بآداب اللعب وحب التعاون وحب أعضاء الفريق. (عليان واخرون ، ١٩٨٨ ، ص ١١٤)
- ٧ . الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتي تنمى مع التطور الذي يجتازه المجتمع.
- ٨ . تلعب الحاجات الفسيولوجية وإشباعها دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات سلباً أو إيجاباً.

تغيير الاتجاهات وتعديلها

هناك نوعان من تغيير الاتجاهات (النوع الأول) التغيير في شكل ومضمون الاتجاه القائم بالفعل أما بتحويله من الإيجابية إلى السلبية أو بالعكس أو يخفض درجة السلبية أو الإيجابية بما يتناسب مع الموقف الاجتماعي أما (النوع الثاني) لتغيير الاتجاه فهو التغيير نحو زيادة فعالية الاتجاه القائم سواء سلبياً أو إيجابياً ويلاحظ إن هذا التغيير يكون اسهل من الأول كما انه يؤدي في الواقع إلى إشباع اكبر لحاجات الإنسان ودوافعه . (غيث، ١٩٨٩ ، ص ١٤٥-١٤٦)

إن تعديل الاتجاهات ليس بالأمر السهل ، ومع ذلك خضع تعديل الاتجاهات لدراسات متعددة ، ويمكن إجمال أهم العوامل في تغيير الاتجاهات فيما يأتي :

- ١ . الخصائص الشخصية للفرد.
- ٢ . مدى ما يحققه تغيير الاتجاه من إشباع حاجات الأفراد.
- ٣ . دور الجماعة ومدى التوحد معها.
- ٤ . التدريب والممارسة.
- ٥ . مصدر المعلومات (التعريف بموضوع الاتجاه).

- ٦ . وسائل الاتصال الجماهيري . (الياس ، ١٩٩٥ ، ص ٤٤-٤٥)
- ويذكر الكبيسي والداهري أساليب أخرى في تغيير الاتجاهات منها
- ١ . أسلوب الدور: ويتمثل في ان أي شخص عندما يؤدي دوراً يتعارض مع اتجاه يتبناه فان ذلك يؤدي إلى تغير هذا الاتجاه ويتبنى اتجاه آخر.
- ٢ . أسلوب الخوف: تؤدي التأثيرات المؤدية إلى الخوف العالي بالشخص إلى تغيير في اتجاهاته.
- ٣ . أسلوب المكافأة: كلما كان أسلوب المكافأة معتدلاً أدى إلى التغير في اتجاهات الشخص.
- ٤ . أسلوب إحداث الشعور بالاثم: عندما يقترف الشخص إثماً يحاول الاستجابة لسلوك آخر للتخفيف من ذلك الشعور . (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠ ، ص ٧٨-٧٩)

العوامل المؤثرة في تعديل الاتجاه

- ١ . قوة الاتجاه .
- ٢ . مدى مساحة أو تعقيد الاتجاه.
- ٣ . مدى نجاح الاتجاه في تحقيق وظائفه.
- ٤ . مدى توافق الاتجاه الجديد مع باقي الاتجاهات الأخرى لدى الفرد.
- ٥ . شخصية الفرد إذ لكل فرد قدرة على تقبل تغيير الاتجاه تختلف من فرد لآخر .
- ٦ . مستوى ذكاء الفرد وقدرته على فهم متى يجب عليه تغيير اتجاهه لتغيير الظروف المحيطة به.
- ٧ . مدى تأثر الفرد بوجهات نظر الآخرين.
- ٨ . مدى حساسية الفرد لموضوع الاتجاه. (راغب وعبدالله ، ١٩٨٦ ، ص ١١٩)

قياس الاتجاهات

توجد عدة طرائق علمية لقياس الاتجاهات منها :

١ . طريقة بوجادرس (مقياس البعد الاجتماعي)

ظهرت هذه الطريقة عام (١٩٢٥) لقياس البعد الاجتماعي بين الجماعات القومية المختلفة ويحتوي المقياس على عبارات تمثل بعض جوانب الحياة الحقيقية للتعبير عن مدى البعد

الاجتماعي أو المسافة الاجتماعية لقياس تسامح الفرد أو لعصبية أو قربه أو بعده بالنسبة لجماعة عنصرية أو جنس أو شعب معين . وقد طبق بوجاردس في سنة ١٩٢٦ المقياس على عينة تقرب من الألفين من الأمريكيين لقياس اتجاهاتهم نحو ٣٩ جماعة قومية وعنصرية وفي ١٩٣٦ أعاد المقياس وقارن بين النتائج ليدرس التغيير الحاصل على الاتجاهات. (زهرا، ١٩٧٧، ص١٥١).

٢ . طريقة ترستون

وضع ترستون طريقة لقياس الاتجاهات نحو عدد من الموضوعات، ويتكون المقياس من عدد من الوحدات أو العبارات لكل منها كلمة معبرة عن وضعها بالنسبة للمقياس ككل، وتتم طريقة إعداد المقياس بجمع عدد كبير من العبارات قد يزيد على المائة . وهذه العبارات تعبر عن الاتجاه المراد قياسه، ويتم عرضها على عينة من الاختصاصيين لبيان صلاحية تلك العبارات، وتوضع أوزان بحيث يدل الوزن العالي على الاتجاه السلبي والمنخفض على الاتجاه الموجب. (يعقوب، ١٩٨٩، ص١٧) وان الإجابة على كل عبارة منها - أي الموافقة عليها - تعطي تقديراً عددياً معيناً - بحسب درجة تأييد العبارة للموقف المعين، وتكون علامة الفرد الكلية هي عبارة عن مجموع تقديرات على العبارات المختلفة (عدس وتوق، ١٩٩٣، ص٣٣٩)

ومن الملاحظات على هذا المقياس إن الاستعانة بحكام متحيزين يؤثر في تكوين المقياس وبنائه. وتتطلب هذه الطريقة عنايةً وجهداً وقد استخدمت هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو الحرب والكنسية وتنظيم الأسرة والزواج والصينيين. (يعقوب، ١٩٨٩، ص١٧٠) وتسمى هذه الطريقة بطريقة المقارنة المزدوجة؛ لأن المقياس يطلب من المبحوث ان يقوم بتفضيل اتجاه على اتجاه اخر في الموضوع المقيس . (الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ ، ص٨١)

٣ . طريقة ليكرت

بما أن طريقة ترستون تمتاز بالصعوبة والتعقيد فقد اقترح ليكرت طريقة ابسط تقوم على اختيار عدد من العبارات تتناول الاتجاه الذي يزيد قياسه وافراد عينة البحث يدلون بإجاباتهم فهم يوافقون بشدة على العبارة، أو هم يوافقون فقط أو غير متأكدين أو انهم لا يوافقون على العبارة أو هم لا يوافقون إطلاقاً عليها.

ويقوم ليكرت بجمع درجات المفحوص ويحاول ان يعرف إلى أي حد ترتبط درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس ويحذف العبارات التي لا تظهر قدرأً من الاتفاق مع الدرجة الكلية للمقياس. وتتميز بكونها تتيح لنا اختيار عدد أكبر من العبارات التي ترتبط ارتباطاً عالياً مع

الاختيار ككل رغم اختلاف الحكام في حكمهم على مدى قيمتها. (عوض، ١٩٨٨، ص ٣٧-٣٨)

٤. طريقة جثمان

وتمثل هذه الطريقة قياس الاتجاه بإعطاء فقرات وأمامها قبول أو رفض الاستجابة (نعم أو لا) ويمكن للباحث ان يخرج بان المفحوص عندما يقبل الفقرة (١) فانه سوف يوافق على الفقرات الأخرى. (الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ ، ص ٨١)

وهذه الطريقة محاولة لإيجاد مقياس مندمج تجمعي أشبه بالمقاييس المستخدمة في الكشف عن قوة الإبصار. ومن عيوب هذا المقياس انه من السهل إخضاع كل موضوع من موضوعات الاتجاه بان يقاس بهذه الطريقة (فهيم وعلي القطان ، ١٩٧٧ ، ص ١٨٦-١٨٧)

مستخلصات من الخلفية النظرية

١. طريقة المناقشة

من خلال استعراضنا للإطار النظري لطريقة المناقشة يمكن استخلاص بعض النقاط التي اعتبرت الباحث موجهات لعملها وإجراءاتها:

١ . إن طريقة المناقشة من الطرائق التدريسية المهمة التي تعطي للطالب الحرية في التعبير عن الرأي حيث تجعله محورا للعملية التعليمية وتقوم على أساس الحوار والنقاش المتبادل بين المعلم وطلوبته فهي من طرائق التدريس التي تملأ الصف حيوية وتبعده عن الرقابة والملل .

٢ . هنالك عدة أساليب للمناقشة وذلك تبعاً لعدد الطلبة المشتركين فيها ومدى تواجد الكتب والمراجع المتصلة بموضوع المناقشة والأهداف المتوخاة من استخدام هذه الأساليب ،ومن هذه الأساليب (أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها ، وأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة) ولأهمية هذين الأسلوبين في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة من التدريس تبنتها الباحثة في هذا البحث .

٣ . تنفذ المناقشات بثلاث خطوات أساسية يمكن تلخيصها بما يأتي:

الخطوة الأولى (ما قبل المناقشة) والتي تتضمن الأعداد لها، والخطوة الثانية (أثناء المناقشة) إذ يتم عرض الموضوع ومناقشته بين المدرس وطلوبته ثم مرحلة (ما بعد المناقشة) والتي تتضمن تقييم المدرس لخطوات وإجراءات تنفيذ المناقشة .

٤ . لإنجاح تنفيذ طريقة المناقشة هنالك جملة أمور يجب على المعلم الالتزام بها من أبرزها (إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير عن آرائهم وعدم السخرية من إجاباتهم والتأكيد على الأهداف المرجوة من المناقشة وإفساح المجال لجميع التلاميذ للمشاركة في النقاش وطرح الأسئلة التي تناسب قدرات التلاميذ العقلية وتدفعهم إلى الاستفسار والتفكير .

٥ . لإستخدام طريقة المناقشة في التدريس قيم ومزايا عديدة منها:

تنمية التفكير العلمي السليم والناقد لدى الطلبة وتأكيدا على الروح التعاونية وروح المسؤولية الاجتماعية وهنالك مؤشرات من الأدبيات تؤكد على تأثيرها على اتجاهات الطلبة حيث تنتقل الطالب من مستمع إلى مساهم ومشارك في اكتساب المعلومات ولهذا تم ربط هذه الطريقة بمتغير الاتجاهات .

٦ . الصعوبات التي تظهر من استخدام طريقة المناقشة بأي أسلوب يكون سببها سوء التنفيذ ولهذا يفضل اختيار مدرس كفوء ومدرب تدريباً جيداً لقيادة المناقشة بالشكل الذي يؤدي إلى إنجاح العملية التعليمية وتحقيق الأهداف المرجوة من المناقشة .

٢. الاتجاهات

١. إن الاتجاهات مكتسبة من خلال الخبرة والممارسة وليست وراثية وقابلة للملاحظة والقياس.
٢. إن للاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو المادة تأثير مهم في تحصيلهم.
٣. إن الاتجاهات تتكون نتيجة اتصال الفرد وتفاعله مع بيئة.
٤. هنالك ثلاثة مكونات أساسية متداخلة للاتجاهات هي (المكون المعرفي و الوجداني والسلوكي).
٥. ليس بالسهل تغيير الاتجاهات وتعديلها وهنالك جملة أمور تؤثر في ذلك منها مدى توحيد الفرد مع الجماعة والخصائص الشخصية للفرد ومدى قوة الاتجاه وبساطته أو تعقيدته.
٦. ربما يكون أسلوب الدور الذي ذكره كل من الكبيسي والداهري قريباً جداً من طريقة المناقشة كذلك التدريب والممارسة ودور الجماعة والذي له الدور في تنمية الاتجاهات.
٧. هنالك عدة طرائق لقياس الاتجاهات منها طريقة ليكرت التي تبنتها الباحثة في قياس اتجاه الطلبة نحو مادة التاريخ.

ثانياً. دراسات سابقة

حاولت الباحثة الحصول على دراسات تناولت واحد أو أكثر من متغيرات البحث الحالي وقد كانت قريبة إلى حد ما من دراستها. وتم تصنيف هذه الدراسات إلى المحاور الآتية:

١. المحور الأول

الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة في تدريس التاريخ.

٢. المحور الثاني

الدراسات التي تناولت الاتجاه نحو مادة التاريخ أو المواد الاجتماعية.

أولاً. دراسات تناولت طريقة المناقشة

١. دراسة (Fitzgerald 1978)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية مختلفة هي طريقة المناقشة، وطريقة المحاضرة وطريقة المحاضرة الخصوصية الموجهة لمعرفة اثر هذه الطرائق في تحصيل الطلاب في مادة التاريخ.

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي حيث قسمت العينة إلى ثلاثة مجاميع، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة. تحقق الباحث من تكافؤ المجموعات في متغيرات الذكاء والعمر والتحصيل الدراسي للأبوين.

وبعد تطبيق التجربة وتطبيق الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً دلت النتائج على الآتي:

١. ان الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة وطريقة المحاضرة الخصوصية الموجهة قد حصلوا على النتائج افضل بكثير من الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة في الصف.
٢. لا يوجد اختلاف بين طريقة المناقشة وطريقة المحاضرة الخصوصية الموجهة. وخلص الباحث من نتائج بحثه التي توصل اليها إلى المناقشة في تحصيل الطلاب والى فاعليتها في التدريس إذا ما تم دمجها بطريقة المحاضرة الموجهة.

* لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية. (الشمالية ، ١٩٩٣ ، ص ١٨)

٢. دراسة (Rothman 1980)

هدفت الدراسة إلى تقرير أي من الطريقتين ، التدريس بالمحاضرة ام دراسة الحالة بطريقة المناقشة اكثر فاعلية من حيث المعلومات التي يكتسبها الطلبة (طلبة الدراسات العليا) نحو الأطفال الذين لهم مشكلات خاصة في التعليم.

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية. تم اختيار عينة البحث بشكل عشوائي حيث قسمت العينة إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة. تحقق الباحث من تكافؤ المجموعات في متغيرات الذكاء والعمر والتحصيل الدراسي للأبوين.

وبعد تطبيق التجربة والاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث وجمع البيانات وتحليلها إحصائياً كانت النتائج كالآتي:

١. ان المجموعة التي درست بطريقة المناقشة كانت اكثر تحصيلاً من المجموعة التي درست بطريقة المحاضرة الاعتيادية.
٢. ان المجموعة التي درست بطريقة المناقشة افضل من المجموعة الأخرى في تكوين ميول إيجابية تجاه الأطفال الذين لديهم صعوبات في التعليم.

* لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية. (Rothman 1980)

٣. دراسة عنبر (١٩٨٤)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين طريقتي الاستكشاف والمناقشة واثر كل منهما في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ للصف الثالث الإعدادي في الأردن.

تكونت عينة الدراسة من (٨١) طالباً وزعوا على مجموعتين ، بلغ عدد أفراد المجموعة الأولى (٣٩) طالباً تعلموا بطريقة الاستكشاف أما أفراد المجموعة الثانية فقد بلغ عددهم (٤٢) طالباً تعلموا بطريقة المناقشة . وقام بتدريس المجموعتين معلمان متخصصان في الدراسات الاجتماعية تحت إشراف الباحث نفسه وبحسب الخطة المرسومة المفصلة التي وظفت لكل منهما.

وقد اعتمد الباحث اختبار تفكير يتكون من جزئين يقيس الجزء الأول منه مستوى مهارة التفكير الاستنتاجي وتقيس الجزء الثاني منه مستوى التفكير الاستقرائي وكذلك أعد الباحث اختباراً تحصيلياً تحقق من صدقه وثباته.

وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي وجمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الاختبار التائي دلت النتائج على ما يأتي:

١. تفوق المجموعة التي تعلمت بطريقة الاستكشاف على المجموعة التي تعلمت بطريقة المناقشة في التفكير الاستقرائي.

٢. تفوق المجموعة التي تعلمت بطريقة الاستكشاف على المجموعة التي تعلمت بطريقة المناقشة في التفكير الاستقرائي. (عنبر ، ١٩٨٤ ، ص ٢-٤)

٤. دراسة السامرائي (١٩٨٧)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط بمادة التاريخ العربي الإسلامي مقارنة ذلك باثر الطريقة التقليدية في تحصيلهم.

أجريت الدراسة على طلبة ثانوية ٧ نيسان في حي الثانوية وثانوية سامراء في حي السكك في بغداد ، حيث اختار الباحث شعبة واحدة يكون طلابها مجموعة تجريبية وشعبة أخرى ليكون طلابها مجموعة ضابطة في كلتا المدرستين . وبلغ أفراد عينة البحث في شكلها النهائي (١١٨) طالباً منهم (٥٩) طالباً درسوا بطريقة المناقشة الجماعية وهم المجموعة التجريبية و(٥٩) طالباً درسوا بالطريقة الإلقائية ، وقد كافأ البحث بين المجموعتين ، وقام بإعداد اختبار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد يتصف بالصدق والثبات.

وبعد تطبيق التجربة التي استغرقت (٦) أسابيع قام الباحث خلالها بتدريس المجموعتين بنفسه وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض وجمع البيانات وتحليلها أظهرت النتائج:

ليس هناك فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعتين (التجريبية والضابطة) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

* لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية. (الدفاعي واخرون ، ١٩٩٠ ، ص ٣٧٨-٣٧٩)

٥. دراسة الشمايلة (١٩٩٣)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في الأردن في مادة التاريخ ، ومقارنة ذلك باثر الطريقة التقليدية في تحصيلهن.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم في محافظة الزرقاء ، وبلغت عينة الدراسة (٢٤٠) طالبة تم تقسيمها بطريقة عشوائية إلى مجموعتين ، المجموعة التجريبية التي استخدم في تعليمها طريقة المناقشة الجماعية، والمجموعة الضابطة التي استخدم في تعليمها طريقة المحاضرة (التقليدية).

وقد كشفت الدراسة عن عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين تحصيل الطالبات اللواتي درسن بالطريقة التقليدية وبين تحصيل الطالبات اللواتي درسن بطريقة المناقشة الجماعية. (الشمائل، ١٩٩٣، ص ٣٢)

٦. دراسة السامرائي (١٩٩٤)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام طريقتي المناقشة والإلقاء مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ.

شملت عينة الدراسة (١٢٣) طالبة تم اختيارهن من بين طالبات معهد إعداد المعلمات في تكريت بشكل عشوائي موزعات على أربع مجموعات وعلى النحو الآتي:

- المجموعة الأولى / وعددها (٣١) طالبة تدرس بطريقة المناقشة مع الأحداث الجارية.
- المجموعة الثانية / وعددها (٣١) طالبة تدرس بطريقة المناقشة دون الأحداث الجارية.
- المجموعة الثالثة / وعددها (٣١) طالبة تدرس بالطريقة الإلقائية مع الأحداث الجارية.
- المجموعة الرابعة / وعددها (٣١) طالبة تدرس بالطريقة الإلقائية بدون الأحداث الجارية.

تحقق الباحث من تكافؤ المجموعات في متغيرات العمر والذكاء من التحصيل العام ، والتحصيل في مادة التاريخ ، والتفكير الناقد ومستوى تعليم الأبوين. ودرس الباحث المادة بنفسه وفق الخطط الدراسية التي وضعت للمجموعات الأربع خلال فترة التجربة التي استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً ، واعتمدت الدراسة على اختيار للتفكير الناقد أعده الباحث واستخدم في المعالجة الإحصائية للبيانات تحليل التباين الثنائي واختبار شيفيه، فظهرت النتائج:

وجود فرق دال إحصائياً بين الاختيار القبلي والاختبار البعدي في التفكير الناقد ولصالح الاختبار البعدي، كما بينت النتائج تفوق المجموعة التي درست بطريقة المناقشة مع الأحداث الجارية على المجاميع الثلاث الأخرى. وتوصلت الدراسة أيضاً إلى ان طريقة المناقشة افضل من الطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات(السامرائي، ١٩٩٤، ص ٢٠-١٢٧)

٧. دراسة المسند (١٩٩٤)

حاولت الدراسة المقارنة بين اثر استخدام طريقة المناقشة والطريقة الإلقائية على تحصيل تلاميذ الصف السادس الأدبي في مادة التاريخ في مدينة الرياض.

شملت عينة الدراسة خمس مدارس تجريبية، وخمس مدارس ضابطة، وبلغ عدد تلاميذ كل منها (١٣٣) في منطقة الرياض، وقام الباحث بتصميم اختبار تحصيلي وصمم أربعة دروس للتدريس بطريقة المناقشة وطبق الاختبار قبل التجريب وبعده مستخدماً المنهج التجريبي.

وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً أظهرت النتائج:

إن هناك فرقا ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة المناقشة في المستويات الثلاث (التذكر، الفهم ، التطبيق) عند مستوى دلالة (٠,٠١)

* لم يرد ذكر للوسائل الاحصائية (الحماد ، ١٩٩٨ ، ص ٢٧)



٨. دراسة النعيمي (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر التدريس بطريقتين المحاضرة مع القراءة الخارجية والمحاضرة مع المناقشة في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ.

اختارت الباحثة تربية محافظة بغداد / الرصافة الأولى قصدياً ثم اختارت قطاع الأعظمية عشوائياً من بين القطاعات الخمسة التابعة لتربية بغداد / الرصافة الأولى واختارت منها مدرسة المثى للبنات عشوائياً وبلغ عدد أفراد العينة بالشكل النهائي (٤٢) طالبة وبواقع (٢٢) طالبة في المجموعة التجريبية الأولى و(٢٠) طالبة في المجموعة التجريبية الثانية.

وقد أعدت الباحثة اختباراً عقلياً بعدياً مكوناً من (٦٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد في المستويات الثلاث (التذكر ، الفهم ، التطبيق) وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائياً باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية (معادلة الاختبار التثائي ذي النهايتين لعينتين مستقلتين ، مربع كاي ، معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان - براون) أظهرت النتائج ما يأتي:

تفوق طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي درسن بأسلوب المحاضرة مع القراءة الخارجية على طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي درسن بأسلوب المحاضرة مع المناقشة في الاختبار التحصيلي الذي اجري بعد الانتهاء من دراسة المادة مباشرة وكان الفرق دالاً إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (الموسوي وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٢١٩-٢٢٠)

٩. العبيدي (١٩٩٦)

تناولت الدراسة التعرف على اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب التاريخ القديم.

تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلاب الصف الاول المتوسط في محافظة الأنبار / مدينة الرمادي للعام الدراسي ١٩٩٥-١٩٩٦ وبواقع (٣٠) طالباً لكل من المجموعات الثلاث. اعد الباحث اختباراً تحصيلياً في اكتساب المفاهيم التاريخية وتم اعداد هذا الاختبار وفق المادة المقررة للتجربة إذ بلغت فقراته (٧٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد والإجابة (3) أو (x) . وتم إيجاد صدقه وتحليل فقراته ومستوى التمييز والصعوبة للفقرات ومن ثم حساب ثبات الاختبار وصحح بمعادلة (سبيرمان _ براون)

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بأسلوب الاستقصاء الموجه على المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المحاضرة.
٢. تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة على المجموعة التجريبية الأولى التي درست بطريقة المحاضرة.
٣. لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست بطريقة المناقشة وبين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست بأسلوب الاستقصاء الموجه. (العبيدي ، ١٩٩٦ ، ص أ-د)

١٠. دراسة الطائي (١٩٩٩)

هدفت الدراسة إلى التعرف على اثر استخدام طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية في مادة تاريخ الدولة العربية الإسلامية قياساً بالطريقة التقليدية (المحاضرة).

ولتحقيق هذا الهدف تم صياغة أربع فرضيات تتعلق بمجالي التحصيل والاحتفاظ

وبمستوى التذكر والاستيعاب. اعتمد الباحث بضم المجموعة الضابطة ذات الاختبار البعدي فقط . تناولت التجربة مجتمع البحث بأكمله والبالغ (٤٠) طالبا وطالبة في فروع العلوم الاجتماعية بكلية المعلمين جامعة الموصل للعام الدراسي ١٩٩٥ . ١٩٩٦ وزعوا عشوائياً بطريقة الزوجي والفردى إلى مجموعتين (أ) و (ب) وبواقع (٢٠) طالباً وطالبة لكل مجموعة. وجرى تكافؤ طلبة المجموعتين على وفق عدد من المتغيرات ، وتم تحديد المادة الدراسية وصياغة الأهداف السلوكية وإعداد الخطط الدراسية بكلتا الطريقتين، واعد الباحث الاختبار التالي كوسيلة إحصائية لتكافؤ مجموعتي البحث واختبار الفرضيات.

بدأ تنفيذ التجربة من قبل الباحث واستمرت (٦) أسابيع بواقع ٨ دروس بطريقة المناقشة ومثلها بطريقة المحاضرة ، وتم تطبيق الاختبار البعدي عند نهاية التجربة وبعد واحد وعشرين يوماً اعد تطبيقه لقياس مدى احتفاظ طلبة المجموعتين بالمعرفة وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون والاختبار التالي كوسائل إحصائية وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

تفوق المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة باستخدام أسلوب المجموعات الصغيرة على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية (المحاضرة) في التحصيل والاحتفاظ وفي المستويين التذكري والاستيعابي وبدلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١). (الطائي، ١٩٩٩،

ص ١٣١)

ثانياً. دراسات تناولت الاتجاه

١. دراسة (Kirby 1977)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر تدريس مسافات المواد الاجتماعية في اتجاهات المعلمين واتجاهات الطلبة وتحصيلهم نحو المواد الاجتماعية.

أجريت الدراسة في مدينة كولومبس بولاية جورجيا الأمريكية واستمرت التجربة تسعة أسابيع، وقد ضمت المجموعة الأولى (٩٤) طالبا يدرسون بالطريقة التقليدية ومجموعة تجريبية (١٠٦) طلاب يدرسون بطريقة الحلقات الدراسية ومن طلبة مدرسين في مدينة كولومبس، وقد أعطى للمجموعتين للمعلمين الذين درسوا عينة البحث اختبارا قبليا وبعديا لقياس اتجاهاتهم نحو المواد الاجتماعية واستعمل مقنناً لقياس مستوى التحصيل لدى الطلبة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في الاتجاه نحو المواد الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، لكن أظهرت المجموعة التجريبية تغيراً إيجابياً بسيطاً في الاتجاه نحو المواد الاجتماعية من المجموعة الضابطة.

٢. كانت اتجاهات المعلمين نحو المواد الاجتماعية في المجموعتين اكثر إيجابية من اتجاهات الطلبة.

٣. اتجاهات المعلمين / المجموعة التجريبية اكثر إيجابية من اتجاهات المعلمين الذين قاموا بتدريس المجموعة الضابطة.

٤. أظهر طلاب المجموعة الضابطة ارتفاعاً دالاً إحصائياً في التحصيل عن طلاب المجموعة التجريبية.

* لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية. (عجل، ٢٠٠٢، ص ٥٤)

٢. دراسة (Prock 1979)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام طريقة حل المشكلات في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية.

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وتكونت عينة البحث من (٣٠) طالبا قسمت على مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، درست المجموعة التجريبية مادة التاريخ بطريقة حل المشكلات بينما الضابطة درست بالطريقة التقليدية . لم تذكر مدة التجربة.

استعمل البحث الوسائل الإحصائية منها (تحليل التباين والانحدار) كوسيلتين إحصائيتين لاختبار الفرضيتين اللتين وضعهما ، واستعمل اختبار كارنحي في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية.

توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة حل المشكلات في التحصيل.

٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في الاتجاه نحو المواد الاجتماعية. (عجل، ٢٠٠٢، ص ٥٤)

٣. دراسة الخياط (١٩٨٠)

هدفت الدراسة إلى مقارنة اثر نتائج التدريس بالاكتشاف الموجه بنتائج التدريس بالطريقة التقليدية على التحصيل والقدرة على التفكير الناقد والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب الصف الثاني الثانوي بالكويت.

تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا قسموا إلى مجموعتين الأولى تجريبية درست بطريقة الاكتشاف الموجه والأخرى ضابطة درست بالطريقة التقليدية ولم تشر هذه الدراسة إلى نوع التصميم التجريبي المستعمل فيها ، كافأ الباحث بين المجموعتين من حيث ، حجم الصف والتحصيـل القبلي، والعمر الزمني.

استعمل الباحث اختبار واطسون جليبر لقياس القدرة على التفكير الناقد ، ومقياس (اتجاهات) نحو مادة التاريخ من إعداد الباحث نفسه ، طبق كل من الاختبار ومقياس الاتجاه قبل وبعد عملية التدريس وباستعمال الاختبار التائي (t- test) أسفرت الدراسة عن:

١. إن الطلاب الذين درسوا بطريقة الاكتشاف ، كانت نتائجهم افضل من الطلاب الذين درسوا بالطريقة التقليدية ، في التحصيل وفي القدرة على التفكير الناقد.

٢. لا يوجد اختلاف كبير بين طلاب المجموعتين في الاتجاه نحو مادة التاريخ. (الخياط، ١٩٨٠، ص ١٣٥-١٦٧)

٤. دراسة (Williams 1981)

هدفت الدراسة إلى المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الإكتشافي في اتجاهات طلاب الصف الثاني الثانوي نحو تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية .

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية في جامعة ادبورن وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طلاب قسموا إلى مجموعتين تكونت المجموعة التجريبية من (٥١) طالبا درسوا بطريقة الاكتشاف، أما الضابطة فتكونت من (٥٣) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية . وقد أعد الباحث مقياساً للاتجاهات تكون من (٢١) فقرة سلبية وإيجابية وفق مقياس ليكرت وكذلك أعد اختباراً تحصيلياً تم تطبيقه على عينة استطلاعية لإيجاد الثبات الذي بلغ (٠,٨٤) باستخدام معادلة كورد ريتشاردسون كما أعطى الاختبار لمجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه.

وحلل الباحث النتائج من خلال الاختبارين القبلي والبعدي باستخدام تحليل التباين، فأظهرت النتائج ما يأتي:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين اتجاه الطلبة الذين تعلموا تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية بطريقة الاكتشاف وبين الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل لصالح طلبة المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالاكتشاف. (Williams , 1981 ,P53- 27)

٥. دراسة زيد (١٩٨٩)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر كل من المنظم المتقدم والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الثالث الإعدادي في الأردن في مادة التاريخ وفي اتجاهاتهم نحوه من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية وهي :

هل يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في :

أ . التحصيل في التاريخ باستعمال المنظم المتقدم مع الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

ب. الاتجاهات نحو التاريخ بين الذين يدرسون بالمنظم المتقدم وبين الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.

تكونت عينة الدراسة من (١٣٧) طالبا وطالبة اختيرت من اكبر مدرستين في محافظة الزرقاء . واحدة للإناث والأخرى للذكور وبواقع شعبتين من كل مدرسة استعمل الباحث اختبارا

تحصلياً مكوناً من (٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد . وقد حسب معامل ثابت الاختبار باستعمال معادلة سبيرمان براون كان (٠,٨٨) استمرت مدة التجربة شهراً خلال الفصل الثاني استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) في تحليل النتائج وكانت كالاتي:

يوجد فرق ذي دلالة إحصائية في

١. مستوى التحصيل الدراسي في مادة التاريخ لصالح المنظمات المتقدمة.

٢. مستوى الاتجاهات نحو مادة التاريخ لصالح المنظمات المتقدمة. (زيد، ١٩٨٩، ص ١٧)

٦. دراسة (Davis, 1990)

هدفت الدراسة إلى مقارنة أثر عدة طرائق في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التاريخ.

اختيرت عينة البحث بشكل عشوائي، وقسمت إلى ثلاث مجاميع؛ (المجموعة الأولى الضابطة)، درست التاريخ بالطريقة التقليدية (المحاضرة)، والمجموعة الثانية درست التاريخ بطريقة المنظم المتقدم مسبوقاً بزيارة قام بها الطلبة إلى المتحف، والمجموعة الثالثة تعلم الطلبة المادة من خلال المتحف عن طريق مشاركتهم في إعطاء بعض المحاضرات وتعرضهم لتمارين الإعادة الجهرية كنشاط وجزء من البرنامج.

وبعد جمع البيانات وتحليلها إحصائياً باستخدام (تحليل التباين) أظهرت النتائج الآتية:

١. إن الطلبة في المجموعة الثانية (المنظم المتقدم) كان أدائهم أفضل من نظرائهم في المجموعة الثالثة (التعلم من خلال المتحف مع تمارين الإعادة الجهرية).

٢. إن تحصيل الطلبة في المجموعة الثانية (طريقة المنظم المتقدم مع زيارة المتحف) والمجموعة الثالثة (التعلم من خلال المتحف) كان أعلى من تحصيل نظرائهم في المجموعة الأولى التي تعلمت بطريقة المحاضرة. (Davis, 1990)

٧. دراسة (Rondy , 1991)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر استخدام الكتابة الأدبية في المواد الاجتماعية في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية.

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وقد وضع الباحث الفرضيات الآتية:

١. إن الطلاب الذين يشاركون في معالجة أدبية سيحصلون على درجات تحصيلية واتجاهات إيجابية نحو المواد الاجتماعية.

٢. المعالجة الأدبية المسبقة تزيد من فاعلية القدرة الأدبية لدى الطلبة . تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبا من طلاب الصف الخامس قسمت على أربع مجموعات (مجموعتان تجريبيتان، ومجموعتان ضابطة).

وقد توصلت إلى النتائج الآتية:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية ولصالح المجموعة التجريبية في التحصيل.

٢. أظهرت الدراسة تحسنا في الاتجاهات نحو المواد الاجتماعية لكل من المجموعات الضابطة والتجريبية.

* لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية المستخدمة. (عجل، ٢٠٠٢، ص ٥٥)

٨. دراسة الدايني (١٩٩٤)

هدفت الدراسة إلى:

١. التعرف على اثر استعمال الوثائق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة وطريقة المحاضرة والمناقشة معا في الاتجاه نحو التاريخ لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي وتبعاً لمتغير الجنس.

٢. التوصل إلى ترتيب المجموعات التجريبية بحسب تأثير متغيراتها في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ.

أجريت الدراسة في كلية التربية الأولى ابن رشد / جامعة بغداد على طلبة الصف الرابع الإعدادي في مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية تبعاً لمتغير الجنس. وقد اتبع الباحث تصميمًا تجريبيًا من نوع التصميم العاملي (٢ × ٤) وأجرى تجربته على طلاب إعدادية صلاح الدين وإعدادية بلقيس للبنات، وقد بلغ حجم العينة النهائية (٢٥٢) طالبا وبواقع (١٢٥) طالبا و(١٢٧) طالبة. استعمل الباحث مقياسا للاتجاه نحو التاريخ واختبار تحصيلي بعدي. واستعمل

أيضا الوسائل الإحصائية الآتية (تحليل التباين الأحادي والثنائي ، ومربع كاي، واختبار t-test) ، واختبار شيفية ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومعادلة سبيرمان - براون).

كانت مدة التجربة فصل دراسي كامل ، وقد كافأ الباحث بين المجموعات في المتغيرات الآتية (العمر الزمني، المعلومات السابقة في التاريخ، الاتجاه نحو التاريخ، ومستوى الأب التعليمي ومستوى الأم التعليمي، الاختبار القبلي). وكانت النتائج كالآتي:

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين الجنس وطرائق التدريس المستخدمة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ بين مجموعات البحث التجريبية وعدم وجود تفاعل بين الطرائق التدريسية المستخدمة والجنس.

٢. تفوق استعمال الوثائق والنصوص التاريخية بطريقة المناقشة على المحاضرة لكل من الطلبة في التحصيل.

٣. لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين طريقة المحاضرة والمناقشة بالنسبة للطلاب والطالبات كل على انفراد في التحصيل. (الدايني، ١٩٩٤، ص ٨)

٩. دراسة الأحمد (١٩٩٥)

هدفت الدراسة إلى معرفة اثر النشاطات اللاصفية في تدريس مادة التاريخ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهم نحو التاريخ .

أجريت الدراسة في كلية التربية ابن رشد /جامعة بغداد . استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار القبلي والبعدي، تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبة كافأت الباحثة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالمتغيرات (الاختبار التحصيلي القبلي واختبار مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ (القبلي) والتحصيـل الدراسي في مادة التاريخ والعمر الزمني ومستوى الأب التعليمي ومستوى الأم التعليمي)

وكانت مدة التجربة شهرين، استعملت الباحثة (معامل ارتباط بيرسون وتحليل التباين والاختبار التائي) كوسائل إحصائية .

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية :

١. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات التحصيل في مادة التاريخ للمجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية بقيمة محسوبة (٧,٥٤٣)
٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية بمستوى دلالة (٠,٠٥) بقيمة تائية (٥,٣) بين متوسط درجات الاتجاه نحو التاريخ للمجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية (الأحمد، ١٩٩٥، ص٧)

١٠. دراسة عجل (٢٠٠٢)

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ. أجريت الدراسة في كلية التربية الأولى ابن رشد / جامعة بغداد على طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات في المستنصرية التابع لتربية الرصافة الأولى. استعملت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لكل من المجموعتين (التجريبية والضابطة) ذوات الاختبار التحصيلي البعدي. تكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبة بواقع (٣٢) طالبة في المجموعة التجريبية التي درست باستعمال القراءات الخارجية و (٣٢) طالبة للمجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها من دون قراءات خارجية. كافأت الباحثة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) بالمتغيرات الآتية (العمر الزمني، التحصيل الدراسي، اختبار مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ). صاغت الباحثة (١٠٨) هدفاً سلوكياً في ضوء محتوى المادة الدراسية، وأعدت اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٦٥) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، كما أعدت مقياساً للاتجاه نحو مادة التاريخ مكوناً من (٤٦) فقرة، ومن الوسائل الاحصائية التي استخدمتها الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ ومعامل ارتباط بيرسون) وتوصلت الباحثة إلى النتائج الآتية:

١. تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بالقراءات الخارجية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن من دون قراءات خارجية في الاختبار التحصيلي البعدي وعند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٢. تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسن بالقراءات الخارجية على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن من دون قراءات خارجية في اختبار مقياس الاتجاه.

(عجل ، ٢٠٠٢، ص٣٧)

مخطط (١)

إجمالي الدراسات السابقة للمحور الأول طريقة المناقشة

ت	الباحث وسنة الدراسة	الهدف	العينة	المرحلة الدراسية	الأدوات
١	Fitzgerald ١٩٧٨	المقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية مختلفة هي (المناقشة ، المحاضرة ، المحاضرة الخوصية الموجهة) لمعرفة اثر هذه الطرائق في التحصيل الدراسي .	-	الطلبة/ المعلمين أمريكا	إعداد اختبار تحصيلي بعدي
٢	Rothman 1980	معرفة أي الطريقتين التدريس بالمحاضرة أم دراسة الحالة بطريقة المناقشة أكثر فعالية من حيث المعلومات التي يكتسبها الطلبة نحو الأطفال الذين لهم مشكلات خاصة في التعليم.	-	طلبة الدراسات العليا أمريكا	إعداد اختبار تحصيلي بعدي
٣	عنبر ١٩٨٤	المقارنة بين طريقة الاستكشاف وطريقة المناقشة واثر كل منهما في تنمية التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ.	٨١	الثالث الإعدادي في الأردن	١. عداد اختبار تفكير ٢. إعداد اختبار تحصيلي بعدي
٤	السامرائي ١٩٨٧	معرفة اثر استخدام طريقة المناقشة الاجتماعية في تحصيل الطلاب في مادة التاريخ العربي الاسلامي مقارنة بالطريقة التقليدية.	١١٨	الثاني المتوسط في العراق	إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة.
٥	الشمالية ١٩٩٣	اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل الطالبات في مادة التاريخ ومقارنة ذلك باثر الطريقة التقليدية في تحصيلهن.	٢٤٠	التاسع الأساسي في الأردن	إعداد اختبار تحصيلي بعدي
٦	السامرائي ١٩٩٤	اثر طريقتي المناقشة والإلقاء مع الأحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ.	١٢٣	معهد إعداد المعلمات في تكريت/العراق	١. إعداد اختبار التفكير الناقد ٢. إعداد اختبار تحصيلي بعدي
٧	المسند ١٩٩٤	مقارنة اثر طريقة المناقشة والطريقة الإلقائية في تحصيل التلاميذ في مادة التاريخ.	١٢٣	الثاني المتوسط في العراق	إعداد اختبار تحصيلي بعدي
٨	النعيمي ١٩٩٥	معرفة اثر التدريس بطريقتي المحاضرة مع القراءة الخارجية والمحاضرة مع المناقشة في تحصيل الطالبات في مادة التاريخ	٤٢	الثاني المتوسط في العراق	إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٦٠) فقرة
٩	العبيدي ١٩٩٦	معرفة اثر التدريس باستخدام طريقة المحاضرة والمناقشة وأسلوب الاستقصاء الموجه	٩٠	الأول المتوسط في العراق	إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٧٠) فقرة
١٠	الطائي ١٩٩٩	التعرف على اثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل الطلبة واحتفاظهم بالمعرفة في مادة التاريخ قياسا بالطريقة التقليدية	٤٠	المرحلة الثالثة في فرع العلوم الاجتماعية / كلية التربية الإسلامية جامعة الموصل	إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة

مخطط (٢)

إجمالي الدراسات السابقة للمحور الثاني
الاتجاه نحو التاريخ والمواد الاجتماعية

ت	الباحث وسنة الدراسة	الهدف	العينة	المرحلة الدراسية	الادوات
١	Kirby ١٩٧٧	اثر تدريس مسافات المواد الاجتماعية في اتجاهات المعلمين والطلبة وتحصيلهم نحو المواد الاجتماعية	٢٠٠	الطلبة /المعلمين في أمريكا	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
٢	Prock ١٩٧٩	اثر استخدام طريقة حل المشكلات في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية	٣٠	—	استخدام اختبار كارنجي في التحصيل والاتجاه
٣	الخياط ١٩٨٠	مقارنة نتائج التدريس بالاكشاف الموجه بنتائج التدريس بالطريقة التقليدية على التفكير الناقد والاتجاه نحو التاريخ	١٥٠	الثاني الثانوي في الكويت	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. استخدام اختبار وايسن جليسر لقياس القدرة على التفكير الناقد ٢. بناء مقياس الاتجاه
٤	Williams ١٩٨١	المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الإكتشافي في اتجاهات الطلبة في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية.	—	الثاني الثانوي في أمريكا	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
٥	زيد ١٩٨٩	معرفة اثر كل من المنظم المتقدم والطريقة التقليدية في التحصيل في مادة التاريخ وفي الاتجاهات نحو المادة.	١٣٧	الثالث الإعدادي في محافظة الزرقاء/الأردن	إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٥٠) فقرة
٦	Davis ١٩٩٠	مقارنة أثر عدة طرائق في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو التاريخ	—	—	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
٧	Rodny ١٩٩١	معرفة اثر استخدام الكتابة الأدبية في المواد الاجتماعية في التحصيل والاتجاه نحو المواد الاجتماعية	٦٠	—	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
٨	الدايني ١٩٩٤	التعرف على اثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة وطريقة المحاضرة والمناقشة في الاتجاه نحو التاريخ وتبعاً لمتغير الجنس	٢٥٢	الرابع الإعدادي في العراق	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
٩	الاحمد ١٩٩٥	اثر استعمال النشاطات اللافقية في تدريس مادة التاريخ في تحصيل الطالبات وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة	٦٠	الثاني المتوسط في العراق	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
١٠	عجل ٢٠٠٢	معرفة أثر القراءات الخارجية في تحصيل الطالبات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ	٦٤	المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات/ بغداد - العراق	١. إعداد اختبار تحصيلي مكون من (٦٥) فقرة. ٢. بناء مقياس الاتجاه

ثالثاً : مناقشة الدراسات السابقة

في ضوء استعراض الدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع المناقشة وأساليبها والاتجاه نحو التاريخ ومقارنتها بالدراسة الحالية لخصت الباحثة تلك الدراسات في المخططين (١) و (٢) واستخلصت المؤشرات والدلالات الآتية:

١. هدف الدراسات

تباينت أهداف دراسات المحور الأول بين بيان اثر طريقة المناقشة في التحصيل أو في بيان أثرها في التفكير الناقد والتحصيل معا أو في أنواع أخرى من التفكير أما مقارنة مع الطريقة الاعتيادية أو مقارنة مع طرائق أخرى.

كما تباينت كذلك أهداف دراسات المحور الثاني الذي تناول الاتجاهات من حيث بيان اثر طريقة واحدة أو اكثر في الاتجاه مقارنة بالطريقة الاعتيادية وقد وجدت الباحثة في دراسة (الدايني، ١٩٩٤) انه قد تم مقارنة طريقة المناقشة مع المحاضرة في بيان أثرهما في الاتجاه نحو التاريخ .

وجاءت الدراسة الحالية مكملة للدراسات التي تضمنت بيان اثر أسلوبين من طريقة المناقشة في الاتجاه نحو التاريخ . مقارنة بالطريقة الاعتيادية .

٢. المراحل الدراسية

تناولت الدراسات السابقة مراحل دراسية مختلفة ابتداءً من المرحلة الابتدائية كدراسة المسند (١٩٩٤) والمرحلة المتوسطة كدراسة الخياط (١٩٨٠) والسامرائي (١٩٨٧) والمرحلة الإعدادية كدراسة عنبر (١٩٨٤) والدايني (١٩٩٤) ودراسات تناولت معهد إعداد المعلمات كدراسة السامرائي (١٩٩٤) وحظيت المرحلة الجامعية باهتمام عدد من الباحثين مثل دراسة الطائي (١٩٩٩).

وجاء البحث الحالي مكملًا للدراسات التي اهتمت بتطبيق التجربة في المرحلة الجامعية ولموضوعات التاريخ .

٣. عينة البحث

تباين حجم عينة الدراسات السابقة بين (٣٠) إلى (٢٥٢) طالبا تبعا لأهداف الدراسة والتصميم التجريبي المختار وكذلك على حجم المجتمع المختارة منه ولم تحدد الدراسات النسب المئوية التي تم اختيار العينة من مجتمعها الأصلي وستقوم الباحثة باختيار ثلاث قاعات دراسية لتدريس طلابها وفقاً للأساليب المحددة في التدريس.

٤. تكافؤ المجاميع

أجريت عمليات التكافؤ للدراسات السابقة بين المجموعات التجريبية والمجموعة الضابطة في المتغيرات نفسها تقريبا وتمثلت في العمر الزمني المعلومات السابقة في التاريخ والتحصيل الدراسي للأب والتحصيل الدراسي للام والاتجاه نحو المادة اعتماداً على مدى تأثيرها على المتغيرات المستقلة للبحث وبهذا استفادت الباحثة من المتغيرات التي تم تحديدها في الدراسات السابقة (كالعمر الزمني وتحصيل الوالدين والمعلومات السابقة في التاريخ والاتجاه) فضلا عن أنها ستضيف لها تكافؤا في الذكاء والجنس والخلفية الدراسية لضبط متغيراتها.

٥. تدريس المجموعات البحثية

اختلفت الدراسات السابقة في عملية القيام بالتدريس فقسم من الباحثين قام بعملية التدريس بنفسه كما في دراسة الخياط (١٩٨٠) ودراسة السامرائي (١٩٩٤) ودراسة بروك (Prock, 1979) ومنهم من استعان بغيره في التدريس كما في دراسة عنبر (١٩٨٤) ودراسة كاري (Kirby, 1977)

وفي البحث الحالي ترى الباحثة انه بصفتها مساعد باحث لا يمكنها القيام بالتدريس النظري بحسب القوانين الإدارية لذا فإنها ستستعين بمدرسة المادة لمساعدتها في عملية التدريس على وفق الخطط المعدة لكل طريقة فضلا عن استبعادها عامل التحيز .

٦. المدة الزمنية لتطبيق التجربة

اختلفت المدة الزمنية التي استغرقتها الدراسات السابقة لإتمام تجاربها فقد تراوحت ما بين اقصر مدة (شهر) كما في دراسة زيد (١٩٨٩) وأطول مدة زمنية بلغت فصلا دراسيا كاملا كما في دراسة الدايني (١٩٩٤).

أما الدراسة الحالية فإنها ستطبق التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وهذه المدة هي ضمن الحدود التي طبقت بها تجارب الدراسات السابقة .

٧. أدوات البحث

بالنسبة للدراسات التي أعدت اختبارا تحصيلياً وجدت الباحثة ان معظمها كان من إعداد الباحثين أنفسهم وأنها من نوع الأسئلة الموضوعية من نوع الاختيار من متعدد كما في دراسة السامرائي (١٩٨٧) ودراسة العبيدي (١٩٩٦) واستعملت دراسات أخرى أسئلة مفتوحة كما في دراسة زيد (١٩٨٩) ودراسات استعملت فرضيات مثل دراسة رودني (Rodny, 1991)

ووجدت الباحثة ان معظم الاختبارات التحصيلية تم التحقق من صدقها الظاهري وقسم منها استخدم صدق المحتوى المعتمد على جدول المواصفات . وقد تم التحقق أيضا من ثبات اتساقها الداخلي أو ثباتها عبر الزمن وسوف تستفيد الباحثة من هذه الطرائق في إعداد أدواتها.

أما بالنسبة لأداة مقياس الاتجاه نحو التاريخ فأن معظم الأدوات تم إعدادها من قبل الباحثين أنفسهم كما في دراسة الدايني (١٩٩٤) دراسة الأحمد (١٩٩٥) أو تم الاستعانة بأداة جاهزة ومعظم هذه المقاييس تم التأكد من صدقها الظاهري وثباتها.

أما البحث الحالي فستعد الباحثة اختباراً تحصيلياً توليفياً يجمع ما بين الاختيار الموضوعي (الاختيار من متعدد - أسئلة المقابلة) والاختبار المقالي الذي تضمن الأسئلة المقالية مستفيدة من مزايا الاختبارات التحصيلية السابقة وقد تم التحقق من صدق الاختبار ظاهرياً وكذلك صدق المحتوى بالإضافة إلى التحقق من ثباته.

أما بالنسبة لمقياس الاتجاه نحو التاريخ فقد قامت الباحثة بإعداد المقياس لأنها لم تجد (على حد علمها) دراسة أعدت مقياساً للاتجاه نحو التاريخ لمرحلة عينة البحث ، وسيتم التحقق من صدقه ظاهرياً ومن ثباته بإعادة الاختبار مرة ثانية بحسب الطرائق المعتمدة في الدراسات السابقة.

٨. الوسائل الإحصائية

تباينت الوسائل الإحصائية التي استخدمها الباحثون لمعالجة بياناتهم التي حصلوا عليها تبعاً لأهداف وتصميم كل منها مثل (الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، وتحليل التباين من الدرجة الأولى والثانية ومعادلة سبيرمان - براون، ومربع كاي)، والبحث الحالي سيتفق مع الدراسات التي استخدمت تحليل التباين الأحادي واختبار شيفية لأنه سيستخدم ثلاث مجموعات فضلاً عن معامل ارتباط بيرسون، ومعادلة الفا كرونباخ، كوسائل إحصائية لمعالجة بياناته الإحصائية.

٩. نتائج الدراسات

تباينت نتائج الدراسات السابقة في مدى فاعلية طريقة المناقشة بأساليبها المختلفة في التحصيل الدراسي وتنمية بعض المتغيرات ومنها التفكير الناقد والتفكير الاستقرائي ، وكذلك تباينت نتائج الدراسات السابقة بخصوص تنمية الاتجاهات لدى الطلبة نحو مادة التاريخ والمواد الاجتماعية ، وسيحاول البحث الحالي بيان مدى الاتفاق أو الاختلاف في نتائجه مع نتائج الدراسات السابقة في الفصل الرابع.

*** ومما تقدم تبين مدى إفادة الباحثة من الدراسات السابقة في النقاط الآتية:**

١. إعداد وتصميم البحث واختيار مجموعات عينة البحث.
٢. توفير شروط الضبط التجريبي وإجراء عملية التكافؤ.
٣. إعداد الخطط التدريسية بأسلوب (مناقشة المجموعات الصغيرة، والمناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها) وفق خطط دراسية في ضوء المؤشرات التي حصلت عليها من الدراسات السابقة.
٤. إعداد أدوات الدراسة ومنها مقياس الاتجاه نحو التاريخ.
٥. معرفة علاقة النتائج التي ستتوصل إليها هذه الدراسة بالنتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة وإجراء المقارنة بينها.

*** وترى الباحثة أن الدراسة الحالية تكمل الدراسات السابقة في الآتي:**

١. تحاول بحث إمكانية تدريس مادة التاريخ على وفقاً لأسلوبين جديدين يختلفان عن الأسلوب التقليدي الشائع في تدريس التاريخ ، وهذا ما لم تتناوله الدراسات السابقة.
٢. لم تتناول الدراسات بيان اثر استخدام أسلوب المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة، والمناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها في الاتجاه نحو التاريخ وهذا ما حاولت أن تبحثه الدراسة الحالية.
٣. تنفرد هذه الدراسة بإعداد واستخدام أداة جديدة وهي أداة لقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلبة كلية التربية الأساسية.

الفصل الثالث

اجراءات البحث

أولاً. التصميم التجريبي

"يعد اختيار التصميم التجريبي للبحث ضرورة أساسية تهيء للباحث السبل الكفيلة بالوصول إلى النتائج المطلوبة ويجب عن الفروض التي يضعها الباحث للتوصل إلى تحقيق أهداف بحثه". (الزوبعي والغنام، ١٩٨١، ص ١٠٢).

اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعات المتكافئة لملاءمته وأهداف البحث (فان دالين، ١٩٨٥، ص ٣٦٦) ويمكن توضيح هذا التصميم كما يأتي:

مخطط (٣)

التصميم التجريبي للبحث

الاختبار البعدي		المتغير المستقل	تكافؤ المجموع	المجموعات
التحصيل	الاتجاه نحو التاريخ	أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة		التجريبية الأولى
		أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها		التجريبية الثانية
		الطريقة الاعتيادية		الضابطة

ثانياً. تحديد مجتمع البحث

لغرض تحديد مجتمع البحث حصلت الباحثة على قوائم بإسماء الطلبة من إدارة الصف الأول في كلية التربية الأساسية بجامعة الموصل للعام الدراسي (٢٠٠٣/٢٠٠٤)، وتبين أن هناك (٦٦٦) طالباً وطالبة موزعين في (١٥) قاعة دراسية، إذ بلغ عدد الذكور (٤٠٣) طالباً في حين بلغ عدد الإناث (٢٦٣) طالبة.

ثالثاً. اختيار عينة البحث

قامت الباحثة بالتنسيق مع عمادة الكلية ومع مدرسي مادة التاريخ في الكلية بشأن تسهيل عملية إجراء التجربة وما يتطلب ذلك من تهيئة الظروف المناسبة. وتم اختيار (٣) قاعات دراسية بالطريقة العشوائية البسيطة من مجموع (١٥) قاعة دراسية تمثل قاعات المرحلة الأولى.

وقد استبعدت الباحثة الطلبة المؤجلين والراسيين إحصائياً من عينة البحث إنطلاقاً من مبدأ تراكم الخبرات لديهم في الموضوعات التي درسوها في السنة السابقة التي قد تؤثر في نتائج البحث.

كما تم استبعاد الطلبة المتأخرين في الالتحاق بالكلية للأسبوع الأول من التجربة من تحليل النتائج المتعلقة بالبحث في حين كانوا يتلقون دروسهم في القاعات الدراسية المحددة للتجربة حفظاً للنظام، وبذلك بلغ عدد أفراد عينة البحث (١٢٤) طالباً وطالبة وبواقع (٤٢) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية الأولى و (٤٢) طالباً وطالبة للمجموعة التجريبية الثانية و (٤٠) طالباً وطالبة للمجموعة الضابطة، كما تم تحديد الطريقة التدريسية لكل قاعة بالطريقة العشوائية البسيطة كما في الجدول (١).

جدول (١)

توزيع عدد أفراد عينة البحث

رقم القاعة	المجموعة	عدد الطلبة
(١)	التجريبية الأولى	٤٢
(٥)	التجريبية الثانية	٤٢
(٣)	الضابطة	٤٠
	المجموع الكلي	١٢٤

رابعاً. تكافؤ مجموعات البحث

في كل بحث تجريبي لابد أن تتوافر في العينة المستلزمات الموضوعية لضبط جميع المتغيرات الدخيلة في التجربة التي قد تؤثر في نتائج البحث وهذا يتطلب التحقق من تكافؤ أفراد عينة البحث، وقبل البدء بتطبيق التجربة أجرت الباحثة عملية التكافؤ بين مجموعات البحث الثلاث في عدد من المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التابع حيث اعتمدت في اختيار هذه المتغيرات على الأدبيات والدراسات السابقة مراعية العوامل التي تؤثر على التحصيل والاتجاهات لعينة البحث في هذه المرحلة العمرية وكما يأتي:

١. العمر الزمني محسوباً بالأشهر

حصلت الباحثة على العمر الزمني للطلبة من إجابة أفراد العينة على استمارة المعلومات (ملحق ١) التي وزعت على طلبة المجموعات الثلاث لغرض جمع المعلومات المتعلقة في بعض المتغيرات . وبلغت الأوساط الحسابية للعمر الزمني لطلبة المجموعات الثلاث (المجموعة التجريبية الأولى، المجموعة التجريبية الثانية، المجموعة الضابطة) على التوالي (٢٤٦,٧٣٨١ ، ٢٤٠,٧٨٥٧ ، ٢٤٥,٢٥٠٠) شهراً ولمعرفة دلالة الفرق بين أعمار الطلبة استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بينها وبذلك تكون المجموعات الثلاثة متكافئة في العمر الزمني . أنظر الجدول (٣).

٢. الذكاء

طبقت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة الذي أعده (جي سي رافن) والمعرب من قبل الدباغ وآخرون (١٩٨٣) لملاءمته للبيئة العراقية وذلك لقياس درجة ذكاء كل طالب في العينة إذ أعطي لكل طالب نسخة من الاختبار مع ورقة للإجابة وبعد ان تم تصحيح الإجابات بالاعتماد على كراسة تعليمات اختبار المصفوفات المتتابعة ومفتاح الحلول الصحيحة . (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ ، ص٦). إذ تم اعتماد الدرجة المئينية لقياس درجة الذكاء ، وبلغت المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعات الثلاث كالتالي :

(٤٤,٩٥٢٤ ، ٤٥,٧١٤٣ ، ٤٢,٣٢٥٠) وباستخدام تحليل التباين الأحادي تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجاميع الثلاث وبذلك تكون المجموعات الثلاث متكافئة في الذكاء أنظر الجدول (٣).

٣. التحصيل الدراسي للأباء

حصلت الباحثة على البيانات المتعلقة بتحصيل الأباء من استمارة المعلومات المعدة لهذا الغرض (ملحق ١) وقد بويت البيانات من أجل إجراء التكافؤ بين المجموعات الثلاث اعتماداً على سنوات الدراسة وكما في الجدول :

جدول (٢)

عدد سنوات الدراسة مقابل المؤهل العلمي

دراسات عليا		جامعة	معهد	ثانوية	متوسط	ابتدائية	يقرأ ويكتب	لم يقرأ	المؤهل العلمي
ماجستير	دكتوراه								
٢١	١٨	١٦	١٤	١٢	٩	٦	٣	١	عدد سنوات الدراسة

وباستخدام تحليل التباين الأحادي بلغت المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعات الثلاث كالاتي (٩,٠٠٠ ، ١٠,٩٢٨٦ ، ١٠,٩٢٥٠) وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية وبذلك تكون مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير، أنظر الجدول (٣).

٤. التحصيل الدراسي للأمهات

بعد حصول الباحثة على البيانات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للأمهات وفقاً للطريقة المتبعة في الحصول على تحصيل الآباء بلغت المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعات الثلاث كالاتي :

(٥,٧٣٨١ ، ٧,١٦٦٧ ، ٧,٧٠٠٠) وتبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية مما يدل على تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير ، أنظر الجدول (٣).

٥. اختبار المعلومات السابقة

بالنظر لتباين الخلفية المعرفية لدى طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية إذ أنهم من خريجي القسمين العلمي والأدبي، ولعدم إمكانية تكافؤ المجاميع في المعدل العام ودرجة مادة التاريخ فقد ارتأت الباحثة إجراء التكافؤ بين عينة البحث من خلال التعرف على المعلومات المسبقة في موضوعات مادة التاريخ والتي لها صلة بمفردات مادة التاريخ للصف الأول في كلية التربية الأساسية، حيث طبقت الباحثة اختبار المعلومات المسبق الذي أعدته ضمن مستلزمات البحث (ملحق ٢)، على طلبة مجموعات البحث الثلاث، وبعد تصحيح استجابات الطلبة بلغت المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث كالاتي:

(١٣,٦٤٢٩ ، ١٣,١٦٦٧ ، ١٣,٤٥٠٠) وباستخدام تحليل التباين الأحادي تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجاميع الثلاث ، وبذلك تكون المجموعات الثلاث متكافئة في المعلومات السابقة ، أنظر الجدول (٥) .

٦. الاتجاه نحو التاريخ

لغرض التكافؤ بين مجموعات البحث في هذا المتغير طبقت الباحثة مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ الذي أعدته الباحثة على الطلبة، وبلغت المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعات الثلاث كالتالي (١٤٩,٣٠٩٥ ، ١٤٤,٣٨١٠ ، ١٤٨,١٢٥٠) على التوالي فأشارت النتائج باستخدام تحليل التباين إلى عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجاميع البحث الثلاث وبالتالي يدل على تكافؤ مجموعات البحث في متغير الاتجاه ، أنظر الجدول (٣).



يتضح من الجدول في أعلاه أن قيمة F المحسوبة لكل متغير أقل من قيمة F الجدولية البالغة (٣,٠٨٦٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٢١,٢) درجة ، وبذلك تعد مجاميع البحث الثلاث متكافئة في جميع المتغيرات المدروسة .

٧. الجنس

توزع الذكور والإناث على مجموعات البحث الثلاث كما في الجدول الآتي:

جدول (٤)

توزيع الذكور والإناث على مجموعات البحث

المجموعة	عدد الإناث	عدد الذكور	العدد الكلي
التجريبية الأولى	١٧	٢٥	٤٢
التجريبية الثانية	٢٧	١٥	٤٢
الضابطة	١٦	٢٤	٤٠

وللتحقق من دلالة توزيع الجنس على المجموعات الثلاثة استخدمت الباحثة اختبار مربع كاي للاستقلالية وتبين ان قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٠٤٠١) أقل من قيمة مربع كاني الجدولية (٥,٩٩) بدرجة حرية (٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعات البحث مما يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير .

٨. الخلفية الدراسية

حصلت الباحثة على المعلومات والبيانات المتعلقة بهذا المتغير الخلفية الدراسية (علمي، أدبي) لطلبة المجموعات الثلاث من خلال استمارة المعلومات التي وزعت على الطلبة أفراد العينة (ملحق ١) وتبين أن (٨٠) منهم خريجو الدراسة الإعدادية من الفرع الأدبي ، و (٤٤) طالباً وطالبة من خريجي الدراسة الإعدادية من الفرع العلمي وكما موضح في الجدول (٥).

جدول (٥)

توزيع أفراد العينة حسب خلفياتهم الدراسية

المجموع	أدبي	علمي	التخصص المجموعة
٤٢	٣٠	١٢	المجموعة التجريبية الأولى
٤٢	٢٥	١٧	المجموعة التجريبية الثانية
٤٠	٢٥	١٥	المجموعة الضابطة
١٢٤	٨٠	٤٤	المجموع

ولمعرفة الفرق بين المجموعات الثلاث عالجت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام مربع كاي للاستقلالية فظهر ان قيمة كاي المحسوبة (٠,٤٩٥) أقل من كاي الجدولية (٥,٩٩) عند درجة حرية (٢) ومستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يدل على عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجاميع الثلاث وبالتالي يدل على تكافؤ المجموعات الثلاث في هذا المتغير .

خامساً. مستلزمات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث وفرضياته هيأت الباحثة المستلزمات الآتية :

١. تهيئة اختبار المعلومات التاريخية المسبق.
٢. تهيئة القاعات الدراسية.
٣. تحديد مفردات المادة الدراسية والأغراض السلوكية المراد قياسها أثناء التجربة.
٤. إعداد الخطط التدريسية اليومية اللازمة لكل طريقة من الطرائق المستخدمة في البحث.

وفيما يأتي توضيح لإعداد تلك المستلزمات:

١. اختبار المعلومات التاريخية

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً قليباً لغرض تطبيقه على طلبة المجموعات الثلاث قبل بدء التجربة، وتكون الاختبار من (٢٠) فقرة من أسئلة الاختيار من متعدد حيث وضع أمام كل فقرة أربعة بدائل للإجابة، وراعت الباحثة الموضوعات التاريخية التي ستدرس في فترة التجربة وللطلبة معرفة لأساسياتها في المرحلة المتوسطة والصف الرابع العام، أنظر (ملحق ٢) وللتأكد من صلاحية فقرات الاختبار عرضت الباحثة الاختبار على لجنة من المحكمين والمتخصصين (ملحق ٣) وتم الاتفاق على جميع فقرات الاختبار. وقد أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة أو المتروكة وبهذا بلغت الدرجة الكلية لهذا الاختبار (٢٠) درجة.

٢. اختيار القاعات الدراسية والجدول الأسبوعي

لضمان تطبيق التجربة في قاعات متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبائيك، والتهوية، والإنارة، وعدد المقاعد، نوعها، وحجمها، اتفقت الباحثة مع إدارة الصف الأول في الكلية في بداية الفصل الدراسي حول تنظيم جدول الدروس الأسبوعي لمادة التاريخ العام للمجموعات الثلاث بحيث يتم تدريس هذه المجموعات على التوالي،

ولتجنب تأثير الوقت المبكر والمتأخر في استمرار طلبية المجموعات على التوقيتات نفسها وبهذا تم التنظيم وفقاً للجدول (٦).

جدول (٦)

توزيع الدروس للمجموعات الثلاث

الأربعاء	السبت	اليوم الساعة
المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة التجريبية الأولى	٨,٣٠
المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة الضابطة	٩,٣٠
المجموعة الضابطة	المجموعة التجريبية الثانية	١٠,٣٠

حيث بدأ تنفيذ التجربة في ٢٠٠٣/١١/١ واستمر لغاية ٢٠٠٤/١/٤ بواقع ١٨ درساً^(*).

٣. تحديد المادة الدراسية والأغراض السلوكية

تم تحديد المادة الدراسية في ضوء مفردات مادة التاريخ العام المقررة لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية للعام الدراسي (٢٠٠٣-٢٠٠٤) والتزمت الباحثة بتلك المفردات حيث تم تدريسها لمجموعات البحث الثلاث. وفي ضوء هذه المفردات قامت الباحثة بصياغة الأغراض السلوكية المتأمل تحقيقها خلال الفصل الدراسي الأول. "والهدف السلوكي عبارة إخبارية تصف وصفاً مفصلاً ماذا بوسع المتعلم أن يظهره بعد تعلمه لمجموعة محددة من المفاهيم والمبادئ والإجراءات كل على انفراد في حصة دراسية واحدة". (دروزة، ١٩٩٥، ص ١٠٣).

أعدت الباحثة (١٠٨) أغراض سلوكية اعتماداً على تصنيف بلوم في المجال المعرفي "وتأتي أهمية الأهداف السلوكية دليل عمل للباحث في أثناء تطبيق التجربة وبناء الاختبار وإعداد الخطط اليومية". (الكلزة، ١٩٨٣، ص ٨٥)

بعد أن أعدت الباحثة الأغراض السلوكية قامت بعرضها على مجموعة من المحكمين والمتخصصين (ملحق ٣) في مجال التربية وعلم النفس والعلوم الاجتماعية لمعرفة آرائهم في صحة صياغة الغرض السلوكي وصلاحيته المستوى المعرفي له، ومدى شموليته للمحتوى التعليمي، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق ٨٠% بين المحكمين معياراً لصلاحيته الغرض

(*) تم أخذ محاضرتين إضافيتين للطلبة لإتمام المادة الدراسية المقررة بالكامل.

وملاءمته. وفي ضوء آرائهم تم إجراء تعديلات في صياغة الأغراض ومستوياتها، وتم حذف ٨ منها فأصبحت (١٠٠) غرض (ملحق ٤) وفي ضوءها تم إعداد الخطط التدريسية اليومية.

٤. إعداد الخطط التدريسية

وفي ضوء محتوى المادة المقررة لطلبة الصف الأول كلية التربية الأساسية والأغراض السلوكية المعدة. أعدت الباحثة (١٨) خطة تدريسية للمجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة، وبالعدد نفسه، للمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها، وكذلك للمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية.

وللتأكد من صلاحية الخطط التدريسية وسلامتها تم عرض أنموذج واحد لكل أسلوب (ملحق ٥) على مجموعة من المحكمين والمتخصصين (ملحق ٣) في العلوم التربوية وطرائق التدريس وعلى عدد من مدرسي التاريخ في كلية التربية الأساسية، الذين يقومون فعلاً بتدريس هذه المادة وذلك لأخذ آرائهم حول مدى صلاحيتها وملاءمتها للزمن المحدد لكل هدف فيها وطريقة تسلسل أهدافها وعرضها للموضوع ومدى إنسجامها ومحتوى المادة وتحقيقها لأغراض البحث، واتفق الجميع على صلاحيتها وشمولها للمادة الدراسية.

تحديد خطوات الطريقة الاعتيادية

لغرض تحديد خطوات التدريس وفقاً للطريقة الاعتيادية على اعتبارها الطريقة الشائع استخدامها لتدريس مادة التاريخ العام. التقت الباحثة مع عدد من مدرسي المادة في كل من كلية التربية - قسم التاريخ، وكلية التربية الأساسية / قسم العلوم الاجتماعية في جامعة الموصل لسؤالهم عن الخطوات التي يتبعها المدرس في التعامل مع مفردات هذه المادة وطريقة تدريسها، كما طلبت منهم كتابة خطوات سير الدرس لموضوع محدد (السومريون)، وبعدها حلت الباحثة الخطط التدريسية لتحديد الخطوات المتشابهة في سير الدرس باعتبارها خطوات التدريس بالطريقة الاعتيادية وهي:

١. كتابة المحاور الأساسية للموضوع على السبورة من قبل التدريسي.
٢. يذكر التدريسي النقاط المهمة والبارزة في الموضوع تتخللها بعض الأسئلة الموجهة للطلبة ويسمح بتوجيه أسئلة حول موضوع الدرس.
٣. إعطاء ملخص عام عن الدرس من قبل المدرس والملاحظ أن سير الدرس يعتمد بالدرجة الأساس على المدرس في تعلم المادة الدراسية.

سادساً. أدوات البحث أولاً. الاختبار التحصيلي

يتطلب البحث اختباراً لقياس تحصيل طلبة مجموعات البحث الثلاث بعد انتهاء مدة التجربة لمعرفة مدى تأثير كل من أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة وأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها والطريقة الاعتيادية في التحصيل الدراسي للطلبة .

ونظراً لعدم عثور الباحثة على اختبار تحصيلي جاهز في مادة التاريخ العام وفقاً للمفردات المقررة لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية فلقد اقتضى الأمر بناء اختبار تحصيلي يتميز بخصائص الصدق والثبات والموضوعية والشمولية مروراً بالمراحل الآتية:

١. إعداد أسئلة الاختبار التحصيلي وفقراته

أ. تحديد المادة التعليمية

حددت المادة التعليمية بمفردات الفصول الأربعة لمادة التاريخ العام المقررة لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية / جامعة الموصل والمتضمنة الفصول الآتية :

الفصل الأول / العصور الحجرية القديمة لسكان وادي الرافدين .

الفصل الثاني / السكان الأوائل في بلاد وادي الرافدين .

الفصل الثالث / الغزو الأجنبي للعراق .

الفصل الرابع / التاريخ القديم لمصر وبلاد الشام .

ب. صياغة أهداف الاختبار

أعدت قائمة أهداف مكونة من (٤٢) هدفاً موزعة على مستويات بلوم وقد حددت نسب هذه المستويات اعتماداً على نسبة مستوى تحقيق الأغراض السلوكية للدروس كافة وتم أخذ آراء المحكمين في هذه النسب وكما يأتي (١٦) غرضاً للتذكر (١٠) أغراض للفهم (٨) أغراض للتطبيق (٨) أغراض للتحليل فما فوق أنظر (ملحق٦).

ج. إعداد جدول المواصفات

من الإجراءات المهمة في إعداد اختبارات تحصيلية تمتاز بالموضوعية والشمول هو إعداد جدول مواصفات كما تشير كثير من الأدبيات إذ يمكننا من توزيع فقرات الاختبار على الموضوعات الدراسية لجميع مفردات المحتوى الدراسي. (Dembo,1977,p.240)

أعدت الباحثة جدول المواصفات لمحتوى الفصول الأربعة التي درسها الطلبة خلال فترة التجربة ولمستويات بلوم المعرفية وفي ضوء عدد الدروس المستغرقة في تدريس كل فصل حددت أوزانها لحساب النسبة المئوية لجميع الدروس المستغرقة لكل فصل على عدد الدروس الكلية كما في الجدول (٧).

جدول (٧)

عناوين الفصول مع عدد الدروس المستغرقة في تدريسها

المجموع الكلي	التاريخ القديم لمصر وبلاد الشام	الغزو الأجنبي للعراق	السكان الأوائل	العصور الحجرية	الفصول
١٨	٤	٢	٨	٤	عدد الدروس

أما أوزان الأهداف فقد حددت لحساب النسبة المئوية للأغراض السلوكية في كل مستوى من المستويات على عدد الأغراض الكلية للاختبار .

ولتحديد عدد فقرات الاختبار الكلي روعي زمن الإجابة عند الاختبار والأهداف التي سيحققها وبمناقشة ذلك مع عدد من التدريسيين في الاختصاص حددت بـ(٤٢) فقرة لتغطي المادة والأهداف الدراسية وتم حساب عدد الأسئلة في كل خلية بإيجاد حاصل ضرب النسبة المئوية للهدف x النسبة المئوية للمحتوى x عدد الفقرات الكلية .

وبهذا يوفر جدول المواصفات درجة مقبولة من صدق محتوى الاختبار أو صدق تمثيل عينة الفقرات للأهداف إذ تم تقسيم الموضوعات والمستويات وأوزانها على أسس منطقية. (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ١٥٢)

جدول (٨)
جدول المواصفات

المجموع	تحليل فما فوق	تطبيق	فهم	تذكر	مستوى الأداء	
%١٠٠	%٢٠	%٢٠	%٢٤	%٣٦	الأوزان	المحتوى
٩	٢	٢	٢	٣	%٢٢	العصور الحجرية
١٧	٣	٣	٤	٧	%٤٤	السكان الأوائل
٥	١	١	١	٢	%١٢	الغزو الأجنبي للعراق
١١	٢	٢	٣	٤	%٢٢	التاريخ القديم لمصر وبلاد الشام
٤٢	٨	٨	١٠	١٦	%١٠٠	المجموع

د. اختيار نوع فقرات الاختبار

يصلح جدول المواصفات لأي نوع من الاختبارات سواء كانت مقالية أو موضوعية (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ١٥٣) لذا أعدت الباحثة فقرات الاختبار التحصيلي بحيث يجمع ما بين ميزات الفقرات الموضوعية وميزات الفقرات المقالية لأن الاختبارات الموضوعية تعد أكثر الاختبارات شيوعاً واستعمالاً وتقيس بكفاءة نواتج التعلم. (Gronlund, 1981, p.47)

فضلاً عن كونها تمتاز بصدق وثبات عاليين وسهولة الإجراء والاقتصاد في الوقت والجهد عند التصحيح وقلة التكاليف. (سمارة وآخرون، ١٩٨٩ ، ص ٦٥)

بينما تمنح الفقرات المقالية حرية إبداع للطالب وتتناول الموضوع من زوايا مختلفة وتستعمل لقياس القدرة على عرض الأفكار وإعطاء التفسيرات ويؤكد صدقي على ضرورة شمول الاختبارات لكل من الفقرات الموضوعية والمقالية (صدقي، ١٩٩٥ ، ص ٥٤) . وتستخدم الأسئلة المقالية لبيان قدرة الطلاب على التحليل والتركيب والتقويم ولقياس نواتج يصعب قياسها بالدرجة ذاتها من الصدق بالأسئلة الموضوعية (الجاغوب، ٢٠٠٢ ، ص ٢٣٧).

وبناءً على ذلك تم تنويع أسئلة الاختبار وفقراته فكانت الأسئلة (١،٢،٣) من نوع الأسئلة ذات الإجابة الموضوعية . أما السؤال الرابع فكان من نوع الأسئلة المقالية (محددة الإجابة) (ملحق ٧) .

٢. صدق الاختبار

الصدق هو خاصية سيكومترية تكشف عن مدى تأدية الاختبار للغرض الذي أعد من أجله (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ١٦٣) ويقصد بصدق الأداة كما يذكر دروزه "قياس ما وضعت من أجله ، معناه أن نقيس الهدف الذي صممت من أجله" (دروزه، ١٩٩٥ ، ص ٨١)

"والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسها". (عباس ، ١٩٩٦ ، ص ٢٣)

وللتأكد من صدق الاختبار تم اعتماد الطرق الآتية:

١. الصدق الظاهري Face Validity

يدل الصدق الظاهري على المظهر العام للاختبار بوصفه وسيلة من وسائل القياس أي أنه يدل على مدى ملائمة الاختبار للطلبة ووضع تعليماته (أبو لبدة ، ١٩٨٥ ، ص ٢٣٩) إذ تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وتدرّيس هذه المادة في كويتي التربية والتربية الأساسية (ملحق ٣) للتأكد من صلاحية الاختبار وصدقه، ويشير (Ebel) إلى أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار هو ان يقوم عدد من المحكمين بتقدير مدى تحقيق الفقرات للصفة المراد قياسها . (Ebel ,1972, p.566)

وبناءً على ذلك طلبت الباحثة منهم إبداء آرائهم حول صلاحية فقرات الاختبار وملاءمتها لمحتوى المادة والأغراض السلوكية الخاصة بالدروس والاختبار. ويعد ان أبدى المحكمين ملاحظاتهم وتوجيهاتهم تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق (٨٠%) من آراء المحكمين أساساً لتقدير صلاحية الفقرات وبذلك تحققت الباحثة من صدق الاختبار ظاهرياً .

٢. صدق المحتوى Content validity

أن الاختبار يكون صادقاً عندما يبنى على المواد التي يتعلمها الطلبة ويكون متدرجاً في صعوبته ويختبر ما هو متوقع من الطلبة أن يحققونه في المرحلة التي هم فيها. (Farr, 1970, p.303)

وتعد الاختبارات صادقة إذا كانت تشير بدرجة مقبولة إلى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية أو مدى ارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي تقيسه (إبراهيم ، ١٩٨٩ ، ص ٧٣) ولصدق المحتوى أهمية بالدرجة الأولى في مقاييس التحصيل (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩ ، ص ٥٦)

وتحقت الباحثة من صدق المحتوى من خلال إعداد (جدول المواصفات) لضمان شمول الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأغراض السلوكية وذلك؛ لأن صدق المحتوى يعتمد على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية تمثيلاً جيداً في فقراته وممثلاً للأهداف التدريسية. (الروسان وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص ٩٠)

ويشير Farr إلى إن استخدام جدول المواصفات يعد مؤشراً من المؤشرات على صدق المحتوى للاختبار (Farr , 1970,p.303) وقد تم عرض الاختبار على

مجموعة من المحكمين لبيان مدى مطابقتها للاختبار للمحتوى الذي درس (ملحق ٣) وبناءً على ذلك يكون الاختبار المصمم صادقاً وشاملاً لمفردات المحتوى الدراسي.

٣. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

الهدف من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية الاختبار من خلال كشف النقص في الفقرات الضعيفة والكشف عن الفقرات السهلة، من أجل إعادة صياغتها واستبعاد غير الصالح منها. (الزوبعي، ١٩٨١، ص٧٤) (Scannell, 1975, p.214, 215)

وتحليل الفقرات يساعد المدرسين من التأكد عند تصميم الاختبار بأن الفقرات تراعي الفروق بين الطلبة من حيث سهولتها وصعوبتها وقدرة التمييز بين الطلبة ذوي القابليات العالية والقابليات الضعيفة ، (دروان، ١٩٨٥، ص١٢٢)

ولغرض معرفة مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من خارج عينة البحث الأساسية في (٢٠٠٣/١٢/٣١) ممن درسوا نفس مفردات المحتوى التعليمي . وبعد تصحيح الإجابات رتبت الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة (ترتيباً تنازلياً) واختيرت (٢٧%) العليا والدنيا لتمثل المجموعتين المتطرفتين إذ أوصى كيلي Kelley عند تحليل مفردات الاختبار الاعتماد على هذه النسبة لكي يكون معامل التمييز أكثر دقة (علام ، ٢٠٠٠، ص٢٨٤) . فبلغ عدد الطلبة في كلتا المجموعتين (٥٤) طالباً وطالبة ، وبلغت حدود درجات المجموعة العليا (٣٩-٤٤) درجة فيما كانت حدود درجات المجموعة الدنيا (٢٧-٣٨) درجة حلت إجابات المجموعتين العليا والدنيا وفقاً للإجراءات الآتية

١. درجة صعوبة الفقرة Difficulty level

التعريف التقليدي والأكثر شيوعاً لمعامل الصعوبة هو نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة، (أبو لبدة ، ١٩٨٥ ، ص٣٤٣) . وبالمقابل فإن التعريف لمعامل السهولة هو نسبة الدرجات التي خسرها الطلبة من الفقرة (عودة، ١٩٩٩، ص٢٨٩) فإذا كانت النسبة عالية لمعامل الصعوبة دلت على سهولة الفقرة وإذا كانت منخفضة دلت على صعوبتها وحسبت صعوبة كل فقرة من الأسئلة الموضوعية باستخدام معادلة الصعوبة الخاصة بالأسئلة الموضوعية وحسبت أيضاً صعوبة كل فقرة من الأسئلة المقالية باستخدام معادلة الصعوبة الخاصة بها.

ويرى بلوم ان الفقرات تعد جيدة إذا ما تراوح مستوى صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠). (بلوم ، ١٩٨٣، ص١٠٧) واستناداً إلى هذا الرأي تم حذف ثلاث فقرات

كانت معاملات صعوبتها غير ملائمة أنظر (ملحق ١٠) وبناءً على ذلك أصبح الاختبار التحصيلي البعدي مكون من (٣٩) فقرة . أنظر (ملحق ٩) .

٢. معامل قوة التمييز

ان القدرة على التمييز تعني "القدرة على التمييز بين الأفراد الحاصلين على درجات عالية وبين من يحصلون على درجات منخفضة". (عودة ، ١٩٩٩ ، ص ٢٨٥) أي قدرته على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (Stanly&Kenn eth, 1970, p.450) وعند حساب القوة التمييزية لكل فقرة من الأسئلة الموضوعية تراوحت قيمتها بين (٠,٢٦-٠,٥٩) وبذكر الظاهر وآخرون إن الفقرات التي يقع معامل تمييزها بين (٠,٢٠-٠,٢٩) فقرات حدية يتم تحسينها (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص ١٣٢) وقد تم إجراء التعديلات على الفقرات الحدية في المقياس.

كما حسبت القوة التمييزية لكل فقرة من الأسئلة المقالية بحسب معامل التمييز الخاص بها إذ تراوحت قيمتها بين (٠,٢٦-٠,٣٣) ولما كانت الدراسات تشير إلى إن معامل التمييز المقبول هو (٠,٢٥) (الروسان وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص ٨٦) فكان تمييز الفقرات المتبقية بعد إجراءات السهولة والصعوبة مناسباً (ملحق ١٠).

٣. حساب زمن الإجابة ومدى وضوح الفقرات

فضلاً عن تحليل فقرات الاختبار لدرجات طلبة العينة الاستطلاعية تم حساب الزمن المستغرق في أداء الاختبار وذلك بتسجيل وقت أول طالب أنهى الاختبار ووقت آخر طالب وبحساب متوسط الزمن المستغرق في التسجيلين فأن الوقت المناسب لأداء الاختبار هو (٧٥) دقيقة كما التحق من مدى وضوح الفقرات وتعليمات الاختبار .

٤. تعليمات الاختبار

تم صياغة التعليمات الخاصة بالاختبار وكيفية الإجابة عنه، بحيث تكون سهلة وواضحة بعد إعداد الفقرات والتأكد من صلاحيتها إذ تضمنت المعلومات الخاصة بالطالب وإعطاء فكرة عن الاختبار والغرض منه وعدد أسئلته ، وزمن الإجابة عنه وتوزيع الدرجات على أسئلته (ملحق ٨).

٥. تعليمات التصحيح

تم وضع إجابة نموذجية لجميع فقرات الاختبار أعتمد عليها في تصحيح الاختبار إذ أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفرًا للإجابة الخاطئة . أما الفقرات المتروكة عوملت معاملة الإجابة الخاطئة هذا بالنسبة للأسئلة الموضوعية (١,٢,٣) وبهذا تراوحت الدرجة الكلية لتلك الأسئلة بالمدى (٣٢-٠) درجة أما فيما

يخص الأسئلة المقالية المتمثلة بالسؤال الرابع فقد أعطيت مدى (٢-٠) لكل فرع من فروعها أما الدرجة الكلية فتراوحت بين (١٤-٠) درجة وبهذا بلغت الدرجة الكلية للاختبار (٤٦) درجة (ملحق ٨).

٦. ثبات الاختبار

مما لا شك فيه إن الثبات من الصفات المرغوب توفرها في الاختبار ويقصد بالاختبار الثابت ان الفرد يحافظ على الموقع نفسه تقريباً لمجموعته عند تكرار قياسه (أبو جادر، ٢٠٠٠، ص ٤٤٢) أما أبو حطب فيذكر بأن ثبات الاختبار يعني دقة الاختبار في القياس أو الملاحظة وعدم تناقضه مع نفسه واتساقه فيما يزودنا به من معلومات عن سلوك الفرد. (أبو حطب وآخرون، ١٩٨٧، ص ١٠١)

ونظراً لتعدد طرائق استخراج معامل الثبات ولغاية منها اعتمدت الباحثة التحقق من ثبات الاتساق الداخلي للاختبار فطبقت معادلة (كيودر ريتشاردسون) في حساب معامل ثبات الاختبار للأسئلة الموضوعية. (عودة، ١٩٩٩، ص ٣٥٦) ومعادلة معامل كروبناخ ألفا لحساب معامل ثبات الأسئلة المقالية، إذ طبق الاختبار بصيغته النهائية في ٢٠٠٤/١/٢ على عينة من طلبة الصف الأول بلغت (٤٠) طالباً وطالبة اختيروا عشوائياً، وبعد تصحيح الإجابات بلغ معامل ثبات الأسئلة الموضوعية (٠,٨٨) وللأسئلة المقالية (٠,٧٠) وهو معامل ثبات جيد ويدل على إمكانية الاعتماد على الاختبار كأداة في البحث وبهذا يعد الاختبار التحصيلي المعد صادقاً وثابتاً وصالحاً للتطبيق النهائي.

ثانياً. مقياس الاتجاه نحو التاريخ

نظراً لعدم توفر أداة جاهزة لقياس اتجاه طلبة كلية التربية الأساسية نحو التاريخ أعدت الباحثة أداة لقياس اتجاهات طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية نحو مادة التاريخ مروراً بالإجراءات الآتية:

١. جمع فقرات المقياس

أعدت الباحثة مقياساً للاتجاه نحو مادة التاريخ جمعت فقراته من الأدبيات ومقاييس الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاه، فضلاً عن إجراء حوارات حول طبيعة مادة التاريخ وأهميتها من بين المواد الدراسية الأخرى مع الطلبة والتدريسيين، ولغرض الحصول على العبارات المناسبة لبناء المقياس حيث وجهت الباحثة استبياناً استطلاعياً مفتوحاً (ملحق ١١) إلى (٢٠) من طلبة قسم التاريخ في كلية التربية فضلاً عن أساتذة التاريخ وعلم النفس التربوي وأساتذة طرائق التدريس (ملحق ٣) وبعد تحليل إجابات الاستبيان الاستطلاعي المفتوح صاغت الباحثة (٤٤) فقرة وقد أخذت بنظر الاعتبار أن تكون فقرات المقياس قصيرة ومفهومة ومعبرة عن فكرة واحدة ولا تكون إيجابية بشكل إيجابي والصنف الآخر سلبي وهذه شروط أساسية لمقياس الاتجاه وفق طريقة ليكرت (العاني ، ١٩٩٤ ، ص ٧٤) وبعد جمع فقرات المقياس وزعت الباحثة الفقرات الإيجابية والسلبية لتصبح متقاربة من حيث عددها .

وقد زودت الباحثة المقياس بالتعليمات التي توضح للطلبة كيفية الإجابة عن الفقرات بدقة وموضوعية ووضوح إذ تتم الإجابة عن المقياس في ورقة الإجابة المحددة وأعطيت خمسة بدائل للإجابة عن فقرات المقياس بالشكل (موافق جداً، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق جداً) (ملحق ١٣) بالاعتماد على طريقة ليكرت وذلك لما تمتاز به هذه الطريقة من عدة مزايا.

٢. صدق المقياس

للحكم على صلاحية الفقرات من حيث مطابقتها للغرض الذي وضعت من أجله ودقة صياغتها ووضوحها عرض المقياس بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين في اختصاصات التربية وعلم النفس التربوي والمقياس والتقويم. أنظر (ملحق ٣) حيث يمكن اعتبار اتفاق المحكمين نوع من الصدق الظاهري . (Fergason , 1981 , p.104)

وقد اتفق الجميع على إبقاء فقرات الاختبار مع إجراء بعض التعديلات اللغوية عليها وبهذا يكون المقياس مكوناً من (٢٣) فقرة إيجابية و (٢١) فقرة سلبية (ملحق ١١) .

٣. التحليل الإحصائي لفقرات المقياس

معامل التمييز

وللتحقق من القوة التمييزية للفقرات، تم تطبيق المقياس على عينة عشوائية من طلبة كلية التربية الأساسية الصف الأول في جامعة الموصل في (٢٢/١٠/٢٠٠٣) بلغت العينة (١٠٠) طالب وطالبة وبعد تصحيح الاستجابات رتبت الدرجات النهائية ترتيباً تنازلياً ثم أخذت نسبة ٢٧% من أعلى الدرجات و ٢٧% من أدناها وبلغ بذلك عدد أفراد كل من المجموعة العليا والدنيا (٥٤) طالباً وطالبة .

إذ تراوحت درجات طلبة المجموعة العليا بين (١٣٨-١١٦) درجة أما درجات المجموعة الدنيا فتراوحت بين (٥٠-١٠٦) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين بين درجات المجموعتين العليا والدنيا أسقطت ثلاث فقرات وبهذا استقر المقياس على (٤١) فقرة (ملحق ١٢).

٤. تصحيح المقياس

صححت الباحثة الأداة بأسلوب ليكرت الخماسي وكما موضح في الجدول (٩).

جدول (٩)

تصحيح مقياس الاتجاه

البدائل	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
الإيجابية	٥	٤	٣	٢	١
السلبية	١	٢	٣	٤	٥

وبهذا بلغت حدود درجات مقياس الاتجاه (٤١-٢٠٥) بمتوسط نظري قدره

(١٢٣).

٥. ثبات المقياس

يقصد بثبات المقياس هو إعطاء النتائج نفسها أو نتائج مشابهة إذا ما أعيد تطبيقه مرة ثانية على الأفراد أنفسهم وفي الظروف نفسها (الروسان، ١٩٩٥، ص٩٣) (الجاغوب، ٢٠٠٢، ص٢٤٥)

ويعرف أيضاً بحساب معامل الارتباط بين درجات مجموعة الطلبة على الاختبار عند تطبيقه وإعادة تطبيقه بعد مرور فترة زمنية على التطبيق في المرة الأولى يفترض هنا أن السمة ثابتة من خلال تلك الفترة. (عودة ، ١٩٩٩، ص٣٤٥)

وبهذا طبق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الأول / كلية التربية الأساسية في (٢٣/١٠/٢٠٠٣) ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة في (٣٠/١٠/٢٠٠٣).

ويشير (Coolee) إلى ان تكون المدة بين المرة الأولى والثانية في تطبيق الاختبار لاتقل عن أسبوع (عريفج ومصلح ، ١٩٨٥ ، ص١٧٧)

واستخرج معامل ارتباط بيرسون بين درجات الطلبة في التطبيقين وبلغ (٠,٧٦) ويعد هذا المعامل معامل ثبات عالٍ يمكن الاعتماد عليه (سمارة وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص١٢٠)

سابعاً: تطبيق التجربة

١. تطبيق التجربة

عند استكمال الباحثة متطلبات إجراء التجربة من إعداد المجاميع وتحقيق التكافؤ بينها وتحديد المادة العلمية التي سبق الإشارة إليها بدأت بتطبيق التجربة بتاريخ (١/١١/٢٠٠٣) إذ قامت مدرسة المادة بتدريس المجموعات المستخدمة في البحث وذلك لتلافي أثر تغير المدرس وماله من تأثير في نتائج التجربة، واستخدم في تدريس المجموعة التجريبية الأولى أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة وفقاً لما ورد في ص٣١، بينما استخدم في تدريس المجموعة الثانية أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها وفقاً لما ورد في ص٣٠ في حين استخدمت الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة وفقاً لما ورد في ص٧٩، واستمر تدريس المجموعات طوال الفصل الدراسي الأول في العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤ وذلك وفقاً للخطط التدريسية لكل مجموعة والتي أشير إليها آنفاً، وبإشراف ومتابعة الباحثة وانتهت التدريسية من تدريس المفردات المقررة بتاريخ ٢٠٠٤/١/٤

٢. تطبيق الاختبار التحصيلي

بعد الانتهاء من تعليم المحتوى الدراسي المقرر قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على طلبة أفراد العينة لغرض قياس المتغيرات التابعة في البحث، حيث قامت الباحثة بإخبار الطلبة بموعد الامتحان (الاختبار) لغرض الاستعداد وقد طبق الاختبار في اليوم المحدد له وهو يوم الأحد المصادف (٥/١/٢٠٠٤) وتم مراقبة القاعات الامتحانية بمساعدة عدد المدرسين في الكلية بعد أن تم توضيح التعليمات الخاصة بكيفية الإجابة عن فقرات الاختبار وأشرفت الباحثة بنفسها على سير عملية الاختبار وبعد الانتهاء تسلمت الباحثة الإجابات من المراقبين مباشرة.

٣. تطبيق مقياس الاتجاه نحو التاريخ

بعد الانتهاء من تعليم المحتوى الدراسي المقرر وفق الزمن المحدد للتجربة تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بتوزيع استمارات المقياس على طلبة مجموعات البحث الثلاث في يوم الاثنين المصادف (٢٠٠٤/١/٦) إذ قامت الباحثة بتوضيح تعليمات المقياس وكيفية الإجابة عليه مع توزيع ورقة الإجابة لكل طالب وطالبة التي سبق ذكرها آنفاً وتوجيه الطلبة بعدم ترك أية فقرة منه دون إجابة (ملحق ١٣).

ثامناً: الوسائل الإحصائية

استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية في معالجة بيانات البحث

١. معامل الصعوبة

استخدم لحساب معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي ما يأتي:

أ. معادلة معامل الصعوبة للأسئلة الموضوعية

$$\text{صعوبة الفقرة} = \frac{\text{ن ص ع} + \text{ن ص د}}{\text{ن}}$$

حيث أن :

ن ص ع / عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا

ن ص د / عدد الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا

ن / عدد الطلبة في إحدى المجموعتين

ب. معادلة معامل الصعوبة للأسئلة المقالية

$$\text{صعوبة الفقرة} = \frac{\text{ع م} + \text{د م}}{\text{س} \times \text{ن}}$$

حيث أن :

ع م / مجموع درجات المجموعة العليا

د م / مجموع درجات المجموعة الدنيا

س / الدرجة الكلية للفقرة.

(عودة، ١٩٩٩، ص ٢٩٠).

٢. معادلة التمييز

استخدم لإيجاد تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

أ. معادلة التمييز للأسئلة الموضوعية

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\text{ن ص ع} - \text{ن ص د}}{\frac{1}{\text{ن}}}$$

ب. معادلة التمييز للأسئلة المقالية

$$\frac{ع - ع}{س \times \frac{1}{2} ن} = \text{القوة التمييزية}$$

(عودة، ١٩٩٩، ص ٢٨٨)

٣. معادلة بيرسون

استخدمت لحساب معامل الارتباط

$$R = \frac{\sum xi - yi - n \times \bar{y}}{\sqrt{\sum (Xi^2 - N\bar{X})^2 (\sum yi^2 - n\bar{y})^2}}$$

(Class & Stanly, 1970, P. 350)

٤. تحليل التباين الأحادي (one way analysis of variance)

وتستخدم لإيجاد التكافؤ بين المجموعات واختبار الفرضيات وفق المعادلة الآتية:

$$ف = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{ن ص ع - ن ص د}{ن \times \frac{1}{2}}$$

(عودة والخليفي، ٢٠٠٠، ص ٣٢٣)

٥. اختبار شيفيه Scheveyh

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات لاختبار الفرضيات وفق المعادلة

الآتية:

$$S ch (المحسوبة) = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)^2}{Sw^2 \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}$$

حيث أن :

\bar{X}_1 ، \bar{X}_2 هي متوسطات حسابية لأية مجموعتين

n_1 ، n_2 هي مفردات أي من المجموعتين.

Sw^2 تمثل متوسط المربعات داخل المجموعات.

ب. $(N-1) \times \text{الجدولية } F = \text{الدرجة } Sch$

حيث أن : $N = \text{عدد المجموعات}$

(علام، ٢٠٠٠، ص ١٦٤)

٦. معادلة كيودور ريتشاردسون (٢١) (Kuder-Richard Son)

وتستخدم لحساب ثبات الاختبار التحصيلي وفقاً للمعادلة الآتية:

$$ث = \frac{ن ع^٢ - (ن - ن) س}{(ن - ١) ع^٢}$$

حيث أن :

ن = عدد الأسئلة

س = متوسط الاختبار

ع = تباين الاختبار

(علام، ٢٠٠٠، ص ١٦٤)

٧. معادلة كروبناخ - الفا

استخدمت في حساب ثبات الاختبار التحصيلي

$$\left(\frac{\text{مج } ع^2 \text{ ف}}{ع^2 \text{ س}} - 1 \right) \frac{ن}{(ن - 1)} = \alpha$$

حيث أن :

ع = تباين الدرجات على كل فقرة

س = تباين الدرجات على الاختبار

(عودة، ١٩٩٩، ص ٣٤٨)

٨. مربع كاي

استخدم في بيان تكافؤ النسب لجنس عينة البحث وخلفياتهم الدراسية وحسب المعادلة

الآتية:

$$\frac{ل(ق - ل)}{ق} = كا^2$$

حيث أن :

ل = التكرار الملاحظ

ق = التكرار المتوقع

(المنيزل، ٢٠٠٠، ص ١٥٤)

٩. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (t- test)

لتميز فقرات مقياس الاتجاه استخدم القانون الآتي:

$$t = \frac{(\bar{X}_1 - \bar{X}_2)}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1) S_1^2 + (n_2 - 1) S_2^2}{n_1 + n_2 - 2} \left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right)}}$$

حيث أن :

n_1 ، n_2 عدد طلبة المجموعات

X_1 ، X_2 المتوسطات الحسابية للمجموعات

S_1^2 ، S_2^2 تباين المجموعات

(Glass and stanly, 1970, P.295)

هذا وقد استعانت الباحثة بالحقيبة الإحصائية SPSS ضمن نظام (Windows 97).

جدول (٣)

يوضح متغيرات التكافؤ ونتائج تحليل التباين الأحادي مع قيمة F المحسوبة والجدولية .

قيمة F الجدولية = ٣,٠٨٦٨	قيمة F المحسوبة	متوسط المربعات		مجموع المربعات			مصدر التباين المتغيرات
		داخل المجموعات	بين المجموعات	الكلية	داخل المجموعات	بين المجموعات	
	٠,٢٣٧	١٦٩٣,٩٢٣	٤٠٢,٠٢٦	٢٠٥٧٦٨,٧٤	٢٠٤٩٦٤,٦٩	٨٠٤,٠٥١	العمر الزمني بالأشهر
	٢,١٥٧	٥٩,٦٦٣	١٢٨,٧٠٩	٧٤٧٦,٦٦٩	٧٢١٩,٢٥١	٢٥٧,٤١٨	الذكاء
	١,٤٦٣	٣٥,٢٣٦	٥١,٥٥٨	٤٣٦٦,٦٧٧	٤٢٦٣,٥٦١	١٠٣,١١٧	التحصيل الدراسي للأباء
	٢,١٣١	٩١,٩٥٣	٤٢,٥١٧	٢٤٩٩,٣٨٧	٢٤١٤,٣٥٢	٨٥,٠٣٥	التحصيل الدراسي للأمهات
	٠,٢١٧	١١,١٠٢	٢,٤٠٩	١٣٤٨,١٩٤	١٣٤٣,٣٧٦	٤,٨١٧	اختبار المعلومات السابقة
	٠,٩٢٦	٢٩٩,٤٣٢	٢٧٧,٢٤٣	٣٦٧٨٥,٧٤٢	٣٦٢٣١,٢٥٦	٥٥٤,٤٨٦	الاتجاه نحو التاريخ

الفصل الرابع

نتائج وتوصيات ومقترحات
البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث ومناقشتها وفقاً لأهداف البحث وفرضياته الخاصة بكل متغير من متغيرات البحث ومقارنتها مع نتائج الدراسات السابقة ثم الخروج باستنتاجات ومقترحات في ضوء نتائج البحث وكالاتي :

أولاً: متغير التحصيل الدراسي

بعد تطبيق الاختبار البعدي للتحصيل وتحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي تم تصحيح إجابات العينة وتحليلها إحصائياً (ملحق ١٤) وفيما يأتي عرضاً للنتائج تبعاً للفرضيات:

الفرضية الرئيسية الأولى :

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم في مادة التاريخ العام".
وللتحقق من هذه الفرضية أدرجت نتائج التحليل الإحصائي للبيانات في الجدول الآتي:

جدول (١٠)

نتائج التحليل الإحصائي للمجموعات الثلاث الخاصة بمتغير التحصيل

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التجريبية الأولى	٤٢	٣٥،٧١٤٣	٧،٨٥٠١
التجريبية الثانية	٤٢	٣٤،٩٧٦٢	٧،١٩٩٢
الضابطة	٤٠	٣١،٣٥٠٠	٧،٨٨٥٦

ولمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث ، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis of Variance) وكما في الجدول

(١١)

الجدول (١١)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط المجاميع في التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	القيمة الغائبة		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
٠،٠٥	٣،٠٨٦٨	٣،٧٩٥	٢٢١،٩٧٩	٢	٤٤٣،٩٥٧	بين المجموعات
			٥٨،٤٨٥	١٢١	٧٠٧٦،٦٤٨	داخل المجموعات
				١٢٣	٧٥٢٠،٦٠٥	الكلية

وقد تبين ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجاميع الثلاث، إذ بلغت القيمة الفئوية المحسوبة (٣،٧٩٥) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣،٠٨٦٨) وبدرجة حرية (١٢١،٢) وعند مستوى دلالة (٠،٠٥).

ووفق الجدول (١١) ترفض الفرضية الرئيسة الأولى، أي أنه يوجد فرق إحصائي بين تحصيل المجموعات ويرجح السبب في ذلك إلى التباين في أنماط الأساليب التدريسية الثلاثة المستخدمة حيث إن لكل طريقة خصائصها ومزاياها التي انعكست على الطلبة ومدى توفر الفرص التعليمية اللازمة لكل مجموعة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السامرائي / ١٩٩٤) ودراسة (المسند / ١٩٩٤) ودراسة (العبيدي / ١٩٩٦) ودراسة (Rothman, 1980).

ولما كان التميز المعروض في الجدول أعلاه يشير إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعات الثلاث، ولأجل التحقق من الفرضيات الفرعية تطلب الأمر استخدام اختبار شيفيه البعدي لإجراء المقارنات الزوجية بين المجاميع وفق الآتي:

الفرضية الفرعية الأولى

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها في تحصيلهم في مادة التاريخ العام". وللتحقق من الفرضية المذكورة في أعلاه تم استخدام اختبار شيفيه وقد تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (٠،١٩٦) وهي أصغر من قيمة شيفيه الدرجة البالغة (٦،١٧٣٦) وكما موضح في الجدول (١٢).

جدول ١٢

نتائج إختبارات شيفيه البعدي للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية في التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	القيمة الغائبة		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الدرجة	المحسوبة			
غير دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥)	٦,١٧٣٦	٠,١٩٦	٣٥,٧١٤٣	٤٢	المجموعة التجريبية الأولى
			٣٤,٩٧٦٢	٤٢	المجموعة التجريبية الثانية

وتشير النتيجة المعروضة في الجدول رقم (١٢) إلى عدم وجود فرق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة والمجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها وعليه تقبل الفرضية الفرعية الأولى.

وتعزو الباحثة نتيجة هذه الفرضية إلى أن كلا الأسلوبين ينميان روح المعاونة الاجتماعية والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة ويجعلان الطالب مركزاً للعملية التعليمية. وانهما وسيلتان لتدريب الطلبة على أسلوب الشورى والديمقراطية ونمو الذات من خلال القدرة على التعبير والتدريب على الكلام والمجادلة فضلاً عن كونهما يملآن جو الصف بالحيوية وبعيدانه عن الرتابة والملل وفيهما يعطي المدرس الطلبة الحرية في التعبير عن الرأي وعدم السخرية من إجاباتهم ويفسح المجال لجميع الطلبة للمشاركة في النقاش وطرح الأسئلة. فضلاً عن كونهما يساهمان في تقديم معلومات جديدة من هنا وهناك مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين وثبوت الأفكار في أذهان الطلبة. وتساعدان الطلبة على التخلص من عدد من المشكلات التي تعترضهم كالقلق والإضطراب والإنعزال، وبالتالي أنعكس هذا على إداء الطلبة في كلا المجموعتين فجااء متقارباً في التحصيل.

الفرضية الفرعية الثانية

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم في مادة التاريخ العام".

وللتحقق من الفرضية المذكورة في أعلاه تم استخدام اختبار شيفيه، وقد تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (٦,٦٦٠) وهي اكبر من قيمة شيفيه الدرجة البالغة (٦,١٧٣٦) وكما موضح في الجدول (١٣).

نتائج اختبارات شيفيه للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	القيمة الغائبة		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الدرجة	المحسوبة			
٠,٠٥	٦,١٧٣٦	٦,٦٦٠	٣٥,٧١٤٣	٤٢	المجموعة التجريبية الأولى
			٣١,٣٥٠٠	٤٠	المجموعة الضابطة

وتشير النتيجة المعروضة في الجدول أعلاه إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين ولصالح المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ، وعليه ترفض الفرضية الفرعية الثانية.

وبهذا فإن الطلبة الذين درسوا بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة تحصيلهم أعلى من الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى فاعلية استخدام أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة ومزاياه المتمثلة بالتعاون بين أفراد المجموعة الواحدة وروح التنافس بين المجموعات وما أتاحتها من فرص إيجابية للطلبة للتفاعل فيما بينهم فضلاً عن كونها أكثر جدوى في تنمية القيم والمستويات العليا في الجانب المعرفي من المحاضرة. فضلاً عن أن إتباع أسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة يؤدي إلى زيادة الاهتمام بتنظيم محتوى المادة التعليمية تنظيمًا جيدًا من حيث التسلسل وفقاً للخطة الدراسية وخطة الدرس المعدة لذلك فضلاً عن انه يعزز ثقة الطلبة بأنفسهم وتفهمهم وجهات نظر الآخرين والتحلي بروح المساواة والتسامح والتواضع. وجاءت النتيجة متفقة مع دراسة (الطائي / ١٩٩٩).

الفرضية الفرعية الثالثة

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيلهم في مادة التاريخ العام".

وللتحقق من الفرضية المذكورة في أعلاه تم استخدام إختبار شيفيه، وقد تبين أن قيمة شيفيه المحسوبة تساوي (٤,٥٩٠) وهي أقل من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٦,١٧٣٦) وكما موضح في الجدول (١٤).

نتائج إختبارات شيفيه للمقارنة بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي

مستوى الدلالة	قيمة شيفيه		المتوسط الحسابي	العدد	المقارنات
	الدرجة	المحسوبة			
٠,٠٥	٦,١٧٣٦	٤,٥٩٠	٣٤,٩٧٦٢	٤٢	المجموعة التجريبية الأولى
			٣١,٣٥٠٠	٤٠	المجموعة الضابطة

وتشير النتيجة المعروضة في الجدول رقم (١٤) إلى عدم وجود فرق بين تحصيل الطلبة الذين درسوا بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها وتحصيل الطلبة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وعليه تقبل الفرضية الفرعية الثالثة.

ويمكن تفسير ذلك بأن الأجواء التي توفرها الطريقتان (المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها والطريقة الاعتيادية) هي متقاربة نوعاً ما في طريقة تقديمها للمادة فالطريقتان تعد المدرس المحرك الرئيس للدرس فهو الموجه والمقدم والمناقش والطالب هو المتلقي الذي يتبادل الآراء في الطريقة الأولى والمتلقي في الطريقة الثانية، وبما أن الطريقتين تقودهما نفس التدريسية ف جاء تحصيل الطلبة في كلتا المجموعتين متقارباً نوعاً ما ولم يظهر دلالة إحصائية في الفرق البسيط للتحصيلين.

ثانياً / متغير الاتجاه

يعد تطبيق مقياس الاتجاه نحو التاريخ وتصحيح إجابات طلبة عينة البحث (ملحق ١٤) تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام تحليل التباين الأحادي، وفيما يلي عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتبعاً للفرضيات الخاصة بهذا المتغير.

الفرضية الرئيسة الثانية

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى التي درست بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية التي درست بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اتجاههم نحو مادة التاريخ".

وللتحقق من هذه الفرضية أدرجت نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بمقياس الاتجاه نحو التاريخ في الجدول الآتي:

جدول رقم (١٥)

نتائج التحليل الإحصائي للمجموعات الثلاث الخاصة بمتغير الاتجاه

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	العدد	المجموعة
١٧,٩٩٥٣	١٦٤,٢١٤٣	٤٢	المجموعة التجريبية الأولى
٢١,٩٧٣٢	١٦٥,٧٦١٩	٤٢	المجموعة التجريبية الثانية
٢١,٥٧٩٧	١٦٢,٦٠٠٠	٤٠	المجموعة الضابطة

ولمقارنة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمجموعات الثلاث ، تم استخدام إختبار تحليل التباين الأحادي، وكما في الجدول (١٦)

جدول (١٦)

نتائج إختبار تحليل التباين الأحادي للفرق بين متوسط المجاميع في متغير الإتجاه

مستوى الدلالة	القيمة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية	المحسوبة				
٠,٠٥	٣,٠٨٦٨	٠,٢٤٢	١٠٢,٤١٥	٢	٢٠٤,٨٣٠	بين المجموعات
			٤٢٣,٤٢٤	١٢١	٥١٢٣٤,٢٩٠	داخل المجموعات
				١٢٣	٥١٤٣٩,١٢١	الكلي

وقد تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجاميع الثلاث، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٠,٢٤٢) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٨٦٨) وبدرجة حرية (١٢١,٢) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥).

ووفق الجدول (١٦) تقبل الفرضية الرئيسية الثانية ، أي أنه لا يوجد فرق إحصائي بين إتجاه طلبة المجموعات الثلاث أي أن الطرائق التدريسية المستخدمة كان لها الأثر نفسه في الإتجاه نحو مادة التاريخ.

ويمكن تحليل هذه النتيجة بالقول أن الأجواء التي وفرتها الطرائق الثلاث كانت سببا في إتاحة الفرصة للطلاب لكي يكون محور العملية التعليمية . وهذا يعني توفير حالة من التنافس بين الطلبة والمشاركة الإيجابية والنشطة من قبل المتعلم مما يثير حماس وإهتمام المتعلم ويزيد من دافعيته. وربما يعود السبب إلى أسلوب المدرسة التي قامت بالتدريس فقد أعطت الإهتمام بالمادة نفسها في المجموعات الثلاث.

ويعزى السبب أيضاً إلى أن الطلبة الذين قبلوا في كلية التربية الأساسية قد تولد لديهم إتجاه سلبي نحو مادة التاريخ من المرحلة الإعدادية ، فضلاً عن استخدام الطرائق التقليدية من

قبل المدرسين والمدرسات التي لا تعطي الحرية للطلبة وبخاصة في هذه الأعمار بالتعبير عن آرائهم وأفكارهم في مادة التاريخ. وإن مدة التجربة البالغة فصلاً دراسياً واحداً غير كافية لتغيير إتجاه الطلبة نحو التاريخ وإظهار أثر دال بين مجموعات البحث حيث تشير أغلب البحوث والأدبيات إلى أن الأهداف الوجدانية تحتاج إلى وقت طويل نسبياً لملاحظة تحققها. (سبترز، دن / ١٩٩٨، ص ٥٤)

وبناءً على ذلك تقبل الفرضيات الفرعية الثلاث المتعلقة بمتغير الإتجاه نحو مادة التاريخ. وقد جاءت نتيجة هذه الفرضية متفقة مع دراسة (الخياط / ١٩٨٠)

الاستنتاجات

- في ضوء نتائج البحث وضمن حدوده توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:
١. في أسلوب المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة، والمناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها) المستخدمين في تدريس مادة التاريخ جعل الطالب مركزاً للعملية التعليمية وبهذا كان أكثر فاعلية في التعليم ، وأظهر تفوق الطلبة الذين درسوا بهذين الأسلوبين على نظرائهم الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية وظهر أثرهما الفعال في تحصيل الطلبة.
 ٢. تقارب أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها مع الطريقة الاعتيادية من حيث التقديم وجعل المدرس قائداً للدرس وموجهاً له مما انعكس على إظهار نفس التأثير في تحصيل الطلبة.
 ٣. تقارب أسلوب المناقشة بالطريقة الاعتيادية في تنمية إتجاه الطلبة نحو مادة التاريخ .
 ٤. قصر الفترة الزمنية للتدريس لم يظهر دلالة إحصائية لنمو الاتجاه نحو مادة التاريخ لأسلوب المناقشة، حيث إن تنمية الاتجاهات تحتاج إلى فترة زمنية طويلة للتغير.

التوصيات

- في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة :
١. **مدرسي ومدرسات التاريخ في كليات التربية الأساسية الإهتمام باستخدام أسلوب (مناقشة المجموعات الصغيرة - والمناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها) في تدريس المواد الاجتماعية بوجه عام ومادة التاريخ بوجه خاص .** لما أثبتته البحث الحالي من دور إيجابي لهما في رفع مستوى التحصيل الدراسي في هذه المادة.
 ٢. **تدريسي وتدرسيات مادة التاريخ إجراء المزيد من الفعاليات والأنشطة ذات الأهداف المحددة التي تشجع الطلبة لكي يلعبوا دوراً مركزياً في العملية التعليمية بغية تنمية اتجاهاتهم ورغبتهم نحو موضوعات المواد الاجتماعية.**
 ٣. **مراكز طرائق التدريس والتدريب الجامعي : تبني أساليب طريقة المناقشة وخاصة أسلوب (مناقشة المجموعات الصغيرة - والمناقشة التي يديرها المدرس وبشارك فيها) وإدخالها ضمن برنامج دورات طرائق التدريس وإقامة ورش عمل للتدريب على استخدام هذين الأسلوبين في تدريس المواد الاجتماعية بوجه عام وتطبيقها .**
 ٤. **المتخصصين بتطوير المناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات في كليات التربية الأساسية: تضمين مناهج التدريس إطاراً نظرياً موسعاً لأسلوب المناقشة في البحث الحالي ، فضلاً عن**

الأنشطة والتدريبات التي تشجع استخدامهما في فترة التربية العملية أو في أثناء ممارسة الطالب لمهنة التعليم.

٥. **المختصين بتطوير المناهج** : إعادة صياغة كتب التاريخ المقررة بشكل يساعد الطالب على استخدام طرائق البحث والتقصي وذلك عن طريق عرض المادة العلمية في صورة مواقف تستدعي من الطالب التفكير للوصول إلى الحلول المطلوبة.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي وبهدف فتح آفاق مستقبلية لبحوث أخرى تقترح الباحثة ما يأتي

:

١. إجراء دراسات تتناول أثر أساليب المناقشة الأخرى في متغيري التحصيل والإتجاه.
٢. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في المواد الإجتماعية الأخرى ذات الصلة بمناهج كلية التربية الأساسية.
٣. إجراء دراسات تتناول أثر أساليب المناقشة في متغيرات أخرى كالميول والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد ومفهوم الذات والقلق الإمتحاني.
٤. إجراء دراسات مماثلة للبحث الحالي في كليات التربية وكذلك مديريات الإعداد والتدريب التابعة لوزارة التربية.

المصادر

المصادر

أولاً: المصادر العربية

١. إبراهيم، عاهد وآخرون (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقييم في التربية، دار عمان، عمان-الأردن .
٢. إبراهيم، فاضل خليل (١٩٨٦). طرائق التعليم ومناهجه في مقدمة ابن خلدون، مجلة المعلم الجديد، الجزء الأول، المجلد ٤٣.
٣. - (١٩٩٤). اتجاه عالمي معاصر نحو تدريس التاريخ المحلي، رسالة المعلم، المجلد ٣٥، العدد ١.
٤. - (١٩٩٤). طبيعة المعرفة التاريخية والقيم والأهداف التربوية المستوحاة منها، مجلة التربية والعلم، العدد ١٥.
٥. - (١٩٩٥). طريقة المناقشة المنظمة ودورها في تعزيز القيم التربوية والاجتماعية، رسالة المعلم، المجلد ٣٦، العدد ٣.
٦. - (١٩٩٩). أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد ١٥، ص ١٣١-١٦١.
٧. ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (د-ت)، المقدمة، طبعة دار الشعب، القاهرة .
٨. أبو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨). سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، ط ١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
٩. - (١٩٩٨). علم النفس التربوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
١٠. - (٢٠٠٠). علم النفس التربوي، ط ٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
١١. أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٨٧). التقويم النفسي، ط ٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
١٢. أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٥). مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطلاب الجامعي والمعلم العربي، ط ٣، جامعة الأردن، كلية التربية، الأردن.
١٣. الأحرش، يوسف أبو القاسم وآخرون (٢٠٠٠). مدخل إلى التربية وعلم النفس، ط ٢، دار النخلة للنشر، طرابلس-الجمهورية العربية الليبية.
١٤. الأحمد، خدام عثمان (١٩٩٠). أثر النشاطات اللاصفية بتدريس التاريخ في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتنمية اتجاهاتهن نحو المادة. كلية التربية/أبن رشد، جامعة بغداد، بغداد-العراق (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

١٥. احمد، محمد عبد القادر (١٩٩٠). طرق التدريس العامة، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
١٦. احمد، مروة وأبو شيحة، نادر (١٩٩٨). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أساليب التدريس (دراسة ميدانية) على بعض كليات الإدارة في الجامعات الأردنية، مجلة البصائر، المجلد ٢، العدد ٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
١٧. الألوسي، جمال الدين حسين وخان، أميمة علي (١٩٨٣). علم نفس الطفولة والمراهقة، مطبعة جامعة بغداد-بغداد.
١٨. ألياس، فوزي (١٩٩٥). اتجاه طلاب ومعلمي المرحلة الثانوية لسلطنة عمان إزاء نظام الفصلين الدراسيين، سلطنة عمان، وزارة التربية والتعليم، لجنة التوثيق والنشر.
١٩. الإمام، يوسف الحسيني (١٩٩٣). دراسة تحليلية لبعض العوامل الميدانية ذات الصلة بالمدرسة التي تؤثر في فاعلية برامج التربية العملية (في ضوء آراء المعلمين ومدبري المدارس ومشرفي التربية العملية)، مجلة كلية التربية، بنها-مصر.
٢٠. الأمين، شاکر محمود (١٩٨٠). أصول تدريس المواد الاجتماعية، ط ٢، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
٢١. الأمين، شاکر محمود وآخرون (١٩٨٨). طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد إعداد المعلمين، ط ١، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
٢٢. آل ياسين، محمد حسين (١٩٧٤). المبادئ في طرائق التدريس العامة، ط ٣، المطبعة العصرية، صيدا-لبنان.
٢٣. البدراني، سميرة موسى عبد الرزاق، بناء مقياس لقياس الاتجاه العلمي لمعلمي المرحلة الابتدائية، كلية التربية، جامعة بغداد، بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٤. بدوي، احمد زكي (١٩٨٠). معجم مصطلحات التربية والعلم، دار الفكر العربي، القاهرة.
٢٥. بلقيس، احمد ومرعي، توفيق (١٩٨٣). الميسر في علم النفس التربوي، ط ١، دار الفرقان.
٢٦. بلوم، بنيامين وآخرون (١٩٨٣). تقييم تعلم الطالب التجمعي والتكويني، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجوهيل للنشر، الطبعة العربية، القاهرة.
٢٧. بولص، صبحي حبيب (١٩٩٤). مقياس الثقة بالنفس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة التربية والعلم، العدد ١٦، كلية التربية، جامعة الموصل.
٢٨. التل، شادية (١٩٩١). اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو علم النفس بنيتها وقياسها، مؤته للبحوث والدراسات، المجلد ٦، العدد ٣.
٢٩. ثورندايك، روبرت واليزابث هييجي (١٩٨٩). ط ٤، القياس والتقويم في علم النفس والتربية، ترجمة عبد الله زيد وعبد الرحمن عدس، مركز المكتب الأردني، عمان-الأردن.

٣٠. جابر، جابر عبد الحميد وحبيب، عايف (١٩٦٧). أساسيات التدريس، ط ١، مطبعة العاني، بغداد.
٣١. الجاغوب، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢)، النهج القويم في مهنة التعليم، ط ١، وائل للنشر والتوزيع، عمان-رام الله.
٣٢. الجبوري، عمران جاسم حمد (١٩٨٦). دراسة مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في الأدب والنصوص في الصف الخامس الثانوي، كلية التربية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٣. الجمعة، احمد عبد الوهاب محمود (٢٠٠٢). الممارسات التدريسية لمدرسي التاريخ في المرحلة المتوسطة وعلاقتها بتحصيل طلبتهم في مركز محافظة نينوى، كلية التربية، جامعة الموصل (رسالة دبلوم عالي غير منشورة).
٣٤. الحافظ، محمود عبد السلام محمد (١٩٩٥). أثر استخدام المناقشة في التجارب المختبرية على تنمية التفكير الناقد لطلبة كلية التربية، كلية التربية، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٥. حسن، محمد حسن عمران، (٢٠٠٣) المناقشة وطرائق التدريس، مجلة المعلم (<http://www.almuallem.net/maga/monag45.html>).
٣٦. الحصري، علي (١٩٩٥). طرائق تدريس الجغرافية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
٣٧. خطاب، مهدي وآخرون (٢٠٠٠). الاتجاهات العلمية لطلبة الصف الثالث المتوسط نحو مادة الأحياء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، مجلة كلية التربية، مكتب نون، العدد ٢٣، بغداد.
٣٨. الحماد، عبد الحكيم مصطفى (١٩٩٨). فاعلية استخدام طريقة المناقشة في تدريس مادة الجغرافيا، كلية التربية، جامعة دمشق (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٩. حمدان، محمد (١٩٨١). التربية العملية الميدانية، مؤسسة الرسالة، بيروت.
٤٠. الحيارى، محمد علي (١٩٩١). اثر استخدام نظرية عرض العناصر التعليمية في تصميم التدريس في الكتاب بعض المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في السلط، الجامعة الأردنية، كلية التربية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٤١. الحيلة، محمد محمود (١٩٩٩). التصميم التعليمي نظرية وممارسة، ط ١، تقديم الدكتور محمد ذيبان غزاوي، دار المسيرة، عمان.
٤٢. خريشة، علي كايد (٢٠٠١). مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلبتهم، مجلة مركز البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة ١٠، العدد ١٩.

٤٣. خريشة علي كايد وطلاحة (٢٠٠٠). أثر استخدام كل من الطريقة التاريخية والطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الاستقرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، **مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد ٢٧، العدد ١.**
٤٤. الخشاب، عبد الاله والملاح، هاشم (١٩٩٨). **التقاليد الجامعية، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٣، كانون الثاني.**
٤٥. الخشاب، عبد الاله والعناد، مجذاب بدر (١٩٩٦). **الجامعة المنتجة-الفلسفة والوسائل، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد الحادي والثلاثون، كانون الثاني، عمان-الأردن.**
٤٦. خطايبية، ماجد وآخرون (٢٠٠٢). **التفاعل الصفي، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.**
٤٧. الخطيب، علم الدين (١٩٨٧). **تدريس العلوم أهدافه واستراتيجياته ونظمه وتقييمه، ط ١، مكتب الفلاح، الكويت.**
٤٨. الخطيب، احمد والخطيب، رداح (١٩٨٨). **اتجاهات حديثة في التدريس، مطابع الفرزدق التجارية، عمان.**
٤٩. خلف الله، سلمان (٢٠٠٢)، المرشد في التدريس، جبهة للتوزيع والنشر، ط ١، الأردن.
٥٠. الخوالدة، محمد محمود وآخرون (١٩٩٧). **طرق التدريس العامة، ط ١، حقوق التأليف والطباعة والنشر محفوظة لوزارة التربية والتعليم.**
٥١. الخولي، محمد علي (٢٠٠٠). **أساليب التدريس العامة، دار الفلاح للنشر والتوزيع، الأردن.**
٥٢. الخياط، عبد الكريم (١٩٨٠). **دراسة تجريبية لأثر كل من الطريقة الاستقصائية والطريقة التقليدية في تعليم الدراسات الاجتماعية في ثانويتين في الكويت، المجلة العربية للبحوث التربوية، المجلد ٤، العدد ٢، تونس.**
٥٣. الدايني، جبار رشك (١٩٩٤). **أثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقة المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ، كلية التربية، أبن رشد، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).**
٥٤. الدباغ، أفراح ياسين محمد (٢٠٠٠). **أثر استخدام مواد البروتوكول (التسجيلات التربوية) في اكتساب الطلبة المدرسين بعض المهارات المختبرية وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة علوم الحياة، كلية التربية، جامعة الموصل (أطروحة دكتوراه غير منشورة).**
٥٥. الدباغ، فخري وآخرون (١٩٨٣). **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين، مطبعة جامعة الموصل، الموصل.**

٥٦. دروان، رودني (١٩٨٥). أساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم، ترجمة محمد سعيد صباريني وآخرون، المطبعة الوطنية، أريد.
٥٧. دروزة، افنان نظير (١٩٩٥). إجراءات تصميم المناهج، ط٢، مركز التوثيق للنشر والتوزيع، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
٥٨. الدغيش، طارق مكرد ناشر (٢٠٠٣). الاتجاهات نحو المعوقين عند طلبة التربية الخاصة في كلية التربية جامعة آب، مجلة بحوث جامعة تعز، العدد ٣، دار جامعة عدن للطباعة والنشر، عدن.
٥٩. الدفاعي، ماجد حمزة وآخرون (١٩٩٠). الاطروحات الجامعية في العلوم التربوية والنفسية للسنوات (١٩٦٨-١٩٩٠)، مطابع جامعة بغداد، بغداد.
٦٠. الدليمي، كامل محمود نجم (١٩٩٩). طرائق تدريس اللغة العربية، كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد.
٦١. الديب، فتحي (١٩٧٤). الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط١، دار القلم، الكويت.
٦٢. ذرب، كاظم مرشد (١٩٨٦). بناء مقياس الاتجاهات لطلبة المرحلة الإعدادية نحو التربية الفنية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦٣. راشد، علي (١٩٨٨). الجامعة والتدريس الجامعي، ط١، دار الشروق، جدة.
٦٤. — (١٩٩٦) اختيار المعلم وإعداده ودليل التربية العلمية، دار الفكر العربي، بيروت.
٦٥. راغب، حسين موسى وعبد الله احمد محمد (١٩٨٦). مقدمة في السلوك الانساني وتطبيقاته في المجال الإداري، ط١، دار الهنا، القاهرة-مصر.
٦٦. الراوي، صباح عبد الستار (١٩٩١). اثر استخدام الحقيبة التعليمية في التحصيل الدراسي لطلبة المرحلة الثانوية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦٧. رسول، خليل إبراهيم (١٩٧٨). تقييم كتب العلوم والتربية الصحيحة للمرحلة الابتدائية في ضوء تنميتها للاتجاهات العلمية، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦٨. الرواضية، صالح محمد (٢٠٠٣). معوقات استخدام الطرائق الحديثة لتدريس مواد الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي في الأردن، مجلة مركز البحوث التربوية. بجامعة قطر، السنة ١٢، العدد ٢٤.
٦٩. الروسان، سليم سلامة وآخرون (١٩٩٥). مبادئ القياس والتقويم وتطبيقاته التربوية الإنسانية، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
٧٠. ريان، فكري حسن (١٩٩٣). التدريس وأهدافه وأسس وأسابيه وتقويم نتائجه وتطبيقاته، عالم الكتب، القاهرة.
٧١. زهران، حامد عبد السلام (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي، ط٤، عالم الكتب، القاهرة.

٧٢. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون (١٩٩٥). الاختيارات والمقاييس النفسية، منشورات جامعة الموصل، الموصل.
٧٣. زيتون، عايش محمود (١٩٨٨). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.
٧٤. _ (١٩٩٦). أساليب تدريس العلوم، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
٧٥. زيد، شحادة حامد صالح (١٩٨٩). أثر استعمال المنظم المتقدم في التدريس على تحصيل الطلبة في التاريخ واتجاهاتهم نحوه، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).
٧٦. السامرائي، قصي محمد لطيف (١٩٩٤). اثر استخدام طريقتي المناقشة والالقاءية مع الأحداث الجارية في تنمية الفكر الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد إعداد المعلمين، كلية التربية لأبن رشد، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
٧٧. السامرائي، مهدي صالح (٢٠٠٠). استراتيجيات وأساليب التدريس المتبعة لدى أعضاء الهيئات التدريسية في كليات التربية في بغداد، المجلة العربية للتربية، المجلد ٢٠، العدد ١.
٧٨. السامرائي (١٩٩٤). هاشم وآخرون (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة وتنمية الفكر، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد-الأردن.
٧٩. ستنزر، دن (١٩٩٨). الدافعية، ترجمة محمد محمود والحيلة، مجلة المعلم/الطالب، دائرة التربية والتعليم، اليونسكو، العدد ٢، الأردن.
٨٠. سعد نهاد صبيح (١٩٩٠). الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، بغداد، العراق.
٨١. السكران، محمد (١٩٨٩). أساليب تدريس المواد الاجتماعية، دار المكتبات والوثائق الوطنية، عمان.
٨٢. سليمان، جمال (٢٠٠٠). دراسة تحليلية للأسئلة المتوفرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية، مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الانسانية والتربوية، المجلد ١٦، العدد ٣.
٨٣. سليمان، ممدوح محمد (١٩٨٨). أثر إدراك الطالب المعلم للحدود الفاصلة بين طرائق التدريس وأساليب التدريس واستراتيجيات التدريس في تنمية بيئة تعليمية فعالة داخل الصف، مجلة رسالة الخليج العربي، السنة ٨، العدد ٢٤، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض-السعودية.
٨٤. سمارة، عزيز وآخرون (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر، عمان.
٨٥. الشافعي، إبراهيم والكثيري راشد (١٩٩٦). المنهج المدرسي من منظور جديد، ط١، مكتبة العبيكان، الرياض.

٨٦. الشريفي، صفوان غازي (٢٠٠٤). اتجاهات مدرسي ومدرسات مادة التاريخ للصف الخامس الأدبي نحو تدريس التاريخ وعلاقتها بتحصيل طلبتهم فيها، كلية التربية، جامعة الموصل (رسالة دبلوم غير منشورة).
٨٧. الشمايلة، محمود (١٩٩٣). أثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طالبات الصف التاسع الاساسي في مادة التاريخ في مدينة الزرقاء، كلية الدراسات العليا في الجامعة الأردنية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٨٨. شهاب، إبراهيم (١٩٩٨). معجم مصطلحات الإدارة العامة، ط١، دار البشير مؤسسة الرسالة ، بيروت.
٨٩. صباريني، محمد سعيد والرازحي عبد الوارث (١٩٩٣). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مادة الأحياء، المجلة العربية للتربية، المجلد ١٣، العدد ١.
٩٠. صدقي، محمد سعيد (١٩٩٥). استخدام الاختبارات التحصيلية في التعليم، مجلة رسالة التربية، دائرة البحوث التربوية بالمديرية العامة للتنمية التربوية، سلطنة عمان.
٩١. الصفار، نشوان محمد والتكريتي وديع ياسين (٢٠٠١). اتجاهات طلبة المرحلة الاعدادية نحو مدرس التربية الرياضية، مجلة التربية والعلم، العدد ١٨.
٩٢. الطائي، عصام عبد الوهاب (١٩٩١). أثر استخدام طريقة الاستجواب في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة التاريخ، كلية التربية، جامعة الموصل (رسالة ماجستير غير منشورة).
٩٣. الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩). مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
٩٤. العاني، رؤوف عبد الرزاق (١٩٨٨). اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة جامعة صلاح الدين، العراق.
٩٥. العاني، رعد مهدي (١٩٩٤). اثر استخدام أسلوبيين للعمل المختبري في اتجاه الطلاب نحو مادة الكيمياء، كلية التربية والتعليم، الأردن (رسالة ماجستير غير منشورة).
٩٦. عباس، محمد علي (٢٠٠٠). تقويم أنماط السلوك القياسي لرؤساء الأقسام العلمية في جامعة الموصل في ضوء مستوى رضاء أعضاء هيئة التدريس عن عملهم، مجلة التربية والعلم، العدد ٢٥.
٩٧. عباس، فيصل (١٩٩٦)، الاختبارات النفسية تقنياتها وإجراءاتها، ط١، دار الفكر العربي، بيروت.

٩٨. العبايجي، أمل فتاح (٢٠٠٢). دراسة موازنة للاتجاهات العلمية لطلبة المرحلة المتوسطة، **مجلة كلية المعلمين، الجامعة المستنصرية، العدد ٣٥، بغداد.**
٩٩. عجل، منى خليفة (٢٠٠٢). أثر استخدام القراءات الخارجية في تحصيل طالبات المرحلة الثالثة في معهد إعداد المعلمات وتنمية اتجاهاتهن نحو مادة التاريخ، كلية التربية/ أبن رشد، جامعة بغداد (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٠٠. عبد الرزاق، صلاح عبد السميع (٢٠٠٤). **مهارات تنفيذ التدريس، (انترنت).**
١٠١. عبد العال، فؤاد محمد موسى وزهدي علي، الجوانب الوجدانية لتدريس الرياضيات دراسة ميدانية، **رسالة الخليج العربي، المجلد ١٢، العدد ٤٠، الرياض.**
١٠٢. عبيدات، سليمان احمد (١٩٨٥). **أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العلمية، دار الكتب اللبناني، بيروت.**
١٠٣. العبيدي، نايف زاعل (١٩٩٦). أثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية، كلية التربية، جامعة بغداد (أطروحة دكتوراه غير منشورة).
١٠٤. عثمان، حسن (١٩٩٣). **طرق تدريس المواد الاجتماعية، مكتبة الرشد، الرياض.**
١٠٥. عدس، عبد الرحمن وتوق محي الدين (١٩٩٣). **المدخل إلى علم النفس، ط ٣، مركز المكتب، عمان.**
١٠٦. عريفج، سامي ومصالح خالد حسين (١٩٨٥). **في القياس والتقييم، ط ١، مطبعة أفندي.**
١٠٧. عزيز، صبحي خليل والبيرماني تركي جنار (١٩٨٧). **التقنيات التربوية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر، جامعة الموصل، العراق.**
١٠٨. عطا الله، ميشيل كامل (٢٠٠١). **طرق وأساليب تدريس العلوم، ط ١، عمان، الأردن.**
١٠٩. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي، ط ١، دار الفكر العربي، عمان-الأردن.**
١١٠. علي، خشمان حسن (٢٠٠١). **اتجاهات طلبة كلية المعلمين نحو مهنة التعليم، مجلة التربية والعلم، العدد ٢٨، كلية التربية، جامعة الموصل.**
١١١. عليان، هشام عامر وآخرون (١٩٨٨)، **التعلم والتعليم الصفي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.**
١١٢. عليمات، محمد مقبل (١٩٩٤). **صيغ التعليم الذاتي في التعليم الجامعي، المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد ١٠، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، كانون الأول.**

١١٣. العميرة، محمد حسن (١٩٩٩). أصول التربية التاريخية والاجتماعية والنفسية والفلسفية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
١١٤. عنبر، مديرس (١٩٨٤). أثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الإعدادي في الأردن، جامعة اليرموك، أربد-الأردن، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١١٥. عودة، احمد سليمان (١٩٩٩). القياس والتقويم في العملية التدريسية، الإصدار الثاني، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد-عمان.
١١٦. عودة، احمد سليمان والخليبي، خليل يوسف (٢٠٠٠). الاحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية، دار الأمل للنشر، عمان.
١١٧. عودة، احمد سليمان (٢٠٠٣). أسلوب المناقشة الموجهة، (<http://www.bahedu.gov.sa/trining/monagsha.htm>).
١١٨. عوض، عباس محمود (١٩٨٨). في علم النفس الاجتماعي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١١٩. عيسى، محمد رفقي (٢٠٠٠). دراسة الاتجاهات نحو دراسة اللغة الفرنسية ومتابعتها على المستوى الجامعي بدولة الكويت (الأبعاد الأكاديمية والاقتصادية)، المجلة العربية للتربية، المجلد ٢٠، العدد ١، تونس.
١٢٠. الغزيوات، محمد إبراهيم (١٩٩٨). العوامل المؤثرة في مستوى رضي معلمي ومعلمات الاجتماعيات في محافظة الكرك عن مهنتهم، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد ٣٤.
١٢١. غيث، محمد عاطف (١٩٨٩). دراسات في علم الاجتماع التطبيقي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.
١٢٢. فاندالين، ديوبولد (١٩٨٤). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط ٣، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرون، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.
١٢٣. فايد، عبد الحميد (١٩٨٦). رائد التربية العامة وأصول التدريس، دار الكتاب، بيروت.
١٢٤. فهمي، مصطفى والقطان، علي (١٩٧٧). علم النفس الاجتماعي (دراسات نظرية وتطبيقية عملية)، ط ٢، مكتبة الخانجي، القاهرة.
١٢٥. القاعد، إبراهيم (١٩٨٦). المعاصر في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية، ط ١، مركز الفرقان الثقافي، جامعة اليرموك، أربد.
١٢٦. القاعد، إبراهيم وآخرون (١٩٩٤). طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط ١، الأردن.
١٢٧. قطامي، يوسف وقطامي نايفة (٢٠٠١). سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.

١٢٨. كاظم، احمد خيرى وزكى سعديسي (١٩٨١)، **تدريس العلوم**، دار النهضة، القاهرة.
١٢٩. الكبيسي، وهيب مجيد والداهري صالح حسن احمد (٢٠٠٠). **علم النفس العام**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أريد-الأردن.
١٣٠. الكلزة، رجب احمد (١٩٨٩). أثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الأساسي واتجاههم نحو التعليم الذاتي، **مجلة كلية التربية، جامعة المنصور**، المجلد ٣، العدد ١٠.
١٣١. اللقاني، احمد حسين ورضوان، برنس احمد (١٩٧٤). **تدريس المواد الاجتماعية**، ط١، عالم الكتب، القاهرة.
١٣٢. محمد، داؤد ماهر، ومحمد مجيد مهدي (١٩٩١). **أساسيات في طرائق التدريس العامة**، طبع بمطابع جامعة الموصل.
١٣٣. محمود، صباح وآخرون (١٩٩٦). **طرائق تدريس الجغرافيا**، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
١٣٤. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢). **طرائق التدريس العامة**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
١٣٥. مطر، فاطمة خليفة (١٩٩٢). تأثير استخدام التعليم التعاوني في تدريس وحدة الحركة الموجبة على الجوانب الانفعالية للطلاب والقيم في برنامج إعداد المعلمين، **المجلة العربية للتربية**، المجلد ١٢، العدد ١.
١٣٦. ملحم، سامي (٢٠٠٠). **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان-الأردن.
١٣٧. المنيزل، عبد الله فلاح (٢٠٠٠). **الإحصاء الاستدلالي وتطبيقاته في الحاسوب باستخدام الرزم الإحصائية (SPSS)**، ط١، دار وائل للنشر، عمان-الأردن.
١٣٨. الموسوي، عبد الله وآخرون (٢٠٠٢). **بيولوجيا العلوم التربوية والنفسية**، بيت الحكمة، بغداد.
١٣٩. ناصر، إبراهيم (١٩٨٩). **أسس التربية**، دار عمان، الجامعة الأردنية.
١٤٠. همام، طلعت (١٩٨٤). **سين وجيم عن علم النفس**، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت.
١٤١. همسيات، حمد (١٩٩٧). دراسة اتجاهات الطلاب المعلمين في تخصص اللغات والعلوم الاجتماعية نحو المسائل التعليمية في جامعة السلطان قابوس، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد ١٢.
١٤٢. همشري، عمر (١٩٩٠). اتجاهات طلبة علم المكتبات نحو مهنة المكتبات في الأردن، **مجلة دراسات**، العدد ٧، الأردن.

١٤٣. هوفر، كنيث (١٩٨٨). دليل طرائق التدريس في المدارس الثانوية، ترجمة أديب شيش، دار السلام، دمشق.
١٤٤. يعقوب، نشوان (١٩٨٤). اتجاهات معاصرة في منهج وأساليب طرائق تدريس العلوم، ط١، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان.

ثانياً. المصادر الأجنبية

145. Apykkoba A. B. "Metonyeckne pekomen alinntto nctto..."
146. Bloom, B. S. & et. al.(1971) **Hand Book on Formative and Summative Evaluation of Student Learning**, New York. MC Graw Hill.
147. Brown, G. (1985). "Lectures" The International Encyclopedia of Education, Vol. 5, Oxford Pergamen Press.
148. Class G. V. and Stanly, J. C. (1970). **Statistical methods in education Psychology**, Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
149. Davis, P. N. (1990) "The effects of advance organizers and overt rehearsal on students international and incidental learning in a historic house museum educational program" Dissertation Abstract International, V. 51, N. 6, P. 1887 A.
150. Dembo, M. H. (1977) **Teaching For Learning**, Good. year publication company, U.S.A.
151. Ebel, R. L. (1972) **Essentials of Educational. Measurements 2** nd. Ed, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, New Jersey.
152. Farr, Roger (1970) **Measurement and Evaluation of Reading**, Har Court, New York.
153. Fergason, George (1981) **Statistic a analysis in Psychology and Education**, MC Graw Hill, New York.
154. Freedman, Li and et. al. (1971) **Reading in Social Psychology**, Prentice-Hall, Inc., U.S.A.

155. Gall, M. D. (1986) **“Discussion Methods in Teaching”** the International Encyclopedia of Education. Vol. 3.
156. Good, C. V. (1973) **“Dictionary of Education”** New York, M C Graw Hill.
157. Grounlund, N. E. (1981) **Measurement and Evaluation in Teaching.** (4 thed), New York. Macmillan Publishing Co.
158. Harlen, Wynne (1985) **Teaching and Learning Primary Science,** London by Paul Chapman Publishing Ltd.
159. Jarolimek, John (1982) **Social Studies in element education,** Macmillan Publishing Co. Inc. New York, 1982 Dp. 367-308.
160. Keller, John M. (1983) Motivational Design of Instruction Inc. Reigeluth (ed). **Instructional Design theorized and Models,** Hills dale, New Jersey.
161. Mary Abbott, (2000) **Historical-Skills.** A student Hand book.
162. Rothman. W., **“Lectures vs case study discussion method in teaching a graduate course in the introduction to learning disabilities,** “Dissertation”.
163. Scannel, D. (1975) **Testing and Measurement in the classroom.** Bosting, Houghton, P. 219-215.
164. Sistrunk and Marson Appioachto (1972) **Secondary Social studies,** W-Mc Brown. Company publishers Iowa, 1972. P. 81.
165. Stanly, julian. C. and kenneth D. H. (1970) **Educational and psychological Measurement and Evaluation,** Englewood cliffs, prentice - Hall , Inc., New Jersey.
166. Tulasiewicz, wit old, **“Interd is Ciplinary Tutorled Discussion group in the New pattern of teacher Education in England”** European Journal of Teacher Education”, Vol. 9, No. 2, 1986.
167. Williams, Paul David (1981) **Discovery Learning the Duifferatial Effect of small-groups.** Work of individual work on math.



الملاحق

ملحق (١)

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

(استمارة معلومات)

أعزائي الطلبة

بين أيديكم عدد من الأسئلة لغرض البحث يرجى الإجابة عنها بكل دقة وأمانة، علماً بأن إجاباتكم سوف لن يطلع عليها سوى الباحثة ... مع شكري وتقديري.

١. تاريخ ولادتك : اليوم / الشهر / السنة /
٢. ما الفرع الذي تخرجت منه: علمي / أدبي /
٣. ما المستوى التحصيلي لوالدك.
- (أمي) - (يقرأ ويكتب) - (ابتدائية) - (متوسطة) - (ثانوية) - (جامعة) - (دراسات عليا)
٤. ما المستوى التحصيلي لوالدتك.
- (أمية) - (تقرأ وتكتب) - (ابتدائية) - (متوسطة) - (ثانوية) - (جامعة) - (دراسات عليا)

ملاحظة:

الرجاء وضع خط تحت الجواب الذي يلائمك بالنسبة للفقرة (٣،٤) أعلاه.

مع شكري وتقديري ..

الباحثة

أضواء عبد الكريم أحمد

ملحق (٢)

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

(استبيان آراء المحكمين حول اختبار المعلومات السابقة)

تحية طيبة

..... الأستاذ الفاضل
المحترم

تقوم الباحثة بإعداد اختبار المعلومات السابقة بصيغته الأولى لموضوعات التاريخ والذي سيقدم لطلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية لغرض التعرف على المعلومات التي يمتلكها الطلبة حول موضوعات التاريخ والتي لها صلة بمادة التاريخ العام، ونظراً لما تعهده الباحثة فيكم من خبرة علمية في هذا المجال لذا نرجو تعاونكم معنا في إبداء آرائكم السديدة حول الفقرات الواردة فيه.

ولكم فائق الشكر والتقدير....

الباحثة
أضواء عبد الكريم أحمد
طالبة ماجستير

تابع الملحق (٢)

جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

الاسم :

المرحلة :

القاعة :

التاريخ :

التعليمات :

عزيزي الطالب – عزيزتي الطالبة

بين أيديكم مجموعة من الأسئلة تدور حول محتوى مادة التاريخ العام، المطلوب منكم الإجابة عن جميع فقرات الاختبار بدقة، إذ ستجدون ثلاثة أجوبة لكل سؤال وهناك جواب واحد صحيح واثنان خطأ.

يرجى وضع علامة (3) أمام الجواب الصحيح.

الباحثة

أضواء عبد الكريم أحمد

اختبار المعلومات السابقة

اختر الإجابة الصحيحة

١. تسمى العصور التي عاشها الإنسان قبل أن يعرف الكتابة والتدوين باسم:
 - أ . عصور ما قبل التاريخ.
 - ب. العصور التاريخية.
 - ج. العصر الحجري القديم.
٢. إن العصور الجليدية الأربعة حدثت كلها في:
 - أ . العصر الحجري القديم.
 - ب. العصر الحجري الأوسط.
 - ج. العصر الحجري الحديث.
٣. اكتشف الإنسان القديم الزراعة في:
 - أ . العصر الحجري القديم.
 - ب. العصر الحجري الأوسط.
 - ج. العصر الحجري الحديث.
٤. أول الشعوب التي توصلت إلى اختراع الكتابة واستخدامها للتدوين هم:
 - أ . البابليون.
 - ب. السومريون.
 - ج. الأكديون.
٥. نشأت الحضارات القديمة في وطننا العربي بالقرب من:
 - أ . المناطق الصحراوية.
 - ب. ضفاف الأنهار.
 - ج. حافات الجبال والهضاب.
٦. كانت بداية ظهور التعدين في حدود سنة:
 - أ . ٢٠٠٠ ق.م.
 - ب. ٣٠٠٠ ق.م.
 - ج. ٥٠٠٠ ق.م.
٧. تميزت بلاد الشام بأنها كانت واقعة بين حضارتين عظيمتين هما حضارة:
 - أ . الروم والفرس.
 - ب. وادي الرافدين ووادي النيل.
 - ج. اليونان والرومان.

٨. ظاهرة معمارية معروفة في بلاد الرافدين وهي ظاهرة:
- آ . الإهرامات.
ب. الزقورات.
ج. المعابد.
٩. استطاع أحد ملوك الإمبراطورية الأكديّة تحقيق وحدة العراق السياسية هو:
- آ . القائد أنكيدو.
ب. سرجون الأكدي.
ج. الملك ادروانيمكينا.
١٠. السومريون من أقدم الشعوب المتحضرة التي سكنت في:
- آ . شمال العراق.
ب. وسط العراق.
ج. جنوب العراق.
١١. يعد سقوط بابل على يد الفرس الأخمينيين عام ٥٣٩ ق.م نهاية:
- آ . للسيطرة الفارسية عليها.
ب. لآخر الأدوار الحضارية المشرقة.
ج. لحروب الفتح الإسلامي.
١٢. من أقدم المشرعين في التاريخ القديم:
- آ . حمورابي.
ب. اورنمو.
ج. سرجون الأكدي.
١٣. أصبحت الدولة الآشورية في العصر الإمبراطوري من:
- آ . أقوى الدول المحاربة.
ب. أضعف الدول المجاورة.
ج. أقدم الدول المهيمنة في المنطقة.
١٤. ترجع معظم لهجات أقوام شبه الجزيرة العربية إلى أصل لغوي واحد هي لغة:
- آ . الفرس.
ب. البيزنطيين.
ج. الجزيرة الأم.

١٥. بنى الملك الأكدي نرام سين حصناً على نهر:
 أ. الفرات.
 ب. دجلة.
 ج. الخابور.
١٦. تميز الفرد الأشوري بكونه:
 أ. فلاحاً نشيطاً في الحقل وجندياً شجاعاً في المعركة.
 ب. عنيفاً قادراً على مواجهة الصعوبات.
 ج. بسيطاً وغير مبادر ولا يتحمل المسؤولية.
١٧. كان دافع المصريين القدماء لتشييد الإهرامات هو:
 أ. لبناء حضارة عريقة.
 ب. لتقديسهم لملوكهم واعتقادهم بوجود حياة أخرى.
 ج. لإظهار مدى قوتهم وفن عمارتهم.
١٨. دامت حروب التحرير ضد الهكسوس أكثر من:
 أ. نصف قرن.
 ب. ربع قرن.
 ج. قرن واحد.
١٩. نشاهد في مسلة حمورابي نمونجاً لأقدم:
 أ. القوانين التي تنظم الحياة المدنية.
 ب. الجيوش القديمة.
 ج. الحقوق والواجبات بين الأفراد.
٢٠. تعد ملحمة كلكامش واحدة من أشهر الأعمال الأدبية في:
 أ. مصر.
 ب. بلاد الشام.
 ج. العراق والوطن العربي.

ملحق (٣)

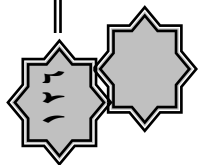
أسماء السادة المحكمين الذين تمت الاستعانة بخبراتهم

ت	أسماء المحكمين	اللقب العلمي	الاختصاص	عنوان الوظيفة	نوع الاستشارة (*)					
					آ	ب	ج	د	هـ	و
١.	د. فاضل خليل ابراهيم	أستاذ	طرائق تدريس التاريخ	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية	3	3	3	3	3	
٢.	د. موفق حياوي علي	أستاذ مساعد	تقنيات تربوية	جامعة الموصل/كلية التربية		3	3	3		3
٣.	د. قصي توفيق غزال	أستاذ مساعد	تقنيات تربوية	جامعة الموصل/كلية التربية		3	3	3		3
٤.	د. كامل عبد الحميد عباس	أستاذ مساعد	علم النفس النمو	جامعة الموصل/كلية التربية	3	3				
٥.	د. محفوظ محمود الفزاز	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل/كلية التربية	3	3				
٦.	د. عبد الرزاق ياسين	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الفيزياء	جامعة الموصل/كلية التربية	3	3	3	3	3	3
٧.	د. جاجان جمعة الخالدي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية		3	3	3	3	
٨.	د. خشمان حسن علي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية		3	3	3	3	
٩.	د. ندى فتاح زيدان	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة الموصل/كلية التربية	3	3			3	
١٠.	د. طالب محمود ياسين	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الجغرافية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية		3	3	3	3	
١١.	د. صبحي ناجي الجبوري	أستاذ مساعد	طرائق تدريس الجغرافية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية		3	3	3	3	
١٢.	د. محسن حسين الدليمي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة العربية	الجامعة المستنصرية/كلية التربية الأساسية		3	3	3	3	
١٣.	د. مولود حمد بني	أستاذ مساعد	طرائق تدريس اللغة الكردية	جامعة دهوك/كلية التربية الأساسية		3		3	3	
١٤.	د. نزار محمد قادر	أستاذ مساعد	تاريخ إسلامي	جامعة الموصل/كلية التربية		3			3	
١٥.	د. وائل علي أحمد النحاس	أستاذ مساعد	تاريخ حديث	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية		3	3		3	

(* طبيعة الاستشارة : (أ) الاختبار القبلي (ب) الأهداف السلوكية (ج) الخطط الدراسية (د) الاختبار التحصيلي البعدي (هـ) مقياس الاتجاه (و) جدول المواصفات

ت	أسماء المحكمين	اللقب العلمي	الاختصاص	عنوان الوظيفة	نوع الاستشارة (*)						
					آ	ب	ج	د	هـ	و	
١٦.	د. شاكر العبيدي	أستاذ مساعد	علم النفس التربوي	جامعة بغداد/ كلية التربية – أبن رشد		3				3	
١٧.	د. شعلان كامل	أستاذ مساعد	تاريخ قديم	جامعة الموصل/كلية التربية	3			3			
١٨.	د. إبراهيم خليل	أستاذ مساعد	تاريخ قديم	جامعة الموصل/كلية التربية	3					3	
١٩.	د. حازم غانم الصميدعي	أستاذ مساعد	تاريخ الأندلس	جامعة الموصل/كلية التربية	3		3				
٢٠.	د. هاشم يونس عبد الرحمن	أستاذ مساعد	تاريخ إسلامي	جامعة الموصل/كلية التربية	3		3				
٢١.	د. صبيحة ياسر مكطوف	أستاذ مساعد	علم النفس النمو	جامعة الموصل/كلية التربية		3				3	
٢٢.	د. ثناء يحيى قاسم الرحو	أستاذ مساعد	طرائق تدريس المواد الاجتماعية	جامعة بغداد/ كلية التربية – أبن رشد		3	3	3			
٢٣.	د. حسين سالم عبد الجبار	مدرس	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية	3		3	3			
٢٤.	د. أحلام صالح وهب	مدرس	تاريخ المغربي العربي	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية			3	3			
٢٥.	د. فائزة حمزة عباس	مدرس	تاريخ الأندلس	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية			3				
٢٦.	د. أحلام أديب عيواز	مدرس	طرائق تدريس التاريخ	جامعة الموصل/كلية التربية الأساسية	3		3	3			
٢٧.	أ. أسامة حامد محمد	مدرس	علم النفس التربوي	جامعة الموصل/كلية التربية						3	3
٢٨.	د. خليل إبراهيم الكبيسي	مدرس	مناهج تربوية	جامعة الموصل/كلية التربية	3		3	3			
٢٩.	لجين سالم الشكرجي	مدرس مساعد	طرائق تدريس الجغرافية	جامعة الموصل/كلية التربية	3		3	3			

(* طبيعة الاستشارة : (آ) الاختبار القبلي (ب) الأهداف السلوكية (ج) الخطط الدراسية (د) الاختبار التحصيلي البعدي (هـ) مقياس الاتجاه (و) جدول المواصفات



ملحق (٤) استبيان آراء الخبراء حول صلاحية الأغراض السلوكية والخطط التدريسية

جامعة الموصل
كلية التربية / قسم العلوم التربوية والنفسية
الدراسات العليا

حضرة الأستاذ

المحترم.....

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بدراسة البحث الموسوم "أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في
تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها".

ومن مستلزمات البحث إعداد الأغراض السلوكية للفصول وإعداد نماذج من الخطط
التدريسية لكل من أسلوب المناقشة والطريقة الاعتيادية وبالنظر لما تتمتعون به من خبرة ودراية
علمية في هذا المجال ترحو الباحثة منكم قراءة الأغراض السلوكية ونماذج الخطط التدريسية
وإبداء آرائكم وملاحظاتكم من حيث :

- صلاحية صياغة الغرض السلوكي.
- صلاحية المستوى المعرفي للغرض السلوكي إذ اعتمدت الباحثة المستويات الستة من
تصنيف بلوم للمجال المعرفي.
- شمولية الأغراض السلوكية للمحتوى العلمي.
- صلاحية نماذج الخطط التدريسية.
- توافق أنموذج الخطة الموضوعية مع أسلوبها التدريسي.
- تكامل عناصر الخطة التدريسية.
- تقارب الخطط التدريسية من حيث الأهداف والمحتوى التعليمي.

أو أية ملاحظات أو إضافات أو مقترحات أخرى

- علماً أن تعريف الأسلوب الأول من أساليب المناقشة "أسلوب المجموعات الصغيرة" فهو
الأسلوب الذي يستخدم عندما يكون عدد طلبة الصف كبيراً، حيث يتم تقسيم طلبة الصف

إلى عدة مجموعات حسب ما يرتأي المدرس. ويعهد المدرس لكل مجموعة منها بمناقشة موضوع أو جزء من الموضوع الذي سيتم مناقشته ، تمثل كل مجموعة ركناً أو جزءاً من الصف وتباشر في اختبار قائد لإدارة مناقشة مجموعتها.

أما واجب المدرس في هذا الأسلوب التنقل بين المجموعات وحضور جانب من مناقشاتها ويشمل ملاحظاته وانطباعاته عن كل مجموعة وبعد انتهاء الفترة المخصصة لمناقشة كل مجموعة حيث يبدأ قائد المجموعة الأولى بتصدر الصف وعرض ما توصلت إليه من معلومات وحقائق علمية ويقوم الطلبة الآخرون بمناقشتهم حول هذه المعلومات والحقائق ثم تبدأ المجموعة الثانية والثالثة وبعد انتهاء مادة المجاميع من عرض المادة المقررة لها يبين المدرس رأيه في نشاط كل مجموعة.

● أما تعريف الأسلوب الثاني من أساليب طريقة المناقشة "أسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها" بأنه :

هو الأسلوب الذي يتصدر فيه المدرس الصف ويبدأ بإلقاء الأسئلة على طلبته بهدف إثارة تفكيرهم وحملهم على ان يسأل بعضهم بعضاً ويجيبون عن أسئلة زملائهم. كما يقوم المدرس بإدارة المناقشة والمحافظة على النظام فيها والمشاركة في النقاش والجدال كما لو كان واحداً منهم.

ولكم فائق الشكر والتقدير

الباحثة
أضواء عبد الكريم أحمد

المشرفة
د. إيناس يونس
العزو

الملاحظات	المستوى المعرفي	الغرض السلوكي	ت
جعل الطالب قادراً على أن :			
	فهم	يبين اثر الخلفية الجغرافية للعراق في نشوء اول أنظمة الحكم فيه	١
	فهم	يوضح كيف أثرت طبيعة أرض الرافدين وقساوتها في معتقداته الدينية	٢
	تحليل فما فوق	يفسر اثر مناخ العراق ونوعية تربته وافتقاره إلى الأحجار والمعادن في الآثار التي خلفها العراقيون القدماء	٣
	فهم	يذكر العامل الفاعل والأساس في نشوء الحضارات وتطورها	٤
	معرفة	يسمي العصور الأولى من حياة الإنسان	٥
	معرفة	يعرف العصور الحجرية	٦
	معرفة	يسمي العصر الذي سبق العصر الحجري القديم	٧
	فهم	يميز بين العصر الحجري القديم والوسيط	٨
	تحليل فما فوق	يشخص ابرز الابتكارات والمنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث	٩
	معرفة	يحدد فترة ظهور العصر الحجري المعدني	١٠
	معرفة	يعدد الادوار الحضارية التي شغلت العصر الحجري المعدني	١١
	معرفة	يذكر أهم الخصائص التي تصف بها العصر الحجري المعدني	١٢
	معرفة	يعرف ما المقصود بالعصر الشبيه بالكتابي	١٣
	معرفة	يحدد أنواع الأختام التي استخدمت في عصور ما قبل التاريخ	١٤
	معرفة	يختار تسمية للتعريف (حجرة أو خرزة أسطوانية الشكل صغيرة يتراوح طولها بين ٢ سم و ٨ سم عادة ويتراوح قطرها بين ١ سم إلى بضعة سنتيمترات)	١٥
	معرفة	يحدد فترة اختراع السومريين للكتابة في العراق	١٦
	تحليل فما فوق	يكتب مقالة عن مراحل تطور الكتابة في بلاد وادي الرافدين	١٧
	فهم	يشرح الأدلة التي توضح هجرة أقوام من الجزيرة العربية واستقرارها في العراق القديم	١٨
	تحليل فما فوق	يناقش موضوع السكان الأوائل لبلاد وادي الرافدين وأصولهم التاريخية	١٩
	معرفة	يعرف جداول الملوك السومرية	٢٠

الملاحظات	المستوى المعرفي	الغرض السلوكي	ت
		جعل الطالب قادراً على أن :	
	فهم	يوضح من هم السومريين	٢١
	تحليل فما فوق	يحلل الآراء المتباينة في اصل السومريون	٢٢
	معرفة	يعرف الزقورة أو الصرح المدرج	٢٣
	معرفة	يسمي العصر الذي ظهرت فيه السلالات الأولى المعروفة التي حكمت في القسم الجنوبي من العراق	٢٤
	معرفة	يختار تسمية للعصر الذي تميز بوجود عدد من دول المدن السومرية	٢٥
	تحليل فما فوق	يكتب مقالة عن طبيعة نظام الحكم في دويلات المدن السومرية في الفترة الأولى	٢٦
	تطبيق	يلخص ملحمة كلكامش	٢٧
	تطبيق	يميز بين سلالة اور الأولى وسلالة لجش الأولى	٢٨
	معرفة	يعرف مسلة النصور	٢٩
	فهم	يبين من هم الاكديون	٣٠
	معرفة	يعدد إنجازات الملك سرجون الاكدي الإدارية والعسكرية	٣١
	تطبيق	يفسر السبب الذي جعل الملك نرام سين يلقب بملك الجهات الأربع	٣٢
	تحليل فما فوق	يبين آراءه عن أوضاع العراق إبان حكم الكوتيين له	٣٣
	تطبيق	يناقش أسباب انهيار سلالة أور الثالثة	٣٤
	فهم	يميز بين السلالات الامورية التالية (سلالة بابل وايسن واشنونا ولارسا)	٣٥
	تطبيق	يحلل قانوني اشنونا و لبت عشتار	٣٦
	تطبيق	يؤشر موقع مملكة ماري التي أقامها الاموريون على الخارطة	٣٧
	معرفة	يعدد الأسماء والألقاب التي لقب بها الملك حمورابي	٣٨
	تطبيق	يشخص أهم إنجازات الملك حمورابي الإدارية والعسكرية والعمرائية	٣٩
	تحليل فما فوق	يلخص أهم ما جاء في مسلة حمورابي	٤٠
	فهم	يبين أهم الخصائص الحضارية التي تميز بها العصر البابلي القديم	٤١
	معرفة	يسمي الأقوام الجزرية التي هاجرت إلى العراق واستقرت في الشمال	٤٢

الملاحظات	المستوى المعرفي	الغرض السلوكي	ت
		جعل الطالب قادراً على أن :	
		منه وكان اول مراكزهم الحضارية اشور الذي اصبح عاصمة لهم	
	فهم	يبين سبب تسمية الأقاليم الجزرية التي هاجرت إلى العراق واستقرت في الشمال بالآشوريين	٤٣
	فهم	يميز بين العصر الآشوري القديم والوسيط والحديث	٤٤
	معرفة	يعدد اشهر ملوك الآشوريين	٤٥
	تطبيق	يستخلص أهم نشاطات الملك شلمنصر الثالث العسكرية	٤٦
	تطبيق	يؤشر على خارطة حدود الإمبراطورية الآشورية	٤٧
	معرفة	يحدد ابرز أعمال الملوك الآشوريين (سرجون الثاني - سنحاريب - اسرحدون)	٤٨
	تطبيق	يتتبع الحملات العسكرية التي قادها الملك الآشوري آشور بانيبال على الخارطة	٤٩
	تحليل فما فوق	يكتب تقريراً عن سقوط الإمبراطورية الآشورية	٥٠
	معرفة	يعطي تسمية للقبائل الجزرية التي قدمت من شبه الجزيرة العربية وحلت في القسم الجنوبي من العراق منذ مطلع الألف الأول قبل الميلاد وعلى اقل تقدير	٥١
	معرفة	يعدد إنجازات الملك نبوילاصر مؤسس الدولة البابلية الحديثة (الكلدية)	٥٢
	تحليل فما فوق	يبين رأيه في أعمال الملك نبوخذ نصر في القضاء على الاضطرابات يشرح تمكن الملك نبوخذ نصر من القضاء على الفلقل	٥٣
	تطبيق	يعلل السبب في تركيز نشاطات نبوخذ نصر العسكرية في بلاد الشام	٥٤
	تحليل فما فوق	يكتب تقريراً عن سقوط الدولة الكلدية	٥٥
	تحليل فما فوق	يقارن بين أوضاع العراق أثناء سيطرة الأخمينيين عليه وأوضاعه أثناء السيطرة الساسانية	٥٦
	فهم	يعلل سبب ضعف الإمبراطورية الأخمينية بعد عصر دارا وابنه	٥٧
	تطبيق	يرسم خارطة العراق الأثرية موضحاً عليها ابرز المدن العراقية القديمة	٥٨
	فهم	يبين أوضاع العراق إبان العهد الفرثي	٥٩

الملاحظات	المستوى المعرفي	الغرض السلوكي	ت
		جعل الطالب قادراً على أن :	
	معرفة	يحدد موقع مصر من قارة أفريقيا على الخارطة	٦٠
	معرفة	يعدد أقسام مصر دينياً وجغرافياً	٦١
	معرفة	يحدد الفترة الزمنية التي يبدأ فيها العصر الحجري القديم في بلاد وادي النيل	٦٢
	فهم	يذكر خصائص العصر الحجري الوسيط لبلاد وادي النيل	٦٣
	فهم	يوضح مميزات العصر الحجري الحديث في بلاد وادي النيل	٦٤
	تطبيق	يقارن بين العصور الحجرية القديمة في بلاد وادي النيل	٦٥
	معرفة	يحدد الفترة الزمنية التي تعلم فيها المصريون القدماء الكتابة	٦٦
	تحليل فما فوق	يعد تقريراً عن العصور التاريخية التي مر بها المصريون القدماء بعد تعلمهم الكتابة والتدوين	٦٧
	تطبيق	يشخص طبيعة نظام دويلات المدن في المملكة القديمة التي حكمت مصر	٦٨
	معرفة	يختار تسمية للعصر الأخير من عصور المملكة القديمة في مصر	٦٩
	تحليل فما فوق	يعطي رأيه عن أوضاع مصر أثناء حكم السلالة الأولى لها من عصر المملكة القديمة	٧٠
	تطبيق	يبين السبب في اعتبار عصر الأهرام من العصور المجيدة في مصر	٧١
	تحليل فما فوق	يعد تقريراً عن كيفية تمكن مدينة طيبة من بسط نفوذها على سائر بلاد النيل وتشكيلها مملكة جديدة في مصر	٧٢
	فهم	يوضح كيف انتقلت مصر القديمة من حكومة مركزية بيد الفرعون إلى حكومة لا مركزية مستقلة متنافسة فيما بينها	٧٣
	معرفة	يسمي الفرعون الذي تمكن من القضاء على نفوذ الامراء في المملكة الوسطى	٧٤
	فهم	يشرح أعمال الفرعون (امنحات الأول) في حفظ الأمن والنظام في مملكة مصر الوسطى	٧٥
	تطبيق	يناقش أسباب استقرار الأوضاع السياسية زمن السلالة الثانية عشرة التي حكمت مصر	٧٦
	معرفة	يحدد فترة الاضطراب الثانية في تاريخ مصر	٧٧

الملاحظات	المستوى المعرفي	الغرض السلوكي	ت
		جعل الطالب قادراً على أن :	
	تحليل فما فوق	يناقش الأسباب التي أدت إلى انهيار مصر في عهد السلالتين الثالثة عشر والرابعة عشر	٧٨
	تطبيق	يستنتج كيف توسعت العلاقات الخارجية بين مصر والعالم الخارجي في عصر المملكة الوسطى	٧٩
	تطبيق	يحلل آراء المؤرخين المتباينة عن اصل الهكسوس وموطنهم الأصلي	٨٠
	فهم	يفسر ماذا تعني كلمة الهكسوس	٨١
	تطبيق	يعين الموطن الأصلي للهكسوس على الخارطة	٨٢
	تحليل فما فوق	يبين رأيه في الدلائل التي توضح ان الهكسوس عرب من الجزيرة العربية أسسوا سلالة عربية في بلاد وادي النيل	٨٣
	معرفة	يحدد الفترة التي استوطن فيها الهكسوس في بلاد الشام	٨٤
	معرفة	يحدد الفترة الزمنية التي حكم فيها الهكسوس بمصر	٨٥
	فهم	يعلل سبب عدم وصول آثار ضخمة أو معابد كبيرة عن الهكسوس	٨٦
	معرفة	يعدد المخلفات الحضارية التي ادخلها الهكسوس إلى مصر	٨٧
	فهم	يفسر سبب ضعف سلطة الهكسوس	٨٨
	تحليل فما فوق	يعد تقريراً عن حرب التحرير التي قادها المصريون القدماء ضد الهكسوس	٨٩
	معرفة	يحدد الفترة الزمنية التي ابتدأ فيها عصر الإمبراطورية في مصر (المملكة الحديثة)	٩٠
	تطبيق	يرسم خارطة مصر القديمة	٩١
	معرفة	يعرف من هم الكنعانيون وأين استوطنوا	٩٢
	معرفة	يعدد أهم المدن التي أسسها الكنعانيون في بلاد الشام	٩٣
	تحليل فما فوق	يحلل تاريخياً العلاقات السائدة بين الكنعانيين والآشوريين في زمن الملك الآشوري اسرحدون	٩٤
	تطبيق	يكتب تقريراً عن الحضارة الكنعانية	٩٥
	معرفة	يحدد المناطق التي استوطن فيها الفينيقيين في بلاد الشام	٩٦

الملاحظات	المستوى المعرفي	الغرض السلوكي	ت
		جعل الطالب قادراً على أن :	
	معرفة	يبين ما المقصود بكلمة الفينيقيين	٩٧
	تحليل فما فوق	يكتب تقريراً عن النشاط التجاري والبحري للفينيقيين	٩٨
	فهم	يشرح كيف استطاعت دولة قرطاجة الفينيقية التي تأسست في القرن ٩ (ق.م) ان تصبح قوة دولية عظيمة	٩٩
	معرفة	يعرف من هو هانيبال	١٠٠

ملحق (٥)

الخطط التدريسية

خطة يومية لتدريس موضوع تاريخي بأسلوب مناقشة المجموعات الصغيرة (المجموعة التجريبية الأولى)

اليوم / السبت	المادة / التاريخ العام.
التاريخ /	الصف والشعبة / الأول أ
١٠/٢٥	الموضوع / العصور الحجرية

(العصر الحجري القديم / الوسيط / الحديث)

أولاً: الأهداف العامة

أ. المجال المعرفي :

- أيجاد فكرة متكاملة لدى الطلبة عن العصور القديمة وكيفية تقسيمها.
- أن يتكون لدى الطلبة مفهوم واضح للتاريخ من حيث معناه ومجاله.

ب. المجال الوجداني :

- تقدير الطلبة للموضوعات التاريخية وللعلم والعلماء.
- تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو موضوعات التاريخ القديم.
- تنمية الاتجاهات العلمية لدى الطلبة مثل : الموضوعية ، عدم التسرع في اصدار الحكم.
- أن يتحسس الطلبة أهداف التاريخ الأساسية ويشعروا بفوائدها ودراسته وتدريسه.

ج. المجال المهاري :

- تنمية مهارة التلخيص والاستنتاج والتفسير.
- تنمية المهارات الأدبية لدى الطلبة كالقدرة على الحفظ والتذكر.
- تنمية قدرة الطالب على اسم الخرائط التاريخية الاثرية واستخدام المصورات التاريخية.

ثانياً : الأغراض السلوكية

يتوقع من الطالب بعد نهاية الدرس ان يكون قادراً على أن :

- يسمى الأزمنة الأولى لحياة الإنسان القديم.
- يحدد أقدم الآثار والمخلفات المكتشفة التي تركها الإنسان القديم.
- يعرف ما المقصود بالعصور الحجرية ، العصر الحجري السحيق ، القديم ، الوسيط والعصر الحجري الحديث.
- يبين الفترة الزمنية لكل من العصر الحجري القديم والوسيط والحديث.

- يوضح ابرز المنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث.
- يوضح ابرز الكهوف المكتشفة وانعكاسها على استقرار الإنسان.
- يميز بين العصور الحجرية القديمة.
- يرسم خارطة العراق الأثرية موضحاً عليها ابرز الكهوف المكتشفة في تلك الفترة.

ثالثاً : الوسائل التعليمية

١. السبورة الطباشيرية.
٢. خارطة تاريخية ذات صلة بموضوع الدرس.
٣. بعض المصورات والأشكال للإنسان القديم وأدواته.

رابعاً : مستلزمات الدرس

- يفضل أن يقوم المدرس بتهيئة ما يأتي قبل البدء بالدرس :
- تهيئة قاعة مناسبة لإجراء الطريقة بحيث يجلس الطلبة بطريقة يستطيع أحدهم مشاهدة الآخر وسماعه.
 - تقسيم طلبة الصف إلى ثلاث مجموعات يتراوح عدد طلبة كل مجموعة ما بين (٥-٧ طلاب).
 - اختيار قائد لكل مجموعة.
 - تهيئة بعض المصادر الخاصة بالمادة.
 - يتم تغيير قائد أو (رئيس) كل مجموعة من المجموعات الثلاث في كل درس وبالتناوب حيث تناوب كل طالب من طلبة المجموعة في اخذ دورة في رئاسة المناقشة لدرس أو مدة معينة حسب ما يسمح به الوقت.

خامساً : سير الدرس ، ويتضمن الأنشطة الآتية :

آ. المقدمة : (٥ دقائق)

يقوم المدرس بإعطاء نبذة مختصرة عن الموضوع السابق وهو "أثر الخلفية الجغرافية في نشوء وتطور الحضارات العراقية القديمة" لغرض إثارة انتباه الطلبة، وزيادة اهتمامهم بالدرس الجديد وإدامة الربط بينهما.

إذ يقوم بتوجيه عدد من الأسئلة التذكيرية منها.

س١/ ما هو العامل الأساس والفعال في نشوء تطور الحضارات القديمة بصورة عامة؟

س٢/ ما هي الأسس التي قامت عليها الحضارات الأصلية؟

س٣/ واضح اثر الخلفية الجغرافية للعراق في نشوء أول أنظمة الحكم؟

س٤/ يعد العراق من البلدان الغنية جداً فما الدليل على ذلك؟

س٥/ أثرت طبيعة أرض الرافدين وقسوتها في معتقدات القوم الدينية، بين ذلك؟

إذ يطلب من الطلبة الإجابة عنها والتعليق عليها.

ب. عرض الدرس (٣ دقائق)

بعد انتهاء المدرس من المقدمة وتهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس الجديد، يقول المدرس للطلبة: إن درسنا لهذا اليوم سيتناول دراسة المحاور الأساسية الآتية، وسيبادر إلى كتابتها على السبورة لتكون جزءاً مهماً من الملخص السبوري وهي (العصور الحجرية / العصر الحجري القديم ، الوسيط ، الحديث / أهم المنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث). (٢ دقيقة) ثم سيعهد المدرس للمجموعة الأولى بمناقشة موضوع (ما المقصود بالعصور الحجرية وكذلك سمات ومميزات العصر الحجري القديم).

أما المجموعة الثانية فسيعهد لها بموضوع (العصر الحجري الوسيط)

وسيُعطي للمجموعة الثالثة موضوع (العصر الحجري الحديث وأهم المنجزات الحضارية

فيه).

أما دور المدرس فسيكون كالآتي :

حضور جانب من مناقشات كل مجموعة، والتنقل من مجموعة إلى أخرى، وتسجيل ملاحظاته على كل مجموعة ، حيث يعطي فترة زمنية لمناقشة كل مجموعة، ويقوم بطرح جملة من الأسئلة على كل مجموعة على انفراد حسب الموضوع المعطى لهم حيث تقدم الأسئلة إلى قائد كل مجموعة.

أسئلة المجموعة الأولى :

- س١/ ما المقصود بالعصور الحجرية ؟ والعصر الحجري السحيق؟
 س٢/ متى يبدأ العصر الحجري القديم؟
 س٣/ ما هي مميزات العصر الحجري القديم؟
 س٤/ أي يقع العصر الحجري القديم؟
 س٥/ أظهرت التقنيات الأثرية التي أجريت في العراق أن إنسان هذا العصر قد عاش في كهوف المنطقة الجبلية فما أبرز هذه الكهوف؟

أما أسئلة المجموعة الثانية فتتضمن :

- س١/ ما المقصود بالعصور الوسيط ؟
 س٢/ ما هي سمات ومميزات العصر الحجري الوسيط؟
 س٣/ ما ابرز الكهوف المكتشفة في هذا العصر؟
 س٤/ ما هو دليلك على ظهور أولى القرى في العراق في هذا العصر؟
 أما أسئلة المجموعة الثالثة فهي :

- س١/ بين الفترة الزمنية التي ظهر فيها العصر الحجري الحديث ؟
 س٢/ عدد ابرز المنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث ؟
 س٣/ ما هي خصائص ومميزات هذا العصر؟
 س٤/ كيف اهتدى إنسان هذا العصر إلى طريقة قياس الزمن ومعرفة تسلسل المواسم (٢٥ دقيقة)

بعد توجيه المدرس هذه الأسئلة للمجموعات الثلاث عندئذٍ تقوم كل مجموعة بمناقشة هذه الأسئلة فيما بينها حيث يتصدر الصف قائد المجموعة الأولى ويبدأ بإعطاء ملخص أمام الطلبة مما توصلوا إليه خلال مناقشتهم من معلومات وحقائق علمية أما الطلبة الآخرون فيبدأون بمناقشتهم حول ما يرد من معلومات وحقائق علمية ثم تبدأ المجموعة الثانية بطرح ما توصلت إليه وهكذا بالنسبة للمجموعة الثالثة.

وبعد الانتهاء يقوم المدرس بإبداء رأيه عن نشاطات وفعاليات المجموعات كافة واستعراض ملاحظاته وانطباعاته المتعلقة بالنواحي العلمية من حيث استيعاب الموضوع المناقش وصحة المادة العلمية ودقتها ومدى الاستفادة من المصادر المعطاة لهم واستخدامهم للوسائل التعليمية المناسبة وفي النهاية يعطي المدرس ملخصاً للموضوع ككل.

ج/ التقويم (١٥ دقيقة)

يتم التقويم أثناء مناقشة المجموعات والتحاور مع المدرس في الدرس.

سادساً/ الواجب البيتي (٣ دقيقة)

يطلب المدرس من الطلبة تحضير الموضوع القادم وهو العصر الحجري المعدني والعصر الشبيه بالكتابي فضلاً عن تكليفهم بالاطلاع على مجموعة من المصادر والمراجع التي يستفيد منها في دراسة الموضوع القادم؟

سابعاً/ المصادر

١. تاريخ العراق القديم / طه باقر.
٢. مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة / طه باقر.
٣. تاريخ الوطن العربي القديم / د. سامي عبد الاحمد.

خطة يومية لتدريس موضوع
تاريخي بأسلوب المناقشة التي يديرها المدرس ويشترك فيها
(المجموعة التجريبية الثانية)

اليوم / السبت	المادة / التاريخ العام.
التاريخ /	الصف والشعبة / الأول ب
٢٠٠٣/١٠/٢٥	الموضوع / العصور الحجرية

(العصر الحجري القديم / الوسيط / الحديث)

أولاً: الأهداف العامة

- كما مشار إليها في الخطة السابقة
- ثانياً : الأغراض السلوكية
- كما مشار إليها في الخطة السابقة
- ثالثاً : الوسائل التعليمية
- كما مشار إليها في الخطة السابقة
- رابعاً : سير الدرس
- ويتضمن الأنشطة الآتية :

آ. المقدمة (٥ دقائق)

يقوم المدرس بإعطاء نبذة عن الموضوع السابق وهو (اثر الخلفية الجغرافية في نشوء وتطور الحضارات العراقية القديمة) لغرض إثارة انتباه الطلبة وزيادة اهتمامهم بالدرس الجديد وإدامة الربط بينهما. إذ يقوم المدرس بتوجيه عدد من الأسئلة التذكيرية إلى الطلبة منها :

- س١/ ما هو العامل الفاعل والأساس في نشوء وتطور الحضارات القديمة بصورة عامة ؟
- س٢/ ما هي الأسس التي قامت عليها الحضارات الأصلية؟ ثم يوجه سؤالاً آخر وهكذا ويطلب من الطلبة الإجابة عنها.

ب. عرض الدرس (٣٥ دقيقة)

بعد الانتهاء من المقدمة وتهيئة أذهان الطلبة لموضوع الدرس الجديد يوضح المدرس للطلبة بان موضوع درس اليوم هو العصور الحجرية لبلاد وادي الرافدين حيث يقوم بتسجيل عنوان الدرس ومحاورة على السبورة وكالاتي :

العصور الحجرية القديمة ، العصر الحجري القديم ، الوسيط ، الحديث ، الابتكارات والمنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث.

ثم يعطي فكرة عن الموضوع بعد ذلك يقوم بإثارة الطلبة بسؤال موجه إليهم.

س ١/ ما المقصود بالعصور الحجرية؟

طالب (١): الأزمنة الأولى من حياة الإنسان على الأرض.

طالب (٢): العصور التي استخدم الإنسان فيها الحجارة لصنع أدواته.

طالب (٣): العصور التي تنتهي باكتشاف الإنسان للمعاون واستخدامها في صنع أدواته.

طالب (٤): العصور التي سكن فيها الإنسان في الكهوف والمغارات الجبلية.

طالب (٥): العصور التي ترجع إلى حدود ١٧٥٠٠٠٠ سنة مضت.

بعد هذه الإجابات يقوم المدرس بإجراء مناقشة بين هؤلاء الطلبة لدعم أجاباتهم أمام الطلبة

البقية ومن ثم يستخلص منها الإجابة الصحيحة ويقوم بالتعليق عليها.

إذ أن العصور الحجرية تشغل الجزء الأكبر من عصور ما قبل التاريخ والتي تمثل بدورها

القسم الأعظم من حياة الإنسان على الأرض وقد اتفق الباحثون على تسمية الأزمنة الأولى من

حياة الإنسان على الأرض والتي استخدم فيها الحجارة كمادة أولية لصنع أدواته بالعصور

الحجرية ولقد قسم الباحثون هذه العصور إلى ثلاثة عصور هي : (الحجري القديم والوسيط

والحديث) ومن الباحثين من وضع عصرًا مستقلاً في بداية العصر الحجري القديم أطلق عليه

اسم العصر الحجري السحيق ، تنتهي هذه العصور باكتشاف الإنسان المعادن واستخدامها في

صناعة أدواته.

بعدها يوجه سؤال آخر هو:

س ٢/ في أية فترة يبدأ العصر الحجري القديم؟ ويعطي للطلبة الحرية في الإجابة على هذا

السؤال.

طالب (١): يبدأ من تاريخ أقدم مخلفات الإنسان.

طالب (٢): يبدأ بحدود ١٧٥٠٠٠٠ سنة مضت.

بعدها يقوم المدرس بالأسلوب نفسه بإعطاء الإجابة الصحيحة عليها وكما موضح :

(يعد العصر الحجري القديم من أقدم المخلفات الأثرية المكتشفة التي تركها الإنسان والتي ترجع

إلى حدود ١٧٥٠٠٠٠ سنة مضت وينتهي هذا العصر بحدود الألف العاشر قبل الميلاد).

س ٣/ بماذا يتميز العصر الحجري القديم؟

ويقوم بالأسلوب نفسه من حيث مشاركة الطلبة في التعبير عن إجاباتهم وإعطاء الحرية لهم

ويطلب منهم ان يتذكروا أحد الأفلام التي تتحدث عن ذلك ومن المتوقع ان تكون إجاباتهم

كالآتي :

طالب (١): العصر الذي استخدم فيه الإنسان الحجارة لصنع أدواته.

طالب (٢): اعتمد الإنسان فيه على جمع القوت والنباتات البرية وصيد الحيوانات لذلك نسميه بعصر (جمع القوت).

طالب (٣): عاش الإنسان فيه حياة بدائية بسيطة في كهوف جبلية.

طالب (٤): استخدم الإنسان فيه النار.

طالب (٥): العصر الذي اهتدى الإنسان فيه إلى الزراعة وتدجين الحيوانات. بعدها يقوم المدرس بإعطاء الإجابة الصحيحة والتعليق على ذلك.

يتميز العصر الحجري القديم باستخدام الإنسان الحجر في صناعة أدواته والآله وأظهرت التقنيات والآثار المكتشفة بان الإنسان فيه عاش حياة بدائية بسيطة حيث اعتمد في حياته على جمع الآثار والنباتات البرية وصيد الحيوانات ولذلك سمي هذا العصر . جمع القوت) واهتدى الإنسان فيه إلى اكتشاف النار وكان إنسان هذا العصر يعيش في الكهوف والمغارات الجبلية منتقلاً من مكان إلى آخر بحثاً عن الطرائد من الحيوانات والنباتات. ثم يوجه المدرس السؤال الآتي للطلبة ويعطيهم الحرية للإجابة عنه:

س٤/ اين يقع العصر الحجري القديم بالنسبة للكرة الأرضية؟

طالب (١): يقع في الفترة التي حدثت فيها العصور الجليدية.

طالب (٢): يقع في النصف الشمالي من الكرة الأرضية.

طالب (٣): يقع حتى خط عرض (٤٥) جنوباً.

طالب (٤): يقع في مناطق انتشار الجليد في قارة أوروبا وأمريكا الشمالية.

التعليق على السؤال :

(أذن يقع العصر الحجري في النصف الشمالي من الكرة الأرضية حتى خط عرض ٤٥ جنوباً حيث انتشر الجليد في قارة أمريكا الشمالية وأوروبا وقد تمكن الباحثون من تمييز أربعة عصور جليدية في المنطقة، بفصل بينها فترة دفاء نسبية. أما في العراق فيقابل كل عصر جليدي في أوروبا عصر يتميز بمناخ ملائم وأمطار غزيرة تساعد على نمو النباتات والأشجار وكثرة الحيوانات أما في فترات الدفاء فقد يقابلها فترات جفاف للأنهار والينابيع فقلت نتيجة ذلك موارد المعيشة واضطرار الإنسان إلى الهجرة بحثاً عن الطرائد الحيوانية والنباتات).

ثم يطرح المدرس السؤال الآتي:

س٥/ كان من نتائج تغير المناخ في أواخر العصر الحجري القديم اثر ذوبان الجليد في القسم الشمالي من الكرة الأرضية وخاصة في الشرق الأدنى القديم ظهور عصر جديد في حياة

الإنسان اصطلح عليه تسميته بالعصر الحجري الوسيط فما سبب تسميته بهذا الاسم؟

طالب (١): لأنه يفصل بين عصر الصيد وجمع الثمار وعصر الزراعة وتدجين الحيوان.

طالب (٢): لأنه يفصل بين العصر الحجري القديم والحديث.

ثم يقوم المدرس بالتعليق على السؤال وإعطاء الإجابة الصحيحة.
(اصطلح على تسميته بالعصر الحجري الوسيط لأنه يفصل بين عصر الصيد وجمع النباتات
والثمار وعصر الزراعة وتدجين الحيوان ، ولأنه يتوسط العصر الحجري القديم والعصر الحجري
الحديث).

وهكذا بالنسبة لبقية الأسئلة الخاصة بهذا الموضوع.

ج/ التلخيص

يقوم المدرس باستخلاص أهم الأفكار عن الموضوع وإدراجها على السبورة ويطلب من الطلبة
نقلها.

د/ التقويم (٧ دقائق)

لغرض التحقق من مدى استيعاب الطلبة لموضوع الدرس يقوم المدرس بتوجيه عدد من الأسئلة
لهم مثل :

- س١/ ماذا نقصد بالعصور الحجرية؟
- س٢/ ما هي مميزات العصر الحجري القديم؟
- س٣/ أذكر أبرز الكهوف المكتشفة في العصر الحجري الوسيط؟
- س٤/ ما هي أهم المنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث؟

خامساً : الواجب البيتي (٣ دقائق)

لغرض استمرارية الدرس الحالي يقوم المدرس بتكليف الطلبة بالواجبات الآتية :

١. مراجعة الموضوع الحالي واستخلاص أهم الأفكار منه.
٢. التحضير لموضوع الدرس القادم وهو العصر الحجري المعدني والشبيه بالكتابي.
٣. الاطلاع على المصادر والمراجع التي تخص الموضوع الجديد.

سادساً : المصادر

١. تاريخ العراق القديم / طه باقر.
٢. مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة / طه باقر.
٣. تاريخ الوطن العربي القديم / د. سامي عبد الاحمد.

خطة يومية لتدريس موضوع تاريخي بالطريقة الاعتيادية

اليوم / السبت
التاريخ /
١٠/٢٥
س

المادة / التاريخ العام.
الصف والشعبة / الأول ج
الموضوع / العصور الحجرية

(العصر الحجري القديم / الوسيط / الحديث)

أولاً: الأهداف العامة

كما مشار إليها في الخطة السابقة.

ثانياً: الأغراض السلوكية

كما مشار إليها في الخطة السابقة.

ثالثاً: الوسائل التعليمية

كما مشار إليها في الخطة السابقة.

رابعاً: سير الدرس

ويتضمن الأنشطة الآتية:

أ. المقدمة (٥ دقائق)

يبدأ الدرس بمقدمة موجزة عن موضوع "اثر الخلفية الجغرافية في نشوء وتطور الحضارة

العراقية القديمة" الذي سبق أن أطلع الطلاب عليه في الدرس السابق. لغرض إثارة انتباه

الطلبة وزيادة اهتمامهم بالدرس الجديد وإدامة الربط بينهما.

حيث يقوم بتوجيه عدد من الأسئلة التذكيرية منها.

س١/ ما هو العامل الفاعل والأساس في نشوء وتطور الحضارات القديمة بصورة عامة؟

س٢/ ما هي الأسس التي قامت عليها الحضارات الأصلية؟

س٣/ وضح اثر الخلفية الجغرافية للعراق في نشوء أول أنظمة الحكم؟

ويطلب المدرس بعد هذه الأسئلة من الطلبة الإجابة عنها.

ب. عرض الدرس (٣٥ دقيقة)

بعد انتهاء المدرس من المقدمة سيقول المدرس للطلبة ان درسنا لهذا اليوم سيتناول دراسة

المحاور الأساسية الآتية وسيبادر إلى كتابتها على السبورة لتكون جزءاً مهماً من الملخص

السيوري وهذه المحاور هي (ما المقصود بالعصور الحجرية/العصر الحجري القديم، الوسيط /الحديث أهم المنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث).

ثم يبدأ المدرس بشرح وتوضيح هذه المحاور وسيقف المدرس عند نهاية كل محور ويشجع الطلبة على أسئلتهم وبطلب منهم المشاركة في الإجابة عن كل سؤال يوجهه المدرس إليهم.

حيث سيوجه المدرس بعض الأسئلة على الطلبة منها :

س١/ ما المقصود بالعصور الحجرية ؟ والعصر الحجري السحيق؟

س٢/ في أية فترة يبدأ العصر الحجري القديم؟

س٣/ بماذا يتميز العصر الحجري القديم؟

س٤/ أي يقع العصر الحجري القديم؟

وسوف يطلب المدرس من الطلبة الإجابة عن الأسئلة بعدها يستمر في شرح الموضوع.

ثم يوجه سؤالاً آخر إلى الطلبة وهو :

س٥/ لقد كان من نتائج تغير المناخ في أواخر العصر الحجري القديم ظهور عصر جديد في

حياة الإنسان القديم فما هو ذلك العصر؟ وبماذا تميز؟

ثم يستمر بالشرح بعد أخذ الإجابة من الطلبة وهكذا.

ج/ الملخص (دقيقتان)

بعد الانتهاء من الدرس يقوم المدرس بإعطاء ملخص للدرس والتركيز على الجوانب المهمة فيه.

د/ التقويم (٧ دقائق)

يقوم (المدرس) بطرح الأسئلة الآتية لغرض الوقوف على مدى فهم واستيعاب الطلبة لعناصر الموضوع الرئيسية ومعرفة مدى تحقق أهداف الدرس ومن هذه الأسئلة.

خامساً. الواجب البيتي (٣ دقائق)

يطلب المدرس من الطلبة تمييز الموضوع القادم وهو العصر الحجري المعدني والشبيه بالكتابي. بالإضافة إلى تكليفهم بالاطلاع على المصادر والمراجع التي تخص الموضوع القادم.

س١/ ما المقصود بالعصور الحجرية؟

س٢/ بماذا تميز العصر الحجري والوسيط؟

س٣/ ما ابرز الكهوف المكتشفة في العصر الحجري الوسيط؟

س٤/ ما أهم المنجزات الحضارية في العصر الحجري الحديث؟

سادساً : المصادر

نفس المصادر المشار إليها في الخطط السابقة.

ملحق (٦) الأهداف السلوكية الخاصة بالاختبار التحصيلي

أن يكون الطالب في هذا الاختبار قادراً على أن:

١. يعطي تسمية للأزمنة الأولى من حياة الإنسان على الأرض.
٢. يحدد بداية العصر الحجري القديم.
٣. يبين سبب تسمية العصر الحجري الثاني بالوسيط.
٤. يوضح أبرز الإنجازات الحضارية في العصر الحجري الحديث.
٥. يحدد شكل أول طريقة للكتابة في بلاد سومر.
٦. يسمي العصر الشبيه بالكتابي.
٧. يعدد أهم السلالات الحاكمة في عصر فجر السلالات في بلاد وادي الرافدين.
٨. يوضح شكل نظام الحكم في دويلات المدن السومرية.
٩. يذكر العاصمة التي اتخذها الملك سرجون الأكدي عاصمة له.
١٠. يشرح أهم إنجازات الملك سرجون الأكدي.
١١. يبين سبب توجه الملك الأكدي نبو بلاصر بحملاته العسكرية نحو الغرب والشمال الغربي.
١٢. يوضح أعمال الملك نبو خذ نصر لتوسيع دولته.
١٣. يسمي المنطقة التي نزح منها الكونيون.
١٤. يسمي الملك الذي قام بتوحيد السلالات الأمورية.
١٥. يذكر أهم المظاهر العمرانية للملكة سمير أميس.
١٦. يعرف العاصمة التي اتخذها الملك آشور ناصر بال عاصمة للأشوريين.
١٧. يعدد السلالات الأجنبية التي حكمت العراق بعد سقوط الدولة الكلدية.
١٨. يوضح مميزات العصر الحجري الحديث في بلاد وادي النيل.
١٩. يعلل أسباب سيطرة الهكسوس على مصر في عهد المملكة الوسطى.
٢٠. يختار تسمية للعاصمة التي اتخذها الملك مينا مؤسس السلالة الأولى في مصر القديمة عاصمة له.
٢١. يوضح فضل الكنعانيين على العالم من خلال اكتشافاتهم.
٢٢. يعرف الزقورة.
٢٣. يحدد الفترة التي فتح فيها الملك بنو بلاصر نينوى.
٢٤. يعرف متى توج الملك ارديشر الساساني ملكاً على العراق.
٢٥. يحدد السنة التي دخل فيها الهكسوس مصر.

٢٦. يحدد الفترة التي تعلم فيها المصريون القدماء الكتابة.
٢٧. يذكر إلى أي عام استمر حكم السلالة الثانية عشرة لمصر.
٢٨. يرسم خارطة مصر القديمة مؤشراً عليها موقع مدينة طيبة ومصر السفلى.
٢٩. يؤشر على خارطة العراق المواقع الآتية: [تل العبيد (دور العبيد) ، مدينة أشور ، مدينة أكد ، مدينة لجش ، مملكة ماري].
٣٠. يميز بين الأختام الإسطوانية والمنبسطة من حيث الشكل والصناعة.
٣١. يقارن بين العصر الحجري الحديث والعصر البابلي القديم من الناحية الجغرافية.
٣٢. يقارن بين إنجازات الملك حمورابي والملك سرجون الأكدي من الناحية الإدارية.
٣٣. يميز بين نظام الحكم في دويلات المدن السومرية ونظام الحكم في دويلات المدن المصرية القديمة.
٣٤. يقارن بين قانون حمورابي وقانون اشنونا من حيث الشكل والمضمون.
٣٥. يعلل أسباب سقوط العراق تحت السيطرة الأجنبية.
٣٦. يكتب مقالة عن سبب ضعف سلطة الهكسوس في عهد السلالة الثامنة عشر.

ملحق (٧)
توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي وفقاً لمستويات الأداء

عددتها	فقراتها	الأسئلة	مستوى الأداء
١٦	١٦، ١٤، ١٣، ٩، ٧، ٦، ٥، ٢، ١ ٢٠، ١٧ ٥، ٤، ٣، ٢، ١	١ ٢	تذكر
١٠	١٩، ١٨، ١٥، ١٢، ١١، ١٠، ٨، ٤، ٣ ٢١	١	فهم
٨	أ (١، ٢، ٣) ب (١، ٢، ٣، ٤، ٥)	٣	تطبيق
٨	أ، ب، ج، د، هـ، و، ي، ز	٤	تحليل فما فوق

ملحق (٨) تعليمات الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

لديكم اختبار لمادة التاريخ تتطلب الإجابة على فقراته اتباع الخطوات الآتية:

١. كتابة الاسم والشعبة على ورقة الإجابة.
٢. الإجابة على الأسئلة جميعها من دون ترك سؤال دون إجابة.
٣. قراءة كل سؤال بدقة وعناية ثم تنفيذ المطلوب منك. وكالاتي:
- س١/ وضع علامة (3) أمام البديل الصحيح للاختيار الذي يمثل الإجابة الصحيحة.
- س٢/ ذكر السنة أو الحرف الذي يعبر عن الحدث التاريخي.
- س٣/ رسم خارطة مصر القديمة مع التأشير على الأماكن المطلوبة منك.
- س٤/ التأشير على خارطة العراق المواقع المطلوبة منك.
- س٥/ إجراء مقارنة أو تمييز بين حدثين تاريخيين أو فترتين تاريخيتين بنقطتين لا غير.

ملاحظة : الإجابة على ورقة الإجابة المرفقة مع التعليمات.

مع تمنياتي لكم بالنجاح والموفقية

تابع ملحق (٨)
 أنموذج ورقة الإجابة على الاختبار التحصيلي

اسم الطالب:

الشعبة:

س١)

د	ج	ب	آ	الفقرات	د	ج	ب	آ	الفقرات
				.١٢					.١
				.١٣					.٢
				.١٤					.٣
				.١٥					.٤
				.١٦					.٥
				.١٧					.٦
				.١٨					.٧
				.١٩					.٨
				.٢٠					.٩
				.٢١					.١٠
				.٢٢					.١١

س٢)

- ١- ()
 ٢- ()
 ٣- ()
 ٤- ()
 ٥- ()

س٣) أرسم خارطة مصر القديمة مؤشراً عليها موقع مدينة طيبة ومصر السفلى.

س٤) أشر على الخارطة المواقع الآتية :

[تل العبيد - مدينة آشور - مدينة أكد - مدينة لجش - مملكة ماري]



س٥)

ملحق (٩)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الموصل / كلية التربية
قسم العلوم التربوية والنفسية
(الدراسات العليا)

استبيان آراء الحكام في صلاحية الاختبار التحصيلي بصيغته النهائية

..... الأستاذ الفاضل

المحترم

تحية طيبة:

تروم الباحثة القيام بدراسة "أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ وإتجاههم نحوها". ولغرض معرفة هذا الأثر قامت الباحثة بإعداد اختبار تحصيلي لمادة التاريخ العام للصف الأول في كلية التربية الأساسية لغرض استخدامه في المقارنة بين تحصيل المجموعتين التجريبيتين وتحصيل المجموعة الضابطة. وبالنظر لما تعهده الباحثة فيكم من سعة الإطلاع، رأيت أن تستعين بخبرتكم في هذا المجال. لذا ترجو منكم تعاونكم في إبداء آرائكم ومقترحاتكم السديدة حول صلاحية الفقرات الواردة فيه.

ولكم فائق الشكر والتقدير ...

الباحثة :

أضواء عبد الكريم أحمد

طالبة ماجستير

طرائق تدريس التاريخ

المشرفة :

د. إيناس يونس

الاختبار التحصيلي البعدي بصيغته النهائية

س (١) ضع علامة (3) أمام الإجابة الصحيحة

١. اتفق الباحثون على تسمية الأزمنة الأولى من حياة الإنسان على الأرض ب:
 - أ. عصور ما قبل التاريخ
 - ب. العصر الحجري السحيق
 - ج. العصور الحجرية
 - د. العصر الحجري الحديث
٢. يضع الباحثون بداية للعصر الحجري في الألف :
 - أ. الثامن أو السابع قبل الميلاد.
 - ب. السادس أو الخامس قبل الميلاد.
 - ج. الرابع أو الثالث قبل الميلاد
 - د. الثاني أو الأول قبل الميلاد.
٣. سمي العصر الحجري الوسيط لأنه:
 - أ. يتوسط بين القديم والحديث.
 - ب. فصل بين حالة الاستقرار والتنقل.
 - ج. حصل تقدم ملحوظ في صناعة الآلات.
 - د. فصل بين عصر الصيد وجمع النباتات.
٤. تعلم الإنسان في الطور الثاني من العصر الحجري الحديث طريقة:
 - أ. الزراعة.
 - ب. الزخرفة والألوان.
 - ج. صنع الفخار.
 - د. صنع الأختام.
٥. شهدت بلاد سومر مولد أول طريقة للكتابة بعلامات بدائية الشكل أقرب ما تكون إلى:
 - أ. حروف.
 - ب. صور الأشياء
 - ج. رموز معينة.
 - د. رؤوس مدببة.
٦. اصطلح على العصر الشبيه بالكتابي بعصر :
 - أ. دول المدن السومرية .
 - ب. فجر السلالات .
 - ج. دويلات المدن .
 - د. الكهنة والمعابد .
٧. من السلالات المهمة التي حكمت في عصر فجر السلالات سلالة :

- أ. لجش الأولى .
 ب. أور الأولى .
 ج. الوركاء .
 د. أور الثالثة .
٨. كان نظام الحكم في دويلات المدن السومرية يتمثل بطبقة :
 أ. الكهنة .
 ب. الآلهة .
 ج. العبيد .
 د. الحكام .
٩. أتخذ سرجون عاصمة لمملكته مدينة :
 أ. بابل .
 ب. النمرود .
 ج. أكد .
 د. نينوى .
١٠. يعد تأسيس الجيش الدائم من أهم الإنجازات التي قام بها الملك :
 أ. حمورابي .
 ب. سرجون الأكدي .
 ج. شلمنصر الثالث .
 د. آشور بانبيال .
١١. أتجه الملك الكلدني نبو بلاصر بحملاته العسكرية نحو الغرب والشمال الغربي لـ :
 أ. القضاء على الفتن والاضطرابات .
 ب. القضاء على الجيوش المصرية القادمة لمحاربه .
 ج. القضاء على فلول الجيش الآشوري الذي انسحب إلى بلاد الشام .
 د. لتأسيس الإمبراطورية البابلية الحديثة .
١٢. من أهم أعمال الملك نبوخذ نصر لتوسيع دولته ما يأتي :
 أ. فرض الجزية على المدن والدويلات السومرية .
 ب. تثبيت أركان الإمبراطورية وسلامة الطرق التجارية .
 ج. تجهيز حملة لإخماد العصيان في مصر .
 د. فتح أورشليم / القدس وحصول كل من الأسر البابلي الأول والثاني .
١٣. يعد الكوتيون من الأقوام الجبلية غير المتحضرة لكونهم نزحوا من :

- أ. شبه الجزيرة العربية .
 ب. بلاد الشام .
 ج. بلاد ما وراء النهرين .
 د. بلاد الهند .
- ١٤ . أسس الأموريون عدة سلالات تم توحيدها على يد الملك :
 أ. ريم - سن .
 ب. حمورابي .
 ج. لبت عشتار .
 د. شمش أدد .
- ١٥ . من أهم المظاهر العمرانية للملكة سمير أميس :
 أ. الزقورات .
 ب. المسلات .
 ج. المعابد .
 د. الجنائن المعلقة .
- ١٦ . اتخذت مدينة النمرود (كالح) عاصمة للأشوريين على يد الملك :
 أ. آشور أوبلط الأول .
 ب. آشور ناصر بال .
 ج. شلمنصر الأول .
 د. شلمنصر الثالث .
- ١٧ . أولى السلالات الأجنبية التي حكمت العراق بعد سقوط الدولة الكلدية سلالة :
 أ. الفرثيون .
 ب. الاخمينيون .
 ج. الساسانيون .
 د. الرومان .
- ١٨ . شهد العصر الحجري الحديث في مصر تقدماً ملحوظاً في مجال :
 أ. الزراعة .
 ب. التعدين .
 ج. تدجين الحيوان .
 د. الصيد .
- ١٩ . سيطر الهكسوس على مصر في عهد المملكة الوسطى لعدة أسباب منها:

- أ. الاضطرابات السياسية .
- ب. استقلالية النبلاء و الأمراء بمقاطعاتهم وسيطرتهم على مقاليد الحكم .
- ج. انتشار الفتن والقتال في البلاد .
- د. ضعف سلطة الفراعنة .
٢٠. **يعد الملك مينا مؤسس السلالة الأولى في مصر القديمة اتخذ عاصمة له مدينة :**
- أ. منفيس .
- ب. ببوتو .
- ج. طيبة .
- د. أهناس .
٢١. **كان للكنعانيين فضل كبير على العالم من خلال اكتشافاتهم:**
- أ. صناعة الفخار .
- ب. صبغ الأرجوان .
- ج. صناعة الآلات النحاسية .
- د. الأبجدية .
٢٢. **بناء صلد مؤلف من ثلاث إلى سبع طبقات مربعة أو مستطيلة الشكل متدرجة في السعة تسمى:**
- أ. جداول الملوك السومرية .
- ب. الزقورة .
- ج. مسلة النصور .
- د. مسلة حمورابي .

س٢) إختتر لكل فقرة من المجموعة (آ) الحرف الذي يناسبها من المجموعة (ب)

المجموعة (ب)	المجموعة (آ)
أ. ١٧٨٧ ق.م	١. فتح نبوبلاصر نينوى بعد حصار دام ثلاثة أشهر عام ()
ب. ٢٧٨ ق.م	٢. توج الملك أردشير الساساني ملكاً على العراق عام ()
ج. ٢٢٦ ق.م	٣. استغل الهكسوس الفوضى التي حدثت في مصر فدخلوها عام ()
د. ٣٠٠٠ ق.م	٤. استمر حكم السلالة الثانية عشرة لمصر حتى عام ()
هـ. ٦١٢ ق.م	٥. تعلم المصريون القدماء الكتابة عام ()
و. ٦٢٦ ق.م	
ي. ٦٦٨ ق.م	

س٣) أرسم خارطة مصر القديمة مؤشراً عليها المواقع الآتية:

١. مدينة طيبة
٢. مصر السفلى

س٤) أشر على خارطة العراق الأثرية المواقع الآتية:

١. نل العبيد (دور العبيد).
٢. مدينة آشور.
٣. مدينة أكد.
٤. مدينة لجش.
٥. مملكة ماري.

س٥) أجب عن الأسئلة الآتية:

آ. ميز بين الأختام الاسطوانية والأختام المنبسطة من حيث الشكل وأسلوب الصناعة:

-١

-٢

ب. قارن بين العصرين الحجري الحديث والعصر البابلي القديم من الناحية الحضارية:

-١

-٢

ج. قارن بين إنجازات الملك حمورابي والملك سرجون الأكدي من الناحية الإدارية:

-١

-٢

د. قارن بين أنظمة الحكم في كل من دويلات المدن السومرية ودويلات المدن المصرية القديمة:

-١

-٢

هـ. قارن بثلاث نقاط بين القوانين القديمة التالية من حيث الشكل والمضمون:

(قانون حمورابي - قانون لبت عشتار - قانون أشنونا)

-١

-٢

-٣

و. من بين أسباب سقوط العراق تحت السيطرة الأجنبية:

-١

-٢

ي. ما هي أسباب ضعف الهكسوس في مصر وطردهم منها خلال حكم السلالة الثامنة عشر:

-١

-٢

الملحق (١٠)
صعوبة وتمييز فقرات الاختبار التحصيلي

تميز الفقرة	صعوبة الفقرة	درجات المجموعة الدنيا	درجات المجموعة العليا	ت
٠,٢٦	٠,٧٦	١٨	٢٤	١,
٠,٢٦	٠,٧٢	١٦	٢٣	٢,
٠,٣٧	٠,٧٠	١٤	٢٤	٣,
٠,٢٦	٠,٧٩	١٨	٢٥	٤,
صفر	٠,٨٥	٢٣	٢٣	٥,
٠,٣٣	٠,٧٦	١٦	٢٥	٦,
٠,٢٩	٠,٧٧	١٧	٢٥	٧,
٠,٢٩	٠,٦٦	١٤	٢٢	٨,
٠,٢٦	٠,٧٢	١٦	٢٣	٩,
٠,٢٩	٠,٧٧	١٧	٢٥	١٠,
٠,٥٩	٠,٦٦	١٠	٢٦	١١,
٠,٢٩	٠,٥٥	١١	١٩	١٢,
٠,٢٦	٠,٦٨	١٥	٢٢	١٣,
٠,٢٩	٠,٧٧	١٧	٢٥	١٤,
٠,٢٦	٠,٧٩	١٨	٢٥	١٥,
٠,٢٦	٠,٧٢	١٦	٢٣	١٦,
٠,٢٦	٠,٧٢	١٦	٢٣	١٧,
٠,٤٨	٠,٦٨	١٢	٢٥	١٨,
٠,٢٩	٠,٧٤	١٦	٢٤	١٩,
٠,٢٦	٠,٧٦	١٧	٢٤	٢٠,
٠,٤٠	٠,٦٤	١٢	٢٣	٢١,
٠,٢٩	٠,٧٧	١٧	٢٥	٢٢,
صفر	٠,٨١	٢٢	٢٢	١,
٠,٢٦	٠,٧٦	١٧	٢٤	٢,

تميز الفقرة	صعوبة الفقرة	درجات المجموعة الدنيا	درجات المجموعة العليا	ت
٠,٢٦	٠,٧٩	١٨	٢٥	٣,
٠,٢٦	٠,٧٦	١٧	٢٤	٤,
٠,٢٦	٠,٧٦	١٧	٢٤	٥,
٠,٤٠	٠,٧٩	١٦	٢٧	١,
٠,٢٦	٠,٦٨	١٥	٢٢	٢,
صفر	٠,٨١	٢٢	٢٢	٣,
٠,٢٦	٠,٧٦	١٧	٢٤	٤,
٠,٣٣	٠,٧٦	١٦	٢٥	٥,
٠,٢٩	٠,٧٧	١٧	٢٥	٦,
٠,٤٠	٠,٧٢	١٤	٢٥	٧,
٠,٣٣	٠,٧٩	١٧	٢٦	٨,
٠,٢٦	٠,٤٠	١٥	٢٩	أ.
٠,٢٦	٠,٣٨	١٤	٢٨	ب.
٠,٣٣	٠,٤٤	١٥	٣٣	ج.
٠,٢٧	٠,٣٠	٩	٢٤	د.
٠,٢٧	٠,٣٩	١٤	٢٩	هـ.
٠,٢٧	٠,٣٩	١٤	٢٩	و.
٠,٢٧	٠,٤١	١٥	٣٠	ي.

ملحق (١١)

مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصيغته النهائية
استبيان آراء المحكمين حول صلاحية مقياس اتجاه الطلبة نحو مادة
التاريخ

جامعة الموصل
كلية التربية / الدراسات العليا
قسم العلوم التربوية والنفسية

الأستاذ الفاضلالمحترم

تحية طيبة:

تقوم الباحثة بإجراء دراسة حول (أثر استخدام أسلوبين من طريقة المناقشة في
تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها) كجزء من
متطلبات نيل شهادة ماجستير في طرائق تدريس التاريخ.

ولغرض تحقيق أهداف البحث أعدت الباحثة مقياساً للاتجاه نحو مادة التاريخ جمعت فقراته
من الأدبيات ومقاييس الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاهات ،ونظراً لما نعمده فيكم
من خبرة ودراية علمية في هذا المجال نضع بين أيديكم هذه الفقرات ،يرجى قراءتها بدقة وبيان
رأيكم في مدى صلاحيتها وصلاحية بدائلها ، واقتراح التعديلات التي ترونها مناسبة علماً أن
الباحثة:

قد تبنت تعريف العمارة ١٩٩٩ للاتجاه على انه استعداد وجداني ،يحدد شعور الفرد
وسلوكه نحو موضوعات معينة ،وتتضمن حكماً عليها بالقبول او الرفض .

واختارت بدائل الاجابة عن الفقرات(موافق جداً- موافق-متردد-غير موافق-غير موافق
جداً).

ولكم فائق التقدير والاحترام



١٦٢

الباحثة

أضواء عبد الكريم أحمد

المحقق

المشرف

د. إيناس يونس العزو

(مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ بصيغته النهائية)

الفقرات	ت
أرى أن في مادة التاريخ مجال واسع لعرض المواضيع بمرونة وحرية.	١
تعد مادة التاريخ ضرورية لي.	٢
أتضيق حينما أجد من يكره دراسة التاريخ بوصفه علماً	٣
اعتقد أن التاريخ لا يشبع حب الاستطلاع عندي.	٤
أتضيق عندما أكلف بأي نشاط يتصل بالتاريخ.	٥
تعطي مادة التاريخ وزناً أكثر مما تستحقه موازنة بالمواد الأخرى.	٦
تعرفني دراسة التاريخ الكثير من الحقائق	٧
تتيح لي دراسة مادة التاريخ فرصة لتعلم القيادة والتوجيه.	٨
كثيراً ما أميل إلى مدرسي مادة التاريخ.	٩
أرى أن مادة التاريخ لا لزوم لها ضمن المناهج التي ندرسها.	١٠
أرى أن مادة التاريخ لا تعطي صورة واضحة ودقيقة لكثير من الوقائع والأحداث.	١١
أرى أن للتاريخ موضوعات مهمة تجعله موضع إعجاب لكثير من الطلاب.	١٢
أرى أن المعرفة التاريخية الشاملة مستوجب أساسي لفهم عالمنا المعاصر.	١٣
يصعب عليّ الالمام بمادة التاريخ التي أدرسها.	١٤
أرى أن مادة التاريخ لا تنمي القدرة على التفكير الناقد.	١٥
أرى أن الاستعانة بالمصادر والمراجع في التاريخ تنمي أفكار الطالب بشكل كبير	١٦
أرى أنه لزاماً علي كل فرد أن يتطلع إطلاعاً شاملاً على تاريخ بلده.	١٧
أسعى دائماً لاقتناء الكتب التاريخية.	١٨
تشغلني مادة التاريخ عن تحضير المواد الأخرى.	١٩
أشعر بضالة استفادتي من دراسة التاريخ في حياتي اليومية	٢٠
تعد مادة التاريخ عائقاً لي في تحقيق النجاح.	٢١
أخشى الرسوب في مادة التاريخ.	٢٢
أفضل أن اقضي اوقات فراغي في قراءة مواضيع بعيدة عن التاريخ.	٢٣
تنمي مادة التاريخ جواً من المتعة والخيال لي.	٢٤
أرى ضرورة إعطاء أهمية أكبر لدروس التاريخ.	٢٥
أحب التنافس مع زملائي من أجل التفوق والحصول على اعلى الدرجات في مادة التاريخ.	٢٦
أتجنب الاختلاط مع الأشخاص المتخصصين بالتاريخ.	٢٧
كثيراً ما أشعر بالملل وشروء الذهن في حصص مادة التاريخ	٢٨
أتابع باهتمام الدروس والبرامج التلفازية الخاصة بالمواد التاريخية.	٢٩
أتضيق حينما يتغيب مدرس مادة التاريخ عن درسه لأي سبب كان	٣٠
يستحق كل المؤرخين وكتاب التاريخ كل احترام وتقدير.	٣١
أميل باستمرار إلى متابعة الإصدارات التاريخية.	٣٢
أشعر أن معلومات مادة التاريخ سريعة النسيان.	٣٣
أتمنى أن تصادف العطلة الرسمية يوم فيه دروس التاريخ.	٣٤
أتجنب حضور الندوات والحلقات ومناقشة الاطاريح في تخصص التاريخ.	٣٥
أشعر ببطء الوقت في درس التاريخ	٣٦
أستمتع كثيراً حينما أناقش زملائي بموضوعات تاريخية	٣٧
تزيد مادة التاريخ من ثقفتي الادبية.	٣٨
تؤثر مادة التاريخ سلبياً على معدلي الدراسي العام .	٣٩
أكثر مادة تفزعني في الامتحان هي التاريخ.	٤٠
حبذا لو تقرر مادة التاريخ لفصلين دراسيين وليس لفصل دراسي واحد.	٤١

جامعة الموصل/كلية التربية
قسم العلوم التربوية
والنفسية
الدراسات العليا

استبيان استطلاعي لدراسة الاتجاه نحو مادة التاريخ

الأستاذ الفاضل المحترم
عزيزي الطالب ... عزيزتي الطالبة

تروم الباحثة القيام بدراسة البحث الموسوم "أثر استخدام أسلوبيين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الأساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها" ومن مستلزمات البحث إعداد أداة لقياس اتجاه الطلبة نحو مادة التاريخ ولغرض الإحاطة بالجوانب المختلفة لهذا الموضوع وجدت الباحثة من الضروري الاستئذان بأرائكم في المجال وترجو الباحثة منكم الإجابة عن السؤالين أدناه بصراحة وموضوعية. خدمة للبحث العلمي.

مع خالص الشكر والتقدير لتعاونكم

س١/ ما المظاهر أو الأنماط السلوكية التي يتصف بها الطالب الذي يمتلك اتجاهات إيجابية نحو مادة التاريخ؟

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥

س٢/ ما المظاهر أو الأنماط السلوكية التي يتصف بها الطالب الذي يمتلك اتجاهات سلبية نحو مادة التاريخ؟

- ١
- ٢
- ٣
- ٤
- ٥

• علماً بأن تعريف الاتجاه هو "استعداد وجداني مكتسب وثابت نسبياً يحدد شعور الفرد وسلوكه نحو موضوعات معينة، ويتضمن حكماً عليها بالقبول أو الرفض".

الباحثة

أضواء عبدالكريم أحمد

المشرفة

د. إيناس يونس مصطفى

ملحق (١٢)
تمييز فقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

قيمة ت المطلقة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		الفقرات
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٣,٢٨٢	٠,٧١٢١	٤,٢٥٩٣	١,٢١٣٦	٣,٣٧٠٤	١
٤,٤٨٨	٠,٦٤٠٥	٤,٥٥٥٦	١,٢١٣٦	٣,٣٧٠٤	٢
٤,٠٧٨	٠,٧٠٠٠	٤,٤٨١٥	١,١٢٠٩	٣,٤٤٤٤	٣
١,٤١٠	١,٥٩٦٨	٣,٦٢٩٦	١,٠٥٠٠	٣,١١١١	٤
٢,٥٣٨	١,٣٤٠٨	٣,٤٨١٥	١,٣٣٩٧	٢,٥٥٥٦	٥
١,٢٩٤	١,٣٠٨٥	٢,٤٠٧٤	٠,٧٠٦١	٢,٠٣٧٠	٦
٥,٤٥٠	١,٢٧٢١	٣,٨١٤٨	١,٢٢٤٢	١,٩٦٣٠	٧
١,٩٩٨	١,٣٦٦١	٣,٤٠٧٤	١,٣٥٨٧	٢,٦٦٦٧	٨
٤,٦١٨	٠,٤٢٣٧	٤,٨٨٨٩	٠,٩٩٧١	٣,٩٢٥٩	٩
٦,٢٠٦	٠,٩٣٥٢	٤,٥١٨٥	١,٢٧٥٥	٢,٦٢٩٦	١٠
٤,٩٦٥	٠,٥٢٥٧	٤,٧٤٠٧	١,٣٣٤٤	٣,٣٧٠٤	١١
٠,٤١٢	١,٣٠٥٣	٢,٣٧٠٤	١,٣٣٩٧	٢,٢٢٢٢	١٢
٢,٦٤٨	١,٢٧٢١	٤,١٨٥٢	١,٤٩٤٥	٣,١٨٥٢	١٣
٤,٤٣٣	١,٢٦٨٧	٣,٩٢٥٩	١,٢٤٨٤	٢,٤٠٧٤	١٤
٥,٢٦٩	٠,٥٩٤٤	٤,٧٤٠٧	١,٢١٣٦	٣,٣٧٠٤	١٥
٤,٠٩١	٠,٩٣٠٦	٤,٥٩٢٦	١,٣٠٠٩	٣,٣٣٣٣	١٦
٢,٣٠٥	١,٣٧٥٤	٣,٢٥٩٣	١,٠٨٧٤	٢,٤٨١٥	١٧
٣,١٣٢	١,٢٥٥٢	٣,٩٦٣٠	١,٣٥٠٣	٢,٨٥١٩	١٨
٢,٠٤٠	٠,٩٥٣٣	٤,٢٩٦٣	١,١٧٠٦	٣,٧٠٣٧	١٩
٢,٥٠٥	١,٠١٤١	٤,٥١٨٥	١,١٥٤٧	٣,٧٧٧٨	٢٠
٦,١٢٩	٠,٨٣٢١	٤,٣٣٣٣	١,٣٦٨١	٢,٤٤٤٤	٢١
٤,٠١٩	١,١٨٧٥	٢,٢٢٢٢	١,٤٤١٢	٣,٦٦٦٧	٢٢
٦,٠٦٢	٠,٥٧٩٨	٤,٤٨١٥	١,٤٠٩٢	٢,٧٠٣٧	٢٣

قيمة ت المطلقة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		الفقرات
	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
٧,٤١٢	٠,٤٩٢١	٤,٦٢٩٦	١,٣٦٨١	٢,٥٥٥٦	٢٤
٤,٩١٠	١,٣٢٨٠	٣,٩٢٥٩	١,٢١٩٥	٢,٢٢٢٢	٢٥
٤,٦٢٣	١,١٩٢٣	٣,٩٦٣٠	١,٢٧٨٨	٢,٧٠٧٤	٢٦
٦,٠٨٩	٠,٩٩٢٩	٤,٢٩٦٣	١,١٨٨٧	٢,٤٨١٥	٢٧
٤,٢٠٥	٠,٩٩٢٩	٤,٢٩٦٣	١,٣١٥٠	٢,٩٦٣٠	٢٨
٤,٦٣٩	٠,٧٣٣٨	٤,٦٦٦٧	١,٣٠٠٩	٣,٣٣٣٣	٢٩
٤,٤٩٠	٠,٧٣٣٨	١,٣٣٣٣	١,٥٠٢١	٢,٧٧٧٨	٣٠
١٠,٦١٤	٠,٤٦٥٣	٤,٧٠٣٧	١,٠٤٣٢	٢,٣٧٠٤	٣١
٤,٩٦٥	٠,٦٣٦٠	٤,٤٠٧٤	١,٢٨٥٥	٣,٠٣٧٠	٣٢
٤,٤٢١	٠,٦٨٧٧	٤,٣٧٠٤	١,٣١٠٧	٣,١١١١	٣٣
٢,٣٤٥	٠,٥٢٥٧	٤,٧٤٠٧	٠,٧٣٣٨	٤,٣٣٣٣	٣٤
٢,٨٦٢	١,١٠٦٨	٣,٩٢٥٩	١,٤٣٩٢	٢,٩٢٥٩	٣٥
٤,٦١٦	١,١٠٦٨	٣,٩٢٥٩	١,٤٦٢٧	٢,٢٩٦٣	٣٦
٥,٥٠٠	١,٢٩٢١	٤,١٤٨١	١,٢٨١٠	٢,٢٢٢٢	٣٧
١,٩٩٥	١,٠٩٥٢	٤,٢٥٩٣	٤,١٩٩٤	٢,٥٩٢٦	٣٨
٣,٦١٠	١,٣٣١٢	٣,٨١٤٨	١,٥٩٦٨	٢,٣٧٠٤	٣٩
٧,٢٤٦	٠,٧٥٣٠	٤,٥١٨٥	١,٢٢٠٧	٢,٥١٨٥	٤٠
٣,٣٦٤	٠,٧٤٧٣	٤,٥٩٢٦	١,٠١٢٧	٣,٧٧٧٨	٤١
٤,٤٣٦	١,٣٠٢٠	٤,١٨٥٢	١,٣٩٦٠	٢,٥٥٥٦	٤٢
٥,٢٢٨	١,٣٠٢٠	٤,١٨٥٢	١,٣٠٠٩	٢,٣٣٣٣	٤٣
٥,٤٠٨	٠,٨٧٨٧	٤,١٨٥٢	١,٤٢٣٣	٢,٤٤٤٤	٤٤

ملحق (١٣) مقياس الاتجاه نحو مادة التاريخ

جامعة الموصل
كلية التربية / الدراسات
العليا
قسم العلوم التربوية
والنفسية

استبيان إلى طلبة السنة الأولى

عزيزي الطالب ...
عزيزتي الطالبة ...

تحية طيبة .

فيما يأتي عدد من الفقرات التي تمثل جوانب متنوعة لقياس اتجاهاتكم نحو التاريخ. يرجى قراءة كل فقرة بامعان والتفضل بتحديد اتجاهك نحو كل فقرة ، من خلال تقدير درجة موافقتك أو عدم موافقتك ، بوضع علامة (✓) أمام البديل الذي يعبر عن وجهة نظرك الذي ينطبق عليك. علماً ان البدائل هي : (موافق جداً- موافق- متردد- غير موافق- غير موافق جداً).
نأمل تعاونكم من خلال اجابتم الصريحة عن كل فقرة بدقة وموضوعية ، وأحيطكم علماً أنه لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة لأنه ليس اختباراً أو امتحاناً فلكل طالب رأيه الخاص.
شاكرين تعاونكم معنا خدمة للبحث العلمي ..

الباحثة
أضواء عبد الكريم أحمد

المشرفة
د. إيناس يونس العزو

ورقة الإجابة:					
الجنس:					
الصف:					
ت	موافق جداً	موافق	متردد	غير موافق	غير موافق جداً
١					
٢					
٣					
٤					
٥					
٦					
٧					
٨					
٩					
١٠					
١١					
١٢					
١٣					
١٤					
١٥					
١٦					
١٧					
١٨					
١٩					
٢٠					
٢١					
٢٢					
٢٣					
٢٤					
٢٥					
٢٦					
٢٧					
٢٨					
٢٩					
٣٠					
٣١					
٣٢					
٣٣					
٣٤					
٣٥					
٣٦					
٣٧					
٣٨					
٣٩					
٤٠					
٤١					
٤٢					
٤٣					
٤٤					

ملحق (١٤)
البيانات الخام لطلبة مجاميع البحث / المجموعة التجريبية الأولى

المتغيرات التابعة		متغيرات التكافؤ						المجموعات	ت
التحصيل	الاتجاه البعدي	الاتجاه القبلي	المعلومات المسبقة	الذكاء	العمر بالشهر	تحصيل الأم	تحصيل الأب		
٣٦,٠٠	١٦٢,٠٠	١٥٧,٠٠	١٤,٠٠	٤٥,٠٠	٢٢٩,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.١	
٢٨,٠٠	١٩٧,٠٠	١٥٩,٠٠	١٧,٠٠	٤٨,٠٠	٢٢٨,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٢	
٤٤,٠٠	١٤٩,٠٠	١٤٢,٠٠	١٨,٠٠	٤٦,٠٠	٢٤٨,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.٣	
٢٤,٠٠	١٩٦,٠٠	١٤٢,٠٠	١٦,٠٠	٥٤,٠٠	٢٧٤,٠٠	١,٠٠	٣,٠٠	.٤	
٢٢,٠٠	١٦٢,٠٠	١٥٨,٠٠	٨,٠٠	٥٣,٠٠	٢٣٩,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٥	
٤٠,٠٠	١٦٦,٠٠	١٣٩,٠٠	١٧,٠٠	٥١,٠٠	٢١٦,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٦	
٤٢,٠٠	١٥٢,٠٠	١٣٦,٠٠	١٥,٠٠	٤٨,٠٠	٢٢٤,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٧	
٣٥,٠٠	١٧٥,٠٠	١٥٩,٠٠	٩,٠٠	٤٩,٠٠	٢٢٠,٠٠	٩,٠٠	١٨,٠٠	.٨	
١٩,٠٠	١٤٦,٠٠	١٣٩,٠٠	١٠,٠٠	٥٠,٠٠	٢٢٢,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٩	
٤٠,٠٠	٢٠٢,٠٠	١٦١,٠٠	١٢,٠٠	٤٥,٠٠	٢٤٠,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٠٠	.١٠	
٢٤,٠٠	١٨٨,٠٠	١٢٨,٠٠	١٠,٠٠	٤٨,٠٠	٢٢١,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.١١	
٤٤,٠٠	١٥٤,٠٠	١٦٧,٠٠	٩,٠٠	٣٧,٠٠	٢٠٢,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.١٢	
٣٠,٠٠	١٧٧,٠٠	١٦٥,٠٠	١٠,٠٠	٤٨,٠٠	٢٣١,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.١٣	
٤١,٠٠	١٥٦,٠٠	١٣٧,٠٠	١٩,٠٠	٤٨,٠٠	٢٤١,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.١٤	
٢٩,٠٠	١٥٢,٠٠	١٦٢,٠٠	١٨,٠٠	٤٤,٠٠	٢٢٥,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.١٥	
٢١,٠٠	١٣٩,٠٠	١٣٨,٠٠	١١,٠٠	٢٨,٠٠	٢٢٦,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.١٦	
٢٨,٠٠	١٥٨,٠٠	١٣٩,٠٠	١٢,٠٠	٢٣,٠٠	٢٥٠,٠٠	١,٠٠	١٨,٠٠	.١٧	
٤١,٠٠	١٦٢,٠٠	١٤٢,٠٠	١٨,٠٠	٣٢,٠٠	٢٤٢,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.١٨	
٣٠,٠٠	١٧٨,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥,٠٠	٤٧,٠٠	٢٤٥,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.١٩	
٤٢,٠٠	١٦٢,٠٠	١٤٠,٠٠	١٥,٠٠	٤٢,٠٠	٢٢٩,٠٠	١,٠٠	١٨,٠٠	.٢٠	
٤٤,٠٠	١٤٩,٠٠	١٥٧,٠٠	١٢,٠٠	٣٧,٠٠	٣٠٠,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.٢١	
٢٩,٠٠	١٤٧,٠٠	١٣٦,٠٠	١٧,٠٠	٤٤,٠٠	٢٤٥,٠٠	١,٠٠	٣,٠٠	.٢٢	
٢٠,٠٠	١٣٩,٠٠	١٤٤,٠٠	١١,٠٠	٤٢,٠٠	٣٠١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.٢٣	
٤٢,٠٠	١٥٠,٠٠	١٣٩,٠٠	١٤,٠٠	٤٢,٠٠	٢٤٢,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.٢٤	
٢٨,٠٠	١٧٩,٠٠	١٤٢,٠٠	١٦,٠٠	٣٢,٠٠	٤٢٤,٠٠	٢,٠٠	١,٠٠	.٢٥	
٤٢,٠٠	١٥٤,٠٠	١٤٠,٠٠	٨,٠٠	٤٠,٠٠	٢١٦,٠٠	٩,٠٠	١٨,٠٠	.٢٦	
١٨,٠٠	١٥٧,٠٠	١٣٧,٠٠	٩,٠٠	٤٤,٠٠	٢٣١,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٢٧	
٢٨,٠٠	١٧٩,٠٠	١٢٧,٠٠	١٥,٠٠	٣٢,٠٠	٢٦٢,٠٠	٩,٠٠	١٢,٠٠	.٢٨	
٤٢,٠٠	١٤٧,٠٠	١٦٢,٠٠	١٧,٠٠	٤٢,٠٠	٢٦٢,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.٢٩	
٤٤,٠٠	١٧٥,٠٠	١٤٦,٠٠	١٢,٠٠	٥٠,٠٠	٢٢٧,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.٣٠	
٢٧,٠٠	١٦٢,٠٠	١١٢,٠٠	١٤,٠٠	٥٤,٠٠	٢٢٧,٠٠	١,٠٠	١٢,٠٠	.٣١	
٢٩,٠٠	١٩١,٠٠	١١٧,٠٠	١٦,٠٠	٤٤,٠٠	٢٣٩,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٣٢	
٤٢,٠٠	١٣٦,٠٠	١٦٤,٠٠	١١,٠٠	٤٨,٠٠	٢٣٠,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٣٣	
٢٢,٠٠	١٨٧,٠٠	١٥٧,٠٠	٨,٠٠	٤٦,٠٠	٢٢٢,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٣٤	
٢٥,٠٠	١٤٩,٠٠	١٨٧,٠٠	١٤,٠٠	٤٩,٠٠	٢٣٠,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٣٥	
٤٤,٠٠	١٦٤,٠٠	١٥٢,٠٠	١٨,٠٠	٤٨,٠٠	٢٨٢,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.٣٦	
٢٩,٠٠	١٥٦,٠٠	١٦٢,٠٠	١٥,٠٠	٥٣,٠٠	٢٤٨,٠٠	٩,٠٠	٦,٠٠	.٣٧	
٢٢,٠٠	١٤٥,٠٠	٢٠٠,٠٠	١٦,٠٠	٤٩,٠٠	٢٤٧,٠٠	١,٠٠	٩,٠٠	.٣٨	
٢٧,٠٠	١٥٥,٠٠	١٣٦,٠٠	٩,٠٠	٥١,٠٠	٢٣٦,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.٣٩	
٤٠,٠٠	١٧٧,٠٠	١٦٢,٠٠	١٥,٠٠	٤٦,٠٠	٢٥٤,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٤٠	
٢٨,٠٠	٢٠٥,٠٠	١٣٢,٠٠	١٧,٠٠	٤٧,٠٠	٢١٢,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٠٠	.٤١	
٤٢,٠٠	١٥٨,٠٠	١٧٧,٠٠	١٢,٠٠	٥١,٠٠	٢٤٠,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٤٢	

المجموعة التجريبية الأولى

البيانات الخام لطلبة مجاميع البحث / المجموعة التجريبية الثانية

المتغيرات التابعة		متغيرات التكافؤ						المجموعات	ت
التحصيل	الاتجاه البعدي	الاتجاه القبلي	المعلومات المسبقة	الذكاء	العمر بالشهر	تحصيل الأم	تحصيل الأب		
٢٠,٠٠	١٦٧,٠٠	١٢٧,٠٠	١٦,٠٠	٢٣,٠٠	٢١٥,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.٤٣	
٢٥,٠٠	١٤٠,٠٠	١٥٧,٠٠	١٤,٠٠	٥٢,٠٠	٢٣٧,٠٠	٦,٠٠	١٢,٠٠	.٤٤	
١٩,٠٠	١٤٤,٠٠	١٣٩,٠٠	٩,٠٠	٢٨,٠٠	٢٤٢,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٤٥	
٢٦,٠٠	١٨٧,٠٠	١٤٢,٠٠	١٥,٠٠	٥٥,٠٠	٢٥٤,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٤٦	
٤٤,٠٠	١٣٦,٠٠	١٥١,٠٠	٩,٠٠	٥٢,٠٠	٢٦١,٠٠	١٢,٠٠	٩,٠٠	.٤٧	
٢٩,٠٠	١٢٤,٠٠	١٥٨,٠٠	١١,٠٠	٤٩,٠٠	٢٢٢,٠٠	٩,٠٠	١٢,٠٠	.٤٨	
٤٢,٠٠	١٧٦,٠٠	١٨٧,٠٠	١١,٠٠	٢١,٠٠	٢٤٥,٠٠	١,٠٠	٢,٠٠	.٤٩	
٢٠,٠٠	١٥٩,٠٠	١٦٣,٠٠	١٧,٠٠	٤٩,٠٠	٢٦١,٠٠	٢,٠٠	٩,٠٠	.٥٠	
٢٧,٠٠	١٤٢,٠٠	١٣٨,٠٠	٨,٠٠	٤٨,٠٠	٢٢٢,٠٠	٩,٠٠	١٨,٠٠	.٥١	
١٨,٠٠	١١٩,٠٠	١٣٩,٠٠	٨,٠٠	٤٨,٠٠	٢٣٤,٠٠	٩,٠٠	١٢,٠٠	.٥٢	
٢٢,٠٠	١٦٥,٠٠	١٤٠,٠٠	٩,٠٠	٢٥,٠٠	٢١٢,٠٠	٩,٠٠	١٨,٠٠	.٥٣	
٢٨,٠٠	١٢٢,٠٠	١٦١,٠٠	١٣,٠٠	٢٥,٠٠	٢٢٤,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٥٤	
٤١,٠٠	١٧٩,٠٠	١٤٤,٠٠	١٢,٠٠	٥٥,٠٠	٢٤٧,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٥٥	
٢٩,٠٠	١٨٥,٠٠	١٥٩,٠٠	١٢,٠٠	٤٢,٠٠	٢٢٧,٠٠	١٢,٠٠	٩,٠٠	.٥٦	
٤٤,٠٠	١٦٩,٠٠	١٣٧,٠٠	١٥,٠٠	٥٠,٠٠	٢٢٢,٠٠	٩,٠٠	١٢,٠٠	.٥٧	
٢٤,٠٠	١٥٧,٠٠	١٧٧,٠٠	١٨,٠٠	٥٠,٠٠	٢٤٨,٠٠	٦,٠٠	١,٠٠	.٥٨	
٤١,٠٠	١٨٩,٠٠	١٤٢,٠٠	١٨,٠٠	٥٤,٠٠	٢٥٨,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٥٩	
٢٩,٠٠	١٧٢,٠٠	١٥٧,٠٠	١٠,٠٠	٥٢,٠٠	٢٢٧,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	.٦٠	
٤٢,٠٠	٢٠٢,٠٠	١٣٩,٠٠	١٧,٠٠	٥٢,٠٠	٢٦٣,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٦١	
٢٧,٠٠	١٢٩,٠٠	١٥٧,٠٠	١١,٠٠	٥٢,٠٠	٢٥٢,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٦٢	
٤٤,٠٠	١٦٨,٠٠	١٥٢,٠٠	١٥,٠٠	٥٥,٠٠	٢٧٥,٠٠	٢,٠٠	١٨,٠٠	.٦٣	
٢٦,٠٠	١٥١,٠٠	١٥٨,٠٠	١٤,٠٠	٤٤,٠٠	٢٩٦,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.٦٤	
٢٧,٠٠	١٧٢,٠٠	١٢٥,٠٠	٨,٠٠	٤٢,٠٠	٢٢٨,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.٦٥	
٢٩,٠٠	١٨٢,٠٠	١٢٥,٠٠	١٧,٠٠	٥٤,٠٠	٤١١,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٦٦	
٢٠,٠٠	١٧٠,٠٠	١١٨,٠٠	٩,٠٠	٤٩,٠٠	٢٤١,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٦٧	
٢٥,٠٠	١٣٦,٠٠	١٣٩,٠٠	١٩,٠٠	٥٤,٠٠	٢٥١,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٦٨	
٢٨,٠٠	١٩٩,٠٠	١٢٨,٠٠	١٥,٠٠	٥٢,٠٠	٢٢٩,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٦٩	
٤٢,٠٠	١٢٥,٠٠	١٤٢,٠٠	١٧,٠٠	٥٠,٠٠	٢٤٤,٠٠	٢,٠٠	١٨,٠٠	.٧٠	
٤١,٠٠	١٩٤,٠٠	١٤٥,٠٠	١٢,٠٠	٢٨,٠٠	٢٢٩,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.٧١	
٢٥,٠٠	١٧٨,٠٠	٢٠٥,٠٠	٩,٠٠	٥٢,٠٠	٢٢٧,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٧٢	
٢٢,٠٠	١٥٤,٠٠	١٢٤,٠٠	١١,٠٠	٤٨,٠٠	٢٢٠,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٧٣	
٢٩,٠٠	٢٠٢,٠٠	١٤٧,٠٠	١٣,٠٠	٢٢,٠٠	٢٥٠,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.٧٤	
٢٢,٠٠	١٤٨,٠٠	١٥٠,٠٠	٨,٠٠	٢٨,٠٠	٢١٢,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.٧٥	
٤٤,٠٠	١٧٥,٠٠	١٤٨,٠٠	١٤,٠٠	٥٥,٠٠	٢١٢,٠٠	٦,٠٠	٢١,٠٠	.٧٦	
٢٢,٠٠	١٨٢,٠٠	١٢٩,٠٠	١٥,٠٠	٥٤,٠٠	٢٢٩,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.٧٧	
٢٦,٠٠	١٦٩,٠٠	١٣٦,٠٠	١٧,٠٠	٤٩,٠٠	٢٠٣,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٧٨	
٤٢,٠٠	١٨٢,٠٠	١٢٠,٠٠	١٧,٠٠	٢٠,٠٠	٢١٢,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٧٩	
٢٧,٠٠	١٩٧,٠٠	١٢٥,٠٠	١٢,٠٠	٢١,٠٠	٢٢٤,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.٨٠	
٢٢,٠٠	١٧٢,٠٠	١٢٢,٠٠	٩,٠٠	٤٤,٠٠	٢٢٨,٠٠	١٢,٠٠	١٨,٠٠	.٨١	
٢٤,٠٠	١٦٦,٠٠	١٢٧,٠٠	١٦,٠٠	٢٨,٠٠	٢١٥,٠٠	٩,٠٠	١٨,٠٠	.٨٢	
٢٨,٠٠	١٥٦,٠٠	١٢٢,٠٠	١٦,٠٠	٥٠,٠٠	٢٤٥,٠٠	٩,٠٠	١٢,٠٠	.٨٣	
٤٢,٠٠	١٨٧,٠٠	١٢٠,٠٠	١٥,٠٠	٤٤,٠٠	٢٣٧,٠٠	١٢,٠٠	١٨,٠٠	.٨٤	

المجموعة التجريبية الثانية

البيانات الخام لطلبة مجاميع البحث / المجموعة الضابطة

المتغيرات التابعة		متغيرات التكافؤ						المجموعات	ت
التحصيل	الاتجاه البعدي	الاتجاه القبلي	المعلومات المسبقة	الذكاء	العمر بالشهر	تحصيل الأم	تحصيل الأب		
٢٥,٠٠	١٢٩,٠٠	١٥٦,٠٠	١٠,٠٠	٢٥,٠٠	٢٢٢,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.٨٥	
٤١,٠٠	١٢٢,٠٠	١٥٨,٠٠	١٢,٠٠	٢٢,٠٠	٢٢١,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٨٦	
٢٨,٠٠	١٧٢,٠٠	١٤٢,٠٠	١٥,٠٠	٤٥,٠٠	٢٤٦,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.٨٧	
٢٠,٠٠	١٥٠,٠٠	١٤٢,٠٠	٩,٠٠	٤٥,٠٠	٢٤٦,٠٠	١٢,٠٠	١٨,٠٠	.٨٨	
٢٠,٠٠	١٤٩,٠٠	١٥٧,٠٠	١٥,٠٠	٤٢,٠٠	٢٢٦,٠٠	٩,٠٠	٢١,٠٠	.٨٩	
٤٠,٠٠	١٧٢,٠٠	١٢٩,٠٠	١٤,٠٠	٥٦,٠٠	٢٨٧,٠٠	١,٠٠	١٨,٠٠	.٩٠	
٣٦,٠٠	١٧٩,٠٠	١٢٥,٠٠	١٥,٠٠	٥١,٠٠	٢٢٢,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٩١	
٢٠,٠٠	١٨٢,٠٠	١٥٨,٠٠	١٥,٠٠	٢٥,٠٠	٢١٨,٠٠	١,٠٠	١٨,٠٠	.٩٢	
٤٤,٠٠	٢٠١,٠٠	١٤٠,٠٠	١٧,٠٠	٥٢,٠٠	٢٢٩,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٠٠	.٩٣	
٢٢,٠٠	١٥٧,٠٠	١٦٢,٠٠	١٢,٠٠	٥٠,٠٠	٢٦٩,٠٠	١,٠٠	٦,٠٠	.٩٤	
٢٥,٠٠	١٦٥,٠٠	١٢٧,٠٠	١٢,٠٠	٥٦,٠٠	٢٥٩,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	.٩٥	
٤٢,٠٠	١٤٦,٠٠	١٦٨,٠٠	١٧,٠٠	٤٤,٠٠	٢٦٥,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	.٩٦	
٢٢,٠٠	١٨٥,٠٠	١٦٥,٠٠	١٨,٠٠	٢٥,٠٠	٢٢٦,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٩٧	
٤٠,٠٠	١٢٩,٠٠	١٢٧,٠٠	٩,٠٠	٢٢,٠٠	٢٢١,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٠٠	.٩٨	
٢٢,٠٠	١٤٧,٠٠	١٦٢,٠٠	٨,٠٠	٢٧,٠٠	٢٢١,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.٩٩	
٢٧,٠٠	١٥٢,٠٠	١٢٨,٠٠	١٢,٠٠	٤٤,٠٠	٢٢٠,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.١٠٠	
٤٠,٠٠	٢٠٥,٠٠	١٢٩,٠٠	١٢,٠٠	٢٨,٠٠	٢٢١,٠٠	١٨,٠٠	١٢,٠٠	.١٠١	
٣٢,٠٠	١٨٧,٠٠	١٤٢,٠٠	١١,٠٠	٤٥,٠٠	٢٠٠,٠٠	١٢,٠٠	١٨,٠٠	.١٠٢	
٢٥,٠٠	١١٩,٠٠	١٥٨,٠٠	١٦,٠٠	٤٢,٠٠	٢٥٦,٠٠	٩,٠٠	٩,٠٠	.١٠٣	
٢٧,٠٠	١٨١,٠٠	١٤١,٠٠	١٧,٠٠	٥٠,٠٠	٢٧١,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.١٠٤	
٢٢,٠٠	١٦٦,٠٠	١٥٦,٠٠	٩,٠٠	٥١,٠٠	٢٢٨,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.١٠٥	
٤٢,٠٠	١٧٠,٠٠	١٢٥,٠٠	٨,٠٠	٤٩,٠٠	٢١٧,٠٠	١٢,٠٠	١٢,٠٠	.١٠٦	
٣١,٠٠	١٨٩,٠٠	١٤٥,٠٠	٨,٠٠	٤٩,٠٠	٢١٨,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.١٠٧	
٣٦,٠٠	١٢٠,٠٠	١٤٠,٠٠	١٩,٠٠	٢٥,٠٠	٢٦٢,٠٠	٩,٠٠	١٢,٠٠	.١٠٨	
٢٨,٠٠	١٥٩,٠٠	١٤٢,٠٠	١٦,٠٠	٢٦,٠٠	٢٢٧,٠٠	٦,٠٠	١٨,٠٠	.١٠٩	
٣١,٠٠	١٤٤,٠٠	١٤١,٠٠	١٨,٠٠	٢٢,٠٠	٢٥٨,٠٠	٦,٠٠	٩,٠٠	.١١٠	
٢٢,٠٠	١٩١,٠٠	١٢٧,٠٠	١٠,٠٠	٤٨,٠٠	٢٢١,٠٠	١٨,٠٠	١٨,٠٠	.١١١	
٢٨,٠٠	١٧٥,٠٠	١٢٧,٠٠	١٤,٠٠	٢١,٠٠	٢١٥,٠٠	١٢,٠٠	١٨,٠٠	.١١٢	
٤٢,٠٠	١٩١,٠٠	١٤٦,٠٠	١٧,٠٠	٢٢,٠٠	٢٣٧,٠٠	١,٠٠	١,٠٠	.١١٣	
٢٠,٠٠	١٧٢,٠٠	١٣٦,٠٠	١١,٠٠	٢٥,٠٠	٢٥٢,٠٠	٩,٠٠	١,٠٠	.١١٤	
٢١,٠٠	١٨٩,٠٠	١١٢,٠٠	٩,٠٠	٤٤,٠٠	٢٥٢,٠٠	٩,٠٠	١,٠٠	.١١٥	
٤٤,٠٠	١٥٧,٠٠	١١٨,٠٠	١٠,٠٠	٤٢,٠٠	٢٤٨,٠٠	٩,٠٠	١,٠٠	.١١٦	
٢٤,٠٠	١٤٥,٠٠	١٦٥,٠٠	١٦,٠٠	٢٥,٠٠	٢٢١,٠٠	١,٠٠	١٨,٠٠	.١١٧	
٢٠,٠٠	١٥٨,٠٠	١٥٧,٠٠	١٢,٠٠	٤٢,٠٠	٢٥٧,٠٠	١,٠٠	٢,٠٠	.١١٨	
٤١,٠٠	١٢٦,٠٠	١٨٧,٠٠	١٨,٠٠	٤٧,٠٠	٢٢٠,٠٠	٦,٠٠	٦,٠٠	.١١٩	
١٩,٠٠	١٤٢,٠٠	١٥٢,٠٠	١٠,٠٠	٤٦,٠٠	٢٢٦,٠٠	١٢,٠٠	٢١,٠٠	.١٢٠	
٢٥,٠٠	١٦٢,٠٠	١٦٢,٠٠	١٥,٠٠	٤٦,٠٠	٢٢٦,٠٠	٩,٠٠	٢١,٠٠	.١٢١	
٢٥,٠٠	١٧٩,٠٠	٢٠٠,٠٠	١٤,٠٠	٤٢,٠٠	٢٢٠,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	.١٢٢	
٢٠,٠٠	١٥٧,٠٠	١٣٦,٠٠	١٧,٠٠	٤٤,٠٠	٢٥٢,٠٠	٢,٠٠	٢,٠٠	.١٢٣	
١١,٠٠	١٢٨,٠٠	١٦٢,٠٠	١٨,٠٠	٤٨,٠٠	٥٢٢,٠٠	١,٠٠	٩,٠٠	.١٢٤	

المجموعة الضابطة



ABSTRACT

This study aimed at investigation two methods of debate strategy on the achievement of students of basic education college in history and their attitudes towards it compared by the traditional way.

The study included two main and six subordinate hypotheses. The society of the research consisted of students of first year of basic education College University of Mosul, the year 2003 / 2004. The sample consisted of (124) male and female students on three classes randomly chosen. The teacher taught the sample under the supervision of the researcher. The sample was randomly divided in to three groups (two experimental and one controlling group). The first experimental group taught by small groups debate method, the second used debate method run and participated by the teacher, where as the controlling group used the traditional way.

Co-equivalence among the following variables (gender-intelligence -fathers achievement-mothers achievement-previous information test-study background-attitude towards history).

The tools of the research was a varied achievement test the researcher made, which included two kinds of tests: The first a logical one (depending on mults-choices) decisions, and interview questions. The second was essay test. The achievement test included (42) items divided on chapters according to information levels of bloom. The difficulty, distinguishing force, validity and stability of the research were verified.

The second tool was a means to measure attitude toward history. The research applied the meter she prepared consisted of (41) items as a per-test and after a week, the test was re-applied to ascertain its stability and its surface validity.

After finishing the experiment, the researcher applied the two tools (achievement test and attitude meter). After collecting data, correcting them and analyzing them statistically by unilateral difference analysis and chivet test of comparisons, the results showed:

1. Statistical significant difference between the first group taught by small groups debate and the controlling group taught the traditional way in their achievement in general history with a bias toward the first experiment group.
2. No statistical significant difference between the first experimental group taught by using small groups debate and the second experimental group studied using the debate method run and participated by the teacher in their achievement in general history.
3. No statistical significant difference was found between the second experimental group studied by the debate method run and participate by the teacher and the controlling group taught by the traditional way on their achievement in history.
4. No statistical significant difference between the small group debate and the second experimental group taught by debate method run and participated by the teacher and the controlling group taught the traditional way in their attitude towards general history.

Given what was mentioned above, the researcher came with a number of conclusions, recommendations and suggestions like:

1. Emphasizing debate method (small group debate and the debate method run and participated by the teacher in teaching history in basic education college and education college.
2. Making similar studies for other dependent variables and in other academic levels.

The Effect of Using Two Methods of Debate Strategy on the Achievement of Basic Education College Students in History and their Attitudes Toward it

A thesis Submitted

By

Adwaa' Abudul Karim Ahmed Al-Tai

To

**The Council of College of Education
University of Mosul**

**In Partial Fulfillment of the Requirements for the
Degree of master**

In

Methodology of Teaching History

Supervised By

Assist. Prof.

Dr. Enas Younis Al-Azzu

Prof.

Dr. Abdul wahid Thanoon Taha

2004 A. D.

1425 A. H.