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

بأشراف

الأستاذ المساعد — **الدكتورة**
إيناس يونس العزو

الأستاذ — **الدكتور**
عبد الواحد ذنون طه

١٤٢٥هـ
٢٠٠٤ م

الإهداء

إلى روح والدي الطاهرة ...

أسكنه الله فسيح جناته

وإلى والدتي ...

ينبوع الحنان

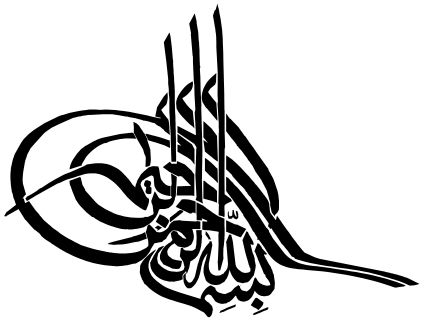
إخواني وأخواتي ...

الذين شدوا من أزري

وإلى حملة لواء العلم

أهدي ثمرة جهدي المتواضع

أضواء



﴿يَرْفَعْ 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 طاهر محمد
التاريخ : / /٢٠٠٤

إقرار رئيس لجنة الدراسات العليا

بناءً على التوصيات المقدمة من قبل المشرف والمقوم اللغوي ، أرشح 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، أرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع:
الاسم: د. فاتح ابلحد فتوحي
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 وأنها جديرة لنيل شهادة الماجستير في اختصاص طرائق التدريس.

التوقيع:
عضو اللجنة:
التاريخ:

التوقيع:
رئيس اللجنة:
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
(المشرف)
التاريخ:

التوقيع:
عضو اللجنة:
(المشرف)
التاريخ:

قرار مجلس الكلية

أجتمع مجلس كلية التربية بجلسته المنعقدة في / /٢٠٠٤
وقرر منحها شهادة الماجستير في طرائق التدريس.

مقرر مجلس الكلية
الاسم: د. مزاحم قاسم الملاح
التاريخ: / /٢٠٠٤

عميد كلية التربية
الاسم: د. عصام جرجيس سلومي
التاريخ: / /٢٠٠٤

﴿ ثبت المحتويات ﴾

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

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

التعليق [١M]:

التعليق [٢M]:

ثبت الملاحق

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

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

﴿ ثبت الجداول ﴾

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

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 تغيرات كبيرة في أدوار ووظائف جميع المؤسسات والأدوات التي تستخدمها التربية لتنفيذ أهدافها بدءاً بالمدرسة والمعلم والمناهج والأدوات والأساليب والوسائل التعليمية والتربوية المختلفة. (خطايبة 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 الطلبة 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 والعناد، 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 أيجاد 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، ص١٤١)

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، ص١٨٦)

وقد أولى المفكرون والتربويون طرائق التدريس أهمية كبيرة ، كما أولت الدول المتقدمة اهتماما كبيرا بالتدريس وتحديث طرائقه وأساليبه كما زاد اهتمامها في تحسين طرائق التدريس الجامعية وتطويرها ومنها طرق تدريس المواد الاجتماعية التي تعد جزءا 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، ص١٧)

وطريقة التدريس هي الأداة والوسيلة الناقلة للمعلم والمعرفة والمهارة وكلما كانت ملائمة للموقف التعليمي ومنسجمة مع عمر المتعلم ، وذكائه وقابلياته وميوله، كانت الأهداف التعليمية المتحققة عبرها أوسع عمقا واكثر فائدة.(ريان، ١٩٩٣، ص٨٧٣)

واحسن طرائق التدريس هي التي تحمل الطالب على التفكير الذاتي وتنمي فيه روح الإقدام والثقة بالنفس ، وتعوده على طرائق وأساليب التعلم والبحث (ناصر، ١٩٨٩،ص٩٣)

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، ص٣٢١)

إن الارتقاء بمستوى التربية والتعليم في البلاد العربية يتطلب من المدرس أن يتجاوز دور الناقل للمعلومات والمعارف إلى دور جديد يمنح من خلاله فرصا 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، ص١٠٢)

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،ص١٤١)

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، ص٢٥)

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 وطلبته يؤدي إلى قطع عملية التفاعل التربوي التي يقوم بها المدرس مع طلبته. (الجمعة، ٢٠٠٢، ص٨)

وبالنظر لما تشكله المواد الاجتماعية من نسبة كبيرة من المناهج الدراسية ينبغي ان تنال 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 تظافرت 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 الخلقية 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 ومساهمتها 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 وطلافحة ، 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 الاهتداء 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 وابراز دوره في صناعة القرار والمشاركة في الحياة الديمقراطية التي تسمح له بالنمو وتحقيق الذات. (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص٢٦١)

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 ، ص٤٠) و (راشد ، ١٩٨٨ ، ص١١٢)

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 غالبا ما تكون لها إبعاد وجوانب عديدة. (الأمين وآخرون ، ١٩٨٨ ، ص١٢٦)

تكتسب طريقة المناقشة أهميتها من كونها تعد دعوة للطلاب للمشاركة الفاعلة في حل مشكلة معينة مما يجعل المتعلم يشعر بأهميته بوضعه فردا فاعلا في المجتمع بوجه عام وفي المجتمع المدرسي بوجه خاص. وهذا يمنح الطلاب الثقة بأنفسهم وبمجتمعهم إذ أن المناقشة تنمي روح الديمقراطية بين الطلاب وتجعل الجو المدرسي جوا ديمقراطيا 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 ، ص١٣٧)

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 مشرفا على سير المناقشة الصفية (إذا كان جميع الطلبة المشاركين بوصفهم مجموعة واحدة في المناقشة) أو مشاركا طلبة صفه في المناقشة بكونه عضوا من أعضائه أو أن يشرف على سير مناقشة كل مجموعة من مجموعات الطلبة الذين يبحثون أو يناقشون موضوعا من موضوعات المناقشة وجزءا أو طرفا. (السامرائي وآخرون ، ١٩٩٤، ص٥٢-٥٣)

وفي مادة التاريخ يصبح استخدام طريقة المناقشة اكثر 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 ويضيف "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 ، ص١٣٤)

وقد ارتأت الباحثة اختيار طلبة كلية التربية الأساسية / المرحلة الأولى لأن الطالب في هذه المرحلة شخصية بدأت التجدد والتبلور واصبح اكثر 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 بجانبيها 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 ، ص١٧٤-١٧٥)

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 وبتوجيه الطلبة حسب تحصيلهم للمنافسة في مجالات الحياة ، وان الإخفاق الدراسي يؤدي إلى الإحباط والشعور بالنقص. (بولص ، ١٩٩٤ ، ص٤٠٤)

وإلى جانب الاهتمام بالجانب المعرفي للطالب فإن معظم المربين يؤكدون على أهمية وضرورة 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 اكثر 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 اكثر 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 اكبر 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 بالبعض 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 تنبع 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، ص٢٢٩-٢٣٠)

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 وآثارها 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 ويشارك 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 يسهم 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 أسلوبي 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 أسلوبي 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 فأن أهمية البحث تكمن في النقاط الآتية :

١. قد يسهم استخدام أسلوبي المناقشة المشار إليهما في زيادة تحصيل تدريس طلبة الصف الأول / كلية التربية الأساسية وتنمي 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 أداؤهم ، 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 الرئيسة 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 الرئيسة 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 ويشارك 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 ويشارك 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 ويشارك 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)

"أنـه الأنمـاط التدريسـية الخاصـة بالمـدرس والمفضـلة لديـه" ، ومفـاد هـذا التعريـف أننـا نجـد أن أسـلوب التـدريس لـدى مـدرس معـين يختلـف عنـه لـدى مـدرس آخـر علـى الـرغم مـن أن طريقـة التـدريس قـد تكـون واحـدة. أي أن أسـلوب التـدريس يـرتبط ارتباطـاً وثيقـاً بالخصائص الشخصية. (سليمان ، ١٩٨٨ ، ص١٢٤)

ويعرفه محمد ومحمد (١٩٩١)

"أنـه الجـزء الإجرائـي مـن طريقـة التـدريس التـي يعتمـدها المـدرس لنقـل أو إيصـال مادتـه أو خبـرات المـنهج إلـى الطـلاب مثـل أسـلوب المحاضـرة ، وأسـلوب الوصـف وأسـلوب الشـرح ... الـخ التـي يسـتخدمها المـدرس أسـاليباً مشـتقة عـن الطريقـة الإلقائيـة". (محمـد ومحمد ، ١٩٩١ ، ص٥١)

أما السامرائي (٢٠٠٠) فيعرفه

"أنـه السـلوك الـذي يمارسـه المـدرس باسـتمرار ويفضـله علـى غيـره مـن الأسـاليب فـي تعامله مع الطلبة وقد يميزه عن غيره من المدرسين". (السامرائي، ٢٠٠٠،ص٩٨)

طريقة المناقشة

عرفها (Sistrunk ، ١٩٧٢)

طريقـة تعليميـة تسـاعد الطلبـة علـى اكتشـاف معـان لأنفسـهم ، وذلـك مـن خـلال إعطـاء البيانـات مضـموناً عقليـاً ومـن خـلال التفكيـر التـأملي بوصـفه وسـيلة لإزالـة الارتبـاك مع تزويد المتعلم بفرص التفاعل مع معلمه وزملائه. (Sistrunk, 1972, p.57)

وعند (Jarolimek، ١٩٨٢)

هـي طريقـة تعليميـة تسـتند إلـى عمـل الفريـق العقلـي الـذي يقـوم علـى مبـدأ أن المعرفـة المتجمعـة والأفكـار والمشـاعر لأشـخاص عـدة أفضـل مـن تلـك التـي تكـون لشخص واحد. (Jarolimek, 1982, p 61)

وعرفها (الخطيب ، ١٩٨٨) بأنها

"إحـدى الخبـرات التعليميـة التـي تهـدف إلـى مسـاعدة الطـلاب علـى اكتسـاب المعلومـات وتزويـدهم بخبـرات تتعلـق بـالتفكير الاستكشـافي والتعبيـر الشـفوي الواضـح والتدريب علـى طـرح الأسـئلة والاسـتجابة لهـا وتقـدير التنـوع فـي وجهـات النظـر". (الخطيـب ، ١٩٨٨ ، ص٧)

ويعرفها (السكران ١٩٨٩)

" بأنها المحادثة التي تدور بين المدرس وطلابه في موقف تعليمي وتعتمد على الحوار والجدل ، بطرح سؤال ثم جواب." (السكران ،١٩٨٩ ، ص١٢٩)

وعرفها (قاموس التربية ١٩٩٤) بأنها

" فعالية تتميز بالتزام موضوع أو قضية أو مشكلة يرغب المساهمون في المناقشة رغبة جدية في حلها والوصول إلى قرار فيها." (القاعود وآخرون ، ١٩٩٤،ص٥٢)

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". (عطاالله ، ٢٠٠١، ص٢٣٢)

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 (الخوالدة 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) (الخوالدة وآخرون ، ٩٧ ، ص٢٦٤)

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

أسلوب يقوم على تقسيم طلبة الصف الأول في كلية التربية الأساسية إلى ثلاث مجموعات، كل مجموعة يجلسون على شكل دائري، ويترأس المجموعة طالب للإجابة عن الأسئلة الخاصة بموضوع المناقشة بالاعتماد على الملزمة المقررة لمادة التاريخ العام والمصادر الأولية التي أطلع عليها الطلبة وبأشراف 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 ، ص٥٥)

أمّا (الخوالدة 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". (الخوالدة وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص٢٦٤)

وقد تبنت الباحثة تعريف الخوالدة 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 تنميها 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 (علام٢٠٠٠) 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:

ناتج 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 ، ص٧٠)

وعرفه (أبو جادو ١٩٩٨) بأنه

مؤشر إلى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بأنماط سلوكية مجددة ، نحو أشخاص أو أفكار أو حوادث أو أوضاع أو أشياء معينة ، وتؤلف نظاماً معقداً ، تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. (أبو جادو ، ١٩٩٨ ، ص٣٢٩)

وعرفه (العمايرة 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 نظماً اجتماعية". (العمايرة ، ١٩٩٩ ، ص٣١٠)

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،ص٦١)

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 **إجرائيا** 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 لفقرات 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، ص٢٣)

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، ص١٤١)

أما الحياري (١٩٩١)

فيعرفها بأنها مجموعة النشاطات والإجراءات التعليمية التي يشيع استخدامها لدى المعلمين في الأوضاع الاعتيادية دون إدخال أية معالجة خارجية ، وتقوم على الإلقاء والتلقين. (الحياري، ١٩٩١، ص١٦)

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، ص١٢٩)

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، ص١٩)

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، ص١٦)

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 ص٥٠٤) ولا شك ان هذا رأى صائب لان التفكير الجماعي له قيمة تربوية اكبر من التفكير المنفرد ، فالقدرات العقلية للمتناقشين 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، ص٤٧) ويشير (Tulasiewic) 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 (Tulasiewic,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 دفة 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 التمحيص ، وضوح الغاية والقصد ، المساهمة الفعالة من قبل طلبة الصف وطرح المعلومات والحقائق العلمية والتعبير والشرح والإيضاح اللازم لها). (السامرائي وآخرون ،١٩٩٤، ص٥٢)

ويتفق زيتون مع السامرائي في تحديد مفهوم الطريقة فيصفها بالطريقة القائمة على الاتصال الفكري واللغوي والحوار الفعال للآراء 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، ص١٦٤)

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، ص٣٣)

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 عونا 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 وتثبت لمعارف جديدة واستثارة 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 منفتحا 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 اعتمادا على البراهين الموضوعية المنطقية ويتمسك برأيه إذا أعتمد 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 تناقش 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 ويطرح سؤالا 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 أشكالا 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 مدرسا أم تلميذا 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 أولا موضوع المناقشة ثم يوجهها محاولا 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 الأخر بدور المجيب ، وفي حالات أخرى يشترك التلميذان في إلقاء الأسئلة والمحاضرة .

٤ . السمبوزيم (حلقة المناقشة)

وتتكون من ثلاثة أو أربعة تلاميذ يناقشون بنظام موضوعا معينا أمام مجموعة من التلاميذ ويكون كل عضو مسؤولا 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 قناعة اكبر في الأداء ومشاركة أوسع في الحوار وإنجاز علمي افضل .

٢ . تركيبة الفريق

توصلت البحوث الميدانية إلى ان الفريق المنسجم في أعضاءه 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، ص٨٨-٨٩)

ب . **أما آل ياسين ١٩٧٤ وسعد ١٩٩٠** فقد وحدا هذه الأشكال وصنفاها إلى أسلوبين أساسين 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 يترأس 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، ص١٢٩-١٣٢) (سعد،١٩٩٠، ص١٤٩- ١٥٢)

جـ . 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 مسبقا 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، ص٥٥-٥٩) (الخوالدة وآخرون، ١٩٩٧ ،ص٢٦٤)

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

١ . أسلوب تمثيل الأدوار

يعد تمثيل الأدوار أو لعب الأدوار أسلوبا من أساليب التفاعل والمناقشة بين الطلبة، وهو تقنية لتوليد خبرة في غرفة الصف ، وفيها يأخذ الطلبة أدوارا 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 نوعا 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 يدرب على استخدام أساليب تفاعلية من طالب لطالب ، أو من طالب لمعلم ويشجع المشاركين على تقبل الرأي الأخر. (الحماد،١٩٩٨،ص٥٠-٦٦)

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 سؤالا ويجيب عليه أحد الطلبة ويعلق المعلم على هذه الإجابة ثم يطرح سؤالا أخر ويتبرع طالب أخر 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 أولا ثم بينهم وبين المعلم ، ويعطي المعلم الوقت الكافي لانتظار توليد الأفكار مثله مثل رقيب السير ودوره الموجه لسير المناقشات يتدخل فيها من الحين إلى الأخر ويسمى هذا النمط بالمناقشة الاستقصائية ذات مستوى عالٍ (مرتفع) (الحيلة ، ١٩٩٩، ص٣٩٥) (عطاالله، ٢٠٠١، ص٢٣٧)

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 تهديهم 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 السؤل على الطلبة كافة قبل أن يحدد طالباً للاجابة عنه.
٢. أن يكون السؤال متناسباً ومتسقاً 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 وإغنائه وترسيخ الحقائق والمعلومات والمهارات المكتسبة. (محمود وآخرون، ١٩٩٦، ص٥٢) (زيتون ،١٩٩٦،ص٢٠٦-٢٠٨) و(مرعي والحيلة،٢٠٠٢،ص٥٥-٥٦)

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، ص٦٨)

٢. يوفر مناخاً تعليمياً عن طريق تغير 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 الرئيسة 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 موجها 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 وإثراؤها 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) شروطا للمناقشة منها :

١ . إعطاء التلاميذ وقتا كافيا للإجابة عليها .

٢ . تشجيع التلاميذ وعدم السخرية بالإجابات الخاطئة لبعضهم .

٣ . الاهتمام بجميع التلاميذ وعدم الاعتماد على عدد قليل منهم في المناقشة. (العاني، ١٩٨٨، ص٧٤-٧٥)

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 متقنا 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،ص٧٥) (مرعي والحيلة،٢٠٠٢،ص٥٣)

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،ص٨٨-٨٩)

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 (الحماد،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

أخـــرى ،آخـــذاً فـــي الاهتمـــام موضـــوع المناقشـــة الأساســـي.(محمود وآخـــرون، ١٩٨٦،ص٣٢-٣٥)

١٥ . تنمـــي هـــذه الطريقـــة قـــدرات ومهـــارات التفكيـــر والتحليـــل والافتـــراض والاســـتنتاج لـــدى الطلبة.

١٦ . تعطـــي للمـــدرس صـــورة واضـــحة لمـــدى إدراك وفهـــم الطلبـــة للمـــادة الدراســـية وتؤشـــر الفـــروق بيـــنهم بمـــا يســـاعد المـــدرس علـــى تجـــاوز ومعالجـــة ذلـــك مســـتقبلا.(الجبـــوري وآخرون، ١٩٩٦، ص٥٣)

الصعوبات التي تواجه استخدام المناقشة في التدريس

١ . تؤدي إلى خلل انضباطي في الصف وتنحرف عن الغاية المرجوة منها .

٢ . الاهتمام بشكل التنظيم وطريقة الإدارة وإهمال الأهداف الموضوعة التي ينبغي للطريقة أن تحققها .

٣ . قد يحدث أثناء المناقشة بين المعلم والطلاب أنفسهم ان يبتعد الطلبة عن الخطة الموضوعة 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، ص٨١)

٢ـ الاتجـــــــــاه

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، ص٢١٧)

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

وتعد الاتجاهات مكونا أو عنصرا أساسيا في شخصية الفرد وحياته وكيف يفكر ومإذا 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 ، ص٧٧)

وقد حظيت الاتجاهات العلمية مكانا بارزا في التربية العلمية وتدريس 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 بتدريس العلوم بشكل خاص في موضوع الاتجاهات العلمية وتنميتها لدى طلبة المدارس وذلك باعتباره هدفاً أساسياً من الأهداف التربوية التعليمية في تدريس 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 ، ص٧)

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 تدريس المادة بحماس واهتمام، وهما من العناصر المهمة للتدريس الفعال . كما سيؤثر

على المتعلمين لاحقاً مما يؤدي بدوره إلى تنمية ميولهم واتجاهاتهم الإيجابية نحو المواد العلمية. (مطر، ١٩٩٢، ص١٩٨)

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 (التل، ١٩٩١، ص٦٩)

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 رئيسين هما : بعد معرفي وآخر انفعالي .

(ملحم، ٢٠٠٠، ص٣٥٦-٣٥٧) (قطامي وقطامي، ٢٠٠١، ص٢٧٦)

٦. تتصف بكونها ثابتة ثباتاً نسبياً وليس مطلقاً . (الالوسي وخان ، ١٩٨٣ ، ص٣٨٧)

٧. تتضمن موقفا تفصيليا (مع) أو (ضد) وبالتالي تمثل توجها نحو الاقتراب (مع) أو الابتعاد (ضد) موضوع أو شخص أو موقف. (زيتون ، ١٩٨٨ ، ص١٢-١٣)

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 اكثر من الموضوعية . (ابو جادو ، ١٩٨٨ ، ص٢١٦)

١١. تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ترتبط بها .

١٢. يكون الاتجاه قوياً ويظل قويا على مر الزمن ويقاوم التعديل والتغير، وقد يكون ضعيفا يمكن تعديله وتغييره . (همام ، ١٩٨٤ ، ص٧٦-٧٧)

الاتجاهات مكوناتها ومصادرها

تتكون الاتجاهات لدى الناس بشكل تدريجي خلال مراحل حياتهم عن طريق الخبرات التي كونوها خلال مسعاهم لإشباع حاجاتهم، فقد يكون لشخص اتجاهات إيجابية حيال الخبرات أو الأشخاص الذين ساعدوه في اشباع حاجاته ، وأخرى سلبية تجاه العوائق أو الناس الذين اعترضوا إشباع تلك الحاجات ، كما تتكون الاتجاهات عند الفرد حسب المعلومات المتوافرة (سلباً أو إيجاباً) . وتعتبر الاتجاهات محصلة معتقدات وقيم البيئة الاجتماعية التي ينتمي اليها الفرد . (شهاب ، ١٩٩٨ ، ص١٣)

أما ذرب 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.

(ذرب ، ١٩٨٦ ، ص٢٠)

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، ص١٤)

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 الادراكية والانفعالية أو الوجدانية والإجرائية أو الادائية. (البدراني، ١٩٨٤، ص٤٠)

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 جانبا عقليا 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 أخر 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، ص٢٢٠) (بلقيس، ١٩٨٣، ص٤٢٧-٤٢٨)

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 اكثر ميلاً إلى ان يسلك سلوكاً محدداً اتجاه هذا الموضوع. (أبو جادو، ١٩٩٨، ص٢٢٠)

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 . تمايز 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، ص١٥)

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، ص٣٦)

ويلخص البورت مصادر تكوين الاتجاهات كما يأتي:

أ . البيئة والحياة مع الآخرين.

ب. نزعات التقارب إلى أشياء معينة أو التباعد عنها.

جـ. المرور بخبرات صادقة.

د. التكامل بين استجابات متعددة لنوعية معينة. (كاظم وزكي ، ١٩٧٦ ، ص١٦٦)

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 هاما 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 دورا هاما 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 فان 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، ص١١٤)

٧ . الظروف الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والتي تتمشى مع التطور الذي يجتازه المجتمع.

٨ . تلعب الحاجات الفسيولوجية وإشباعها دوراً هاماً في تكوين الاتجاهات سلباً أو إيجاباً.

تغيير الاتجاهات وتعديلها

هناك نوعان من تغير الاتجاهات (النوع الأول) التغير 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 التغير نحو زيادة فعالية الاتجاه القائم سواء سلبيا أو إيجابيا ويلاحظ إن هذا التغير يكون اسهل من الأول كما انه يؤدي في الواقع إلى إشباع اكبر لحاجات الإنسان ودوافعه . (غيث، ١٩٨٩، ص١٤٥-١٤٦)

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، ص٤٤-٤٥)

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 أخر.

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 بالإثم: عندما يقترف الشخص إثماً يحاول الاستجابة لسلوك أخر للتخفيف من ذلك الشعور. (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠ ، ص٧٨-٧٩)

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 ، ص١١٩)

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 لعصبة 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. (زهران، 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 الاختصاصين 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 تقديرا عدديا معينا – 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 عناءاً وجهدا وقد استخدمت هذه الطريقة في قياس الاتجاهات نحو الحرب والكنسية وتنظيم الأسرة والزنوج 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 إطلاقا عليها.

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

الاختيار ككل رغم اختلاف الحكام في حكمهم على مدى قيمتها. (عوض، ١٩٨٨، ص٣٧-٣٨)

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 ، ص٨١)

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 (فهمي وعلي القطان ، ١٩٧٧، ص١٨٦-١٨٧)

مستخلصات من الخلفية النظرية

١. طريقة المناقشة

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

١ . إن طريقة المناقشة من الطرائق التدريسية المهمة التي تعطي للطالب الحرية في التعبير عن الرأي حيث تجعله محوراً للعملية التعليمية وتقوم على أساس الحوار والنقاش المتبادل بين المعلم وطلبته 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 تبنتهما 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 وطلبته 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 وتأكيدها على الروح التعاونية وروح المسؤولية الاجتماعية وهنالك مؤشرات من الأدبيات تؤكد على تأثيرها على اتجاهات الطلبة حيث تنقل 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 تدريبا جيدا 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 توحد الفرد مع الجماعة والخصائص الشخصية للفرد ومدى قوة الاتجاه وبساطته أو تعقيده.

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. دراســــــات سابقـــــة

حاولت الباحثة الحصول على دراسات تناولت واحد أو اكثر 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 إحصائيا 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. (الشمايلة ، ١٩٩٣ ، ص١٨)

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 جزءين 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 إحصائيا 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 ، ص٢-٤)

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 ، ص٣٧٨-٣٧٩)

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.(الشمايلة، ١٩٩٣، ص٣٢)

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، فاظهرت النتائج:

وجود فرق دال إحصائيا 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 أيضا إلى ان طريقة المناقشة افضل من الطريقة الإلقائية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات(السامرائي، ١٩٩٤، ص٢٠-١٢٧)

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 إحصائيا 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 ، ص٢٧)

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 عشوائيا من بين القطاعات الخمسة التابعة لتربية بغداد / الرصافة الأولى واختارت منها مدرسة المثنى للبنات عشوائيا 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 اختبارا عقليا بعدياً مكونا من (٦٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد في المستويات الثلاث (التذكر ، الفهم ، التطبيق) وبعد جمع البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية (معادلة الاختبار الثنائي ذي النهايتين لعينين 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 إحصائيا عند مستوى دلالة(٠,٠٥) (الموسوي وآخرون، ٢٠٠٢، ص٢١٩-٢٢٠)

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 (×) . 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 عشوائيا بطريقة الزوجي والفردي 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 ولاختبار 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، ص١٣١)

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 ارتفاعا دالا إحصائيا في التحصيل عن طلاب المجموعة التجريبية.

* لم يرد ذكر للوسائل الإحصائية. (عبجل، ٢٠٠٢، ص٥٤)

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 كارنجي 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. (عبجل، ٢٠٠٢، ص٥٤)

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 والتحصيل القبلي، والعمر الزمني.

استعمل الباحث اختبار واطسون جلبير 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 ،ص١٣٥-١٦٧)

٤. دراسة (Williams 1981)

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

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الأميركية 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 اعد الباحث مقياسا 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 الأميركية بطريقة الاكتشاف وبين الذين تعلموا بالطريقة التقليدية .

٢. وجود فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل لصالح طلبة المجوعة 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

تحصليا مكونا من(٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد . وقد حسب معامل ثابت الاختبار باستعمال معادلة سبيرمان براون كان (٠،٨٨) استمرت مدة التجربة شهرا خلال الفصل الثاني استعمل الباحث الاختبار التائي (t-test) في تحليل النتائج وكانت كالآتي:

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، ص١٧)

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 مسبوقة 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 أداؤهم 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 الأميركية 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. (عبجل، ٢٠٠٢، ص٥٥)

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 وتبعا 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 تبعا لمتغير الجنس. وقد اتبع الباحث تصميما تجريبيا 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، ص٨)

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)والتحصيل 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 عبجل (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 أبن 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.

(عبجل ، ٢٠٠٢، ص$^{ط-ل}$)

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 الخصوصية 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 اكثر 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 اختيار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة.
٥	الشمايلة 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.	١٣٣	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	ـــ	استخدام اختبار كارنجي في التحصيل والاتجاه
٣	الخياط ١٩٨٠	مقارنة نتائج التدريس بالاكتشاف الموجه بنتائج التدريس بالطريقة التقليدية على التفكير النافذ والاتجاه نحو التاريخ	١٥٠	الثاني الثانوي في الكويت	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. استخدام اختيار واطسن جليسر لقياس القدرة على التفكير الفاقد ٣. بناء مقياس الاتجاه
٤	Williams ١٩٨١	المقارنة بين التعليم التقليدي والتعليم الإكتشافي في اتجاهات الطلبة في تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية.	ـ	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	ـ	ـ	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	ـ	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 وتبعا لمتغير الجنس	٢٥٢	الرابع الإعدادي في العراق	١. إعداد اختبار تحصيلي ٢. بناء مقياس الاتجاه
٩	الاحمد ١٩٩٥	اثر استعمال النشاطات اللاصفية 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	عبجل 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

ثالثا : 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 مكملا 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 كاربي (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 اختبارا 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 ظاهريا 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 مقياسا 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 لانه سيستخدم ثلاث مجموعات فضلا 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 بأسلوبي (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 اليها 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 أسلوبي 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

إجراءات البحث

أولاً. التصميم التجريبي

"يعد اختيار التصميم التجريبي للبحث ضرورة أساسية تهيء للباحث السبل الكفيلة بالوصول إلى النتائج المطلوبة ويجيب عن الفروض التي يضعها الباحث للتوصل إلى تحقيق أهداف بحثه". (الزوبعي والغنام، ١٩٨١، ص١٠٢).

اعتمدت الباحثة على تصميم المجموعات المتكافئة لملاءمته وأهداف البحث (فان دالين، ١٩٨٥، ص٣٦٦) ويمكن توضيح هذا التصميم كما يأتي:

مخطط (٣)

التصميم التجريبي للبحث

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

ثانياً. تحديد مجتمع البحث

لغرض تحديد مجتمع البحث حصلت الباحثة على قوائم باسماء 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 والراسبين 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 الميئينية لقياس درجة الذكاء ، وبلغت المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعات الثلاث كالآتي :

(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 للآباء

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

جدول (٢)

عدد سنوات الدراسة مقابل المؤهل العلمي

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

وباستخدام تحليل التباين الأحادي بلغت المتوسطات الحسابية لطلبة المجموعات الثلاث كالآتي (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 كالآتي :

(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 (ملحق٢)، على طلبة مجموعات البحث الثلاث، وبعد تصحيح استجابات الطلبة بلغت المتوسطات الحسابية للمجموعات الثلاث كالآتي:

(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 كالآتي (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

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

ولمعرفة الفرق بين المجموعات الثلاث عالجت الباحثة البيانات إحصائياً باستخدام مربع كاي للاستقلالية فظهر ان قيمة كا^{2} المحسوبة (٠,٤٩٥) أقل من كا^{2} 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 قبلياً 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 (ملحق٢) 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 وصفراً 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 الشبابيك، 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 طلبة المجموعات على التوقيتات نفسها وبهذا تم التنظيم وفقاً للجدول (٦).

جدول (٦)

توزيع الدروس للمجموعات الثلاث

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

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، ص١٠٣).

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، ص٨٥)

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 وصلاحية المستوى المعرفي له، ومدى شموليته للمحتوى التعليمي، واعتمدت الباحثة على نسبة اتفاق ٨٠% بين المحكمين معياراً لصلاحية 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 ضوئها 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 (ملحق٣) 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 حللت 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).

جـ. 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

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

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 ، ص١٥٢)

جدول (٨)

جدول المواصفات

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

د. اختيار نوع فقرات الاختبار

يصلح جدول المواصفات لأي نوع من الاختبارات سواء كانت مقالية أو موضوعية (عودة ، ١٩٩٩، ص١٥٣) 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.(Grounlund,1981,p.47)

فضلاً عن كونها تمتاز بصدق وثبات عاليين وسهولة الإجراء والاقتصاد في الوقت والجهد عند التصحيح وقلة التكاليف. (سمارة وآخرون، ١٩٨٩، ص٦٥)

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، ص٥٤) . وتستخدم الأسئلة المقالية لبيان قدرة الطلاب على التحليل والتركيب والتقويم ولقياس نواتج يصعب قياسها بالدرجة ذاتها من الصدق بالأسئلة الموضوعية (الجاغوب، ٢٠٠٢، ص٢٣٧).

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 اعد من أجله (عودة ، ١٩٩٩، ص١٦٣) ويقصد بصدق الأداة كما يذكر دروزه "قياس ما وضعت من أجله ، معناه أن نقيس الهدف الذي صممت من أجله" (دروزه، ١٩٩٥،ص٨١)

"والاختبار الصادق هو الذي يقيس فعلاً القدرة أو السمة أو الاتجاه أو الاستعداد الذي وضع الاختبار لقياسها". (عباس ، ١٩٩٦ ، ص٢٣)

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، ص٢٣٩) إذ تم عرض فقرات الاختبار على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس وطرائق التدريس وتدريس هذه المادة في كليتي التربية والتربية الاساسية (ملحق ٣) للتأكد من صلاحية الاختبار وصدقه، ويشير (Ebel) إلى افضل 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. وبعد 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 ، ص٧٣) ولصدق المحتوى أهمية بالدرجة الأولى في مقاييس التحصيل (ثورندايك وهيجن ، ١٩٨٩، ص٥٦)

وتحققت 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 ، ص٩٠)

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 مطابقة الاختبار للمحتوى الذي درس (ملحق٣) وبناءاً 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 الاساسية في (٢٠٠٣/١٢/٣١) ممن درسوا نفس مفردات المحتوى التعليمي . وبعد تصحيح الإجابات رتبت الدرجات من أعلى درجة إلى أدنى درجة (ترتيباً تنازلياً) واختيرت الـ(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 (٤٤-٣٩) درجة فيما كانت حدود درجات المجموعة الدنيا (٢٧-٣٨) درجة حللت 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 فأن 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 ، ص٢٨٥) 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) ويذكر الظاهر وآخرون إن الفقرات التي يقع معامل تمييزها بين (٠,٢٠-٠,٢٩) فقرات حدية يتم تحسينها (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩، ص١٣٢) 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 ، ص٨٦) 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 التحقق 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 وصفراً للإجابة الخاطئة . أما الفقرات المتروكة عوملت معاملة الإجابة الخاطئة هذا بالنسبة للأسئلة الموضوعية (١،٢،٣) وبهذا تراوحت الدرجة الكلية لتلك الأسئلة بالمدى (٠-٣٢) درجة أما فيما

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

٦. ثبات الاختبار

مما لاشك 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، ص٤٤٢) 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، ص١٠١)

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، ص٣٥٦) 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 ومعبر ة عن فكرة واحدة ولا تكون إيحائية بشكل إيجابي والصنف الآخر سلبي وهذه شروط أساسية لمقياس الاتجاه وفق طريقة ليكرت (العاني ، ١٩٩٤ ، ص٧٤) 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 والقياس 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 (٢٠٠٣/١٠/٢٢) 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 / درجات الفقرات	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 (٢٠٠٣/١٠/٢٣) ثم أعيد تطبيقه على نفس العينة في (٢٠٠٣/١٠/٣٠).

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 (٢٠٠٣/١١/١) 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 التجريبية 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 (٢٠٠٤/١/٥) 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:

آ. 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

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

حيث أن :

م$_{ع}$ / مجموع درجات المجموعة العليا
م$_{د}$ / مجموع درجات المجموعة الدنيا
س / الدرجة الكلية للفقرة.

(عودة، ١٩٩٩، ص٢٩٠).

٢. معادلة التمييز

استخدم لإيجاد تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

آ. معادلة التمييز للأسئلة الموضوعية

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\text{ن ص}_{ع} - \text{ن ص}_{د}}{\frac{١}{٢}\ \text{ن}}$$

ب. معادلة التمييز للأسئلة المقالية

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\text{م ع} - \text{م د}}{\text{س} \times \frac{\text{١}}{\text{٢}} \text{ن}}$$

(عودة، ١٩٩٩، ص٢٨٨)

٣. معادلة بيرسون

استخدمت لحساب معامل الارتباط

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

(Class & Stanly, 1970, P. 350)

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

وتستخدم لإيجاد التكافؤ بين المجموعات واختبار الفرضيات وفق المعادلة الآتية:

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

$$\text{القوة التمييزية} = \frac{\text{ن ص ع} - \text{ن ص د}}{\text{٢/١ن}}$$ (عودة والخليلي، ٢٠٠٠، ص٣٢٣)

٥. اختبار شيفيه Scheveyh

لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات المجموعات لاختبار الفرضيات وفق المعادلة الآتية:

آ.

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

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

حيث أن : N = عدد المجموعات

(علام، ٢٠٠٠، ص١٦٤)

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

وتستخدم لحساب ثبات الاختبار التحصيلي وفقاً للمعادلة الآتية:

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

حيث أن :
ن = عدد الأسئلة
سَ = متوسط الاختبار
ع^{٢} = تباين الاختبار

(علام، ٢٠٠٠، ص١٦٤)

٧. معادلة كرونباخ – الفا

استخدمت في حساب ثبات الاختبار التحصيلي

$$\alpha = \frac{ن}{(ن - ١)} \left(١ - \frac{مج\ ع^{٢}\ ف}{ع^{٢}\ س} \right)$$

حيث أن :
ع^{٢} ف = تباين الدرجات على كل فقرة
ع^{٢} س = تباين الدرجات على الاختبار

(عودة، ١٩٩٩، ص٣٤٨)

٨. مربع كاي

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

$$كا^{٢} = \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

حيث أن :
ل = التكرار الملاحظ
ق = التكرار المتوقع

(المنيزل، ٢٠٠٠، ص١٥٤)

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).

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 وكالآتي :

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 الرئيسة 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	الإنحراف 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

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

وقد تبين ان هناك فرقاً ذا دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجاميع الثلاث، إذ بلغت القيمة الفئية 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 إستخدام إختبار شيفيه البعدي لإجراء المقارنات الزوجية بين المجاميع وفق الآتي:

الفرضية الفرعية الأولى

"لا يوجد فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الاولى 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 الحرجة البالغة (٦،١٧٣٦) وكما موضح في الجدول (١٢).

جدول ١٢

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

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

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 ويبعدانه 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 فجاء 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 الحرجة البالغة (٦،١٧٣٦) وكما موضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣)

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

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

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 أتاحته 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 تنظيماً جيداً من حيث التسلسل وفقاً للخطة الدراسية وخطة الدرس المعدّة 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).

جدول (١٤)

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

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

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 فجاء تحصيل الطلبة في كلتا المجموعتين متقارباً نوعاً ما ولم يظهر دلالة إحصائية في الفرق البسيط للتحصيلين.

ثانيا / متغير الاتجاه

يعد تطبيق مقياس الاتجاه نحو التاريخ وتصحيح إجابات طلبة عينة البحث (ملحق١٤) 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

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

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

جدول (١٦)

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

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

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 الرئيسة 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 تعليل هذه النتيجة بالقول أن الأجواء التي وفرتها الطرائق الثلاث كانت سببا في إتاحة الفرصة للطالب 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 الاهتمام 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 إستخدام 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، ص٥٤)

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 أسلوبي المناقشة (مناقشة المجموعات الصغيرة، والمناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها) المستخدمين في تدريس مادة التاريخ جعلا الطالب مركزاً للعملية التعليمية وبهذا كانا 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 ويشارك فيها مع الطريقة الاعتيادية من حيث التقديم وجعل المدرس قائداً للدرس وموجهاً له مما انعكس على إظهار نفس التأثير في تحصيل الطلبة.

٣. تقارب أسلوبي المناقشة بالطريقة الاعتيادية في تنمية إتجاه الطلبة نحو مادة التاريخ .

٤. قصر الفترة الزمنية للتدريس لم يظهر دلالة إحصائية لنمو الاتجاه نحو مادة التاريخ لأسلوبي 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 أسلوبي (مناقشة المجموعات الصغيرة – والمناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها) في تدريس المواد الاجتماعية بوجه عام ومادة التاريخ بوجه خاص . لما أثبته البحث الحالي من دور إيجابي لهما في رفع مستوى التحصيل الدراسي في هذه المادة.

٢. **تدريسيي وتدريسيات مادة التاريخ** إجراء المزيد من الفعاليات والأنشطة ذات الأهداف المحددة التي تشجع الطلبة لكي يلعبوا دوراً مركزياً في العملية التعليمية بغية تنمية إتجاهاتهم ورغبتهم نحو موضوعات المواد الاجتماعية.

٣. **مراكز طرائق التدريس والتدريب الجامعي** : تبني أساليب طريقة المناقشة وخاصة اسلوبي (مناقشة المجموعات الصغيرة – والمناقشة التي يديرها المدرس ويشارك فيها) وإدخالهما ضمن برنامج دورات طرائق التدريس وإقامة ورش عمل للتدريب على إستخدام هذين الاسلوبين في تدريس المواد الاجتماعية بوجه خاص والمواد الدراسية بوجه عام وتطبيقها.

٤. **المتخصصين بتطوير المناهج وطرائق تدريس الاجتماعيات في كليات التربية الأساسية:** تضمين مناهج التدريس إطاراً نظرياً موسعاً لاسلوبي المناقشة في البحث الحالي ، فضلاً عن

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

٥. **المتخصصين 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.

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-applicated 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.

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 أبن خلدون، **مجلة المعلم الجديد**، الجزء الأول، المجلد ٤٣.

٣. ــ(١٩٩٤). اتجاه عالمي معاصر نحو تدريس التاريخ المحلي، **رسالة المعلم**، المجلد ٣٥، العدد ١.

٤. ــ(١٩٩٤). طبيعة المعرفة التاريخية والقيم والأهداف التربوية المستوخاة منها، **مجلة التربية والعلم**، العدد ١٥.

٥. ــ(١٩٩٥). طريقة المناقشة المنظمة ودورها في تعزيز القيم التربوية والاجتماعية، **رسالة المعلم**، المجلد ٣٦، العدد ٣.

٦. ــ(١٩٩٩). أثر طريقة المناقشة بأسلوب المجموعات الصغيرة في تحصيل المعرفة والاحتفاظ بها لدى طلبة العلوم الاجتماعية، **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، العدد ١٥، ص١٣١–١٦١.

٧. أبن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (د–ت)، **المقدمة**، طبعة دار الشعب، القاهرة .

٨. أبو جادو، صالح محمد علي (١٩٩٨). **سيكولوجية التنشئة الاجتماعية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن.

٩. ــ(١٩٩٨). **علم النفس التربوي**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن.

١٠. ــ(٢٠٠٠). **علم النفس التربوي**، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان–الأردن.

١١. أبو حطب، فؤاد وآخرون (١٩٨٧). **التقويم النفسي**، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

١٢. أبو لبدة، سبع محمد (١٩٨٥). **مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي**، ط٣، جامعة الأردن، كلية التربية، الأردن.

١٣. الأحرش، يوسف أبو القاسم وآخرون (٢٠٠٠). **مدخل إلى التربية وعلم النفس**، ط٢، دار النخلة للنشر، طرابلس–الجماهيرية 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**، المجلد٢، العدد٢، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.
١٧. الآلوسي، 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 ومديري المدارس ومشرفي التربية العملية)، **مجلة كلية التربية**، بنها–مصر.
٢٠. الأمين، شاكر محمود (١٩٨٠). **أصول تدريس المواد الاجتماعية**، ط٢، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
٢١. الأمين، شاكر محمود وآخرون (١٩٨٨). **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد إعداد المعلمين**، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد.
٢٢. آل ياسين، محمد حسين (١٩٧٤). **المبادئ في طرائق التدريس العامة**، ط٣، 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**، ط١، دار الفرقان.
٢٦. بلوم، بنيامين وآخرون (١٩٨٣). **تقييم تعلم الطالب التجمعي والتكويني**، ترجمة محمد أمين المفتي وآخرون، دار ماكجدوهيل 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**، المجلد٦، العدد٣.
٢٩. ثورندايك، روبرت واليزابث هيجي (١٩٨٩). ط٤، **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**، ط١، مطبعة العاني، بغداد.
٣١. الجاغوب، محمد عبد الرحمن (٢٠٠٢)، **النهج القويم في مهنة التعليم**، ط١، 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.almualem.net/maga/monag45.html.)**
٣٦. الحصري، علي (١٩٩٥). **طرائق تدريس الجغرافية لطلبة دبلوم التأهيل التربوي**، منشورات جامعة دمشق، دمشق.
٣٧. حطاب، مهدي وآخرون (٢٠٠٠). الاتجاهات العلمية لطلبة الصف الثالث المتوسط نحو مادة الأحياء وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، **مجلة كلية التربية**، مكتب نون، العدد٢٣، 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. الحياري، 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**، ط١، 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**، السنة١٠، العدد١٩.

٤٣. خريشة علي كايد وطلافحة (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، المجلد٢٧، العدد١.

٤٤. الخشاب، عبد الاله والملاح، هاشم (١٩٩٨). التقاليد الجامعية، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد٣٣، 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. خطايبة، ماجد وآخرون (٢٠٠٢). **التفاعل الصفي**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

٤٧. الخطيب، علم الدين (١٩٨٧). **تدريس العلوم أهدافه واستراتيجياته ونظمه وتوقيمه**، ط١، 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، جهينة للتوزيع والنشر، ط١، الأردن.

٥٠. الخوالدة، محمد محمود وآخرون (١٩٩٧). **طرق التدريس العامة**، ط١، 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**، المجلد٤، العدد٢، 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، أربد.

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**، العدد٣، 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. ــ (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 إبرهيم (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، العدد٢٤.

٦٩. الروسان، سليم سلامة وآخرون (١٩٩٥). **مبادئ القياس والتقييم وتطبيقاته التربوية الإنسانية**، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان.

٧٠. ريان، فكري حسن (١٩٩٣). **التدريس وأهدافه وأسسه وأساليبه 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. ـ(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 والالقائية 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**، المجلد٢٠، العدد١.

٧٨. السامرائي (١٩٩٤). هاشم وآخرون (١٩٩٤). **طرائق التدريس العامة وتنمية الفكر**، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، أربد–الأردن.

٧٩. ستبزر، دن (١٩٩٨). الدافعية، ترجمة محمد محمود والحيلة، **مجلة المعلم/الطالب**، دائرة التربية والتعليم، اليونسكو، العدد٢، 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**، المجلد١٦، العدد٣.

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**، السنة٨، العدد٢٤، 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. الشـريفي، صـفوان غـازي (٢٠٠٤). اتجاهـات مدرسـي ومدرسـات مـادة التـاريخ للصـف 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. شـهاب، إبـراهيم (١٩٩٨). **معجـم مصـطلحات الإدارة العامـة**، ط١، دار البشـير مؤسسـة الرسالة ، بيروت.

٨٩. صباريني، محمد سعيد والرازحي عبد الوارث (١٩٩٣). اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مادة الأحياء، **المجلة العربية للتربية**، المجلد١٣، العدد١.

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**، العدد١٨.

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 أسلوبين 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**، العدد٢٥.

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. عبجل، 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**، المجلد١٢، العدد٤٠، 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**، ط٣، مركز المكتب، عمان.

١٠٦. عريفج، سامي ومصلح خالد حسين (١٩٨٥). **في القياس والتقييم**، ط١، 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**، ط١، عمان، الأردن.

١٠٩. علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠). **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، ط١، دار الفكر العربي، عمان–الأردن.

١١٠. علي، خشمان حسن (٢٠٠١). **اتجاهات طلبة كلية المعلمين نحو مهنة التعليم**، مجلة التربية والعلم، العدد٢٨، 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**، العدد١٠، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، دمشق، كانون الأول.

١١٣. العمـايرة، محمـد حسـن (١٩٩٩). **أصـول التربيـة التاريخيـة والاجتماعيـة والنفسـية 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 والخليلي، خليل يوسف (٢٠٠٠). **الاحصاء الباحث في التربية والعلوم الإنسانية**، دار الأمل للنشر، عمان.

١١٧. عـــودة، احمـــد ســـليمان (٢٠٠٣). أســـلوب المناقشـــة الموجهـــة، **(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**، المجلد٢٠، العدد١، تونس.

١٢٠. الغزيوات، محمد إبراهيم (١٩٩٨). العوامل المؤثرة في مستوى رضي معلمي ومعلمات الاجتماعيات في محافظة الكرك عن مهنتهم، **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، العدد٣٤.

١٢١. غيث، محمد عاطف (١٩٨٩). **دراسات في علم الاجتماع التطبيقي**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

١٢٢. فاندالين، ديوبولدب (١٩٨٤). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، ط٣، 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)**، ط٢، مكتبة الخانجي، القاهرة.

١٢٥. القاعود، إبراهيم (١٩٨٦). **المعاصر في طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، مركز الفرقان الثقافي، جامعة اليرموك، أربد.

١٢٦. القاعود، إبراهيم وآخرون (١٩٩٤). **طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**، ط١، الأردن.

١٢٧. قطامي، يوسف وقطامي نايفة (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن.

١٢٨. كاظم، احمد خيري وزكي سعديسي (١٩٨١)، **تدريس العلوم**، دار النهضة، القاهرة.
١٢٩. الكبيسي، وهيب مجيد والداهري صالح حسن احمد (٢٠٠٠). **علم النفس العام**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد–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، المجلد٣، العدد١٠.
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**، المجلد١٢، العدد١.
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). **بيليوغرافيا العلوم التربوية والنفسية**، بيت الحمكة، 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، العدد١٢.
١٤٢. همشري، عمر (١٩٩٠). اتجاهات طلبة علم المكتبات نحو مهنة المكتبات في الأردن، **مجلة دراسات**، العدد٧، الأردن.

١٤٣. هوفر، كنيت (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 lowa, 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. Tulasiewiez, 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.