أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التاريخ

اطروحة قدمها

حاكم موسى عبد خضير الحسناوي

الى مجلس كلية التربية/ ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

طرائق تدريس التاريخ

اشراف

الأستاذ الدكتورة

نعيمة عبد اللطيف السامرائي

١٤٢٣هـ ربيع الاول ٢٠٠٣م أيار

The Effect of Using Three Teaching Methods In the Achievement and Development of the Scientific Attitude For the Students of Fifth Preparatory Stage in the subject of History

A Dissertation

Submitted by

Hakim Musa Abid Khudhair Al-Hasnawi

To the Council of the college of Education Ibn Rushd, University of Baghdad In partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of P.H. D. in the Philosophy of Education In Methods of Teaching History

Supervised by

Prof. Dr. Na'aima Abdul- Lateef Al- Samara'i

May,2003 A. D. **Rabi' Al- Awal, 1423 A. H.**

بسم الله الرحمن الرحيم

اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ* خَلَقَ الإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ* اقْرَأْ وَرَبُّكَ الأَكْرَمُ* الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ* عَلَّمَ الإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ*

صدق الله العظيم

الاية: ١-٥

سورة العلق

الإهداء

إلى ...

من كان في القلب ساكن

من رسمه في كل الاماكن

من تهوى الروح رؤيته ولكن

طول الدرب وظلامه الداكن

مهلاً فان ذاك اليوم آتٍ

والدي طيبَّ اللهُ ثراه

إلى ...

من كانت في الحب كتاب

من لم تغلق للناس باب

من كان شخصها دوماً مُهاب

من أسفاً يعلو ملامحها تراب

من لا يصل مني اليها عتاب

والدتي طيبَّ اللهُ ثراها

إلى ...

زوجتي المخلصة

حباً واعتزازاً

إلى ...

اطفالي الاعزاء

زينب، وحيدر، وأحمد

اهدي لكم جهدي

حاكم

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على اشرف الانبياء والمرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين.

بعد ان اكملت بحثي بعون من الله تعالى، يسرني ان اقدم شكري وامتناني الى الاستاذ الفاضلة الدكتورة نعيمة عبد اللطيف السامرائي المشرفة على البحث، لما قدمته من المشورة العلمية، والمتابعة الجادة، والتوجيهات السديدة، التي كان لها الأثر البالغ في اغناء البحث بالفائدة، فجزاها الله خيرُ الجزاء.

واقدم شكري وتقديري الى السادة اعضاء الحلقة الدراسية (السمنار) وهم كل من الاستاذ الدكتور طارق صالح السامرائي (رحمه الله)، والاستاذ الدكتور عبد الله خلف الدليمي، والاستاذ الدكتور يونس الجنابي، والاستاذ المساعد الدكتور قصي محمد لطيف السامرائي، والاستاذ المساعد الدكتور جبار رشك الدايني، والاستاذ المساعد الدكتورة حذام عثمان التكريتي، الذين احتضنوا البذرة الاولى للبحث حتى صارت بحثاُ كما هو عليه الآن.

ويقدم الباحث شكره وتقديره البالغين الى الاستاذ المساعد الدكتورة حذام عثمان التكريتي التي كانت عوناً دائماً في تقديم المشورة العلمية الصادقة.

ويسجل الباحث شكره وامتنانه للدكتور سعد علي زاير على الجهود الكبيرة التي بذلها في موضوعات البحث المختلفة كما ويشكر الاستاذ المساعد الدكتور صفاء طارق حبيب كرمة الذي كان صدره يتسع لكل طلبة العلم والمعرفة.

ويود الباحث ان يشكر السادة الخبراء والمحكمين لما أبدوه من ملاحظات قيّمة وآراء علمية صادقة في موضوع البحث، ويشكر الباحث الاستاذ المساعد الدكتور فاخر جبر مطر اللغوي على الاطروحة والاستاذ الدكتور عبد الله حسن الموسوي المشرف العلمي.

ويشكر الباحث ادارة اعدادية الرسالة الخالدة للبنين لما بذلته من جهود كبيرة لتسهيل مهمة انجاز البحث.

ويقدم الباحث شكره وامتنانه الى موظفي شعبة الدراسات العليا، وموظفات مكتبة قسم العلوم التربوية والنفسية، ومكتبة الاطروحات، لما ابدوه من تعاون ومساعدة لاكمال البحث.

ويتقدم الباحث بالشكر الجزيل، والثناء الجميل، الى كل من ابدى المساعدة، واسدى النصيحة، وقدمَ المشورة الصحيحة، فبارك الله بكل الجهود الخيرّة، والعقول النيرّة التي تضافرت في انجاز هذا البحث، خدمة للعلم والوطن الغالي.

والله وليُّ التَوْفيقْ

الباحث

حاكم موسى عبد خضير الحسناوي

إقرار المشرف

أشهد ان اعداد هذه الأطروحة الموسومة بـ(**أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ)** التي قدمها الطالب **حاكم موسى عبد خضير الحسناوي،** قد جرى تحت اشرافي في جامعة بغداد/ كلية التربية/ إبن رشد، وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية/ طرائق تدريس التاريخ.

الاستاذ الدكتورة

نعيمة عبد اللطيف السامرائي

المشرف على الاطروحة

/ ٥/ ٢٠٠٣

بناء على التوصيات المتوافرة، ارشح هذه الاطروحة للمناقشة.

الاستاذ المساعد الدكتور

صنعاء طارق حبيب

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

/ ٥/ ٢٠٠٣

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة أننا اطّلعنا على الأطروحة الموسومة بـ((أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ)) ، وقد ناقشنا الطالب (حاكم موسى عبد خضير الحسناوي) في محتوياتها ، وفي ما له علاقة بها ، ونعتقد أنها جديرة بالقبول بتقدير ( ) لنيل درجة دكتوراه فلسفة في طرائق تدريس التاريخ .

التوقيع :

أ.د. منى يونس بحري

رئيساً

/ /٢٠٠٣

التوقيع :

أ.د.م ابتسام محمد فهد العاني

عضواً

/ /٢٠٠٣

التوقيع :

أ.م. د. جبار رشك شناوه

عضواً

/ /٢٠٠٣

التوقيع :

أ.م. د. أحمد بحر هويدي الراوي

عضواً

/ /٢٠٠٣

التوقيع :

أ.م.د. سعاد صبري عزت

عضواً

/ /٢٠٠٣

التوقيع :

أ.د. نعيمة عبد اللطيف وحيد السامرائي

المشرف

/ /٢٠٠٣

صدقت الأطروحة من مجلس كلية التربية – ابن رشد – جامعة بغداد .

الأستاذ الدكتور

عبد الأمير عبد حسين دكسن

عميد كلّيّة التّربية – ابن رشد

التاريخ : ١٦/ ٧ /٢٠٠٣ م

جامعة بغداد
كلية التربية / ابن رشد
الدراسات العليا

المحتويـات

الموضوع	الصفحة
الاهداء	أ
شكر وتقدير	ب
ملخص الاطروحة باللغة العربية	ج–ح
المحتويات	ط–ن
الجداول	س–ع
الملاحق	ف–ص
الفصل الأول: التعريف بالبحث	١–٢٣
مشكلة البحث	١–٢
اهمية البحث والحاجة اليه	٢–١٦
هدف البحث	١٦
فرضيات البحث	١٦–١٧
حدود البحث	١٧
تحديد المصطلحات	١٨–٢٣
الفصل الثاني: اطار نظري ودراسات سابقة	٢٤–٧٨
أولاً: اطار نظري للطرائق التدريسية الثلاث والاتجاه العلمي	٢٤–٤٩
اهمية الطريقة التدريسية	٢٤–٢٥
طريقة المحاضرة	٢٤–٢٥
تنفيذ التدريس بطريقة المحاضرة	٢٦–٢٧
أنواع المحاضرة	٢٧
مزايا طريقة المحاضرة	٢٨
عيوب طريقة المحاضرة	٢٩
الأسس الواجب مراعاتها لنجاح طريقة المحاضرة	٢٩–٣٠
طريقة المناقشة	٣٠–٣١
تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة الجماعية	٣١–٣٢
أنواع المناقشة الجماعية	٣٣–٣٤

الموضوع	الصفحة
مميزات طريقة المناقشة الجماعية	٣٤-٣٥
عيوب طريقة المناقشة الجماعية	٣٥-٣٦
شروط المناقشة الناجحة	٣٦
طريقة الاستقصاء	٣٧-٣٨
خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء	٣٨-٣٩
أنواع الاستقصاء	٣٩-٤٠
أهداف طريقة الاستقصاء	٤٠
مميزات طريقة الاستقصاء	٤٠-٤١
عيوب طريقة الاستقصاء	٤١
الاتجاه العلمي	٤١-٤٤
مكونات الاتجاه العلمي	٤٤-٤٥
مصادر تكوين الاتجاه العلمي	٤٥
خصائص الاتجاه العلمي	٤٥-٤٦
العوامل التي تساعد على اكتساب الاتجاه العلمي	٤٦
العوامل المؤثرة في الاتجاه العلمي	٤٧-٤٨
تكوين الاتجاهات	٤٨-٤٩
تغيير الاتجاهات	٤٩
ثانياً:- دراسات سابقة	٥٠
١- الدراسات التي تناولت طريقة المحاضرة	٥٠
دراسة (فراج، ١٩٦٩)	٥٠
دراسة (Atherton, 1972)	٥٠-٥١
دراسة (Rothman, 1980)	٥١-٥٢
دراسة (سعادة، ١٩٨٤)	٥٢-٥٣
دراسة (Walker, 1986)	٥٣
٢-الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة الجماعية	٥٤
دراسة (Gnagey, 1962)	٥٤
دراسة (Fitzgerald, 1977)	٥٤-٥٥

الموضوع	الصفحة
دراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)	٥٥-٥٦
دراسة (الجبوري، ١٩٨٦)	٥٦-٥٧
دراسة (السامرائي، ١٩٨٧)	٥٧-٥٨
دراسة (الفريجي، ١٩٩٤)	٥٨-٥٩
٣-الدراسات التي تناولت طريقة الاستقصاء الموجه	٥٩
دراسة (Armstrong, 1970)	٥٩
دراسة (Kindra, 1981)	٥٩-٦٠
دراسة (خليفة، ١٩٨٢)	٦٠-٦١
دراسة (نشوان، ١٩٨٨)	٦١
دراسة (العمري، ١٩٩٠)	٦١-٦٢
دراسة (العبيدي، ١٩٩٦)	٦٢-٦٣
دراسة (العنبكي، ١٩٩٩)	٦٣-٦٤
دراسة (المليكي، ٢٠٠١)	٦٤-٦٥
٤-الدراسات التي تناولت الاتجاه العلمي	٦٥
دراسة (Harvey, 1949)	٦٥-٦٦
دراسة (البغدادي، ١٩٧٦)	٦٦-٦٧
دراسة (Vanek& Montean, 1977)	٦٧-٦٨
دراسة (Mulopo, 1985)	٦٨-٦٩
دراسة (صخي، ١٩٨٨)	٦٩-٧٠
دراسة (الباوي، ١٩٩٧)	٧٠-٧١
ثالثاً: المؤشرات والدلالات المستنبطة من الدراسات السابقة.	٧١-٧٨
رابعاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة	٧٨
الفصل الثالث: منهج البحث واجراءاته	٧٩-١٢٥
أولاً: التصميم التجريبي للبحث	٧٩-٨٠
ثانياً: مجتمع البحث وعينته	٨٠-٨١
ثالثاً: تكافؤ مجموعات البحث	٨٢

الموضوع	الصفحة
١-العمر الزمني محسوباً بالاشهر	٨٣
٢- درجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام	٨٣-٨٤
٣-درجة الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة	٨٤-٨٥
٤-درجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ	٨٥
٥-التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر	٨٦
٦-التحصيل الدراسي للأم	٨٦-٨٧
٧-مهنة الأب او ولي الامر	٨٧
٨-مهنة الأم	٨٨
رابعاً: تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها	٨٨-٩٠
١-الحوادث المصاحبة	٨٨
٢-العمليات المتعلقة بالنضج	٨٩
٣-أدوات القياس	٨٩
٤-الاندثار التجريبي	٨٩
٥-المادة الدراسية	٨٩
٦- التدريس	٨٩
٧- توزيع الحصص الدراسية	٨٩
٨- الصف الدراسي	٨٩
٩- مدة التجربة	٨٩
خامساً: مستلزمات البحث	٩٠
١- تحديد المادة العلمية	٩٠-٩٣
٢- صياغة الاهداف السلوكية	٩٣-٩٤
٣- اعداد الخطط التدريسية	٩٤
سادساً: ادوات البحث	٩٥
١- مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ	٩٥
٢- الاختبار التحصيلي	٩٥
خطوات بناء مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ	٩٥-٩٦
١- اعداد فقرات مقياس الاتجاه العلمي	٩٦-٩٧

الموضوع	الصفحة
٢- صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي	٩٧-٩٩
٣- المجالات التي يتكون منها مقياس الاتجاه العلمي	٩٩-١٠٠
٤- اعداد تعليمات مقياس الاتجاه العلمي	١٠١
٥- العينة الاستطلاعية الاولى	١٠١
٦- العينة الاستطلاعية الثانية	١٠١
٧-تصحيح مقياس الاتجاه العلمي وحساب الدرجة الكلية.	١٠٢-١٠٣
٨- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاتجاه العلمي	١٠٣
أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي	١٠٣-١٠٥
ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس	١٠٨
جـ-علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال	١٠٨
د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس	١٠٨
هـ- العلاقة الارتباطية بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي	١٠٨-١٠٩
٩- صدق المقياس	١٠٩
أ- الصدق الظاهري	١٠٩-١١٠
ب- صدق البناء	١١٠
١٠- ثبات مقياس الاتجاه العلمي	١١٠
طريقة التجزئة النصفية	١١٠
١١- مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية	١١١
بناء الاختبار التحصيلي	١١١
خطوات بناء الاختبار التحصيلي	١١١
١- اعداد جدول المواصفات	١١١-١١٢
٢- صدق الاختبار	١١٣-١١٤
٣- العينة الاستطلاعية الاولى	١١٤
٤- العينة الاستطلاعية الثانية	١١٤-١١٥
٥- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي	١١٥
أ- مستوى صعوبة الفقرة	١١٥-١١٦
ب- قوة تمييز الفقرة	١١٦-١١٧

الموضوع	الصفحة
٦- ثبات الاختبار التحصيلي	١١٧-١١٩
٧- الاختبار التحصيلي في صورته النهائية	١٢٠
سابعاً: اجراءات تطبيق التجربة	١٢٠-١٢٢
ثامناً: الوسائل الاحصائية.	١٢٢-١٢٥
الفصل الرابع: عرض نتائج البحث وتفسيرها	١٢٦-١٣٦
أولاً: عرض النتائج	١٢٦
١-التحصيل الدراسي	١٢٦-١٢٩
٢-الاتجاه العلمي	١٢٩-١٣٢
ثانياً: تفسير النتائج	١٣٢
١-النتائج التي تتعلق بالتحصيل الدراسي	١٣٢-١٣٣
٢-النتائج التي تتعلق بالاتجاه العلمي	١٣٤-١٣٥
ثالثاً: الاستنتاجات	١٣٦
الفصل الخامس: التوصيات والمقترحات	١٣٧-١٣٩
أولاً: التوصيات	١٣٧-١٣٨
ثانياً: المقترحات	١٣٩
قائمة مراجع البحث	١٤٠-١٥٩
أولاً: المراجع العربية	١٤٠-١٥٤
ثانياً: المراجع الاجنبية	١٥٥-١٥٩
ملاحق البحث	١٦٠-٢٣٤
ملخص الاطروحة باللغة الانكليزية	**1-6**

الجـداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١	التصميم التجريبي المستخدم في البحث.	٧٩
٢	اسماء المدارس المشمولة بالبحث في قطاع الكاظمية/ المركز.	٨١
٣	افراد العينة النهائية للبحث.	٨٢
٤	نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار طلاب مجموعات البحث.	٨٣
٥	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام.	٨٤
٦	نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة.	٨٥
٧	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ.	٨٥
٨	قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للاب او ولي الأمر بين مجموعات البحث.	٨٦
٩	قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للأم بين مجموعات البحث.	٨٧
١٠	قيمة مربع كاي للفروق في مهنة الأب او ولي الأمر بين مجموعات البحث.	٨٧
١١	قيمة مربع كاي للفروق في مهنة الأم بين مجموعات البحث.	٨٨
١٢	محتوى الابواب الثلاثة الاولى موضوع البحث.	٩٠-٩٣
١٣	توزيع الاهداف السلوكية على المحتوى الدراسي.	٩٤
١٤	قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي.	٩٨
١٥	مجالات مقياس الاتجاه العلمي وارقام الفقرات التي تدل عليها.	١٠٠
١٦	توزيع عدد افراد العينة الاستطلاعية الثانية.	١٠٢
١٧	القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي.	١٠٤
١٨	معامل ارتباط درجة الفقرة مع الدرجة الكلية لمقياس الاتجاه العلمي.	١٠٦

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١٩	معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال.	١٠٧
٢٠	معامل الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس.	١٠٨
٢١	مصفوفة معامل الارتباط بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.	١٠٩
٢٢	مواصفات الاختبار التحصيلي المستخدم في البحث.	١١٣
٢٣	قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي.	١١٤
٢٤	توزيع عدد افراد العينة الاستطلاعية الثانية.	١١٥
٢٥	معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي.	١١٦
٢٦	قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.	١١٧
٢٧	ثبات الاختبار التحصيلي.	١١٩
٢٨	توزيع الحصص الدراسية على عينة البحث.	١٢٠
٢٩	نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٢٦
٣٠	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٢٧
٣١	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٢٨
٣٢	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي.	١٢٨
٣٣	نتائج تحليل التباين الثنائي للاختبارين القبلي والبعدي لدرجات طلاب مجموعات البحث في مقياس الاتجاه العلمي.	١٢٩
٣٤	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاه العلمي.	١٣٠
٣٥	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه العلمي.	١٣١
٣٦	معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه العلمي.	١٣٢

الملاحــق

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١	صورة كتاب تسهيل مهمة.	١٦٠
٢	استمارة المعلومات الموزعة على عينة البحث.	١٦١
٣	اعمار طلاب مجموعات البحث محسوباً بالأشهر.	١٦٢
٤	درجات طلاب مجموعات البحث في الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام.	١٦٣
٥	الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة لطلاب مجموعات البحث.	١٦٤-١٦٦
٦	درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة.	١٦٧
٧	درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي لغرض التكافؤ.	١٦٨
٨	استبانة آراء الخبراء في صلاحية الاهداف السلوكية لمحتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي.	١٦٩-١٧٨
٩	انموذج خطة تدريسية باستخدام طريقة المحاضرة.	١٧٩-١٨٢
١٠	انموذج خطة تدريسية باستخدام طريقة المناقشة الجماعية.	١٨٣-١٨٧
١١	انموذج خطة تدريسية باستخدام الاستقصاء الموجه.	١٨٨-١٩١
١٢	استبانة آراء عينة من الطلاب لتعرف اتجاههم العلمي في مادة التاريخ.	١٩٢
١٣	استبانة آراء عنية من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ في المواقف والسلوكات التي تشير او لا تشير الى الاتجاه العلمي.	١٩٣

رقم الملحق	العنوان	الصفحة
١٤	اسماء مدرسي ومدرسات مادة التاريخ الذين استعين بآرائهم في تعرف المواقف التي تشير او لا تشير الى الاتجاه العلمي.	١٩٤
١٥	استبانة آراء عينة من الاساتذة المختصين في التاريخ في المواقف والسلوكات التي تشير أو لاتشير الى الاتجاه العلمي.	١٩٥
١٦	اسماء الاساتذة المختصين في التاريخ الذين استعين بآرائهم في تعرف المواقف والسلوكات التي تشير أو لاتشير الى الاتجاه العلمي.	١٩٦
١٧	استبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي.	١٩٧-٢٠١
١٨	اسماء الخبراء الذين استعين بخبرتهم في البحث الحالي.	٢٠٢-٢٠٣
١٩	الفقرات التي حذفها الخبراء من مقياس الاتجاه العلمي.	٢٠٤
٢٠	استبانة آراء الخبراء في مدى تمثيل الفقرات لمجالات الاتجاه العلمي.	٢٠٥-٢٠٩
٢١	مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية.	٢١٠-٢١٣
٢٢	درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار البعدي في مقياس الاتجاه العلمي.	٢١٤
٢٣	استبانة آراء الخبراء في صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي.	٢١٥-٢٢٥
٢٤	الاختبار التحصيلي في صورته النهائية.	٢٢٦-٢٣٣
٢٥	درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.	٢٣٤

أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الإعدادي في مادة التاريخ

ملخص أطروحة قدمها

حاكم موسى عبد خضير الحسناوي

الى مجلس كلية التربية/ ابن رشد في جامعة بغداد

وهي جزء من متطلبات نيل درجة دكتوراه فلسفة في التربية

طرائق تدريس التاريخ

اشراف

الأستاذ الدكتورة

نعيمة عبد اللطيف السامرائي

١٤٢٣هـ ربيع الاول ٢٠٠٣م أيار

ملخص الأطروحة

تسعى التربية الى تنمية قدرات الانسان بوصفه غاية ووسيلة معاً، فهي اداة لاعداده فكراً وعملاً. ويعد التعليم من ابرز النشاطات التي تساهم في تحقيق الاهداف التربوية. وبسبب ما يواجه العالم اليوم من ثورة علمية وتكنلوجية واسعة، تسعى المؤسسات التربوية الى الاهتمام باعداد جيل متسلح بالعلم يستطيع مواجهة التغيرات السريعة في المجتمع. والعملية التعليمية ليست عملية سهلة، وانما عملية تتطلب جهداً وصبراً كبيرين، وهي اقرب الى الابتكار والتجديد منها الى النقل والتراكم، فهي ليس مجرد ملء عقول الطلاب بالمعلومات فحسب، وانما عملية فتح نوافذ نفوسهم وعقولهم ليكتشفوا الحقائق بانفسهم فتزيد في نمو مداركهم على الاكتشاف والابداع.

وتعد طرائق التدريس جزءاً لا يتجزأ من العملية التعليمية، وكونها وسيلتها في معرفة مدى تحقيقها للاهداف التربوية، ولها دور كبير في توجيه مسارات التعليم نحو تحقيق اهدافه باقل جهد واقصر وقت، فضلاً عن انها احدى الوسائل الفاعلة في استمرار النهضة العلمية والتكنلوجية لما لها اثر في تفكير الافراد وانماط حياتهم.

لقد دعت الحاجة الى البحث عن افضل الطرائق التدريسية التي يمكن استخدامها لتحقيق اهداف تدريس مادة التاريخ. ومن هنا جاء استخدام الطرائق التدريسية الثلاث طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه، لتعرف مدى فاعليتها في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب في مادة التاريخ.

وتبرز اهمية البحث الحالي في تدريس مادة التاريخ وما تواجهه هذه المادة في الوقت الحاضر من مشكلات عدة، منها طبيعة المادة، وتنظيمها، والطرائق والاساليب المتبعة في تدريسها مما ادى ذلك انصراف معظم الطلاب الى حفظ المعلومات والحقائق والمفاهيم دون ادراك العلاقات التي تربط فيما بينها. وهذا ما لا يتفق واهداف تدريس مادة التاريخ.

لذلك جاء هذا البحث للكشف عن اثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية، طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، ويمكن ان تفيد المؤسسات التربوية في جمهورية العراق من نتائج هذا البحث من خلال تعرف أي الطرائق التدريسية الثلاث أبلغ أثراً في رفع مستوى التحصيل الدراسي وتنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب ليتسنى لهذه المؤسسات استخدام الطرائق التدريسية الجيدة، والتأكيد عليها، لعلها تساهم في تطوير تدريس المواد الاجتماعية بشكل عام، وتدريس مادة التاريخ بشكل خاص.

هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى تعرف اثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه) في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الآتية:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التدريسية الذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية، في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:

١- عينة من طلاب الصف الخامس الادبي في مركز محافظة بغداد/ الكرخ الاولى/ قضاء الكاظمية، المركز/ للعام الدراسي ٢٠٠١/,٢٠٠٢

٢- الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي (٢٠٠٠)، الطبعة الثامنة والثلاثون، المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠١/ ,٢٠٠٢

٣- الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢

اجراءات البحث

اختار الباحث تصميماً تجريبياً ذا الضبط الجزئي، وذا المجموعات التجريبية الثلاث التي تضبط احداهما الأخرى. تم اجراء البحث على عينة عشوائية من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية الرسالة الخالدة التي تتكون من ثلاث شعب للصف الادبي، وقد اختار الباحث المجموعات التجريبية بصورة عشوائية وكالآتي:-

- المجموعة التجريبية الاولى درست باستخدام طريقة المحاضرة.
- المجموعة التجريبية الثانية درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية.
- المجموعة التجريبية الثالثة درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه.

بلغ عدد افراد العينة النهائي (١١٦) طالباً بواقع (٣٧) طالباً للمجموعة التجريبية الاولى، و(٣٩) طالباً للمجموعة التجريبية الثانية، و(٤٠) طالباً للمجموعة التجريبية الثالثة.

كوفئت مجموعات البحث الثلاث بمتغيرات العمر الزمني، ودرجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام، والاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة، ودرجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ، والتحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر، والتحصيل الدراسي للأم، ومهنة الأب، ومهنة الأم. ولم يجد الباحث اية فروق ذات دلالة احصائية في هذه المتغيرات

قام الباحث باعداد مستلزمات البحث الحالي فعمل على تحديد المادة العلمية (موضوع البحث) وصاغ اهدافاً سلوكية للمستويات الثلاثة الاولى لتصنيف بلوم (B loom) في المجال المعرفي (التذكر، الفهم، التطبيق) بلغ عددها (٢١٠) اهداف موزعة على وفق خريطة اختبارية، وحسب اهمية كل باب من الابواب التي شملها البحث، وخططاً تدريسية لكل متغير من متغيرات البحث على حدة بلغ عددها (١٠٨) خطة تدريسية يومية.

اعد الباحث مقياساً للاتجاه العلمي في مادة التاريخ يتكون من (٥٤) فقرة على وفق طريقة ليكرت (Likert) وبثلاثة بدائل. عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين بلغ عددهم (٢٤) خبيراً لمعرفة مدى صلاحيتها، وقد حذف الخبراء (٦) فقرات من فقرات المقياس لعدم صلاحيتها، وتم الابقاء على (٤٨) فقرة حصلت على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر، استخرج صدق المقياس بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، وحسبت قوة تمييز فقراته، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال الذي تنتمي اليه، وعلاقة المجال بالدرجة الكلية للمقياس بطريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (٠,٨٣).

واعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد وباربعة بدائل، بلغ عدد فقراته (٤٠) فقرة اختبارية تم توزيعها على وفق الخريطة الاختبارية، استخرج صدقه الظاهري بعرضه على مجموعة من الخبراء والمحكمين، فقد حصلت جميع فقراته على نسبة اتفاق ٨٠% فاكثر. وحسب معامل صعوبة فقراته، وقوة تمييزها، ومعامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (٠,٨٣)

استغرقت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، وقد درّس الباحث نفسه مجموعة البحث، وذلك لهدف ضبط الفروق الناشئة من جراء تعدد القائمين بالتدريس.

واستخدم الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

تحليل التباين الاحادي (ONE WAY- ANOVA)، وتحليل التباين الثنائي (TOW WAY- ANOVA) ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان براون، ومعامل تمييز الفقرة، ومعامل صعوبة الفقرة، واختبار (Sheffe- Test)، والاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين، وبرنامج الحاسب الالي (Spss).

اظهرت نتائج البحث ما يأتي:-

١- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في التحصيل عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٢- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٣- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٤- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في التحصيل ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٥- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٦- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ ولصالح المجموعة التجريبية الثانية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٧- وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ ولصالح المجموعة التجريبية الثالثة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

٨- عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بعدة توصيات منها:

١- ضرورة اعادة النظر بمادة التاريخ للصف الخامس الادبي بحيث تتضمن موضوعات يمكن تدريسها بطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه.

٢- ضرورة ادخال مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية في دورات تدريبية لغرض تدريبهم على كيفية استخدام طريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه، اثناء تدريسهم لمادة التاريخ.

٣- تضمين مادة التاريخ للصف الخامس الادبي موضوعات من شأنها ان تساعد على تنمية الاتجاه العلمي، والابتعاد عن الافكار الخرافية، واعتماد الموضوعات التي تستند الى الحقائق العلمية والمنطق.

٤- حث مدرسي مادة التاريخ على تنمية الاتجاه العلمي في مادة التاريخ لدى طلبتهم باستخدام النشاطات والفعاليات التي تساعد في تنمية الاتجاه العلمي وتتيح لهم الفرصة في تنمية قابلياتهم في البحث والدراسة.

المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث عدة مقترحات. منها:

١-اجراء دراسة اخرى تهدف الى تعرف أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية، طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في متغيرات تابعة أخرى غير التحصيل والاتجاه العلمي، كالتفكير الناقد، والميول العلمية.

٢- اجراء دراسة اخرى تهدف الى تعرف اثر استخدام طرائق تدريسية اخرى غير الطرائق المستخدمة في البحث الحالي، كطريقة حل المشكلات، وطريقة الوحدات، وطريقة المشروع في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي.

٣- اجراء دراسة تقويمية تهدف تحليل محتوى مادة التاريخ المقرر تدريسها للصف الخامس الادبي لمعرفة مدى احتوائها لعناصر الاتجاه العلمي.

٤- اجراء دراسة تحليلية لتعرف الطرائق التدريسية المفضل استخدامها في تدريس مادة التاريخ من وجهة نظر طلاب المرحلة الاعدادية ومدرسيها.

قائمة مراجع البحث

أولاً:- المراجع العربية:-

١- آل ياسين، محمد حسين (بدون تاريخ). مبادئ في طرق التدريس العامة، ط١، بيروت، المكتبة العصرية.

٢- ابراهيم، عاهد وآخرون (١٩٨٩). مبادئ القياس والتقييم في التربية، ط١، عمان، دار عمان للنشر والتوزيع.

٣- ابراهيم، عبد العليم (١٩٦٨). الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط٤، دار المعارف، مصر.

٤- ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد (١٩٧٥). المناهج، ط٤، القاهرة، مكتبة مصر.

٥- ابراهيم، فوزي طه، ورجب احمد الكلزة (٢٠٠٠). المناهج المعاصرة، منشأة المعارف، الاسكندرية.

٦- ابراهيم، نجيب اسكندر وآخرون (١٩٦١). الدراسة العلمية للسلوك الاجتماعي، ط٢، القاهرة، مؤسسة المطبوعات الحديثة.

٧- ابو جلالة، صبحي حمدان (١٩٩٩). استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، الامارات العربية المتحدة، العين، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٨- ابو حطب، فؤاد وسيد احمد عثمان (١٩٧٦). التقويم النفسي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٩- ابو علام، رجاء محمود (١٩٨٩). مدخل الى مناهج البحث التربوي، الكويت، مكتبة الفلاح.

١٠- ابو لبدة، سبع محمد (١٩٧٩). مبادئ القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، عمان، مطبعة عمان.

١١- الاحمد، ردينة عثمان، وحذام عثمان يوسف (٢٠٠١). طرائق التدريس منهج، اسلوب، وسيلة، ط١، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٢- احمد، لطفي بركات (١٩٧٢) التفسير النفسي للاتجاهات العلمية، صحيفة التربية، العدد الاول، السنة الخامسة والعشرون.

١٣- احمد، محمد عبد السلام (١٩٦٠). القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٤- ـــ (١٩٧٦). القياس النفسي والتربوي، ط٢، القاهرة.

١٥- ـــ (١٩٨١). القياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية.

١٦- الامام، مصطفى محمود وآخرون (١٩٩٠). التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، كلية التربية، دار الحكمة للطباعة والنشر.

١٧- الامين، شاكر محمود (١٩٨٦). طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفوف الثانية لمعاهد اعداد المعلمين، ط٨، بغداد، مطبعة وزارة التربية.

١٨- ـــ (١٩٩٠). طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس معاهد اعداد المعلمين والمعلمات والصف الثاني معاهد المعلمين، ط٢، مطبعة منير، بغداد.

١٩- ـــ وآخرون (١٩٩٢). اصول تدريس المواد الاجتماعية، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٢٠- باقر، طه (١٩٥٠). مقدمة في الحضارات القديمة، بغداد، شركة التجارة والطباعة المحدودة.

٢١- الباوي، عباس عبد علي عبود (١٩٩٧). اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة/ المعلمين نحو مادة الجغرافية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٢٢- بحري، منى يونس، وعايف حبيب (١٩٨٥). المنهج والكتاب المدرسي. مطبعة جامعة بغداد.

٢٣- البدري، سميرة موسى عبد الرزاق (١٩٨٤). بناء مقياس لقياس الاتجاه العلمي لمعلمي المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٢٤- بركات، محمد خليفة (١٩٥٧). الاختبارات والمقاييس العقلية، ط٢، القاهرة، مكتبة مصر.

٢٥- البغدادي، محمد رضا (١٩٧٦). مقارنة مدى فاعلية عدة طرق لتدريس وحدة الوراثة لطلاب دور المعلمين والمعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اسيوط، كلية التربية.

٢٦- ـــ (١٩٨٠). الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس، الكويت، مكتبة الفلاح.

٢٧- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧). الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية.

٢٨- تايلور، رالف (١٩٦٢). اساسيات المناهج، ترجمة احمد خيري، وجابر عبد الحميد جابر، القاهرة، دار النهضة العربية.

٢٩- تركي، عبد الفتاح، وآخرون (١٩٨٣). مفاهيم اساسية في التربية، الاسكندرية، مكتبة المعارف الحديثة.

٣٠- جابر، جابر عبد الحميد، وعايف حبيب (١٩٦٧). أساسيات التدريس، بغداد، مطبعة العاني.

٣١- ـــ (١٩٧٧). علم النفس التربوي، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٢- ـــ (١٩٨٢). التعلم وتكنلوجيا التعليم، ط١، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٣- ـــ (١٩٨٣). التقويم والقياس التربوي، ط٨، القاهرة، دار النهضة العربية.

٣٤- جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠). طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس.

٣٥- الجبر، سليمان محمد، وسر الختم عثمان علي (١٩٨٣). اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، دار المريخ.

٣٦- الجبوري، صبحي ناجي (١٩٩٦). اثر استخدام طريقتي الاستقصاء والمناقشة في تنمية التفكير الناقد عند تدريس مادة الجغرافية لدى طالبات الصف الثالث في معهد اعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٣٧- الجبوري، عمران جاسم محمد (١٩٨٦). دراسة مقارنة بين طريقي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٣٨- جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٨٤). الوقائع الكاملة للندوة العلمية حول (توجيه المناهج ووسائل التدريس لتعزيز شخصية الطالب وثقته بنفسه واتخاذ القرار) المنعقدة في بغداد للفترة من ٨-١٩٨٢/١٢/٩، جـ٢، العدد ١٩٢.

٣٩- جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٨٦). الاهداف التربوية في القطر العراقي، ط١، مديرية مطبعة وزارة التربية، رقم (١).

٤٠- جمهورية العراق، وزارة التربية (٢٠٠٠). التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي، ط٣٨، مطابع الدستور التجارية.

٤١- الجنابي، فاضل زامل صالح (١٩٩٢). التفكير الناقد لدى طلبة جامعة بغداد وعلاقته باساليبهم المعرفية، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٤٢- حجاج، عبد الفتاح احمد (١٩٧٥). مجلة وقائع وبحوث، جـ٢، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية.

٤٣- الحسناوي، حاكم موسى عبد خضير (٢٠٠٢). مفهوم المنهج، بحث منشور في مجلة الاستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، العدد (٤٦).

٤٤- حسين، محسن، ومحمد عبد الرحمن العزاوي (١٩٩٢). منهج البحث التاريخي، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٤٥- الحصري، علي منير، ويوسف العنيزي (٢٠٠٠). طرق التدريس العامة، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

٤٦- حمدان، محمد زياد (١٩٨٦). تدريس الجغرافية، مبادئها واساليبها الخاصة، الاردن، دار التربية الحديثة.

٤٧- ـــ (١٩٨٨). التدريس المعاصر، تطوراته واصوله وعناصره وطرقه، عمان، دار التربية الحديثة.

٤٨- الخزرجي، صباح ظاهر نصيف (١٩٨٥). اثر استخدام طريقة المناقشة الاجتماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٤٩- خليفة، غازي جمال (١٩٨٢). مقارنة بين طريقتي الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافية للصف الاول الثانوي في الاردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

٥٠- ـــ، وعلي كايد خريشة (١٩٨٨). درجة تعرف معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية للمهارات الاستقصائية واثرها في درجة تفضيل طلبتهم لانواع الاسئلة واتجاهاتهم نحوها، مجلة البحوث التربوية، العدد (١٣)، جامعة قطر.

٥١- خليل، عيادة بياوي (١٩٦٩). تدريس العلوم بمدارس المرحلة الثانوية العامة، القاهرة، دار الكتاب المصري.

٥٢- خليل، نظمي (١٩٦٦). مفهوم التربية، العدد ١٤٦، الدار القومية للطباعة والنشر.

٥٣- الخليلي، خليل يوسف (١٩٨٩). الاتجاهات نحو الفيزياء، بنيانها وقياسها، مجلة مؤتة، المجلد الخامس العدد (١).

٥٤- الخولي، محمد علي (١٩٧٦). قاموس التربية، دار العلم للملايين، بيروت.

٥٥- داود، عزيز حنا، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠). مناهج البحث التربوي، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

٥٦- الدايني، جبار رشك شناوة (١٩٩٤). اثر استخدام الوثائق والنصوص التاريخية بطريقتي المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاه نحو التاريخ لدى طلبة الصف الرابع الاعدادي. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٥٧- دبور، مرشد، وابراهيم الخطيب (١٩٨٧). اساليب تدريس الاجتماعيات، ط٢، عمان، دار العدوي للتوزيع.

٥٨- دروزة، افنان نظير (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عملياً، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥٩- دغيش، طارق مكرد ناشر عبده (١٩٩٩). الاتجاه العلمي عند الطلبة اليمنيين في المرحلتين الثانوية العامة والجامعية، اطروحة دكتوراه غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٦٠- دمعة، مجيد ابراهيم، وعبد الجبار توفيق البياتي (١٩٧٤). دراسة استطلاعية عن دور المعلم وفعاليته في ضوء متطلبات التطور العلمي والتكنلوجي بغداد، مركز البحوث التربوية والنفسية.

٦١- دنيا، محمود طنطاوي (١٩٩١). استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، ط٢، الكويت، مكتبة الفلاح.

٦٢- الدوري، عبد العزيز (١٩٦٠). بحث في نشأة علم التاريخ عند العرب، المطبعة الكاثوليكية، بيروت.

٦٣- رزوق، اسعد (١٩٧٧). موسوعة علم النفس، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

٦٤- رسول، خليل ابراهيم (١٩٧٨). تقييم كتب العلوم والتربية الصحية للمرحلة الابتدائية في ضوء تنميتها للاتجاهات العلمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٦٥- رضوان، ابو الفتوح وآخرون (١٩٧٣). المدرس في المدرسة والمجتمع، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٦٦- ريان، فكري حسن (١٩٧٢). التدريس، اهدافه، اسسه، اساليبه، تقويمه، نتائجه وتطبيقاته، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.

٦٧- ريان، محمد هاشم وآخرون (١٩٩٦). اساليب تدريس الاسلامية، برنامج التربية، المقرر رقم (٥٤٢٤) لجامعة القدس المفتوحة، ط١، عمان.

٦٨- زكريا، فؤاد (١٩٨٩). التفكير العلمي، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٦٩- الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم وآخرون (١٩٨١). الاختبارات والمقاييس النفسية، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، جامعة الموصل، دار الكتاب للطباعة والنشر.

٧٠- زيتون، عايش (١٩٨٨). الاتجاهات والميول العلمية في تدريس العلوم، ط١، عمان.

٧١- ـــ (١٩٨٨). نمو الاتجاهات العلمية وفهم طبيعة العلم عند طلبة التربية في الجامعة الاردنية، المجلة التربوية، المجلد الخامس، العدد (١٨)، جامعة الكويت.

٧٢- ـــ (١٩٩٤). اساليب تدريس العلوم، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.

٧٣- الزيود، نادر فهمي وآخرون (١٩٩٩). التعلم والتعليم الصفي، ط٤، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

٧٤- السالمي، محسن بن ناصر بن يوسف (١٩٩٥). تأثير طريقتي الاستقصاء والمناقشة في التحصيل الفوري والتحصيل المؤجل لمادة التربية الاسلامية لدى طلاب الصف الاول الثانوي في احدى مدارس محافظة مسقط، دراسة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية والعلوم الاسلامية.

٧٥- السامرائي، قصي محمد لطيف (١٩٨٧). اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٧٦- ـــــ (١٩٩٤). اثر استخدام طريقي المناقشة والالقائية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمين، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٧٧- سرحان، الدمرداش، ومنير كامل (١٩٥٩). التفكير العلمي، القاهرة، دار الكتاب المصري.

٧٨- ـــــ (١٩٦٣). التفكير العلمي، ط٢، القاهرة، مطبعة الانجلو المصرية.

٧٩- ـــــ (١٩٧٢). المناهج، ط ٣، القاهرة، دار العلوم للطباعة.

٨٠- سعادة، جودت (١٩٨٤). اثر طريقة الاستقصاء وطريقة المناقشة في تنمية مهارتي التفكير الاستقرائي والاستنتاجي في مادة التاريخ لطلاب الصف الثالث الاعدادي في الاردن، جامعة اليرموك، مركز الدراسات الاردنية، العدد (٦).

٨١- ـــ (١٩٨٤). مقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافية، المجلة العربية للعلوم الانسانية، العدد (١٣)، المجلد الرابع، جامعة الكويت.

٨٢- ـــ (١٩٨٤). مناهج الدراسات الاجتماعية، بيروت، دار العلم للملايين.

٨٣- السكران، محمد احمد (٢٠٠٠). اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط٢، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٨٤- سلامة، احمد عبد العزيز، وعبد السلام عبد الغفار (١٩٧٤). علم النفس الاجتماعي، دار النهضة المصرية.

٨٥- سليم، محمد صابر، وسعد عبد الوهاب نادر (١٩٦٨). الجديد في تدريس العلوم، ط١، النجف الاشرف، مطبعة النعمان.

٨٦- سليمان، ممدوح، ومعين حلمي الجملان (١٩٨٨). دراسة تحليلية لاساليب تقديم المحاضرة بجامعة البحرين، مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٢٣) كانون الثاني.

٨٧- سمعان، وهيب ابراهيم، ورشدي لبيب (١٩٧٥). دراسات في المناهج، ط ٤، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

٨٨- شحاتة، حسن (١٩٩٣). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٢، الدار المصرية اللبنانية.

٨٩- صخي، مهدي حطاب (١٩٨٨). اثر استخدام طريقة الاستكشاف في تدريس العلوم في تنمية الاتجاهات العلمية لطلاب الصف الاول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

٩٠- الطشاني، عبد الرزاق الصالحين (١٩٩٨). طرق التدريس العامة، ط١، دار الكتب الوطنية، بنغازي.

٩١- طه، تيسير، وآخرون (بدون تاريخ) اساليب تدريس التربية الاسلامية، دار الفكر للنشر والتوزيع.

٩٢- عاقل، فاخر (١٩٧١). معجم علم النفس، بيروت، دار العلم للملايين.

٩٣- العاني، نزار سعيد (١٩٧٠) مقياس الاتجاه العلمي عند طلبة الثانويات وبعض الكليات في العراق، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

٩٤- عبد الدائم، عبد الله (١٩٧٥). التربية عبر التاريخ، بيروت، دار العلم للملايين.

٩٥- ـــ (١٩٨١). التربية التجريبية والبحث التربوي، ط٤، بيروت، دار العلم للملايين.

٩٦- عبد الرحمن، سعد (١٩٨٣). القياس النفسي، الكويت، مكتبة الفلاح.

٩٧- عبد العزيز، صالح (١٩٧١). التربية وطرق التدريس، ط ٧، مصر، دار المعارف.

٩٨- عبد القادر، حامد (١٩٦١). المنهج الحديث في اصول التربية وطرق التدريس، جـ٢، ط٢، القاهرة، مطبعة النهضة العربية.

٩٩- عبد الله، عبد الرحمن صالح (١٩٩٧). المرجع في تدريس علوم الشريعة، ط١، عمان، مؤسسة الوَّراق، دار البشير للنشر والتوزيع.

١٠٠- عبد الموجود، محمد عزت وآخرون (١٩٨١). أساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة، دار الثقافة للطباعة والنشر.

١٠١- العبيدي، غانم سعيد، وحنان عيسى (١٩٧٠). التقويم والقياس في التربية والتعليم، ط١، مطبعة شفيق.

١٠٢- العبيدي، نايف زاعل دريدرح (١٩٩٦). اثر استخدام التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الاول المتوسط للمفاهيم التاريخية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

١٠٣- عزيز، صبحي خليل، وتركي خباز عيسى (١٩٨٥). اصول وتقنيات التدريس والتدريب، بغداد، مركز التعريب والنشر.

١٠٤- علي، سر الختم عثمان، وسليمان محمد الجبر (١٩٨٣). اتجاهات حديثة في تدريس المواد الاجتماعية، الرياض، دار المريخ.

١٠٥- ـــ (١٩٨٧). تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية، الرياض، دار الفرقان.

١٠٦- العمري، عبد المنعم حسين محمد (١٩٩٠). اثر استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات الفكر العربي الاسلامي

لـدى طلبـة كليـات المجتمـع فـي الاردن، رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة، منشورات قسم العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

١٠٧- عميرة، ابراهيم بسيوني، وفتحـي الديب (١٩٨٢). تدريس العلوم والتربيـة العمليـة، ط٧، القاهرة، دار المعارف.

١٠٨- العنبكي، سندس عبد الله جدوع (١٩٩٩). اثر استخدام طريقة الاستقصـاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

١٠٩- عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي (١٩٨٨). الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، عمان، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١١٠- ـــ (١٩٨٩). القيـاس والتقـويم فـي العمليـة التدريسـية، عمـان، دار الأمـل للنشـر والتوزيع.

١١١- عيسـوي، عبـد الـرحمن محمـد (١٩٧٣). علـم الـنفس بـين النظريـة والتطبيـق، الاسكندرية، دار الكتب الجامعية.

١١٢- ـــ (١٩٧٤). القيـاس والتجريـب فـي علـم الـنفس والتربيـة، بيـروت، دار النهضـة المصرية للطباعة والنشر.

١١٣- غالـب، حنـا (١٩٧٠). طرائـق التعلـيم فـي التربيـة المتجـددة، ط٢، بيـروت، دار الكتاب اللبناني.

١١٤- الغريب، رمزية (١٩٧٧). التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

١١٥- الفـالح، ناصـر (١٩٩٦). العلاقـة بـين المقـرر الدراسـي والتخصـص العلمـي فـي الكيميـاء والاتجـاه نحـو العلـوم لطـلاب المسـتوى الاول فـي كليـة المعلمـين بالرياض، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٦٠.

١١٦- فراج، عثمان لبيب (١٩٦٩). دراسة مقارنة لفاعلية طريقتين من طرق التدريس، طريقة المحاضرة وطريقة المناقشة في مجموعات صغيرة في تعليم الكبار، مجلة التربية الحديثة، العدد الثاني، السنة الثالثة والاربعون.

١١٧- فرج، صفوت (١٩٨٠) القياس النفسي، القاهرة، دار الفكر العربي.

١١٨- الفريجي، علي كنيور حسن كزار (١٩٩٤). اثر استخدام المناقشة الجماعية والندوة في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

١١٩- الفنيش، احمد علي (١٩٧٥). التربية الاستقصائية، الدار العربية للكتاب، ليبيا- تونس.

١٢٠- ــ (١٩٧٧). التربية الاستقصائية، ط٢، طرابلس، الدار العربية للكتاب.

١٢١- القاضي، ساهرة (١٩٥٩). مبادئ في اصول التدريس العامة، ط١، بغداد، مطبعة المعارف.

١٢٢- القاضي، يوسف مصطفى (١٩٨٤). العلوم الاجتماعية وتدريسها. الرياض، مكتب عكاظ للنشر والتوزيع.

١٢٣- قطامي، يوسف (١٩٨٩). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي، ط١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

١٢٤- قلادة، فؤاد سليمان (١٩٧٦). اساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعليم الكبار، الاسكندرية، دار المطبوعات الجديدة.

١٢٥- قورة، حسين سليمان (١٩٧٥). الاصول التربوية في بناء المناهج، القاهرة، دار المعارف، مصر.

١٢٦- كاظم، احمد خيري، وزكي سعد (١٩٧٣). تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٢٧- ـــ (١٩٧٤). تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة المصرية.

١٢٨- ـــ (١٩٧٦). تدريس العلوم، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٢٩- ـــ، وجابر عبد الحميد جابر (١٩٨٢). الوسائل التعليمية والمنهج، ط٣، القاهرة، دار النهضة العربية.

١٣٠- الكبيسي، كامل ثامر وآخرون (١٩٨٩). معايير تقويم عضو هيئة التدريس في جامعة بغداد، مجلة العلوم التربوية والنفسية، بغداد، العدد (١٢).

١٣١- الكلزة، رجب أحمد، وحسن علي مختار (١٩٨٥). المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، الكويت، دار القلم.

١٣٢- ـــــ (١٩٨٧). المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط١، مكة المكرمة، مكتب الطالب الجامعي.

١٣٣- ـــ (١٩٨٩). اثر استخدام رزمة تعليمية في تدريس الجغرافية على تحصيل تلاميذ الصف السابع الاساسي واتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، مجلة كلية التربية، المنصورة، الجزء الثالث، العدد (١٠).

١٣٤- الكناني، ابراهيم عبد الحسن (١٩٧٩). بناء مقياس لواقع الانجاز المدرسي لدى طلبة المدارس الاعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية.

١٣٥- لبيب، رشدي (١٩٧٦). معلم العلوم، مسؤولياته، اساليبه، عمله، اعداده، نموه العلمي والمهني، مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

١٣٦- اللقاني، احمد حسين، وبرنس رضوان (١٩٧٦). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، عالم الكتب.

١٣٧- ـــــ (١٩٧٨). تدريس المواد الاجتماعية، ط٣، القاهرة، عالم الكتب.

١٣٨- ـــــ (١٩٨٤). تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، ط٤، مطبعة دار العلم العربي.

١٣٩- ـــ وعودة عبد الجواد (١٩٨٩). تخطيط المنهج وتطويره، عمان، الدار الأهلية للنشر والتوزيع.

١٤٠- ـــ (١٩٩٥). تطوير مناهج التعلم، ط١، عالم الكتب،

١٤١- مجاور، محمد صلاح الدين علي، وفتحي عبد المقصود الديب (١٩٧٧). المنهج المدرسي، اسسه وتطبيقاته التربوية، ط ٤، دار القلم، الكويت.

١٤٢- محمود، ابراهيم وجيه (١٩٧١). التعلم، القاهرة، دار الجيل للطباعة.

١٤٣- محمود، صباح وآخرون (١٩٩٦). طرائق تدريس الجغرافية، ط١، الاردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

١٤٤- المخزنجي، محمد حسن (١٩٤٧). الطرق الخاصة في تدريس الجغرافية والتاريخ، القاهرة، مطبعة الباب الحلبي.

١٤٥- مرعي، توفيق، واحمد بلقيس (١٩٨٤). الميسر في علم النفس الاجتماعي، ط١، عمان، دار الفرقان.

١٤٦- مطاوع، ابراهيم عصمت، وواصف عزيز (١٩٨٢). التربية العملية واسس طرق التدريس، بيروت، دار النهضة العربية.

١٤٧- المليكي، عبد السلام عبدة محمد صالح (٢٠٠١). اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي في اليمن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد.

١٤٨- نادر، سعد عبد الوهاب (١٩٧٦). معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال تحليل كتب ومقررات، القاهرة، رسالة دكتوراه غير منشورة جامعة الأزهر، كلية التربية.

١٤٩- ـــ وآخرون (١٩٩٢). طرائق تدريس العلوم للصف الاول لمعاهد المعلمين المركزية، الطبعة الثانية عشر، بغداد.

١٥٠- نشواتي، عبد المجيد (١٩٨٥). علم النفس التربوي، ط٢، دار الفرقان، عمان.

١٥١- نشوان، يعقوب ح٠سين (١٩٨٨). اثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة

الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، رسالة الخليج العربي، العدد (٢٦)، السنة الثامنة.

١٥٢- نهاد، صبيح (١٩٩٠). الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، البصرة.

١٥٣- هيكل، محمد حسنين (١٩٨٥). زيادة جديدة للتاريخ، ط٢، بيروت.

١٥٤- ولنكتن، جارلس بورلي، وجين ولنكتن (١٩٦٥). تربية العقل الناقد، ترجمة الحاج الياس، المكتبة الأهلية، بغداد.

١٥٥- الياور، محمد سعدي صالح (١٩٩٥). اثر استخدام التجارب الاثرائية في الاتجاهات العلمية لدى طلبة معاهد المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم.

١٥٦- يعقوب، ينال فاروق (١٩٩٦). فاعلية الطرائق التفاعلية في تدريس التربية الاسلامية، دارسة تجريبية في الصف الثاني الاعدادي بمدينة دمشق، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية.

ثانياً:- المراجع الأجنبية

157. Adams, Georgla Sachs (1966). Measurements and Evaluation in Education psychology and Guldonce, New York, Holt.

158. Alcorn, Msrvin, D and others (1964). Better Teaching in Secondary School, Holt, Rinehart and Winston, Inc.

159. Anastasi, A (1976). Psychological Testing, New York. MacMllan.

160. Armstrong, A. (1970) The Effects of two Instructional Inquiry strategies on critical thinking and achievement in eighth grade social studies Diss-Abs, int Vol, 31. No. 4.

161. Atherton, Charles. R(1972) Lecture Discussion and Indepent study instructional Method Revised The Journal of Experimental Education, Vol. 40, No 4.

162. Billeh, B.Y. & Zakhariades, G.A (1975) Development and application of scale for measurement scientific attitude Journal of science Education, Vol: 59, No, 2.

163. Bloom, penjamin, S & others (1971). Hand book on formative and summative Evaluation of student learning McGrow-Hill, New York.

164. Blough, G.O (1953). Science in the Elementary school, science for to day children Washington, National Education, Association.

165. Burton, W. & others (1960). Education for effective thinking. New York, Appleton Century.

166. Carlson, N.R. (1987). Psychology the science of behavior, 2nd. ed. Allyn and Bacon, inc, New York.

167. Chaplin, J.P. (1971). Dictionary of psychology, New York, Dell.

168. Coulter, Johne (1966). The Effectiveness of Inductive laboratory, Inductive Demonstration, and Deductive laboratory in Biology, Journal of Research in science Teaching Vol. 4.

169. Debaz, T.T (1994). Meat-analysis of the relationship between students characteristics and achievement and attitudes toward science. DAI. Vol. 41, No. 5.

170. Ebel, Robert L. (1972). Essentials of Education Measurement. New Jersey, Englewood cllffs: prentice-Hill, Inc.

171. Edwards, A.I (1957). Techniques of attitudes scale construction, New York: Appleton century-Erofts.

172. Ferron, N. (1965). Comparative study of the attitude of west African students and teachers towards to modern approach in teaching. The British Journal of Education and psychology Vol. 35, No 4.

173. Fitzgerald, John Daniel (1977). A comparison of Three Methods of Teaching prospective Teachers About Inquiry Teaching, Dissertation Abstracts International A. Vol. 38. No. 12.

174. Fergunson, George (1959). Statistical analysis in Psychology and Education 2nd. Ed New York: Me Grow- Hill.

175. Funk and Wagalls (1966). Standard Dictionary of the English language Vol. 1. U.S.A.

176. Gauld, C. (1982) The scientific attitude and science education acritical reappraisal Journal of science Education, Vol. 66, No1.

177. Gega, P.C. (1977). Science in Elementary Education, 3r,ed New York, John Wiley.

178. George, Kenneth R., and others (1974). Science Investigation for Elementary school Teacher Lexingten, D.C. Heath and Co.

179. Glass, Gene, V. and Julian G Stanley (1970). Statistical Methods in Education and psychology Englewood cliffs, New Jersy, prentic, Hall.

180. Gnagey, William J. (1962). The comparative Effect of small-Groups Teacher-led Discussion sessions upon student Achievement in Educational psychology, The Journal of Educational Research, Vol. 56. No. 1.

181. Good, C, V (1973). Dictionary of Education, 3rded, New York, Mc craw Hill book company.

182. Haney' R.E (1964) The development of scientific attitude, Journal of Science Teacher. Vol. 31, No 8.

183. Harvey, Helen W. (1949) An Experimental study of the Effect of Field Trips upon The Development of scientific Attitudes in ninth Grade General science class science Education, Vol, 35,No 5, December, 1951.

184. Hughes, Earl, F (1971). Role playing as technique for Developing a scientific Attitude in Elementary Trances. Journal of Research science Teaching. Vol. 8 No. 2.

185. Kindra, gurprit Singh (1981). An experimental study comparing the effects of a guided Inquiry/Activity method and traditional lecture/text book. Methods a student achievement in colleiate level introductory Marketing

classes. The university of lowa Dissertation abstracts international, Vol. 42, No 7. January 1982.

186. Krech, D. & Crutchield, R.S (1954) Theory and problems of social psychology. New York. McGraw- Hill.

187. Lazarus, R (1963). Personality and Adjustment Englewood cliffs N.J: prentic-Hill.

188. Levin, Jack (1973). Elementary statistics social Research Harper and Row, New York.

189. Lunetta, V. et al (1981). Evaluating Science laboratory skill The Science Teacher, No. 48.

190. Mehrens, U.A and Lehman, A (1984). Measurement and evaluation in Education and psychology, New York, Holt-Rinehart and Winston.

191. Morgan, G.T and King, R (1966). Introduction to psychology, 3 rd, et, New York, Mc-Graw-Hill.

192. Mulop. M.M (1985). Effects of traditional and discovery instructional approaches on learning outcomes for learners of deferent intellectual development a study of chemistry students in Zambia Dissertation abstracts international, Vol, 44, No. 5.

193. Noll, V.H (1935). Measuring the scientific attitude Journal of Abnormal and school psychology. Vol. 3.

194. Novak, J.D (1971). A summary of reach in Science Education, New York- I thaca.

195. Novak, K.J (1960). Clarifying language in Science Education Journal, Vol. 44, No. 10.

196. Nunnally, T.C (1978). Psychometric theory, New York, McGraw-Hill, Citin Ref, No 60.

197. Oppenheim, A.V (1978) Questionnaire desing and attitude measurement, London: Heiemann.

198. Ormerod, M.B & Duckworth, D. (1975). Pupils attitudes to science, NFER publishing company, New Jersey, U.S.A.

199. Rothman, Rosalind Weiss (1980). Lecture case study Discussion Methods in teaching Graduate course in the Introduction to learning Disabilities Dissertation Abstracts International, Vol. 41, No. 4.

200. Russell, T.L (1983). Analyzing arguments in science classroom discourse: can teacher questionnaires scientific authority research in science teaching Vol: 20, No: 1.

201. Stanley, J. and Hopkins, K. D (1972). Educational and psychological measurement and evaluation, New York: prentice-Hall.

202. Traindis, H.C (1971). Attitude and Attitude change, New York, John wiley, and Sons, Inc.

203. Vanek, E.P. and Montean, J.J. (1977). The effect of two science programms on student classification skills, achievement and attitudes. Journal of Research in science Teaching, Vol. 14, No 1.

204. Walker, Carola (1986). Effects of lecture Teaching Method and Discussion Teaching Method on the Reading success and attitude of Bright learning Disabled Adolescents (secondary) Dissertation Abstracts International, A, Vol, 47, No 4, A.

الفصل الأول

أولاً:- مشكلة البحث

برزت مشكلة البحث الحالي في ضوء ما يأتي:-

١- ان مناهج المواد الاجتماعية – وخاصة التاريخ- تهتم بحفظ وتلقين المعلومات اكثر من اهتمامها باستيعاب المعلومات القائم على التحليل، والتركيب، والتفسير زيادة على ذلك قلة اهتمامها بتنمية انماط التفكير والاتجاهات العلمية واكساب المهارات للطلبة.

٢- ان معظم الطرائق التدريسية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ تقيس فقط قدرة الطلبة على تذكر المعلومات واستدعائها ولا تعمل على تنمية القدرات العقلية والمهارات والاتجاهات العلمية لدى الطلبة.

٣- يرى معظم المربين ان المواد الاجتماعية تقع عليها مسؤولية كبيرة في اعداد الطلبة بعدِّها المجال المناسب الذي يتيح لهم الفرصة لاكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات الايجابية نحو القضايا الاساسية في المجتمع الذي يعيشون فيه.

٤- يعتقد الباحث ان عملية تدريس مادة التاريخ السائدة حالياً تحتاج الى التطوير والتحسين فما يزال واقع هذه العملية واقعاً تقليدياً قياساً الى المستجدات والاتجاهات المعاصرة التي طرأت على تدريس هذه المادة في السنوات الاخيرة، اذ ان الاستخدام التقليدي والمحدود للطرائق التدريسية والتقنيات التربوية وممارسة، النشاطات المصاحبة للمنهج في مجالات ضيقة جميعها لا تفيد في رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي وتطوير العملية التعليمية وتحقيق اهدافها المرجوة.

٥- تباين نتائج الدراسات التي اجريت في مجال طرائق التدريس واثرها في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي، منها دراسة (الجبوري، ١٩٨٦)، ودراسة (Rothman, 1980) ودراسة (Harvey, 1949) ودراسة (coulter, 1966) ودراسة (السامرائي، ١٩٩٤) مما حدى بالباحث القيام بنفسه بدراسة في هذا المجال.

٦- ان من الاهداف التربوية للمرحلة الاعدادية في مجال (النمو العقلي) هو تمكين الطلبة من اكتساب المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات الفكرية والعملية وتنمية التفكير العلمي المبني على الملاحظة والتنظيم وتكوين المفاهيم وادراك العلاقات وممارسة اساليب التفكير العلمي في حل المشكلات المدرسية واليومية التي تواجههم في المجتمع.

٧- لم تجر دراسة –على حد علم الباحث- في جمهورية العراق تناولت أفضلية الطرائق التدريسية الثلاث المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي في المواد الاجتماعية –وخاصة التاريخ- في المرحلة الاعدادية باستثناء

الدراسات التي تناولت الطرائق التدريسية المذكورة كل على انفراد مع متغيرات اخرى كالاحداث الجارية، والتفكير الناقد، في مراحل دراسية اخرى ومواد دراسية علمية منها وانسانية.

ومن هنا تبرز الحاجة الى البحث عن افضل الطرائق التدريسية التي يمكن استخدامها للعمل على تحقيق اهداف تدريس مادة التاريخ. ويرى الباحث ان تحقيق ذلك يعتمد على فاعلية الاستخدام وجودته في الممارسات التي تتضمنها مجالات عملية التدريس والمتمثلة في طرائق التدريس والنشاطات المصاحبة التي ينبغي ان تتلائم مع النظرة التربوية واتجاهاتها الحديثة في رفع مستوى تحصيل الطلبة وابعادهم عن آلية الحفظ والاستظهار، وتبني الفهم اساساً في عملية التعلم، وجعل الطلبة يمارسون عمليات عقلية تنمي لديهم مهارات تفيدهم في توظيف ما يتعلمونه باسلوب علمي في مواقف جديدة.

ثانياً:- أهمية البحث والحاجة اليه

التربية هي عملية تنشئة الافراد تنشئة متكاملة لكي يكونوا مواطنين صالحين في المجتمع (مجاور، ١٩٧٧، ص٤٨٩)، وتسعى في الوقت الحاضر بوصفها جزءاً من حياة الانسان الى تعريف الافراد بمقومات بيئتهم الطبيعية والاجتماعية التي يعيشون فيها، بل انها تتخطى الى ابعد من ذلك في تنمية بيئاتهم ومجتمعاتهم، وتسعى الى تعرف حاجات المجتمع ومشكلاته وايجاد الحلول الواقعية لها بمختلف الوسائل والطرائق. (خليل، ١٩٦٦، ص٨).

ان مهمة التربية هي احداث التغير في الافراد في الاتجاه الذي تمكنهم من التكيف مع ذويهم ومجتمعهم ومتغيرات العصر الذي يعيشونه، لذا فان نمو الانسان نمواً شاملاً متكاملاً هو محور التربية وغايتها. (حجاج، ١٩٧٥، ص٥٦٤).

ان هذا الدور المهم يتأتى من دورها في بناء الانسان في جميع النواحي العقلية والجسمية والخلقية لكي يكون هذا الانسان عضواً نافعاً في المجتمع الذي يعيش فيه. (ولكتن، ١٩٦٥، ص١).

فالتربية تهيئ الفرد للمستقبل وحاجاته المتطورة وتجعله مستعداً لتقبل التغير والتحول العلمي والتقني وكذلك التغير الاجتماعي والاقتصادي (عبد الدائم، ١٩٧٥، ص٥٠٨).

ولكي تكون التربية وسيلة لصنع الانسان الجديد الذي يمتلك ارادة التغيير نحو الأحسن، عليها ان تتطور وتجدد باستمرار في اهدافها ومحتواها وطرائقها، آخذة في اهتمامها التحولات المستمرة التي يفرضها منطق العصر الذي يعيش فيه (سمعان، ١٩٧٥، ص٥٥).

ويعد المنهج من موضوعات التربية، بل هو لب التربية واساسها الذي ترتكز عليه، والنقطة الحيوية التي توصل المتعلم بالعالم المحيط به، والوسيلة التي يصل بها المجتمع الى ما يبتغيه من أهداف وآمال. فإذا كان فساد التربية والتعليم اساسه المنهج عجزت عن اصلاحه أمهر طرق التربية والتدريس (عبد العزيز، ١٩٧١، ص١٤٦).

وللمنهج المدرسي هدف رئيس، هو اعداد الطالب للحياة، وهذا يعني انه سيقوم بانشطته الحيوية المختلفة في مجتمع معين، ومرحلة زمنية معينة، وتقوم الجهات التربوية المسؤولة عن المناهج بتخطيطها وفقاً للخصائص النفسية للطالب لتحقيق اقصى درجة ممكنة من النمو لقدراته واستعداداته المختلفة. (بحري، ١٩٨٥، ص٤٩).

والمنهج المدرسي يشكل الاطار الكلي للعملية التربوية، وهو اداة التربية في تحقيق اهدافها والوصول بالطالب الى اقصى ما يمكن من ابراز طاقاته، والكشف عن قدراته، وتنمية ما لديه من استعدادات وذلك من اجل المجتمع الذي يعيش فيه. (مجاور، ١٩٧٧، ص٧).

وتنهض المدرسة بجزء كبير من مسؤولية تحقيق هذه المهمة، فهي المؤسسة التي تعنى بتربية ابناء المجتمع وتوجيه نموهم والعمل على تحقيق الاهداف التربوية المنشودة. ولكي تحقق المدرسة مهمتها على افضل صورة، لابد من منهج تتوافر فيه خبرات متعددة ومترابطة ومستمرة يتفاعل فيها الطلاب مع مواقف تعليمية متنوعة يمكن ان تؤدي الى اكساب الاتجاهات المرغوب فيها وتنميتها، وتهيئة فرص النمو الشامل في جميع النواحي وتعديل سلوكهم على وفق اهدافها التربوية المرجوّة (سرحان، ١٩٧٢، ص٧).

ان المدارس على اختلاف مراحلها لها أهميتها ولها ميزتها، الا ان المرحلة الاعدادية تمتاز بخصوصيتها متمثلة بطلابها الذين هم بدور الفتوة وعلى عتبة مرحلة الشباب، والشباب هم امل الامة وعماد نهضتها، فضلاً عن ان اهميتها تكمن في ان معالم الشخصية تبدأ تتبلور وتأخذ اتجاهاتهم الفكرية والاجتماعية في البروز والنضوج. ولكي تحقق هذه المرحلة دورها في اعداد الطالب للمواطنة الصالحة تحتاج الى من يقودها ويوجهها من مدرسين واداريين. والمدرسون هم احد العناصر المهمة من عناصر العملية التربوية، اذ يتمثل فيهم النضج العلمي والخبرات الفنية والقدرة على التوجيه المهني والاشراف على اعمال التخطيط والمتابعة في الاطار الفني للمادة التي يختصون بها (ابراهيم، ١٩٦٨، ص٤٣٧).

وحظيت المناهج الدراسية بالاهتمام منذ القدم، وتزايد الاهتمام بها عبر الزمن لأنها ضرورة من ضرورات الحياة، تحافظ بها الانسانية على بقائها وتطورها، ومهما تعددت الاساليب التربوية والمناهج التعليمية فهي تهدف الى غرس المواطنة الصالحة، ولذلك فمهمتها الرئيسة ان

تنمي الفرد في اطار قدراته واستعداداته، معرفة وتفكيراً وصحة عقلية وجسمية ومهارة واعتزاز بقيم المجتمع ومثله، وتوجه هذا النمو في الوقت نفسه لصالح المجتمع في جميع نواحيه السياسية والاجتماعية والاقتصادية. (جمهورية العراق، ١٩٨٤، ص٢٥٨).

ان المنهج المدرسي الذي تكون فيه المادة الدراسية واوجه النشاط المختلفة على نحو يشبع حاجات المتعلمين وميولهم ويتماشى مع قدراتهم واستعداداتهم واتجاهاتهم المرغوب فيها، يؤدي الى نمو المتعلم نمواً متكاملاً مرغوباً فيه الى اقصى احد مستطاع فضلاً عن انه يؤدي الى ان يسير التعلم سيراً فيه اقتصاد للوقت وفيه تجنب لكثير من نواحي الفشل. (ابراهيم، ١٩٧٥، ٣٣٥)

ولكي تكون المناهج الدراسية ذات قيمة فيما تهدف اليه ينبغي لمن يقوم على شؤونها ان يدرس خصائص المجتمع والصفات المميزة لتكوينه ونظمه الاجتماعية والاقتصادية والسياسية ويتعرف على الحاجات التربوية والنفسية للمتعلمين وخصائصهم الجسمية والنفسية والعقلية، ليكون التعامل مع المتعلمين مثمراً وتكون خططها في تهذيبهم وتعليمهم موسومة بسمة القبول منهم والنفع لمجتمعهم. (قورة، ١٩٧٥، ص٢١).

ان المنهج الحديث لا يقتصر على المعلومات التي يلقنها المدرسون الى طلبتهم عن طريق الارسال ليتلقفونها عن طريق الاستقبال فقط، بل يشمل ايضاً المهارات العلمية والطرائق التدريسية والقيم والاتجاهات، ولذلك يكون المنهج عبارة عن مادة، وطريقة، ونشاط، ولا يمكن تجزئة هذه الامور الواحد عن الآخر، والسبب ان مجموعها يشكل وحدة متكاملة لا يمكن التفريط باي منها. (البياتي، ١٩٧٧، ص١٩٨). إذ أن المنهج بمفهومه الحديث والشامل يمثل جميع الخبرات التربوية (ثقافية، واجتماعية، ورياضية، وفنية) التي تهيؤها المدرسة لطلابها داخلها وخارجها بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع النواحي (اللقاني، ١٩٨٩، ص١٥).

وللمنهج علاقة وثيقة بطرائق التدريس، لأن طريقة التدريس تعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج وتحقيق ما تصبو اليه المدرسة من خلق عادات، وميول واتجاهات، وقيم عند طلبتها، والتعليم معادلة، احد طرفيها الطالب، والطرف الثاني المنهج فان طريقة التدريس هي حلقة الوصل بين هذين الطرفين لانها تساعد على خلق نوع من الالفة والتفاعل القوي بين هذين الطرفين. فالمنهج لا يمكن ان يخرج الى حيز التنفيذ ما لم تكن هناك طريقة تدريس، لأن طريقة التدريس تتضمن كيفية توجيه الانشطة والفعاليات توجيهاً صحيحاً وتزويد الطالب بخبرات يكون من خلالها قادراً على مواجهة مختلف المواقف. (رضوان، ١٩٧٣، ص١٣٩). وتعد طرائق التدريس مكوناً اساسياً من مكونات المنهج الدراسي الذي يشمل الاهداف التربوية، والمحتوى،

والانشطة التربوية، والتقويم، لذا جاء الاهتمام بعملية التدريس والتخطيط لها بوصفها المدخل الاساس لتحقيق اهداف المنهج من خلال توظيف محتواه وانشطته المتعددة وتساعد الطلبة على اكتساب الخبرات التي عن طريقها يتعلمون ويتعدل سلوكهم واتجاهاتهم. (الداينى، ١٩٩٤ص٢)، ولهذا يعد المنهج وطرائق التدريس جزءان متداخلان مترابطان غير قابلين للانفصال (ريان، ١٩٧٢، ص١٨).

ان اختيار طريقة للتدريس تقررها عوامل عديدة تتغير بتغير الظروف فاهداف المادة الدراسية، وطبيعة الصف، وحجمه، وقدرة المدرس، وشخصيته، ونوع المواد التعليمية وتوافرها كلها اعتبارات مهمة في تقرير أي الطرائق ينبغي ان تستخدم في موقف معين، ولما كانت هذه العوامل تختلف من موقف لآخر كان من الواضح ان لا توجد طريقة تدريسية يمكن ان تعد افضل الطرائق التدريسية دائماً (اللقاني، ١٩٩٥، ص٢٧١). (نهاد، ١٩٩٠، ص١١٢). وتختلف الطرائق التدريسية باختلاف الاهداف، فان طريقة تدريسية معينة يمكن ان تحقق اهدافاً معينة وتستخدم طرائق اخرى تحقق بقية الاهداف. ان استخدام طرائق تدريسية متعددة هي سمة جيدة من سمات التكامل، فان التنويع في الطرائق التدريسية يراعي الفروق الفردية ويعطي الفرصة لكل طالب ليتعلم حسب قدراته العقلية ومن هذا المنطلق لا يمكن ان نفضل طريقة او اخرى مطلقاً، او نحكم على طريقة بانها سيئة مطلقاً، اننا عند الحكم على الطريقة لا نحكم عليها بمنأى عن باقي عناصر المنهج، فاهمية الطرائق التدريسية ومدى نجاحها يحدد بواسطة مدى مرونتها لتحقيق نجاح الاهداف. والتنويع في الطرائق التدريسية ليس فقط وسيلة للتغيير وتجنب الملل، وانما تعطي الفرصة لزيادة احتمالات نجاح التعلم. فالطرائق المتعددة يمكن لها ان تخدم هدفاً واحداً معيناً، وهذا يزيد من فرص التعلم ويؤدي الى تحقيق الهدف المراد بلوغه (ابراهيم وآخر، ٢٠٠٠، ص١٧١). (عبد الموجود، ١٩٨١، ص١٣١). وتتيح الطريقة التدريسية الجيدة الفرص الكثيرة والمتنوعة امام الطلبة للاستفادة منها عن طريق الاستخدام الامثل لحواسهم من ملاحظة واستماع وحديث ومعالجة وتبرز نشاطاتهم وتمنحهم حرية التعبير واستقلال الرأي وتشجعهم على التفكير، وتثير اهتمامهم وميولهم وتشجعهم على العمل والمشاركة الفاعلة في الدرس، والطريقة التدريسية الجيدة هي التي تحقق هدف الدرس باقل وقت وايسر جهد (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٩).

تعد المواد الاجتماعية من المواد الانسانية التي تدرس في مختلف مراحل الدراسة، لانها تسهم بحكم طبيعتها والموضوعات التي تتناولها ونواحي النشاطات المصاحبة لها بنصيب كبير في تحقيق اهداف المدرسة الابتدائية والثانوية (القاضي، ١٩٨٤، ص٤). وتهتم المواد

الاجتماعية اكثر من غيرها بالافراد وباحوالهم بسبب طبيعتها وعلاقتها، لذا فانها تصاحب الانسان في حياته الاجتماعية، فهي تعمل على تنمية الجانب المعرفي للطلبة من خلال تزويدهم بالحقائق والمعلومات المناسبة لمستواهم (العبيدي، ١٩٩٦، ص١٨). فهي بحكم طبيعتها تعرض قضايا ومسائل اجتماعية لها من الابعاد الزمانية والمكانية والعلاقات ما يجعل منها اموراً ذات خلفيات وابعاد تحتاج الى الانسان للتفاعل معها والاحساس بها ومواجهة مشكلاتها، وهي بهذا مواد ذات وظيفة حيوية، تستهدف بناء الانسان في مجالات عدة تتفق مع طبيعة هذه المواد، ويمكن للفرد ان يتعلم من المواد الاجتماعية الكثير من المفاهيم والاتجاهات والقيم المهارات التي تعد اساسية لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل. (اللقاني، ١٩٩٥، ص٢٠٦-٢٠٧).

وترمي المواد الاجتماعية الى اعداد الطلبة اعداداً صالحاً يجعل منهم مواطنين قادرين على المشاركة والتفاعل داخل المجتمع، ويأخذ كل فرد منهم دوره في عملية التطور والنماء (علي، ١٩٨٣، ص٢٣).

والتاريخ احد المواد الاجتماعية المهمة التي اخذت جميع الأمم تعتني بدراسته عناية كبيرة لما له من دور في تثقيف الناشئة والمتعلمين، اذ لا يمكن لاي انسان ان يفرط باهمية التاريخ وضرورة دراسته دراسة مستفيضة ودقيقة لانه يزرع فينا الحس الاجتماعي والوطني ويعلمنا الحكمة والتدقيق والتمحيص ويبصرنا بالطريق السوي، ويصور لنا واقع الأمم وتقدمها ويعرفنا مثلها وعاداتها وتقاليدها والعوامل التي ادت الى استقرارها (السامرائي، ١٩٨٧، ص٢٥). فالهدف التربوي من دراسة التاريخ ليس حفظ المعلومات وترديدها دون فهم، وانما الهدف هو اطلاع الطلبة على تراث اجدادهم ونمو حضارتهم وتوجيههم للنهوض ببلادهم كما فعل القادة والعلماء من اجدادهم، والابتعاد عن اعمال الفساد والتأخر التي اصابت بلادهم. (اللقاني، ١٩٨٩، ص٥٩). فمادة التاريخ لها طبيعتها واهدافها الخاصة التي تسعى الى تحقيقها ومن هذه الأهداف تنمية الروح الوطنية البناءة والاعتزاز بالوطن والولاء للأمة وفهم وتفسير الحاضر وتنمية التفكير العلمي ومهاراته وادراك حقيقة التغير والتطور الاجتماعي وتوضيح الاتجاهات المستقبلية في حياة الأمة وفهم وتقدير العصور الماضية باحداثها وشعوبها واكتساب القدرة على تقييم النصوص التاريخية ونقدها وتعلم طريقة البحث. (الأمين، ١٩٩٠، ص٧٠-٧٤).

لذا فان العاملين في مجال طرائق التدريس لم يألوا جهداً في البحث عن كل الاساليب والطرائق التي تعمل على تطوير مفردات المناهج الدراسية. ومن هنا اصبح لزاماً على المدرس ان يبحث عن ما هو حديث من طرائق تدريسية يبتعد من خلالها عن الاساليب القديمة التي تجعل من المتعلم متلقياً ودوره محدوداً وقائماً على الاصغاء وتلقي المعلومات فقط. (اللقاني،

١٩٨٤، ص٨٠). والملاحظ على تدريس مادة التاريخ في مدارسنا اليوم استخدام الطرائق التدريسية التقليدية التي تؤكد الجوانب النظرية او الكلية من غير اشتراك الطلبة وتفاعلهم في المواقف التعليمية، وعدم مراعاتها للفروق الفردية بينهم في القدرات والاستعدادات والاهتمامات، وظل تدريسها معتمداً على المدرس والكتاب المدرسي الى حد كبير، مما ادى ذلك الى جمود هذه المادة وانصراف الطلبة عن الاهتمام بها. (الفريجي، ١٩٩٤، ص٦). ولما كانت اهداف التربية تؤكد على النمو العقلي والروحي والجسمي والاجتماعي فان الاعتماد على طرائق التدريس التقليدية والاقتصار على مواد ووسائل التعلم اللفظية غير كافية ومناسبة لتحقيق تلك الأهداف (كاظم، ١٩٨٢، ص٢٠).

لذلك كان لزاماً على مدرسي مادة التاريخ البحث عن الطرائق التدريسية التي من شأنها ان تحقق اهداف التربية المنشودة وقد تضمن هذا البحث ثلاث طرائق تدريسية لتدريس مادة التاريخ وتعرف أي الطرائق أفضل التدريسية لتحقيق الاهداف التي تؤكد عليها التربية الحديثة.

تعد طريقة المحاضرة (Lecture Method) من اقدم طرائق التدريس، وكانت مرتبطة بعدم وجود كتب تعليمية، والكبار هم الذين يقومون بالتعليم للصغار وهي لا تزال من اكثر الطرائق شيوعاً حتى الآن. فهي عبارة عن قيام المدرس بالقاء المعلومات والمعارف على الطلبة في كافة الجوانب وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة اخرى. (جامل، ٢٠٠٠، ص١٢٥-١٢٦). وتسمى كذلك بالطريقة التفسيرية او الطريقة التقليدية أو طريقة المحاضرة وهي الاكثر شيوعاً في البلاد العربية وكثير من البلدان الأخرى، وخاصة في العلوم الانسانية واللغات، ولا يمنع كونها طريقة قديمة وتقليدية، من ان يكون لها فلسفة وطرقاً خاصة بها. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٩٥). وهي من اوائل الطرائق التدريسية المستخدمة في التدريس واكثرها انتشاراً، اذ بواسطتها يستطيع المدرس ان يعرض الكثير من المعلومات والافكار في وقت قصير للشرح والربط والتفسير، وتساعد المدرس في تقديم خبراته وتدريب الطلبة على الاصغاء واستخلاص الافكار الرئيسة والمعلومات. (الكلزة، ١٩٨٥، ص٨٠).

وتقوم هذه الطريقة على اساس العرض الشفوي للمادة اذ يقوم المدرس باعداد المادة التي يريد ان يدرسها ويقدمها للطلاب شفوياً، وفيها يعد المحاضر مصدر المعلومات التي يريد تدريسها، وليس لآراء الطلبة أهمية في هذه الطريقة ويقتصر دور الطالب فيها على مجرد الاصغاء على الرغم من ابدائه بعض الاسئلة والتعليقات. (الجبوري، ١٩٨٦، ص٣٦). إذ تتلائم هذه الطريقة مع شكل الترتيب (الهرمي) لكل من بناء المادة، وطريقة التخزين، لذا فهي طريقة

منظمة، بعيدة كل البعد عن العشوائية، لأن كل شيء في هذه الطريقة يتم تحت سيطرة المدرس وتوجيهه، ويقدم المعرفة بطريقة منظمة (الطشاني، ١٩٩٨، ٣٠١).

ان التربية الحديثة لا تستبعد طريقة المحاضرة، بل عملت على ادخال التحسينات عليها، وتحديد خصائص المحاضرة الجيدة، فقد حدد (Proun, 1978) و (Broad well, 1980) كلُ على حدة خصائص المحاضرة الجيدة ووسائل تحسينها عن طريق استخدام الامثلة والتفسيرات لجذب انتباه الطلاب، واستخدام الوسائل التعليمية، والتنوع في الانشطة والاقتباس من الدراسات والمراجع والموسوعات. (سليمان، ١٩٨٨، ص٤٥).

ان طرائق التدريس المستخدمة في الوقت الحاضر في تدريس مادة التاريخ يغلب عليها الطابع الالقائي، اذ ان هذه الطريقة اصبحت غير مجدية، وغير متوافقة مع الاتجاه التربوي الحديث. (العبيدي، ١٩٩٦، ص٢٣).

لقد تغيرت الصورة القديمة للتعليم، تلك الصورة التي ترى ان المدرس يتكلم والطالب يستمع اليه، الى الصورة الجديدة التي تؤكد ان الطالب النشيط الفعال هو الذي يسمع، ويتكلم، ويناقش، ويقرأ، ويجمع المادة الدراسية بنفسه. (محمود، ١٩٧١، ص٣٢٥). وينبغي على مدرسي التاريخ ان يبحثوا عن ما هو حديث من طرائق تدريسية يبتعدوا من خلالها عن الطرائق التدريسية القديمة القائمة على الحفظ والتلقين، وحشوا ذهان الطلاب بكمية كبيرة من المعلومات دون استيعابها وادراك العلاقات بينها. ومن بين هذه الطرائق التدريسية التي تحقق مطاليب التربية الحديثة هي طريقة المناقشة.

تعد طريقة المناقشة* من طرائق التدريس المهمة لمجموعة المواد الاجتماعية ذات الطابع العقلي وخاصة التاريخ، وهي وسيلة ناجحة للتدريس. والمناقشة تختلف من حيث الوقت الذي تستغرقه، وعدد الافراد المشتركين فيها، فقد تستغرق المناقشة بضعة دقائق، وذلك في حالة مناقشة رسم بياني، او خريطة تاريخية، او جغرافية لاستخلاص بعض الحقائق والمعلومات منها، وقد تستغرق وقتاً طويلاً. وتؤدي المناقشة الطويلة الى مزيد من الفهم فهي تحقق كل قيم المناقشة الطويلة التي تتطلب الاشراف الدقيق من جانب المدرس. (الكلزة، ١٩٨٥، ص٨٤-٨٥). وهي من الطرائق التدريسية التي تتيح الحرية للطالب بوصفه محوراً للعملية التعليمية، فهذه الطريقة تهتم بميول واتجاهات المتعلمين ورغباتهم وطموحاتهم، فهي تثير حماس الطلبة وتساعد على ابراز قابلياتهم ونشاطاتهم، وهي خير وسيلة لتدريب الطلبة على الكلام والمحادثة،

* يقصد بها الباحث المناقشة الجماعية في البحث الحالي

فضلا عن ذلك فهي تساعد المدرس على تكييف عمله مع الطلبة بحسب فروقهم الفردية ومن خلالها يمكنه تعرف شخصيات طلبته. (الأمين، ١٩٩٢، ص٥١).

وتبرز اهمية طريقة المناقشة الجماعية (Group Discusion Method) في التأكيد على تعاون المدرس والطلبة في توضيح وتفسير النقاط الغامضة في الدرس موضوع المناقشة، وهي جزء مهم من العملية الديمقراطية في التعلم كونها تتضمن اسلوب تبادل الرأي بين المدرس وطلبته (الخزرجي، ١٩٨٥، ص٢٦). فضلاً عن انها تغرس في الطلبة عادات السلوك الجيد وتقيم بينهم وبين مدرسهم علاقات الود والتواضع والاحترام المتبادل وتنمي فيهم الجرأة والثقة بالنفس وتقدير النظام والتماسك من اجل تحقيق فائدة ومصلحة الجماعة، كما تنمي المواصفات اللازمة للقيادة الطلابية، اذ تتاح من خلالها الفرص امام الطلبة ليتدربوا على ادوار قيادية بين زملائهم فيما يبدونه من الآراء والافكار والحقائق والنماذج السلوكية الجماعية، كما يستطيع المدرس تعرف الحاجات النفسية والاجتماعية والعلمية لطلبته ويسعى الى تحقيق جزء منها بشكل أو بآخر. (الفريجي، ١٩٩٤، ص٨-٩).

وتمنح طريقة المناقشة الجماعية الطلبة القدرة على التعبير وقوة في الحجة واستخدام المنطق وسلوكاً طبيعياً في التفاهم والاقناع. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٤٣). وهي الطريقة المهمة لرفع مستوى مشاركة الطالب في الصف، وان استعمالها يرسخ الوئام بين الطلاب، وتحفيز الافراد والجماعة، واقتراح التوجيهات التي تثير تساؤلات اخرى. فضلاً عن انها تقدم صورة جيدة عن التغذية الراجعة بخصوص تقدم الطلبة واتجاهاتهم واهدافهم، وتتيح لهم الفرصة لتوسع ادراكهم للتعلم ولطرائق التعلم. (ايبل، ١٩٨٦، ص٧١-٧٢).

تعد طريقة الاستقصاء(Inquiry Method) من اكثر طرائق التدريس فاعلية في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة، وذلك لأنها تتيح الفرصة امام الطلبة لممارسة عمليات التقصي والاكتشاف بانفسهم، كما تؤكد على استمرارية التعلم الذاتي، وبناء الطالب من حيث ثقته واعتماده على نفسه، وشعوره بالانجاز، واحترامه لذاته، وزيادة مستوى طموحه وتطوير اتجاهاته واهتماماته العلمية ومواهبه الابداعية (زيتون، ١٩٩٤، ص١٣٦). وهي عملية ذات فائدة ومتعة في التدريس، اذ ان التدريس بهذه الطريقة يتطلب ربط المصطلحات المتشعبة، ولهذا يعد الاستقصاء طريقة ومنهج، والتدريس بطريقة الاستقصاء يعتمد اساساً على المنهج الذي يسير عليه الاستقصاء بعدّه طريقة من طرائق التدريس (الجبر، ١٩٨٣، ص٦١). لذلك فان طريقة الاستقصاء تنمي قوى الطالب العقلية وتثير دوافعه الداخلية، وتمكنه من ممارسة العمليات العقلية وتوليد حقائق جديدة، وبالتالي تمكنه من استرجاع المعلومات بطريقة اسهل واسرع كلما دعت

الحاجة اليها. (الفنيش، ١٩٧٥، ص٩٧). فالاستقصاء يعد طريقة للبحث والوصول الى الحقيقة في شتى انواع المعرفة الانسانية، اذ أكد كثير من المربين على توجيه المتعلمين الى ان يتعلموا بانفسهم وبارشاد المدرس وتوجيهه ومساعدته لاكتشاف معاني ما يتعلمون ودلالاته وان ينموا المهارات والقيم والاتجاهات لاجل التعلم وادراك ما يتعلمون (الأمين، ١٩٩٢، ص٦٨).

يعد الاستقصاء بنوعيه (الحر، والموجَّه) من المداخل الرئيسة التي تساهم في تطوير البيئة المعرفية للعلم، فالوصول الى الحقائق التاريخية يحتاج الى الطريقة العلمية في البحث والتفكير، والاستقصاء الموجه بوصفه من الطرائق الحديثة التي تساعد الطلبة على اكتساب المعرفة والوصول الى الحقائق والمعلومات والنظريات العلمية (اللقاني، ١٩٨٤، ص٨٠). فضلاً عن ان هذه الطريقة تسعى الى تطوير اتجاهات الطالب ليكون اكثر حساسية لاكتشاف المسائل الاجتماعية واكثر وعياً لتفهمها ومحاولة ايجاد حلول لها، كما انها تعوّد الطالب على احترام وجهات النظر المتعارضة، وتحمّل تبعات النقاش، وتصلح هذه الطريقة للاستخدام في المناهج العادية وفي الظروف الدراسية العادية، وقد يستخدم فيها الكتاب المدرسي العادي، فالكتب الدراسية مليئة بالعبارات الجدلية، التي قد تحمل اكثر من معنى واحد، وتصلح لأن تكون موضوعاً للاستقصاء. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٧٧).

وفي ضوء ما تقدم يمكن القول ان ما يؤكد عليه المنهج الحديث هو ان يكون الطالب مركز العملية التعليمية، ويأخذ فيها دوراً فاعلاً عكس المنهج التقليدي الذي كان يهتم بحشو أذهان الطلبة بكميات كبيرة من المعلومات دون الأخذ في الحسبان نضجهم واستيعابهم وقدراتهم العقلية وغيرها ولذلك كانت طريقة الاستقصاء وخاصة الاستقصاء الموجه من الطرائق التدريسية التي يؤكد عليها المنهج الحديث. لذلك بات من الضروري الأخذ بهذه الطرائق التدريسية وتطويرها وتحسينها لتحقيق الاهداف التربوية المرجوة.

وتشير الاتجاهات الى نزعات تؤهل الفرد للاستجابة بانماط سلوكية محددة، نحو اشخاص أو افكار أو حوادث أو أوضاع أو اشياء معينة، وتؤلف نظاماً معقداً تتفاعل فيه مجموعة كبيرة من المتغيرات المتنوعة. (نشواتي، ١٩٨٥، ص٤٧١). و ان تفسير سلوك الفرد يعتمد على معرفة واقعية لاتجاهاته النفسية وتساعد الاتجاهات في تفسير ما يمر به الفرد من مواقف وخبرات واعطاءها معنى ودلالة. (العيسوي، ١٩٧٣، ص٥٢).

وتعمل الاتجاهات على مساعدة الفرد في الاحاطة بالكثير من متغيرات بيئته دون عناء أو تردد، وتؤدي الى ان يرسم دوره فيها ويحدد موقفه منها، وتساعد على تنظيم وتسهيل ادراك الفرد للعالم المحيط به وتحافظ على احترام الذات وتؤدي الى التكيف مع البيئة فضلاً عن ان

دورها الرئيس في تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والمعرفية والادراكية (Traindis, 1971, P4).

وتعد الاتجاهات من اهم محركات السلوك بما تتمتع به من محتوى انفعالي يتميز بالاستمرارية والثبات مما يجعل تأثيرها على السلوك اكثر ادامة وهذا ما يساعد على تحقيق الاهداف. ولهذا أهتم علماء النفس بها على مر العصور فقد أوضح عالم النفس (Allport) بان الاتجاه "حالة من الاستعداد العقلي والعصبي لدى الفرد تنظم عن طريق خبراته السابقة وتؤدي الى توجيه معين في استجابة الفرد لجميع الاشياء والمواقف المتصلة بهذه الحالة" (كاظم، ١٩٧٤، ص١٦٦). وتساعد الفرد على التخلص من مواقف الحيرة عند اتخاذ القرار او عند تحديد وجهة التصرف واسلوبه لانها قوة يحملها الفرد تتصف بالثبات النسبي، وان الاتجاهات تيسر للانسان القدرة على التعامل مع المواقف المتعددة على نحو منسق بجمع ما لديه من خبرات متنوعة (سلامة، ١٩٧٤، ص١٩).

فالاتجاهات لا يمكن الحصول عليها بصيغ عفوية مطلقاً، وانما تعتمد اساساً في ذلك على نوع المعلومات ومصادرها، وطرائق عرضها، اذ انها تتشكل طبقاً للمعلومات التي يحصل عليها الفرد او يتعرض لها (Krech, 1954, P. 180). فهي انماط سلوكية، أي عادات يكتسبها الفرد باحتكاكه بمؤثرات خارجية، ثقافية، وتعليمية، واجتماعية، واقتصادية، وتمثل جزءاً مهماً من التراث الثقافي الذي ينتقل من جيل الى آخر متداخلاً بتراكمات وجدانية مختلفة، من آراء، وقيم، ومعتقدات يعبر عنها الفرد في مختلف المواقف التي يتخذها تلقائياً دون تكلف. (البدري، ١٩٨٤، ص١٨).

ويعد الاتجاه العلمي خصيصة من خصائص شخصية الفرد العلمية، فلكي يكون الفرد علمياً لابد ان تكون لديه اتجاهات علمية. (Haney, 1964, P. 33)، فالافراد ذوو الاتجاه العلمي يستطيعون فهم العديد من الحوادث والظواهر والمشكلات التي ترتبط بحياتهم اليومية وتبني الطريقة العلمية بدقة (Noll, 1935, P. 23)، ان الفرد الذي تتوافر لديه الخصائص الاساسية التي يطلق عليها اتجاهات علمية سيفكر حتماً بطريقة سليمة وصحيحة، ومن الصعب الفصل بين ما نسميه التفكير العلمي وما نسميه الاتجاه العلمي، فهما متلازمان في عملية التفكير السليم، فلا يمكن ان يفكر الانسان بطريقة سليمة دون ان يتصف سلوكه بالموضوعية، والتفتح الذهني، والعقلانية، وعدم التسرع في اصدار الاحكام، وهذه الصفات بعض ما نسميه الاتجاه العلمي (عميرة، ١٩٨٢، ص١٢٧-١٢٨).

ويساهم الاتجاه العلمي بشكل فعّال في تحصيل الطالب المعرفي، ويزيد من رغبته في التعلم، من خلال قدرته على الانجاز التعلمي، والابتكار، وحل المشكلات. (الفالح، ١٩٩٦، ص٢٢-٣٦). (Debaz, 1994, P. 487).

ان تنمية الاتجاه العلمي عند الطلاب يساعد على اكسابهم خصائص شخصية مرغوب فيها، مثل الموضوعية، والامانة، مما يجعلهم اكثر تعاوناً، واكثر شعوراً بالمسؤولية وهو ما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع. (Gauld, 1982, p. 111).

وينبغي ان تضع المدرسة كل امكاناتها لاعداد الفرد القادر على التفكير السليم المزود بالمعارف والمهارات الاساسية التي تمكنه من تحقيق التوازن مع بيئته، وما يطرأ عليا من تغيرات سريعة، فهي مطالبة بتنمية الاتجاه العلمي لدى الطالب وذلك بجعله يتصف بالآتي:-

١- البحث عن الاسباب الحقيقية للظواهر المختلفة.

٢- نبذ الخرافات والاعتقادات الخاطئة.

٣- تفتح الذهن، والرغبة في قبول الحقائق الجديدة، والبحث عن كل ما يستجد من الادلة والمعلومات.

٤- الموضوعية في التفكير، والتحرر من التحيز والميول الشخصية عند النظر الى كثير من الامور المختلفة.

٥- نقد وتمحيص وفحص ما يعرض عليه من آراء وافكار ومقترحات (خليل، ١٩٦٩، ص٤٢).

ان تعرف اتجاهات الطلبة يعد ضرورياً لوضع البرامج وتحديد الانشطة والفعاليات التي يمكن ان تؤدي الى تعديل هذه الاتجاهات أو تغييرها، اذ ينبغي ان تعمل المدرسة على تشذيب شخصيات الطلبة من الافكار القديمة والقيم البالية والاتجاهات السلبية التي تكونت، ونمت في حياتهم السابقة، وتمتين ما يحملونه من قيم واتجاهات ايجابية. (الكبيسي، ١٩٨٩، ص٤٦-٤٧).

أن اعداد المدرس اعداداً سليماً ينعكس ايجابياً على طلابه اذ يساهم ذلك بارتفاع مستوياتهم العلمية والثقافية، وتكوين اتجاهاتهم العلمية. (دمعة، ١٩٧٤، ص٢٠) (Novadk, 1972, P. 33). وللمعلم دوراً كبيراً في تشكيل الاتجاه العلمي عند الطلبة، فالمعلم ذو الاتجاه العلمي يغتنم الفرص المناسبة لكي ينمي في طلابه كثيراً منها، فهو وحده الذي يستطيع ان يوفر المناخ الصفي المناسب لتعلم الاتجاه العلمي، فيناقش طلابه فيما يعرضه من آراء ويناقشهم في الافكار والمعتقدات الخاطئة الشائعة في الكتب المدرسية، والبيئة ويمنحهم

الفرصة ليعبروا عن آرائهم، والقيم باعمال ومشروعات، وحل مشكلات يتدربون من خلالها على الاتجاه العلمي، فضلاً عن تشجيع الطلبة الذين يظهرون في سلوكهم مثل هذه الاتجاهات. (كاظم، ١٩٧٦، ص١٧٧). فهومن أهم العوامل التي تساعد على نمو أو تعطل الاتجاهات لدى الطلاب، فالطلاب محبون للتقليد، والقدوة الحسنة في التربية اكثر فاعلية من العوامل الاخرى (خليل، ١٩٦٩، ص٤٥).

فالمدرس الذي يحمل اتجاهاً علمياً يستطيع ان يواكب التطور العلمي، ويجعل ما تقدمه لطلابه متمشياً مع روح العصر، ويحاول ان يطور نفسه واساليبه التدريسية وفقاً للاتجاهات الحديثة في التدريس. (سرحان، ١٩٥٩، ص١٦١). وان ما يتبعه المدرس من اساليب تدريسية حديثة لها اثر واضح في تكوين الاتجاهات وتعديلها، او تغييرها احياناً (مرعي، ١٩٨٤، ص١٧١. أن طرائق التدريس ووسائله تعتمد على نظام الامتحانات الذي يركز على قياس الاهداف المعرفية (مستوى التحصيل). للمواد الدراسية، ويغفل قياس الاتجاهات المتمثلة بالاتجاهات العلمية وتنميتها، اذا كان المدرس يجد نفسه ملزماً بتدريس ما هو متوقع في الامتحان وليس تدريس ما يجب ان يتعلمه الطالب، وقد ينعكس ذلك سلباً على الاتجاهات العلمية للطلاب (زيتون، ١٩٨٨، ص٥٣). وان استخدام طرائق واساليب التدريس التقليدية لا ينشأ عنه تغيرات واضحة في تنمية الاتجاه العلمي وتنمية قدرات الطلاب على استخدام الطرائق العلمية في التفكير. (كاظم، ١٩٧٤، ص١٢٤). اذ لابد من توفير خبرات متعددة، ومتنوعة غرضها تنمية اتجاهات مرغوب فيها تثير حب الاستطلاع للفرد بشتى الوسائل والطرائق. (قلادة، ١٩٧٦، ص٢٦٣).

ان التعلبم الذي يؤدي الى اكساب الطالب اتجاهات ايجابية يكون اكثر نفعاً من ذلك التعليم الذي يؤدي الى مجرد اكساب المعارف، اذ ان المعارف والعلوم تخضع باستمرار لعوامل النسيان، بينما يظل اثر الاتجاهات لمدة أطول (سليم، ١٩٦٨، ص٩٨-٩٩). ولكي تحقق التربية اهدافها لابد من تربية علمية تعمل على تزويد الطالب بالمعلومات والمفاهيم والنظريات والقوانين، وتنمية مهاراته واتجاهاته العلمية التي تجعله متمكناً من فهم البيئة من حوله وقادراً على مواجهة المشكلات التي تعترضه في حياته وحلها وفق منهج علمي سليم. (نادر، ١٩٧٦، ص١٧).

ان احد الاهداف التربوية التي تسعى لها المؤسسات التعليمية في العراق هو تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلبة وتدريبهم على الموضوعية في اصدار الاحكام على الامور التي

تواجههم في حياتهم اليومية وتنمية حب الاستطلاع والرغبة في تقصي الحقائق بمتابعة التطورات العلمية تلقائياً في الحاضر والمستقبل. (جمهورية العراق، ١٩٨٦، ص١٧).

لقد سعى كثير من البحوث والدراسات الى معرفة اثر طرائق التدريس، ومتغيرات أخرى في الاتجاه العلمي. فقد اشارات دراسة (Hughes, 1981) الى وجود فرق في الاتجاه العلمي لصالح المجموعة التي استخدمت تمثيل الادوار كتقنية في تدريب معلمي المراحل الابتدائية. (Hughes, 1971, P.113).

واشارت دراسة (Lunetta, 1981)، الى ان المختبر والعمل المختبري ونشاطاته العلمية المرافقة يعمل على آثاره الاهتمامات العلمية، والاتجاهات، والتفتح العقلي لدى الطلبة. (Lunetta, 1981,P. 22-25). وقد أكدت دراسة (صخي، ١٩٨٨) تفوق طريقة الاستكشاف على الطريقة التقليدية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة (صخي، ١٩٨٨، ص٢٨).

وفي ضوء ما تقدم ذكره عن أهمية الاتجاه العلمي، فضلاً عن كثير من الدراسات والبحوث التي تناولته، لذا ينبغي ان يسعى تدريس المواد الاجتماعية بصورة عامة، وتدريس مادة التاريخ بصورة خاصة الى التأكيد على الاتجاه العلمي والعمل على تنميته، وتشجيع الطلاب الذين لديهم افكاراً تدل على الاتجاه العلمي، ومساعدتهم كي ينمو ويترسخ لديهم.

لقد اختار الباحث المرحلة الاعدادية كونها المرحلة التي يتحدد فيها مطالب النمو واستمراره جسمياً، وعقلياً، واجتماعياً، واكتشاف ميول الطلاب واتجاهاتهم واستعداداتهم وتزويدهم بالمعارف والعلوم التي تتناسب ومستوى نضجهم واكسابهم المهارات والاتجاهات العلمية والمهنية. والطلاب في هذه المرحلة الدراسية يتصفون بحب الاستطلاع، والشك، والفضول، وازدياد قدراتهم على التخيل، والتفكير، والفهم لذلك تعد هذه المرحلة الدراسية مرحلة اليقظة العقلية.

ولما كان موضوع الاتجاه العلمي بهذه الاهمية، ارتأى الباحث ان يكشف أثر الطرائق التدريسية وهي طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب وتعزيزه، لاسيما وان الاتجاه العلمي يعد من الاهداف التي تؤكد عليها السياسة التربوية في جمهورية العراق.

ويعد البحث الحالي محاولة من الباحث لتعرف اثر بعض الطرائق التدريسية وهي (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه) في جانبين مهمين من جوانب العملية التربوية، وهما التحصيل والاتجاه العلمي بقصد الوصول الى أفضل الطرائق التدريسية التي تساعد على رفع مستوى التحصيل والاتجاه العلمي لدى الطالب لاسيما وان التربية الحديثة

والمنهج الحديث يؤكد على الطالب كونه مركز العملية التعليمية وكذلك التأكيد على بناء شخصية الطالب وتكاملها في النواحي العقلية والنفسية والعلمية والاجتماعية.

ومما تقدم ذكره تتجلى أهمية البحث الحالي بما يأتي:-

١- قلة الدراسات التي تبحث في موضوع الطرائق التدريسية (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه) واثرها في التحصيل والاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ في جمهورية العراق.

٢- حاجة المدارس الماسة في الوقت الحاضر وفي المراحل الدراسية كافة الى استخدام الطرائق التدريسية التي تساعد على رفع مستوى التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى الطلبة لاسيما وان المنهج الحديث يؤكد على استخدام الطرائق التدريسية غير التقليدية والتي يكون هدفها بناء شخصية الطالب بصورة متكاملة.

٣- يمكن ان تساعد نتائج هذا البحث القائمين بالعملية التربوية في جمهورية العراق على تعرف أفضل الطرائق التدريسية في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لغرض تأكيدها ودعمها من خلال بناء المناهج الدراسية بما يتفق وهذه الطرائق التدريسية خاصة ونحن نعيش اليوم عصر الانفجار المعرفي.

٤- اهمية الاتجاه العلمي بوصفه هدفاً رئيساً من الاهداف التربوية لوزارة التربية، زيادة على ذلك فانه يعد من وسائل التقدم العلمي ومواجهة مشكلات العصر، لما له من دور في تشكيل سلوك الطالب.

ثالثاً: هدف البحث

يهدف البحث الحالي تعرف أثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية المحاضرة، والمناقشة الجماعية، والاستقصاء الموجه في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ.

رابعاً: فرضيات البحث

لتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيات الآتية:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذي يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذي يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة.

٥- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

٦- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

٧- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

٨- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي.

خامساً:- حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على:-

١- عينة من طلاب الصف الخامس الادبي في مركز محافظة بغداد/ الكرخ الاولى قضاء الكاظمية/ المركز للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢,

٢- الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي المقرر تدريسية للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢، (٢٠٠٠)، الطبعة الثامنة والثلاثون.

٣- الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢.

سادساً:- تحديد المصطلحات

يستعرض الباحث فيما يأتي تعريفاً للمصطلحات التي وردت في هذا البحث.

طريقة المحاضرة Lectur Method

- عرفها رزوق، ١٩٧٧، بانها: (احدى الطرائق التدريسية المستخدمة على المستوى الجامعي، اذ يقوم الاستاذ بالقاء المحاضرات على الطلاب في موضوع أو حقل معين، ويقتصر دور الطالب على الاصغاء وتدوين الملاحظات). (رزوق، ١٩٧٧، ص١٩١).
- وعرفها مطاوع، ١٩٨٢ بأنها: (الطريقة التي يقوم فيها المدرس بالقاء المعارف والمعلومات على الطلاب سواء أكانت اخباراً عن احداث أو وقائع باسلوب اخباري، ويكون موقف الطلاب فيها سلبياً، اذ يتلقون المعلومات جاهزة دون فاعلية ونشاط). (مطاوع، ١٩٨٢، ص٢٧).
- وعرفها الجبوري، ١٩٨٦ بأنها: (الطريقة التي تقوم على توضيح وتفسير الافكار بواسطة المدرس، ويكون دور المتعلم فيها مقصوراً على تلقي المعرفة من المدرس). (الجبوري، ١٩٨٦، ص١٨).
- وعرفها علي، ١٩٨٧ بأنها: (عبارة عن حديث يلقيه المدرس على طلابه الذين يستمعون اليه وقد يستغرق هذا الحديث جل وقت الدرس أمر يتخلله نشاط يتمثل بالاسئلة والنقاش). (علي، ١٩٨٧، ص٧٠).
- وعرفها الدايني، ١٩٩٤ بأنها: (الطريقة القائمة على دور المدرس بشرح وتفسير وتوضيح المعلومات والحقائق إذ يكون دور الطالب فيها الانصات أو تدوين بعض المعلومات والافكار الرئيسة، وقد يوجه المدرس في نهاية الدرس بعض الاسئلة او الاجابة عن اسئلة

الطلاب واستفساراتهم مع استخدام بعض الوسائل التعليمية اثناء سير الدرس (الدايني، ١٩٩٤، ص٢٠).

- وعرفها جامل، ٢٠٠٠ بأنها (عبارة عن قيام المدرس بالقاء المعلومات والمعارف على الطلبة في الجوانب كافة وتقديم الحقائق والمعلومات التي قد يصعب الحصول عليها بطريقة اخرى). (جامل، ٢٠٠٠، ص١٢٦).
- التعريف الاجرائي: هي الطريقة التدريسية التي اتبعها الباحث في تدريس المجموعة التجريبية الأولى وتقوم على عرض قدر كبير من المعلومات والحقائق والمفاهيم في اثناء الدرس اذ يكون المدرس فيها محور العملية التعليمية في حين يقتصر دور الطالب على الاستماع دون فاعلية او نشاط.

المناقشة الجماعية Group Discussion Method

- عرفها Good, 1973 بأنها: (فعالية تتميز بالتزام موضوع او قضية أو مشكلة يرغب المشتركون في المناقشة رغبة جدية في حلها والوصول الى قرار فيها). (Good, 1973,P. 76)
- وعرفها لبيب، ١٩٧٦ بأنها: (وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس وطلابه ويعتمد اسلوب الحوار والمناقشة على الاسئلة التي يطرحها المدرس لطلابه، وكذلك الاسئلة التي يوجهها الطلاب له والاجوبة المتبادلة بينهم). (لبيب، ١٩٧٦، ص١٢٣).
- وعرفها عبد الموجود وآخرون، ١٩٨١ بأنها: (الطريقة التي يشترك فيا الاستاذ مع طلابه أو المعلم مع تلاميذه في فهم وتحليل وتفسير وتقويم موضوع او فكرة او مشكلة ما وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق). (عبد الموجود وآخرون، ١٩٨١، ص١٤٥).
- وعرفها عزيز، ١٩٨٥ بأنها: (اجتماع عدد من الاشخاص مع مشرف مؤهل ليتناقشوا أو يتبادلوا الآراء بالتعاون والمشاركة في موضوع من الموضوعات أو مشكلة من المشكلات التي تخصهم جميعاً). (عزيز، ١٩٨٥، ص٤٠).
- وعرفها السامرائي، ١٩٨٧ بأنها: (مشاركة الطلاب مشاركة ايجابية متفاعلة في الدرس من خلال الاسئلة والاستفسارات والشروح والتعاريف التي يثيرونها). (السامرائي، ١٩٨٧ ص٣٠).
- وعرفها الطشاني، ١٩٩٨ بأنها: (الطريقة التي يتعاون من خلالها المعلم والتلاميذ في تحضير مادة الدرس وتحليلها ودراستها من خلال مناقشة يتم فيها تبادل الافكار، وايجاد

الحلول للمشاكل المختلفة ويكتسب الطلاب من خلال ممارستها قيم وافكار واتجاهات الجماعة نتيجة للتفاعل الاجتماعي اثناء مناقشة الدرس). (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٤٣).

- وعرفها دورزه، ٢٠٠٠ بأنها (الطريقة التي يقوم المدرس فيها بتقسيم طلاب الصف الى مجموعات صغيرة، ثم يطرح عليهم موضوعاً، او سؤالاً، او قضية أو مشكلة، ويطلب منهم مناقشتها وابداء الرأي فيها، ثم محاولة التوصل الى حلها، وقد يطرح المدرس موضوعاً واحداً على جميع المجموعات، او بين مجموعة واخرى. (دورزه، ٢٠٠٠، ص١٩١).

التعريف الاجرائي: هي الطريقة التدريسية التي إتبعها الباحث في تدريس المجموعة التجريبية الثانية، وتقوم على اساس الحوار بين المدرس وطلابه حول موضوع الدرس وتبادل الآراء بقصد التوصل الى قرار أو نتيجة بخصوص الموضوع الذي تدور حوله المناقشة، ويكون الطالب فيها محور العملية التعليمية.

طريقة الاستقصاء الموّجه Guided Inquiry Method

- عرفها George, 1974 بأنها: (نوع من التعلم الذي يستعمل فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد وتنظيم المعلومات وتقويمها). (George, 1974,P. 81).
- وعرفها نشوان، ١٩٨٨ بأنها: (النشاطات والفعاليات التي يقوم بها المتعلم تحت اشراف المعلم وتوجيهه أو ضمن خطة بحثية اعدت مقدماً، ويعتمد هذا النوع من الاستقصاء على المتعلم اذ يهدف الى تحقيق اهداف محددة). (نشوان، ١٩٨٨، ص٨٢).
- وعرفها الامين، ١٩٩٢ بأنها: (ان يبحث المرء او الفرد معتمداً على نفسه للوصول الى الحقيقة او المعرفة عموماً). (الأمين، ١٩٩٢، ص٦٨).
- وعرفها عبد الله. ١٩٩٧، بأنها: (طريقة تدريسية يكون المتعلم فيا مركز الفاعلية، ويوضع في موقف تعليمي يوجب عليه التفكير، مع توجيه وارشاد من قبل المدرس، لتحقيق الاهداف المرسومة سابقاً. (عبد الله، ١٩٩٧، ص١٢٥).
- وعرفها السكران، ٢٠٠٠ بأنها: (الطريقة الفاعلة والمعاصرة في الدراسات الاجتماعية والتي يكون فيها الطالب مركز الفاعلية عند وضعه في موقف يتطلب تفكيراً عميقاً بالتعاون والتوجيه من جانب المعلم وصولاً الى الاهداف المنشودة). (السكران، ٢٠٠٠، ص١٥٦).

التعريف الاجرائي: هي الطريقة التدريسية التي إتبعها الباحث في تدريس المجموعة التجريبية الثالثة والتي تقوم على اساس وضع الطالب في موقف تعليمي باشراف المدرس وتوجيهه ويكون الطالب محور الفاعلية في العملية التعليمية.

التحصيل **Achievement**

- عرفه Novak, 1960 بأنه: (تحديد التقدم الذي يحرزه الطالب في المعلومات أو المهارات ومدى تمكنه منها). (Novak, 1960, P. 292).
- وعرفه Morgan, 1966 بأنه: (اداء في اختبار للمعرفة او مهارة). (Morgan, 1966, P. 762).
- وعرفه عاقل، ١٩٧١ بأنه: (معرفة أو مهارة مقتبسة، وهو خلاف القدرة، وذلك على اعتبار ان الانجاز أمر فعلي حاضر وليس امكانية (عاقل، ١٩٧١، ص١٣)
- وعرفه الخولي، ١٩٧٦ بأنه: (انجاز يقاس بدرجة اجتياز اختبارات مقننة ولاسيما في المجال التعليمي– المدرسي). (الخولي، ١٩٧٦، ص١٦).
- وعرفه الكناني، ١٩٧٩ بأنه: (كل اداء يقوم به الطالب في الموضوعات المدرسية المختلفة والذي يمكن إخضاعه للقياس عن طريق درجة اختبار أو تقديرات المدرسين او كليهما). (الكناني، ١٩٧٩، ص٢٦).
- وعرفه الكلزة، ١٩٨٩ بأنه: (مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في موضوع معين مقاساً بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي). (الكلزة، ١٩٨٩، ص١٠٢).

التعريف الاجرائي:

هو مقدار ما يحصل عليه الطلاب (عينة البحث) من الدرجات على فقرات الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة بعد ان درسوا الابواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث المقرر تدريسه للعام الدراسي (٢٠٠٢/٢٠٠١).

الاتجاه العلمي Scientific Attitude

للاتجاه العلمي تعريفات كثيرة ومتنوعة، اذ ان معظم هذه التعريفات تضمنت المواصفات التي ينبغي ان يتصف بها ذوو الاتجاه العلمي أو العقلية العلمية، فمن علماء النفس من عرفه تعريفاً لفظياً، ومنهم من اعطاه صفة الاجراء والقياس. وفيما يأتي بعض التعريفات اللفظية للاتجاه العلمي.

- عرفه سرحان، ١٩٦٣ بأنه: (الاستعداد العقلي الذي يتكون لدى الفرد نتيجة خبراته السابقة فيجعله يسلك سلوكاً معيناً ازاء الاشخاص والاشياء والآراء، ويتميز عادة بدرجة معقولة من الثبات. (سرحان، ١٩٦٣، ص١٤٣).
- وعرفه العاني، ١٩٧٠ بأنه: (نزعة فعالة ذات صيغة انفعالية وذات درجة ثبات يكتسبها الفرد نتيجة خبراته في الحياة اثناء تفاعله مع بيئته فيتصرف فيها تصرفاً يتميز بالتحرر من القيود المعطلة للتفكير. (العاني، ١٩٧٠، ص٣٠).
- وعرفه Chaplin, 1971 بأنه: (الاتجاه المميز لمستلزمات العلم لاسيما في البحث عن الحقائق العلمية بالطرق التجريبية). (Chaplin, 1971, P. 440).
- وعرفه احمد، ١٩٧٢ بأنه: (نزعة ذات صبغة انفعالية وعقلية ثابتة يكتسبها الفرد خلال احتكاكه بالبيئة وما تحتويه من مواقف وخبرات وقيم ومشكلات). (احمد، ١٩٧٢، ص٧١).
- وعرفه لبيب، ١٩٨٦ بأنه: (فكرة ترتبط بمعنى العلم وركائزه واسسه تجعل الانسان يتقبل الحقائق الموضوعية للعلم ويسلم بصحة ما تسفر عنه هذه الحقائق بصرف النظر عن مصالحه الشخصية، ويؤمن بتطور العلم، ويكون مستعداً لتقبل الجديد منه اذا ثبت صحته. (لبيب، ١٩٨٦، ص١٠٢).
- وعرفه دغيش، ١٩٩٩ بأنه: (توجه عقلي معين يفرض على الشخص التعامل مع ذاته او مع ما يحيط به من الاشياء والاحداث بروح العلم). (دغيش، ١٩٩٩، ص١٨).

اما تعريف الاتجاه العلمي الذي اعتمد صفة الاجراء والقياس والتحديد، فوضع بقوائم تضم عناصر الاتجاه العلمي والسمات العقلية التي تتكون عند الفرد. وفيما يأتي بعض هذه التعريفات.

- عرفه Blough, 1953 بأنه: (حب الاستطلاع، والتفتح الذهني، والاستمرارية في البحث، وعدم التعصب، والتريث في الحكم، وعدم الايمان بالخرافة، ووزن الادلة، وتكوين العقلية الناقدة، والتخطيط الذكي)، (Blough, 1953, P.4).
- وعرفه Burton and Others, 1960 بأنه: (حب الاستطلاع، والامانة الفكرية والموضوعية، وفهم علاقات السبب والنتيجة، والنزعة الى النظام، والمرونة والمثابرة، والحسم). (Burton, and Others, 1960, P. 38-39)

- وعرفه سليم، ١٩٦٨ بأنه: (التفتح الذهني، والتريث في اصدار الحكم، واستعمال الطريقة العلمية، وعدم الايمان بالخرافة، وحب الاستطلاع والدقة في العمل. (سليم وآخرون، ١٩٦٨، ص٩٩).
- ويقسم كاظم، ١٩٧٦ الاتجاه العلمي الى: (حب الاستطلاع، والعقلانية، وعدم التسرع في اصدار الحكم، والتفتح الذهني والعقلية الناقدة، والموضوعية والامانة الفكرية، والتواضع العلمي (كاظم، ١٩٧٦، ص١٧٣-١٧٦).
- ويرى Gega, 1977 بأن الاتجاه العلمي يتألف من: (حب الاستطلاع، والابداعية او الابتكارية، والتفكير الناقد، والمثابرة). (Gega, 1977, P. 77-79).
- وصنفه نادر وآخرون، ١٩٩٢ الى: (تقبل النقد، وعدم الجحود والاصرار على الخطأ، واحترام آراء الاخرين برحابة صدر، وعدم التسرع في اتخاذ القرارات واصدار الاحكام، وعدم التحيز، ودقة الملاحظة، وحب الاستطلاع والبحث عن الجديد، واعتماد الادلة والبراهين، والايمان بالعلم وسيلة لخدمة البشرية، ونبذ التعصب، والمثابرة في العمل، والامانة الفكرية، والتواضع) (نادر، ١٩٩٢، ص٤٠).

التعريف الاجرائي: هو عبارة عن استعداد الطلاب للاستجابة للمواقف والاحداث والموضوعات التي تكون ثابتة نسبياً، بقبول او رفض هذه المواقف والاحداث او الموضوعات، وتقاس هذه الاستجابة بالدرجة التي يحصلون عليها من خلال اجابتهم عن فقرات المقياس الذي اعده الباحث لاغراض البحث الحالي).

التاريخ History

- عرفه المخزنجي، ١٩٤٧ بأنه: (العلم الذي يبحث في حقائق الحياة وتطور الانسانية الذي يقوم على اساس دراسة الوثائق والمصادر الاصلية). (المخزنجي، ١٩٤٧، ص٣٢).
- وعرفه الدوري، ١٩٦٠ بأنه: (عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ وحقائقه، او حوار متصل بين الماضي والحاضر (الدوري، ١٩٦٠، ص٧).
- وعرفه Funk, 1966 بأنه: (فرع من المعرفة يهتم بدراسة سجلات الماضي أو ما هو مدون عن الماضي ولاسيما الاشياء المتعلقة بشؤون الانسان). (Funk, 1966, P. 599).

- وعرفه هيكل، ١٩٨٥ بأنه: (ليس علم الماضي وحده وانما هو –عن طريق استقراء قوانينه– علم الحاضر والمستقبل ايضاً أي انه علم ما كان وما هو كائن وما سوف يكون). (هيكل، ١٩٨٥، ص١٠).
- وعرفه حسين والعزاوي، ١٩٩٢ بأنه: (بحث واستقصاء حوادث الماضي بكل ما يتعلق بالانسان منذ ان بدأ يترك آثاره على الارض والصخر بتسجيل أو وصف اخبار الحوادث التي المت بالشعوب والامم). (حسين والعزاوي، ١٩٩٢، ص١١).
- وعرفه الأمين وآخرون، ١٩٩٢ بأنه: (علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة. (الامين، ١٩٩٢، ص١١).

التعريف الاجرائي: هو المادة العلمية التي يتضمنها كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ في جمهورية العراق، الطبعة، الثامنة والثلاثون، ٢٠٠٠، وقد درس الباحث نفسه الابواب الثلاثة الاولى منه للطلاب (عينة البحث الحالي).

الصف الخامس الاعدادي

هو المستوى الثاني من المرحلة الاعدادية التي تلي المرحلة المتوسطة وتضم ثلاثة مستويات (صفوف) في نظام التعليم الثانوي في جمهورية العراق، ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتشمل الدراسة فيه على فرعين، الفرع الادبي والفرع العلمي.

الفصل الثاني
إطار نظري ودراسات سابقة

أهمية الطريقة التدريسية

نعني بالطريقة التدريسية هي جميع أوجه النشاط الموجه الذي يمارسه المدرس بغية مساعدة طلابه على تحقيق التغيّر المنشود في سلوكهم، ومن ثم مساعدتهم على اكتساب المعلومات والمعارف والعادات، والاتجاهات والميول والقيم المرغوبة. (ريان، ١٩٩٦، ص ١٢٣). إذ ان طريقة التدريس الجيدة هي تلك الطريقة التي تمكَّن الطلاب من فهم الحقائق والربط بينها، وتركز على اكتسابهم للاتجاهات الايجابية وتنمية مهاراتهم وقدراتهم (دبور، ١٩٨٧، ص ١٠١). ولطريقة التدريس اثر كبير في تحقيق اهداف التربية. اذ ان المعلم لا يعلم بمادته فحسب، وانما يعلم بطريقته واسلوبه اللذين يعكسان شخصيته وعلاقاته مع طلابه، والطالب لا يستطيع ان يستفيد من المعلم اذا لم يكن له المحبة والتقدير والاحترام. وهنا تظهر اهمية المعلم بوصفه ركناً من اركان المنهج، لذلك تهتم كثير من دول العالم باساليب اعداد المعلمين، وتدريبهم، وتوجيههم، وتهيئة الفرص المناسبة لتحقيق نموهم المهني. (الحسناوي، ٢٠٠٢، ص ٤٣٠).

ولا يكفي ان يكون المدرس ملماً بمادته التعليمية، محيطاً بتفاصيلها، وانما ينبغي ان يتبع طرائق التدريس الصحيحة التي تجعل من المادة التعليمية مادة حية للطالب وللمجتمع الذي يعيش فيه. فاصبح التدريس علماً متخصصاً، واصبح لكل مادة دراسية طرائقها الخاصة، واسسها التربوية والنفسية، ووضعت نظريات متعددة وتفسيرات تربوية مختلفة لطرائق التدريس. (تركي، ١٩٨٣، ص ١٥٣).

وتعد الطرائق والاساليب التدريسية التي يتبعها المدرس من أهم جوانب العملية التعليمية، بل هي المشكلة الرئيسة في مضمون العمل لمهنة التدريس، اذ ان افضل طرائق التدريس، هي تلك التي تؤدي الى تعلم افضل. (اللقاني، ١٩٧٦، ص ١٠٩). (الفنيش، ١٩٧٧، ص ١٠)، وطريقة التدريس من الادوات الفاعلة والمهمة في العملية التربوية، اذ تلعب دوراً اساسياً وفاعلاً في تنظيم الحصة الدراسية، وفي تناول المادة العلمية، ولا يستطيع المدرس الاستغناء عنها لان من دون طريقة تدريسية لا يمكنه تحقيق الاهداف التربوية العامة والخاصة ويمكن للمدرس تحديد الطريقة التدريسية، معتمداً على بعض الاسس منها المادة العلمية، والمرحلة الدراسية، والطلاب، والاهداف التربوية وغيرها من الاسس، زيادة على ذلك ان تفاعل المدرس مع الطلاب يعتمد بشكل اساسي على نوع الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٥٥).

وتضم طريقة التدريس كثير من الأنشطة والاجراءات كالقراءة بنوعيها الصامتة والجهرية والتسميع والملاحظة والتوجيه والتوضيح واستخدام الوسائل التعليمية على اختلاف انواعها، وينبغي على المدرس ان يربط بين هذه الانشطة والاجراءات خلال عملية تدريسه، ومن هنا تبرز اهمية الطريقة التدريسية التي يتبعها المدرس والتي تعد وسيلة يحقق من خلالها اهداف المنهج المدرسي من حيث المفاهيم والاتجاهات والقيم والعادات والميول التي تطمح المدرسة الى تحقيقها، زيادة على ذلك ما للطريقة من اثر في نجاح أو فشل المدرس في عمله، كما لها دور بارز في تنمية الميل نحو أو ضد المادة الدراسية والقائم بتدريسها.
(عبد القادر، ١٩٦١، ص ٢١).

ان البعض من ذوي الاختصاص في العلوم المختلفة يحاولون التقليل من اهمية الطريقة التدرسية مستندين الى تصور ان الالمام بالمادة الدارسية يمنح المدرس القدرة على ابتكار الطريقة التدريسية التي تجعله ناجحاً في عمله، وهذا تصور خاطيء، لان التمكن من المادة العلمية شيء والتمكن من تدريسها شيء آخر (الامين، ١٩٩٢، ص ٣٨).

طريقة المحاضرة Lecture Method

تعد طريقة المحاضرة من أولى الطرائق التي استخدمت في التدريس منذ وقت طويل، وهي اكثر الطرائق التدريسية انتشاراً في مدارسنا وخاصة في المواد الاجتماعية. وفي هذه الطريقة يكون دور الطالب سلبياً لانه لا يشارك في العملية التعليمية سوى الاستماع والانتباه لما يقوله المدرس فالمدرس يتحمل فيها مسؤولية اعداد الدرس، وتحضيره، ومن ثم عرضه على الطلاب. (الامين، ١٩٩٢، ص ٤٤).

وطريقة المحاضرة واحدة من طرائق العرض المنهجية، يعرض فيها المدرس مقدمات لحل مشكلة ما، وهي تمثل عملاً مخططاً من قبل المدرس يكون فيه النشاط الرئيس للموقف التعليمي في الصف متمثلاً بالالقاء الشفهي للمدرس (استخدام الكلمة المنطوقة) مدعماً بعدد من تقنيات العرض. (الحصري، ٢٠٠٠، ص ١٠٥).

وتهتم طريقة المحاضرة بالدرجة الأولى بالتفسير، والتوضيح من جانب المدرس الذي يعد صاحب الدور الايجابي، وهو يقوم بنقل المعلومات والحقائق من المنهج الى الطلاب، ويعرضها عرضاً شفهياً مستمراً دون قطع للمادة واشتراك عدد قليل من الطلاب أو حتى دون اشتراكهم. (حنا، ١٩٧٠، ص ٣٤٣).

وتقوم هذه الطريقة التدريسية اما على الاخبار واما على عرض المدرس للمعلومات والخبرات المتصلة بموضوع درسه، مع شرح وتوضيح الغامض منها، وقد يلخصها ويبين اهم العلاقات بين اجزائها، فالعبء الاكبر في هذه الطريقة يقع على عاتق المدرس اذ ان الطلاب

يقومون بالانصات وتقبل المعلومات التي يلقيها عليهم المدرس ولا يبذلون من الجهد الا بقدر ما ينصتون أو بقدر ما يسألون من اسئلة. واهم مصدر للمعرفة بعد المدرس الكتاب المقرر (Text-Book). (دنيا، ١٩٩١، ص ٨٥-٨٦).

ويرى الباحث انه على الرغم من تأكيد المنهج الحديث على الطرائق التدريسية الحديثة التي تعد الطالب مركز العملية التعليمية، والتي تؤدي الى بناء شخصية الطالب في النواحي العقلية والنفسية والثقافية والاجتماعية وغيرها. ومساعدته في حل ما يعترضه من المشاكل اليومية واعداده للمواطنة الصالحة، الا ان هذا لا يعني الاستغناء عن طريقة المحاضرة كونها لا تعطي للطالب مثل هكذا دور، اذ ان المدرس يحتاج لها في مواقف تعليمية كثيرة وخاصة عند البدء بدرس جديد لاثارة انتباه الطلاب، وربط موضوع الدرس الجديد بما قبله من الدروس، أو عرض افكار أو حقائق جديدة غير موجودة في موضوع الدرس.

تنفيذ التدريس بطريقة المحاضرة

ينفذ درس المحاضرة وفق الخطوات الاتية:-

- التمهيد: يهدف التمهيد الى اثارة اهتمام الطلاب بالموضوع الذي ستتناوله المحاضرة، من خلال استخدام المدرس العبارات المثيرة للتفكير، كما يمكنه ان يزيد من اهتمام الطلاب بالموضوع عن طريق بيان الفائدة من المعلومات التي سيعرضها عليهم في تقدمهم في التحصيل أو في حل مشكلة تصادفهم في المشروع الذي يعملون فيه. (الحصري، ٢٠٠٠، ص ١١١).
- العرض: يعرض المدرس المعلومات والافكار الجديدة مع الربط بالموضوعات التي سبق ان درسها الطلاب حتى تتضح العناصر المشتركة وأوجه الشبة والاختلاف. ونتيجة لعملية المقارنة والموازنة والربط بين الموضوع الجديد والموضوعات السابقة تتم عملية التجريد، واستخلاص الحقائق، وتحديد التعميمات العامة حول الموضوع الجديد (دنيا، ١٩٩١، ص ٨٦).
- الربط بين اجزاء المادة: يقوم المدرس اثناء عملية التقديم والشرح بالربط بين اجزاء المادة (موضوع الدرس) والموضوعات التي تطرح في المحاضرة وصولاً الى المفهوم العام كي لا ينصرف الطلاب الى استقبال بعض الفقرات واهمال اخرى بالشكل الذي لا يجعلهم يستوعبون الموضوع بشكل مفصل ومتكامل (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٨٣).
- الاستنباط (الاستنباح): بعد ان يفهم الطلاب الجزئيات يمكنهم الوصول الى القوانين العامة والتعميمات واستنباط القضايا الكلية وهي خطوة يمكن الوصول اليها بسهولة اذا سار المدرس في الخطوات السابقة بطريق طبيعي (جامل، ٢٠٠٠، ص ١٢٦).

- التطبيق (التقييم): حين يكمل المدرس الدرس، ويتم ربطه بالدروس الماضية، يتحقق من مقدار استفادة الطلاب ودرجة فهمهم لموضوع الدرس، وذلك باتباع طرق عديدة، فأما يطرح سؤالاً، أو يطلب حلاً لبعض التمارين، أو يسأل عن تطبيقات شفوية أو تحريرية. والتطبيق جزء مهم من الحصة لما له فوائد وتغذية راجعة، إذ يفيد المدرس في اتخاذ قراراته عن طريق معرفة مقدار ما استوعبه الطلاب من معلومات وافكار. ويقوم تبعاً لذلك بتعزيز هذه المعلومات والافكار لديهم واعادة التركيز على الاجزاء التي لم يتم فهمها فهماً كاملاً (الطشاني، ١٩٩٨، ص ٣٠٨).

انواع المحاضرة

لطريقة المحاضرة عدة انواع وهي كالآتي:-

١- المحاضرة Lecture: يقوم المدرس بعرض المادة العلمية موضوع الدرس ولا يسمح للطلاب بالمناقشة والسؤال وانما يقتصر دورهم فقط على الاستماع وتدوين المعلومات اثناء تقديمه للمحاضرة، وقد يسمح لهم بطرح الاسئلة والمناقشة في الدقائق الاخيرة من الحصة الدراسية فقط. على ان يقوم المدرس باضافة معلومات جديدة غير موجودة في المنهج المقرر (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٨٤).

٢- الشرح Explenation: يقوم المدرس على توضيح وتفسير المعلومات والحقائق الغامضة للطلاب. وتتوقف جودة الشرح على مقدرة المدرس في تبسيط الحقائق وتنظيم المعلومات. واختيار الالفاظ والعبارات التي تتناسب مع مستويات الطلاب، وقدرته على ابراز العلاقات والنقاط الاساسية للموضوع، والتدرج من المعلوم الى المجهول ومن السهل الى الصعب (دنيا، ١٩٩١، ص ٨٧).

٣- الوصف Description: وهو من وسائل الشرح والايضاح لقضية معنية، اذ انه يوفر للطلاب الفرصة على تحصيل مختلف المواقف، ويقرب البعد المكاني والزماني الذي تتصف به المواد الاجتماعية، وهو من وسائل الايضاح اللفظي في حالة تعذر وجود وسيلة تعليمية. (الكلزة، ١٩٨٧، ص ٨٣).

٤- القصص Stories: تساعد القصص على جذب انتباه الطلاب وتشويقهم وتساعد على نقل المعلومات والحقائق بطريقة شيقة، اذ تؤدي الى الحيوية والنشاط في الدروس الجامدة، كالقصص التاريخية. (جامل، ٢٠٠٠، ص ١٢٧).

٥- المحاضرة المسموعة والمكتوبة: يقوم المدرس اثناء شرح وعرض المادة العلمية موضوع الدرس بتثبيت العناوين والنقاط الاساسية على السبورة ويقتصر دور الطلاب على الاستماع والتركيز على ما يكتب على السبورة من نقاط وعناوين الموضوعات. (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٨٥).

مزايا طريقة المحاضرة

هناك عدة مزايا لطريقة المحاضرة وهي:

١- يستطيع المدرس التحكم في الوقت وفي اكمال المنهج المقرر في الوقت المحدد من خلال عرض وشرح الافكار والمعلومات واضافة افكار ومعلومات لا يستطيع الطلاب الحصول عليها من الكتاب المقرر.

٢- يقوم المدرس بشرح وتوضيح جميع اجزاء المادة وبذلك يستطيع الطلاب الاستماع وفهم ما هو موجود في المقرر الدراسي وفهم الفقرات الصعبة التي لم يستطيع الطلاب فهمهما اثناء قراءة الموضوع. (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٨٥).

٣- انها طريقة تدريسية محببة من المدرس والطالب اذ تجعل كل منها في مأمن من الاحراج الذي قد تسببه اسئلة الطالب والمدرس. وهذا ما يكسبها سهولة لدى الطرفين.

٤- تعد طريقة صالحة لتوضيح الجوانب الغامضة المبهمة من الكتاب المقرر، التي يصعب على الطلاب استيعابها، وهي صالحة لتقديم مادة اضافية لا يحتويها المنهج المدرسي. (الجبوري، ١٩٨٦، ص ٣٧).

٥- توفر النظام والانضباط اثناء الدرس.

٦- تفيد في طرح المقدمة والنهاية لكل درس. (ابو جلالة، ١٩٩٩، ص ١٤٢).

٧- توفر طريقة المحاضرة قاعدة معرفية مناسبة لدى الطلاب وتساعدهم في حل المشكلات اذ تتطلب هذه المشكلات جمع معطيات مناسبة ومعالجتها للوصول الى حل لهذه المشكلات، أو التعجيل بالحل، وتوفر المعطيات اللازمة لتنشيط الفعاليات التي يقوم بها الطلاب للوصول الى هذا الحل.

٨- تعزز طريقة المحاضرة دور المدرس كمصدر للمعرفة، وتنمي ثقة الطلاب به فيتخذون منه قدوة في مواقفة وفي آرائه ويسعون الى تحصيل المعرفة التي حصلها المدرس، وهذا يعني تقوية دوافعهم للتعلم.

٩- تعزز طريقة المحاضرة التغذية الراجعة، أي المعلومات التي ترد الى المدرس من الطلاب اذ تعد اداة رئيسة بدعم التعلم وتثبيت الافكار التي لم يستطع الطلاب فهمها، فيعيد المدرس شرح وتوضيح النقاط الغامضة، ويغير في اسلوب عرضه ما يضمن فهم الطلاب لها. (الحصري، ٢٠٠٠، ص ١٠٧).

عيوب طريقة المحاضرة

لطريقة المحاضرة عيوباً عديدة منها:-

١- تجعل الطالب سلبياً في الموقف التعليمي اذ انه يكون مستمعاً فقط.

٢- تعتمد المادة الدراسية محوراً للعملية التعليمية.

٣- لا تأخذ في الاعتبار الجوانب العاطفية (الوجدانية، والانفعالية والمهارية، والنفسحركية) اذ تركز على الجانب المعرفي فقط.
٤- كثيراً ما تسبب للطالب شروداً للذهن لانها تتطلب منه المتابعة المستمرة لسرد المعلومات.
٥- تشجع الحفظ والاستظهار نظراً لعدم فهم الطلاب لكثير من المعلومات لان سرد المعلومات في المحاضرة لا يتيح الفرصة لهم للسؤال والاستفسار.
٦- تعتمد اساليب التقويم على قياس مستوى الحفظ فقط وهو اقل مستويات الجانب المعرفي في التحصيل الدراسي.
٧- لا تقر الفروق الفردية للطلاب لعدم مناقشتهم، ولعدم معرفة مدرسيهم بمستواهم المعرفي وقدراتهم واستعدادهم وميولهم واتجاهاتهم. (ابو جلالة، ١٩٩٩، ص ١٤٣).
٨- لا يستطيع جميع المدرسين القيام بها بنجاح لانها تتطلب مهارات ومميزات خاصة يجب ان تتوافر لدى المدرس اضافة الى امتلاكه قاعدة واسعة من المعلومات خارج اطار المنهج المدرسي المقرر.
٩- لا تنمي عملية البحث عن المعلومات وحب الاستطلاع لدى الطلاب لانهم يدركون جيداً بان الموضوع سوف يشرح من قبل المدرس. (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٨٦).
١٠- صعوبة استمرار الطلاب في الانتباه، والتركيز، والانشداد الى المدرس لعدم مشاركتهم في الانشطة والفعاليات التدريسية خلال الحصة المخصصة للمادة الدراسية (محمود، ١٩٩٦، ص ٣٨).

الأسس الواجب مراعاتها لنجاح طريقة المحاضرة

١- ان يقوم المدرس بتهيئة موضوع الدرس والوسائل التعليمية المناسبة بشكل جيد، ووضع خطة محكمة لموضوع الدرس وتنظيم ما ورد فيه من المعلومات والحقائق بشكل منطقي متسلسل. ليسهل على الطلاب فهم الدرس ومتابعته.
٢- ان يخصص المدرس مدة في نهاية كل حصة دراسية، يلخص فيها موضوع الدرس، ويربط بين الحقائق والمعلومات التي وردت فيه، والسماح للطلاب لطرح بعض الاسئلة، والاستفسارات بقصد مساعدتهم على فهم الدرس واستيعابه.(السامرائي، ١٩٩٤، ص ٤١)
٣- ينبغي على المدرس ان يهتم بموضوع المحاضرة، وان يظهر هذا الاهتمام الى الطلاب الذين يتأثرون به، ويعيشون مع انفعالاته، هذا الحماس والاهتمام يظهر من خلال تغيير المدرس نبرات صوته واللجوء الى الايحاءات باليدين، وتعابير الوجه التي تتماشى مع المعطيات التي يتحدث عنها في المحاضرة (موضوع الدرس).

٤- تجنب اللوازم الملفتة للنظر، اذ ان بعض المدرسين يقومون بحركات، أو يرددون كلمات معنية بشكل دائم، ودون وعي منهم، كأن يقوم المدرس مثلاً برفع كتفيه بين حين وآخر، أو يركز ربطة عنقه باستمرار، وقد تكون اللازمة كلمة أو عبارة يرددها باستمرار مثل: اترون!! هكذا، وغيرها. مثل هذه اللوازم تلفت انتباه الطلاب ويتوقعون حدوثها، لذلك ينتظرونها وينشغلون بها عن متابعة موضوع الدرس (الحصري، ٢٠٠٠، ص ١١٤-١١٦).

٥- ان يراعي المدرس الوقت المخصص للمحاضرة، لكي لا يضيع بين الاختصار والاطالة.

٦- ان لا يتكلف المدرس في القاء المحاضرة، وان تكون لغته واضحة وبسيطة، وعباراته مناسبة لمستوى الطلاب ونضجهم.

٧- الافادة من السبورة في تدوين نقاط الدرس الرئيسة لتبقى ماثلة امام الطلاب.
(Alcorn, 1964, p. 168).

٨- عدم الاكثار من الخروج عن موضوع الدرس لان ذلك يشتت انتباه الطلاب.

٩- عدم التأثر والانفعال في حالة انصراف الطلاب وتشتت انتباههم لان ذلك يبدو طبيعياً احياناً.

١٠- ان يقوم المدرس بعمل اختبارات قصيرة للطلاب في نهاية الحصة أو بداية الحصة الثانية لكي يكون ذلك محفزاً للطلاب لمتابعة ما يلقى عليهم بصورة جدية (جامل، ٢٠٠٠، ص١٣٠).

طريقة المناقشة الجماعية Group Discussion Method

تعد طريقة المناقشة وسيلة الاتصال الفكري بين المدرس والطلاب، وهي تمثل حواراً تعليمياً، وترجع الطريقة الحوارية الى ارسطو اليوناني اذ كان يستخدمها في توجيه افكار طلابه وتشجيعهم على البحث، وهذه الطريقة تنقل المنافسة بالطلاب من الموقف السلبي الى الموقف الايجابي في الموقف التعليمي (ابو جلالة، ١٩٩٩، ص ١٤٦). لقد ادرك المربون منذ مدة طويلة ضرورة مشاركة الطالب بصورة غير مقيدة في الدرس. وقد سار هذا الاتجاه بخطوات سريعة، ومن ثم تضاءلت الاساليب التقليدية لضمان مشاركة الطالب في المناقشة، تلك الاساليب التي تميزت بالقيود أو الصفة الرسمية. ان اهم ما يميز هذا الاتجاه الجديد، هو ابرازه لافضل الطرائق التي يتعلم بها الطالب، فالمناقشة المخططة التي تتضمن الدراسة، والتحضير، واختيار المادة وتنظيمها، وبتبادل الاراء مع الآخرين في جو اجتماعي، زيادة على ذلك ما ينجم عنها من تجمع للآراء وعمل موحد. (علي، ١٩٨٧، ص ٨٠).

لقد كان من مطالب جون ديوي مطلع القرن العشرين ان تتحول المدرسة الى ديمقراطية صغيرة، اذ يشارك الطلاب في صناعة مجتمعهم، ويتعلمون تدريجياً من خلال المشاركة، هكذا بالنسبة لديوي، يتم اعداد المواطن في مجتمع ديمقراطي. ولا تهدف طريقة المناقشة الجماعية الى تعليم الديمقراطية وممارستها بمعزل عن الطريقة العلمية. بل تهدف الى توحيد جهود الطريقة الديمقراطية وعملية البحث العلمي في طريقة واحدة خلال الموقف التعليمي، والحياة البشرية حياة اجتماعية، لا يستطيع الانسان ان يتصرف فيها بمفرده، دون الرجوع الى غيره من البشر. والصف الدراسي هو جزء من المجتمع، له نظامه وثقافته، ويهتم الطلاب فيه بنمط الحياة التي يمارسونها، وبالمعايير والتوقعات التي يلاقونها ولهذا كان على الطرائق التربوية ان تسعى لجني ثمار الطاقة الناجمة عن اهتمام الطلاب بنظامهم الاجتماعي من هنا كانت المناقشة الجماعية، محاكاة للتفاعلات الاجتماعية اذ ينمي الطلاب من خلال التفاعل الاجتماعي، الاتجاهات العلمية للمعرفة، والانخراط في حل المشاكلات الاجتماعية على الامد البعيد. (الطشاني، ١٩٩٨، ص ٢٣٩-٢٤١).

تنفيذ التدريس بطريقة المناقشة الجماعية

ينفذ درس المناقشة الجماعية وفق الخطوات الاتية:-

١- الاعداد للمناقشة

يهدف الاعداد للمناقشة الى اثارة اهتمام الطلاب بالموضوع المطروح للمناقشة وربط الموضوع بحاجات الطلاب، ويعرض المدرس الفكرة التي ستخضع للمناقشة ويثبتها على السبورة وهي الفكرة التي سبق له ان صاغها اثناء التحضير للمناقشة، ويحدد نوع المعلومات التي سوف يقدمها للطلاب ويقوم باعداد الاسئلة المناسبة للمناقشة مع الطلاب.

٢- اجراء المناقشة

بعد ان يقدم المدرس لموضوع المناقشة، تبدأ المناقشة الفعلية ويقوم المدرس بادراة المناقشة، لذلك ينبغي ان يكون ممتلكاً للكفايات اللازمة للمناقشة (صياغة الاسئلة، قيادة المناقشة، طرح الاسئلة حسن التعامل مع اجابات الطلاب) ويتضمن اجراء المناقشة قيام المدرس بما يأتي:-

- استعراض المشكلة من خلال طرح السؤال الرئيس.
- يطلب من الطلاب تحديد الاسئلة الفرعية المتعلقة بالمشكلة بعد ان قاموا بتدوينها اثناء العرض وبناء على تعليمات المدرس في مقدمة الدرس.

- يناقش الطلاب في الاسئلة الفرعية التي عدوها بشكل متسلسل متماشياً مع عناصر المشكلة.
- يعرض الطلاب المعلومات ويتبادلونها فيما بينهم ويدققون فيها. لغرض تثبيت الصحيح منها واستبعاد المشكوك فيها.
- يشجع الطلاب على صياغة تعميمات تتعلق بموضوع النقاش واقتراح الحلول المناسبة اذا تضمنت المشكلة اسئلة تتعلق باقتراح حلول لها.

٣- ختام المناقشة

يتم في هذه الخطوة تثبيت التعميمات والحلول التي تم التوصل اليها، وهي تعميمات وحلول تم اقتراحها لمعالجة المشكلة المعروضة للمناقشة، وذلك عن طريق استرجاع التعميمات والحلول التي تم التوصل اليها كخلاصة لجلسة المناقشة. ولابد للمدرس ان يكون لديه تصورات لهذه التعميمات اثناء تخطيطه للمناقشة.

٤- تقويم المناقشة

يقوم المدرس بتقويم المناقشة من بداية الحصة وذلك من خلال قدرته على جذب انتباه الطلاب واثارة اهتمامهم ومشاركتهم في المناقشة وتوصلهم الى الحلول الصحيحة، وهل كانت المناقشة تتمثل باندفاع الطلاب بالشكل الذي يجعلها مناقشة جماعية منظمة تقود الى استنتاجات حقيقية تؤدي الى فهم المادة العلمية وترسيخها لدى الطلاب، وهل كان الطلاب يشاركون بالقدر الكافي في المناقشة، ومن هم الطلاب الذين لم يشاركوا في المناقشة. ان مثل هذه التساؤلات يمكن ان تفيد المدرس عندما يخطط لمناقشة قادمة فيتلافى السلبيات التي تضمنتها خطته أو تلك التي ظهرت اثناء المناقشة. (الحصري، ٢٠٠٠، ص ١٥٩-١٦١). (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٧٤٧١).

أنواع المناقشة

هناك انواع متعددة للمناقشة، وتختلف المناقشة باختلاف عدد الطلاب المشتركين فيها، وطبيعة الموضوع، والاهداف المتواخاة من استخدامها وهي كالاتي:

١- الاسلوب الحر في المناقشة الجماعية Free Discussion Group

في هذا الاسلوب تسند قيادة الصف للمدرس ليقوم بتوجيه الاسئلة الى الطلاب والتي يتوخى من خلالها اثارة تفكيرهم وحثهم على تبادل الاسئلة والاجوبة فيما بينهم، ويوفر المدرس جواً ديمقراطياً يسوده التعأون في البحث والمناقشة، مما يجعل الصف يتحول الى مجموعة متفاعلة بين سائل ومجيب، وبين مبتكر ومبدع، وعارض رأي ومعترض عليه، ويحبذ خلوس الطلاب على شكل دائرة يكون للمدرس مكان فيها ويظهر كما لو كان واحد منهم. فهو يسأل ويناقش ويعرض رأيه اضافة الى دوره في ضبط الصف. (آل ياسين، بدون تاريخ، ص ١٣٣-١٣٥).

٢- المناقشة الثنائية Mutual Discussion

يكون هذا الاسلوب من المناقشة بين اثنين من الطلاب، أو بين المدرس والطالب احدهما يطرح الاسئلة والاخر يجيب عنها، ويسود في هذا الاسلوب طابع الجدل، اذ يتم النقاش حول موضوع معين أو قضية معينة يستمر الجدل فيه بين الاثنين الى ان يتم التوصل الى نتيجة مرضية للطرفين والطلاب الاخرين. (جابر، ١٩٦٧، ص ١٤٥).

٣- حلقة المناقشة Panel Discussion

يضم هذا النوع من المناقشة مجموعة صغيرة (ستة طلاب) يجلسون على شكل نصف دائرة امام الطلاب ولهذه المجموعة مشرف أو مقرر يتولى ادارة الندوة والاشراف عليها، ويقوم بعرض موضوع المناقشة وتوجيهها. ويعرض كل عضو موجزاً للدراسة التي اعدها وبعد ان يكمل كل عضو الجزء المخصص له من الموضوع يقوم الطلاب الآخرين بتوجيه الاسئلة لهم وفي النهاية يعرض المقرر أو المشرف ملخصاً للمناقشة والاستنتاجات التي توصلت اليها المناقشة (الامين، ١٩٨٦، ص ١٨٨). (شحاته، ١٩٩٣، ص ٣٣).

٤- المجموعات الصغيرة Small Groups

في هذا الاسلوب يقوم المدرس بتقسيم طلاب الصف الى مجموعات صغيرة يترأوح عدد كل منها بين (٥-١٣) طالب، يتولى كل منها مناقشة مشكلة أو موضوع معين. ثم تعرض النتائج التي توصلوا اليها خلال المناقشة على جميع طلاب الصف (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٣).

٥- الندوة Symposium

تتكون من ثلاثة أو اربعة طلاب يناقشون بصورة نظامية موضوعاً معيناً امام مجموعة من الطلاب، ويكون كل عضو مسؤولاً عن مناقشة جانب محدد من الموضوع الذي اتفق عليه من قبل ويقدم المقرر كل عضو حسب موضوعه ليعرضه على الطلاب، وبعد ان يكمل كل عضو مناقشة الجزء المخصص له من الموضوع، قد يقوم الطلاب الآخرين بتوجيه الاسئلة أو يقومون بتحدي تفكير اعضاء المناقشة، وفي النهاية يقوم رئيس الندوة بتلخيص نقاط المناقشة المهمة والاستنتاجات التي تم التوصل اليها. (الامين، ١٩٨٦، ص ١١٨).

٦- اللجان Committee

يتراوح عدد اعضائها ما بين (٣-١٢) طالباً. ويتم انضمام الطلاب الى هذه اللجنة حسب ميولهم، بعد طرح الموضوع على الصف ومناقشته يقسم الى اجزاء، تتولى كل لجنة دراسة جانب من الموضوع، ثم يطرح الموضوع كله، بعد الانتهاء من دارسة اجزائه على الصف، اذ تتولى كل لجنة عرض ما توصلت اليه من جانبها ويقوم طلاب الصف بربط هذه الاجزاء، والمدرس هو الذي يشرف على هذه اللجان وينسق اعمالها. (حمدان، ١٩٨٨، ص ١٨٣)، (الطشاني، ٢٠٠٠، ص ٢٤٦).

مميزات طريقة المناقشة

لطريقة المناقشة مميزات عدة منها:

١- الطالب يكون محوراً للعملية التعليمية.

٢- تزود المدرس بالتغذية الراجعة (Feed back) التي تعرِّفه على خبرات الطلاب السابقة والتي يمكن للمدرس اتخاذها اساساً للتعلم.

٣- تعتمد اسلوب الفهم وليس الحفظ كاسلوب للتعليم.

٤- تقر الفروق الفردية بين الطلاب وذلك لاعتمادها الجوانب العاطفية والنفسحركية بالاضافة الى الجوانب المعرفية (ابو جلالة، ١٩٩٩، ص ١٤٨).

٥- تساعد على تبادل وجهات النظر بين الطلاب وتعدل وجهات النظر المتطرفة.

٦- تضمن تحقيق الاهداف المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم).

٧- تساعد الطلاب على تعلم اساليب التفكير الحر والتحدث والاستماع والتعبير عن الرأي. (الحصري، ٢٠٠٠، ص ١٥٥-١٥٦).

٨- طريقة المناقشة الجماعية خير وسيلة لتنمية الاتجاهات المحمودة لدى الطلاب والمدرسة والمجتمع، كالمساعدة، والمشاركة، ورحابة الصدر، فهي اكثر فاعلية من الهجوم المباشر في تغيير الاتجاهات، وافضل طريقة لاحداث التغيير، أو التجديد مهما كان نوعه، وهذا ما تهدف اليه التربية الحديثة. (جابر، ١٩٨٢، ص ٢٤٧- ٢٤٩).

٩- تتيح للطلاب مواقف وفرص تعليمية كثيرة من اجل ممارسة التعاون والعمل الجمعي (Group Work) والتعبير عن الرأي بحرية مما يعين بعض الطلاب بصورة تدريجية على التحرر من الخوف وتعودهم على روح التسامح الفكري وتهديهم الى ان الحقيقة غالباً ما تكون لها ابعاد وجوانب عديدة وبهذا من الخطأ دراستها وتفسيرها من جانب واحد. (الامين، ١٩٩٢، ص ٥٣).

١٠- تصلح المناقشة الجماعية في جميع المراحل التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية وتأخذ صورة الجدل وتبادل القضايا والاتفاق حول رأي موحد في احد الموضوعات المطروحة التي تستخدم اسئلة تتناول جوانب الموضوع المدروس. (شحاته، ١٩٩٣، ص ٣١).

عيوب طريقة المناقشة

هناك العديد من العيوب لطريقة المناقشة منها:-

١- تؤدي المناقشة احياناً الى حدوث خلل انضباطي في الصف نتيجة لعدم ممارسة الطلاب لهذه الطريقة في دراستهم السابقة ونتيجة لتصلب بعض الطلاب لارائهم وهذا ما ينجم عنه انحراف المناقشة عن الهدف المرجو منها. والمدرس الماهر هو من يستطيع التوفيق بين اراء طلابه عند الاختلاف في نقطة من نقاط الموضوع المطروح للمناقشة.

٢- تتطلب هذه الطريقة ان يكون المدرس قد تلقى تدريباً جيداً على المناقشة اثناء فترة اعداده وتأهيله على ايدي اساتذة اختصاصيين لا تنقصهم الكفاية والخبرة في التدريس.
(الحصري، ٢٠٠٠، ص ١٦١-١٦٢).

٣- قد يسيطر على المناقشة عدد محدد من الطلاب بالشكل الذي لا يسمح للطلاب الاخرين في الحصة الدراسية من المشاركة في المناقشة.

٤- قد لا يستمع الطلاب لما يطرحه زملاؤهم وذلك لانشغالهم بتحضير سؤال أو باعداد رأي لطرحه مما يجعلهم يفقدون التواصل مع الموضوع وعدم التركيز على جميع ما يدور في المناقشة. (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٧٨).

٥- قد لا تعطي فرصة للمدرس لاجراء بعض التطبيقات أو استخدام الوسائل التعليمية نظراً لضيق الوقت وانشغال المدرس بالاجابة عن اسئلة واستفسارات طلابه.
(ابو جلالة، ١٩٩٩، ص ١٥٠).

٦- قد يندفع الطلاب الى الاسترسال في مناقشة موضوعات ثانوية لا تمت الى موضوعهم بصلة، وفي هذا مضيعة للوقت، فالاهتمام بالطريقة شيء والاهتمام بالاهداف شيء اخر، ولذلك يجب الاهتمام بالاهداف التي ترمي اليها الطريقة لا الانهماك في ميكانيكية الطريقة وكيفية سيرها.

٧- قد لا تتهيأ مكتبات في المدارس تغني الطلاب بالمصادر المتنوعة التي تساعدهم في توسيع معلوماتهم وحل مشاكلهم، وبهذا يقتصر الطالب في المناقشة على المادة المقررة في الكتاب وهذا ما يقلل من اهمية طريقة المناقشة.

٨- قد يضطرب المدرس ويصعب عليه وضع خلاصة للدرس أو ربطه بالدروس السابقة لتباعد اجزائه بسبب تشعب المناقشة. (القاضي، ١٩٥٩، ص ٩٩).

شروط المناقشة الناجحة

لكي تكون المناقشة ناجحة ينبغي توفر الشروط الاتية:-

١- ينبغي ان تكون لغة الاسئلة سهلة، ومفهومه لدى الطالب كي يسهل ادراك معناها، وتدور حول فكرة واحدة محددة.

٢- الابتعاد عن اساليب التهكم والسخرية والاستهزاء التي قد تسببها آراء غريبة، أو اجوبة خاطئة، وجعل الطلاب يتقلبون الآراء والاجابات وعدم التعليق عليها تعليقاً يجرح الشعور.

٣- ينبغي ان تستند المناقشة على الاحترام المتبادل للافكار والآراء المختلفة ووجهات النظر، وهذا ما يحقق الجرأة والشجاعة الادبية لدى الطلاب. (الجبوري، ١٩٨٦، ص ٤٨).

٤- عدم سماح المدرس للطلاب بالخروج عن موضوع المناقشة وان يقوم بتصحيح الافكار الخاطئة ويثبت الافكار الرئيسة على السبورة.

٥- توزيع الاسئلة على جميع الطلاب في الصف واشراكهم بالمناقشة وعدم الاكتفاء بالطلاب المتفوقين الاذكياء.

٦- اقتراح غلق باب المناقشة في نقطة ما بعد استيفائها والانتقال الى نقطة أخرى. (دنيا، ١٩٩٩، ص ١٥٣-١٥٤).

٧- عدم ترك النقاش مفتوحاً بالشكل الذي يفقده قيمته واهميته لذلك على المدرس أن يتدخل في الوقت المناسب لانهاء المناقشة.

٨- التأكد من ان جميع الطلاب اعطوا وجهات نظرهم وان جميع المشاركين بالمناقشة كانوا متابعين لما يدور وقد تم الاستماع الى جميع وجهات النظر المختلفة، وحددت بشكل كافٍ ومفهوم للجميع.

٩- اعطاء الوقت الكافي لجميع الطلاب لكي يتمكنوا من التعبير عن آرائهم واعطاء اجوبتهم. (الاحمد، ٢٠٠١، ص ٧٦).

طريقة الاستقصاء Inquiry Method

ظهر مفهوم الاستقصاء في مجال المعرفة وطرائق الحصول عليها منذ مدة بعيدة، اذ ترجع جذوره الى أيام سقراط وارسطو وافلاطون، وكانت العمليات العقلية التي كانوا يستخدمونها قد اثرت في عمليات التعلم التي كان يستخدمها المربون والرامية الى تنمية العقل وتطوير مهاراته بحيث تتاح الفرص للمتعلمين الى التفاعل بشكل حيوي في تعلمهم. إذ كان سقراط يعتقد بان الاستقصاء هو عملية تعلم يقوم بها الطالب عن طريق التساؤل، والاستيضاح والاختبار، واعادة تنظيم افكاره لحل المشكلات التي تواجهه ومعرفة ما كان لديه من معلومات سابقة. وقد اهتم سقراط بالاتجاه الاستقصائي وساهم في استعمال تكتيكات ومبادئ البرهان المنطقي التي استعملت في الاستقصاء العلمي. (الفنيش، ١٩٧٥، ص ٦٤).

ان من اسس التعليم المهمة التي دعى اليها بعض المربين عبر مختلف العصور هو تأكيدهم على توجيه المتعلمين على ان يتعلموا بانفسهم وبارشاد وتوجيه مدرسيهم، على ان تتركز مهمة المدرسين على مساعدة المتعلمين على ان يكتشفوا معاني ودلالات ما يتعلمون وأن ينمو المهارات والقيم والاتجاهات الضرورية لهذا الضرب من التعلم، وهذا يعني ان الطلاب من خلال هذا النوع من التعلم سوف يدركون تدريجياً كيف يتعلمون معتمدين على انفسهم (الامين، ١٩٩٢، ص ٦٨).

لقد لعب الاتجاه الاستقصائي في القرن العشرين دوراً مهماً، اذ أن النظرية الاجتماعية التي ظهرت في مجال التربية خلال السنوات ١٩٢٠-١٩٣٠، ركزت اهتمامها في الاستقصاء من خلال افكار جون ديوي (Jhon Dewey)، وهارولد رق (Harold Rugg)، ووليم كيلباترك (William Kilpatrick) وغيرهم. فقد عدَّ هؤلاء المربون ان هدف التربية الاساسي هو مواجهة مشكلات المجتمع، واعادة بناء النظام الاجتماعي على أفضل الاسس واقربها الى الانسانية. ان عمل المدرسة ينبغي ان لا يقتصر على نقل المادة الدراسية الى اذهان الطلاب حسب، بل ينبغي منحهم الفرصة للتساؤل والاستفسار من اجل قبول هذه المعلومات واعادة صياغتها وبنائها على اسس جديدة. ان الطريقة التي اختارتها المدرسة والتي تتفق مع هدف التربية الاساسي هي طريقة الاستقصاء (Inquiry Method). لقد شرح جون ديوي في كتابه كيف نفكر (How We Think)، الابعاد النفسية للاستقصاء، وبين ان حب الاستطلاع نقطة حيوية ومهمة في الاستقصاء. وان تدريب العقل هو نتيجة. وقد طور (Richard Suchman) خطوات الاستقصاء- معتمداً بذلك على اراء جون ديوي- الى اسلوب للتدريس يؤدي الى زيادة كفاية الطلاب في حل المشكلات واستقصاءها. (الفنيش، ١٩٧٥، ص ٦٩-٨١).

لقد نشأت استراتيجيات الاستقصاء وتطورت عبر عدة مراحل، واصبح دور المدرس هو المرشد والموجه للمتعلمين والاخذ بايديهم ليصبحوا قادرين على حل مشكلاتهم الاجتماعية على وفق خطوات طريقة الاستقصاء من خلال ما يتعلموه اثناء المواقف التعليمية.
(الجبوري، ١٩٩٦، ص ٤٨).

خطوات التدريس بطريقة الاستقصاء

ينفذ التدريس بطريقة الاستقصاء وفق الخطوات الآتية:-

١- تحديد المشكلة أو السؤال:

ان أول خطوة في الاستقصاء هو ابراز الدرس على هيئة مشكلة، خالية من التكلف، وتستحوذ على اهتمام الطلاب، وتظهر جودة الاعداد للموضوع نتيجة جهد المدرس وقدرته على بلورة الدرس بصورة جيدة تجعل منه موقفاً صادقاً يبعث على الحيرة (المشكلة) اذ يبدأ المدرس عمله في المساعدة على الاحساس بالمشكلة من قبل الطلاب ويساعدهم كذلك على تعريفها وتحديد عناصرها وعدها نقطة انطلاق في عملية الاستقصاء، وتكون في البداية في صورة سؤال وتكون الاجابات على شكل علاقات، أو حلول، أو قواعد.
(الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٦٩).

٢- وضع الفرضيات

تعد الفرضيات تخمينات أو احتمالات مسبقة أو حلول مؤقتة للمشكلة أو السؤال مثار البحث والاستقصاء. ان مهمة اقتراح الفرضيات المناسبة لحل المشكلة تقع على عاتق طلاب الصف وبتوجيه مدرس المادة. وينبغي ان تكون الفرضيات واضحة ومحددة في صياغتها واطارها بشكل لا يقبل التأويل، وغير متناقضة مع حقائق العلم، وتناسب مستوى خبرة ونضج الطلاب، ولا تعكس أي نوع من انواع التمييز والتعصب. ويقوم الطلاب بمساعدة وتوجيه المدرس بتوضيح هذه الفرضيات التي اقترحوها من مفاهيم وتعميمات ومبادئ تكون مفهومة من قبل جميع الطلاب.

٣- اختبار صحة الفرضيات المقترحة

تعد الفرضيات المقترحة في الخطوة السابقة مجرد اجابات أولية أو حلول مقترحة للمشكلة موضوع البحث، اذ يتم مناقشتها من قبل الطلاب مناقشة دقيقة وشاملة لجيمع ابعادها ومضامينها في ضوء الادلة والاسانيد العلمية المتوافرة وذلك للتحقق من مدى صحتها. وجمع اكبر قدر ممكن منها والاطلاع عليه خلال الوقت المخصص للاستقصاء. وفي هذا الصدد يستطيع المدرس ان يعين الطلاب على تحديد المراجع التي يمكن ان يجدوا فيها الادلة

والمعلومات التي لها علاقة بالفرضيات. وبعد استكمال الاجراءات التي تتعلق بصحة الفرضيات المقترحة تجري عملية قبول الفرضية أو عدم قبولها في ضوء الادلة التي سبق للطلاب ان قاموا بتحليلها، فاذا كانت الفرضية مدعمة بالادلة والمعلومات فانها تصبح مقبولة، واذ لم تكن مدعمة بالادلة والحقائق فانها تصبح غير مقبولة (الامين، ١٩٩٢، ص٧٤-٧٧).

٤- استخدام الاستنتاجات أو التعميمات في مواقف جديدة

في ضوء نتائج اختبار صحة الفرضيات المقترحة واستناداً الى المعلومات التي حصل عليها الطلاب، والتي من خلالها تم اثبات صحة أو عدم صحة الفروض، يحاول الطلاب لتوصل الى استنتاجات أو تعميمات قائمة على اساس محتوى الفرضيات المدعمة بالبيانات والادلة. هذه الاستنتاجات تمثل الاساس في وضع المقترحات المناسبة والتي يمكن اعتمادها في معالجة المواقف أو المشاكل التي تواجههم أو التي تثار امامهم، ان الطلاب الذين يتوصلون الى النتائج المدعمة بالادلة والبيانات يقومون بتطبيقها على مواقف جديدة على ان يكون هناك تقارب أو تشابه بين المشكلة أو الموقف مثار الاستقصاء والمشكلة أو الموقف الجديد (الاحمد، ٢٠٠١، ص١٠٦).

أنواع الاستقصاء

يصنف الاستقصاء الى صنفين أو نوعين وذلك حسب القائمين به في مجال التعليم:

١- الاستقصاء الحر

يعني الاستقصاء الحر هو قيام المتعلم باختيار الطريقة ونوع الاسئلة والمواد والادوات والانشطة اللازمة لدراسة ما يواجه من مشكلات أو فهم ما يحدث حوله من حوادث وظواهر طبيعية، ويعد الاستقصاء الحر من ارقى انواع الاستقصاء، لان المتعلم يكون من خلاله قادراً على استخدام عمليات عقلية متقدمة تمكنه من وضع الحلول المناسبة للوصول الى المعرفة العلمية، اذ يكون قادراً على تنظيم المعلومات، وتصنيفها، وتقويمها، واختيار المناسب منها. (نشوان، ١٩٨٨، ص٨١)

٢- الاستقصاء الموجه

اما الاستقصاء الموجه فهو ما يقوم به الطالب من نشاطات تحت اشراف المدرس وتوجيهه، ذلك ومن خلال قيام المدرس باعداد خطة للبحث وتحديد الاجراءات والانشطة المناسبة للطلاب. ويعتمد الاستقصاء الموجه على المتعلم ولكن في اطار واضح ومحدد يرمي الى تحقيق اهداف محددة، ان هذا النوع من الاستقصاء يمكن عده عملية تدريب للطلاب على البحث والتحليل ليصبحوا في المستقبل قادرين على القيام بالبحث العلمي معتمدين على جهودهم لشخصية وقابلياتهم الذاتية.(المصدر نفسه، ١٩٨٨، ص٨٢) (الاحمد، ٢٠٠١، ص١٠٩).

ويرى الباحث ان هذا النوع من الاستقصاء يمكن الافادة منه في مدارسنا وخاصة الاعدادية منها، اذ ان الطالب لابد له ان يتدرب على البحث والاستقصاء معتمداً على نفسه للوصول الى المعرفة، وهذا ما يتفق مع دعوة التربية الحديثة الى جعل الطالب مركزا للعملية التعليمية، زيادة على ذلك تهيئة الطالب الى ما سيكون عليه في المستقبل لا سيما وانه على ابواب المرحلة الجامعية التي تتطلب منه ان يكون كذلك.

أهداف طريقة الاستقصاء

ترمي طريقة الاستقصاء الى تحقيق هدفين في مجال التربية وهما:-

١- الاهتمام بالطالب وجعله مركزاً للعملية التعليمية، وتعليمه اصول المناقشة، وتقدير وجهات النظر، والتعبير عن رأيه بحرية وطلاقه، واحترام النظام، والمشاركة في وضع المادة التعليمية وتنظيمها وتقويمها.

٢- اكتساب المعرفة بطريقة فعالة، والتحقق من صحة المعلومات وكفاية الادلة، ومناقشة البدائل، وصياغة الفرضيات، وطرق اختبار صلاحيتها، واستخلاص القواعد والتعميمات. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٦٧).

ميزات طريقة الاستقصاء

لطريقة الاستقصاء ميزات عدة منها:-

١- يصبح الطلاب فيها مشاركين وليسوا متلقين للمعلومات، لان هذه الطريقة تثير اهتمامهم وتحفزهم للتعلم.

٢- تعين الطلاب على تقويم الآراء المختلفة لاستخلاص الرأي الصائب من المواقف المتعددة، واختيار الفكرة المناسبة من بين بدائل متعددة. (عبد الله، ١٩٩٧، ص١٣٨).

٣- تنمي طريقة الاستقصاء بعض الاتجاهات لدى الطلاب كالموضوعية، وحب الاستطلاع، وتحمل المسؤولية، وسعة الافق. (خليفة، ١٩٨٨، ص٢١).

٤- تعتمد طريقة الاستقصاء على نشاط الطلاب وعملهم، اذ ينحصر عمل المدرس في توفير الامكانات والظروف وتنظيمها مما يساعد الطلاب على ان يتعلموا بانفسهم. والوصول الى حل المشكلة التي يقومون باستقصائها. وهذا يعني ان الطلاب سوف يتعلمون تدريجياً كيف يتعلمون (الامين، ١٩٩٢، ص٧١).

٥- ان التعلم بطريقة الاستقصاء، يحرر الطلاب من السلبيات ويشجعهم على الاعتماد على قدراتهم الذاتية عن طريق التجريب والفروض العلمية (الجبوري، ١٩٩٦، ص٥٣).

٦- تصلح طريقة الاستقصاء للاستخدام في المناهج العادية، وفي الظروف الدراسية العادية. وقد يستخدم فيها الكتاب المدرس العادي، فالكتب الدراسية مليئة بالموضوعات التي تصلح لان تكون موضوعاً للاستقصاء. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٧٧).

عيوب طريقة الاستقصاء

لطريقة الاستقصاء عدة عيوب منها:-

١- تتطلب وجود مدرسين على درجة عالية من الاعداد التربوي، ولهذا يصعب استخدامها من قبل المدرسين الذين يفتقرون الى الكفايات الضرورية لاستخدامها.

٢- تستغرق وقتاً طويلاً في مرحلة الاعداد، ومرحلة التنفيذ، ومن هنا فان الكسب الذي تعود به هذه الطريقة في تعلم موضوعات معينة قد يكون على حساب موضوعات اخرى. (عبد الله، ١٩٩٧، ص١٣٨-١٣٩).

٣- تحتاج طريقة الاستقصاء الى جهد كبير ومصادر عديدة ومواد تعليمية قد لا تكون متوافرة في المكتبات.

٤- لا يمكن استخدام هذه الطريقة في المجموعات الكبيرة.

٥- ان بعض الطلاب ليس لديهم القدرة على القيام بهذه الطريقة. (الاحمد، ٢٠٠١، ص١١٢).

الاتجاه العلمي Scientific Attitude

نبذة تاريخية

لازمت الاتجاهات العلمية الانسان منذ خطواته الأولى نحو التقدم الحضاري، فقد كان لملاحظاته الدقيقة اثر كبير في كثير من الاكتشافات التي غيرت مجرى حياته على هذه الارض، فقد اكتشف النار عن طريق الملاحظة، كما اكتشف الزارعة، وعرف الطريق نحو حل مشكلاته عن طريق التجريب. وفي عصر الحضارة البابلية والاشورية، وصل سكان العراق عام (٣٠٠٠ ق.م) الى حضارة متقدمة شملت معارف علمية متنوعة وصناعات كيمياوية مختلفة. (باقر، ١٩٥٠، ص٣٧٣). وقد شاع في عهد سقراط (٤٦٩-٣٩٩ ق.م) اسلوب الحوار أو كما يسميه سقراط توليد الافكار، وذلك عن طريق اثارة الاسئلة ولفت الانتباه الى ظاهرة أو حادثة معينة، واكتشاف الحقائق، والوصول بالمتعلم الى الاهداف المرجوة عبر سلسلة من الاسئلة واجاباتها. (عبد الدائم، ١٩٧٥، ص٦٣).

ان انتشار بعض الاتجاهات العلمية في المجتمع العربي في العصور الوسطى كالتفتح الذهني، والامانة العلمية، نقل العرب كل ما اتيح لهم من علوم القدماء، واضافوا اليها في ترجمات امينة تعد من اروع الاعمال التي تحققت حتى ذلك العصر بالمقاييس الاكاديمية الخالصة. (زكريا، ١٩٨٩، ص١٥٧). ويمكن الاستدلال على بعض الاتجاهات العلمية من اقوال رجال الفكر والعلماء العرب ويتمثل ذلك بالاقوال الآتية:-

- (اطلب الحق لا الميل مع الاراء) وهو يشير الى البحث عن الحقيقة.
- (اذا وجدت كلاماً حسناً لغيرك فلا تنسبه الى نفسك، واكتف بافادتك منه) وهو يشير الى الامانة الفكرية.
- (لم يكن يقين قط حتى صار فيه شك) وهو يشير الى الشك والعقلية الناقدة.
- جعل التجربة اساساً لمعرفة صحة رأي أو وجهة نظر. وهي تشير الى التجريب والاستناد الى الادلة والتريث في اصدار الحكم.

ويمكن ملاحظة الاتجاهات العلمية ايضاً في الرسالة السابعة لاخوان الصفا في العلم والمعلوم والتعلم والتعليم وأوجه السؤال.

السؤال الأول: هل هو؟ سؤال يبحث عن وجود الشيء أو عن عدمه والجواب بنعم أو لا.

والسؤال الثاني: ما هو يبحث عن حقيقة الشيء.

والسؤال الثالث: كم هو؟ يبحث عن مقدار الشيء.

والسؤال الرابع: كيف هو؟ يبحث عن صفة الشيء.

والسؤال الخامس: أي شيء؟ يبحث عن واحد من جملة أو عن بعض من الكل.

والسؤال السادس: اين هو؟ يبحث عن مكان الشيء أو رتبته.

والسؤال السابع: متى هو؟ يبحث عن زمان كون الشيء.

والسؤال الثامن: لم هو؟ يبحث علة الشيء المعلول.

والسؤال التاسع: من هو؟ يبحث عن التعريف للشيء.

ويمكن ان نستنتج من ذلك، ان السؤالين الأول والثاني يشيران إلى البحث عن الحقيقة والامانة الفكرية، والسؤال الثالث يشير إلى التكميم ووزن الادلة، وتشير الاسئلة الرابع والخامس والسادس والسابع إلى التوسع في المعرفة وحب الاستطلاع، اما السؤال الثامن فيشير إلى العلاقة بين السبب والنتيجة، ويشير السؤال التاسع إلى حب الاستطلاع ايضاً، وهناك كثير من الاشارات للاتجاهات العلمية في كتب واعمال العلماء العرب كالرازي، والكندي، وابن سينا، والبيروني، وابن الهيثم، وابن خلدون، وغيرهم (رسول، ١٩٧٨، ص٢٥-٢٧).

وبرزت في أواخر القرن السابع عشر في أوربا اتجاهات علمية، وقد تمثلت هذه الاتجاهات في دعوة (فرانسيس بيكون) الى ايجاد علم علمي يهدف الى تحقيق سيطرة الانسان على الطبيعة وتسخير قواها لخدمته واسعاد حياته وذلك من خلال الملاحظة الدقيقة، والتجربة، وتجنب سرعة التعميم، والعمل الجماعي، والانتقال بثقة من حقيقة جزئية الى اخرى اذ ان بمجموع هذه الحقائق يعلو بناء المعرفة بالتدرج على ايدي الاعداد الكبيرة من العلماء الذين يتقاسمون المشكلات المطلوب حلها فيما بينهم خلال الجيل الواحد والاجيال اللاحقة (زكريا، ١٩٨٩، ص١٨٢).

بدأت الدراسة المنظمة للاتجاهات العلمية في بداية القرن العشرين، وذلك من خلال محأولات مختلفة لتحديد الاتجاهات العلمية وايجاد الوسائل الملائمة لقياسها ومن تلك الوسائل ما بناه (Curtis) سنة ١٩٢٤ لقياس الاتجاهات العلمية محدداً اياها بالايمان بالعلاقة بين السبب والنتيجة، والتريث في اصدار الحكم، ووزن الادلة، والتفتح الذهني (Billeh, 1965, p. 155).

وجرت محاولات اخرى لقياس الاتجاهات العلمية، ومنها محاولة (Noll) في عام ١٩٣٥ لبناء وسيلة جديدة لقياس الاتجاهات العلمية وتحديد ستة عناصر لها هي:
الدقة في الاعمال والملاحظة الدقيقة، والامانة الفكرية، والتفتح الذهني، والتريث في اصدار الحكم، والنقد (العقلية الناقدة)، والنظر الى العلاقة بين السبب والنتيجة (رسول، ١٩٧٨، ص٢٨).

وفي فترة الستينات ظهر الاهتمام بالاتجاهات العلمية، تلك التي اهتم بها (Haney) عام ١٩٦٤، اذ حدد عناصر الاتجاه العلمي بسبعة عناصر هي حب الاستطلاع، والعقلانية، والتريث في اصدار الحكم، والتفتح الذهني، والموضوعية والامانة الفكرية، والتواضع (Haney, 1964, p. 33).

وفي السبعينات شهدت حركة البحث تطوراً كبيراً في الاتجاهات العلمية تحديد وقياساً عندما قام العاني في عام ١٩٧٠ بقياس الاتجاهات العلمية لدى طلبة بعض الجامعات والثانويات في العراق معتمداً على مقياس عوف للاتجاهات العلمية ١٩٥٩ في مصر بعد تكييفه للبيئة العراقية ومحدداً الاتجاهات العلمية بـ:عدم الايمان بالخرافة، وعدم التعصب، وعدم التعميم، وعدم الايمان بالقدرية، والربط بين السبب والنتيجة، واستعمال الطريقة العلمية، والتريث في اصدار الحكم، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالتقاليد الجامدة، ووزن الادلة.
(العاني، ١٩٧٠، ص١٩٢).

وفي عام ١٩٧٥ قام (Billeh & Zakhariades) ببناء مقياس للاتجاهات العلمية وتحديد عناصرها بـ: العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، ونبذ الخرافة، والموضوعية والامانة الفكرية، والتريث في اصدار الحكم (Billeh, 1975, p. 156).

وفي ضوء هذه النبذة التاريخية عن الاتجاهات العلمية وتطورها وبعد اطلاع الباحث على عدد غير قليل من الدراسات السابقة في هذا المجال يرى ان الاتجاه العلمي يتكون من ستة عناصر وهي العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات، والموضوعية والامانة الفكرية، والتريث في اصدار الحكم.

مكونات الاتجاه العلمي

يمكن تحديد مكونات الاتجاه العلمي كالآتي:-

أولاً: المكون الادراكي (المعرفي)

يتضمن مجموعة من المعتقددات والآراء والمعلومات والمعارف ذات العلاقة بموضوع الاتجاه. والاتجاه العلمي رصيد الطالب من المعلومات والمعارف والمعتقدات التي يعرفها أو يكوّنها في موضوع العلم. فالطالب ذو الاتجاه العلمي يظهر استجابة مقبولة نحو العلم، كفهمه معنى العلم، ومعرفته مراحل تطور العلم، واهداف العلم، واهميته في حياة المجتمع. (زيتون، ١٩٨٨، ص١٤).

ثانياً: المكون الوجداني (الانفعالي)

يتضمن انماط المشاعر التي يثيرها موضوع معين (الشعور بالارتياح أو عدم الارتياح، بالتأييد أو الرفض نحو احداث، أو اشخاص، أو افكار، أو مواقف، ويميل لان يكون اكثر مقاومة للتغيير اذ قد يستمر لوقت ما حتى بعد ان يغير الشخص رأيه حول موضوع معين (Carlson, 1987, p. 534).

ثالثاً: المكون السلوكي (النزوعي)

يمثل المقاصد السلوكية، أو نية الشخص لاداء سلوك محدد. وهي داخلية وغير ملحوظة بصورة مباشرة، ويمكن استنتاجها من الملاحظات أو الاستجابات اللفظية للاستبيانات. كما يتمثل المكون السلوكي بالكيفية والطريقة التي يجب ان يسلكها الطالب تجاه موضوع الاتجاه العلمي، فالطالب الذي يمتلك اتجاهاً علمياً ايجابياً يسعى باستمرار الى مساندة ومناصرة العلم والدفاع عن العلم والعلماء. اما الفرد ذو الاتجاه العلمي السلبي فانه يسعى جاهداً الى التقليل من كل شيء

يتعلق بالعلم وموضوعاته أو تنظيمه، ومن هنا تعد الاتجاهات موجهات للسلوك تدفع بالفرد نحو السلوك العلمي أو الاتجاه الذي يتبناه الفرد تأييداً أو رفضاً (الباوي، ١٩٩٧، ص٦٠).

مصادر تكوين الاتجاه العلمي

هناك مصادر عدة لتكوين الاتجاه العلمي، يمكن ان نذكر منها ما يأتي:-

١- استيعاب الاتجاهات وتمثلها من البيئة: ان البيئة التي يعيش فيها الطالب مليئة بكثير من المواقف والآراء، ووجهات النظر المختلفة التي يتمسك بها الكبار سواء كان ذلك في البيت ام في المدرسة ام في خارج البيت والمدرسة، تعد مصادر للاتجاهات العلمية التي يكتسبها الطلاب بدرجة لا شعورية. (اللقاني، ١٩٧٨، ص٤٤).

٢- الخبرات السابقة: تشكل هذه الخبرات اثراً انفعالياً عميقاً في نفس الفرد، وهي كثيرة في الحياة اليومية، فعندما يواجه الطالب موقفاص معنياً في مادة دارسية معنية، وقد صاحب هذا الموقف احراجاً أو خجلاً أو ارتباكاً، قد يترتب على مثل هذا الموقف عدم اقبال الطالب عليه مرة اخرى وهذا يعني انه افاد من خبرته السابقة. (تايلور، ١٩٦٢، ص٩٤).

٣- العمليات العقلية المباشرة: تنمو لدى الطلاب اتجاهات علمية ايجابية وسلبية نتيجة للعمليات العقلية المباشرة التي يقومون بها خلال دراستهم لمشكلة معينة أو لمشروع علمي معين. (كاظم، ١٩٧٦، ص١٦٦).

خصائص الاتجاه العلمي

هناك عدة خصائص للاتجاه العلمي منها:

١- ذو صبغة انفعالية اذ ان استجابات الفرد المعبرة عن الاتجاه العلمي، يتبعها ارتياح أو عدم ارتياح، ويتبع ذلك اما سلوك اقبال أو سلوك تجنب.

٢- يرتبط الاتجاه العلمي بمثيرات ومواقف، قد ترتبط باشخاص أو احداث أو جماعات أو افراد أو افكار.

٣- يعد الاتجاه العلمي صورة من صور تحكم الفرد في ما يواجهه من مواقف.

٤- انه قابل للملاحظة والقياس ويمكن التنبؤ به.

٥- قد يكون الاتجاه العملي محدداً بعناصر أو موضوعات، أو قد يأخذ صفة التعميم.

٦- يعبر الاتجاه العلمي عن مشاعر ذاتية اكثر منه مشاعر موضوعية ازاء ما يواجه الطالب من مواقف.

٧- قد يأخذ الاتجاه العلمي صفة الشعور، أو اللاشعور. (قطامي، ١٩٨٩، ص١٦٤).

العوامل التي تساعد على اكتساب الاتجاه العلمي

هناك عدة عوامل تساعد على اكتساب الاتجاه العلمي أهمها:

١- توجيه الطلاب من المدرس الى القراءة الحرة عن المشكلات أو الموضوعات التي يدرسونها في اكثر ما يمكن من المراجع والكتب التي تتناول هذه المشكلات والموضوعات. فان ذلك يساعد على تنمية الاتجاه العلمي لديهم.

٢- تأكيد المدرس على اهمية جمع البيانات الكافية للوصول الى رأي قاطع. وفي حالة عدم توافر الادلة الكافية يكون الرأي مجرد فرض محتمل يمكن الافادة منه في جمع بيانات جديدة.

٣- تعويد الطلاب على مناقشة الآراء والتأكد من صحتها، فالرأي لا يستمد صحته الا من الدليل الذي يقوم عليه.

٤- حرص المدرس على اتاحة الفرصة للطلاب لمناقشة المشكلات المختلفة في الدرس وتوفير حرية التعبير لكل طالب والحكم على مختلف الاراء على اساس الادلة والبراهين المقنعة.

٥- ان اتجاهات المدرس والروح التي يتعامل بها في الدرس تساعد على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، اذ ان المدرس يكون دائماً قدوة في تفكيره وسلوكه.

(الباوي، ١٩٩٧، ص٦٠-٦١).

ان الاتجاه العلمي لا يمكن ان ينمو بشكل عفوي تلقائي من خلال المدرسة فقط، بل ان هذه العملية تحتاج الى تدريس مباشر ومقصود لاكساب الطلاب مثل هذه الخصيصة العلمية، ويحتاج الاتجاه العلمي الى توفير المناخ النفسي المناسب في غرفة الصف. لانه لا ينمو من خلال دراسة الطلاب للمقررات الدراسية فحسب، وكذلك فان تنمية الاتجاه العلمي تحتاج الى وقت وعدد غير محدد من الدروس وخبرات متعددة ومتنوعة. لذلك تقع على المدرس مسؤولية كبيرة في تنمية الاتجاه العلمي، فمن الناحية التربوية يعد المدرس القدوة الحسنة والمثل الذي يحتذى به من قبل الطلاب وهذا يتطلب منه ان يجسد عناصر الاتجاه العلمي في سلوكه معهم على نحو مستمر، فضلاً عن ذلك فان التدريس لاكساب مثل هذا الاتجاه العلمي يحتاج الى كفايات علمية ومهنية لدى المدرسين تمكنهم من القيام بهذا العمل. (كاظم، ١٩٧٣، ص١٧٦-١٧٧).

العوامل المؤثرة في الاتجاه العلمي

يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في الاتجاه العلمي الى مجموعتين من العوامل هما:

أولاً: العوامل البيئية.

ثانياً: العوامل الشخصية.

أولاً: العوامل البيئية:-

وتقسم العوامل البيئية الى مجموعتين هما:

١- العوامل البيئية التعليمية (المدرسية)

يعد العامل البيئي مهم جداً بالنسبة للتأثير في الاتجاه العلمي وهو عامل النظام التربوي بشكل عام والمدرسة بشكل خاص، اذ ان تأثير المدرسة سائد في بناء المحكات الخارجية الرئيسة لاتجاهات الطلاب نحو العلم. (Ormerod, 1975, p. 99)

وتعد المدرسة عامل رئيس في بناء المحكات الخارجية الرئيسة لاتجاهات الطلاب نحو العلم، وغرفة الصف هي المكان الذي نحاول ان نكون فيه اكثر تبصراً، وروية، في التأثير على الاتجاه العلمي عند الطلاب وذلك من خلال استخدام الطريقة العقلانية في التدريس أو القائمة على تشجيع معرفة الاسباب والادلة في نقل المعلومات، والمهارات، وهي الطريقة التي لا تقتصر على نقل المبادئ العلمية الاساسية فحسب بل تتضمن تبني الاتجاه العلمي الايجابي نحو العلم. (Russell, 1983, p. 30)

٢- العوامل البيئية غير التعليمية

ان تأثير البيت يكون اكبر من تأثير المدرسة في بناء المحكات الداخلية للاتجاه نحو العلم عند الطلاب، ويعد البيت هو العامل المقرر الاقوى للاهتمام بالعلم. اذ ان الاتجاه العلمي للاباء داخل البيت له تأثير مهم في الاتجاه العلمي على الابناء وان اهتمامات الاب وادراك الابناء لها اكثر اهمية من الوظيفة الفعلية للاب في صياغة اهتمامات الطفل. (Ormerod, 1975, p. 99).

ثانياً: العوامل الشخصية

وتتضمن العوامل المرتبطة بالفرد نفسه كالسمات الشخصية، والتحصيل والقدرة والجنس وغيرها، وارتبطت العلاقة بين الاتجاه العلمي وسمات الشخصية بستة من العوامل الشخصية هي:

١-هادئ/ سهل الاثارة.
٢- مغامر/ خجول.
٣- كيس/ساذج.
٤- خائف/ مطمئن.

٥- مجرب/ محافظ.
٦- منضبط/ غير منضبط.

فقد أوضح العديد من الدراسات أثر الجنس في الاتجاه العلمي كمتغير مهم في تباين الاتجاه العلمي، عند الطلبة. اذ اشارت دراسة (يوزيرا) الى ان مستوى التلهف للعلم أو الرغبة فيه عند الطلبة في كليات المجتمع والجامعة قد ارتبط بشكل دال بعامل الجنس، وكشفت دراسة نيثري عن فروق ذات دلالة معنوية في الاتجاه العلمي بين الطلبة من ذوي القدرة العليا، والطلبة ذوي القدرة المتدنية، لصالح الطلبة ذوي القدرة العليا. (دغيش، ١٩٩٩، ص٤٦-٤٧).

تكوين الاتجاهات

تتكون الاتجاهات لدى الافراد عن طريق الاتي:-

١- الاتجاه السلوكي: يؤكد على دور كل من المثير الشرطي والمثير الطبيعي في امكانية احداث السلوكات الايجابية بدلاً من السلوكات السلبية وذلك عن طريق تعزيز وتدعيم المواقف الايجابية كما ظهرت لدى الفرد. ويلعب المدرس دوراً اساسياً في عملية تشكيل الاتجاهات بنوعيها الايجابية والسلبية من خلال نمط التفاعل الذي يوجده في غرفة الصف وعليه فهو مطالب بمعرفة الاسباب، ومن ثم محولة ايجاد المثير الطبيعي الذي يرتبط بالتعزيز، وتوفير جو تعليمي يبعث على الاحساس بالطمانينة والارتياح ويؤدي الى نجاح عملية التفاعل الصفي. اذ ان من السهل على المدرس تعديل وتحويل الاتجاهات السلبية الى اتجاهات ايجابية. اما الاشراط الاجرائي (سكز) فيقوم على اساس ان السلوك محكوم بنتائجه، أي ان التعزيز الذي يتبع سلوكاً ما يؤدي الى تكراره. فاذا كان السلوك الذي عزز وادى التعزيز الى تكراره سلوكاً ايجابياً فانه ينبغي الاستمرار في تقديم التعزيز كلما ظهر. ذلك السلوك المرغوب فيه اما اذا كان السلوك سلبياً فيجب التوقف عن التعزيز، والعمل على تعديل السلوك عن طريق استبداله بسلوك مرغوب فيه وتعزيزه. مما يوجب على المدرس ان يدرك جميع المواقف والكلمات التي يخاطب بها الطالب، وكذلك نوع التعزيز الذي يقدمه. اذ ان عدم تعزيز الاتجاهات السلبية الموجودة لدى الطالب يجعل امكانية تكرارها ضئيلة، ويؤدي بالتالي الى انطفائها. (الزيود، ١٩٩٩، ص١١٥-١١٦).

٢- الاتجاه المعرفي: ويرى اصحاب هذا الاتجاه ان التنظيم المعرفي والبنية المعرفية والتأكيد على النمو المعرفي للطلاب من الامور الاساسية في تكوين الاتجاهات الايجابية. وعليه فان تعلم الاتجاهات الايجابية يتم على اساس تقديم ما يتناسب مع مستويات الطلاب المعرفية وقدراتهم وامكاناتهم وهذا يتطلب تحديد الاتجاهات المراد تعديلها والتعرف الى هذه الاتجاهات من الفرد نفسه، وذلك من خلال استخدام بعض الاختبارات الاسقاطية لبيان الاشياء التي يرغبها والاشياء التي لا يرغبها فضلاً عن ملاحظة سلوك المتعلم وتزويده بالتغذية الراجعة

التي ينبغي ان تكون ايجابية حتى تؤدي الى تكوين الاتجاه المرغوب فيه، واجراء مقارنة بين محاسن الاتجاه المرغوب فيه ومساوي الاتجاه غير المرغوب فيه، والتعزيز الفوري للاتجاه المرغوب فيه فور ظهوره من جانب الطالب، لان ذلك يؤدي الى استمرار هذا الاتجاه لديه.

٣- الاتجاه الاجتماعي: ويؤكد على الجماعة التي ينتمي لها الفرد، وما قد يكتسبه من خلال تفاعله معها من اتجاهات نحو موقف معين، سواء أكانت هذه الاتجاهات سلبية أو ايجابية وهو يؤكد ضرورة اثراء الطالب بالمعلومات والحقائق والمثل المتعلقة بالموضوع المراد تكوين اتجاه ايجابي نحوه، وكذلك التأكيد على ضرورة دمج الطالب مع مجموعات ذات اتجاهات ايجابية (المصدر نفسه، ١٩٩٩، ص١١٦-١١٧).

تغيير الاتجاهات

على الرغم من ان الاتجاهات ثابتة نسبياً، وتقاوم التغيير، الا انها عرضة للتعديل والتغيير، نتيجة للتفاعل المستمر بين الفرد ومتغيرات بيئته، ويمكن تقويم الاتجاهات المتعلمة في ضوء ما يستجد على بيئة الفرد من ظروف أو شروط. ان عملية تغير الاتجاهات تتأثر بمجموعة من العوامل، بعضها يتعلق بالفرد ذاته، وبعضها، فكلما كان هذا الفرد اكثر انفتاحاً على الخبرات، كان اكثر تقبلاً لتعديل اتجاهاته، وبعضها يتعلق بموضوع الاتجاه ذاته، فكلما كان هذا الموضوع اكثر التصاقاً بذات الفرد أو شخصيته كان الاتجاه اقل عرضة للتغير أو التعديل وتعتمد بعض اساليب تغيير الاتجاهات على الجانب المعرفي، وتنطوي على استخدام الحجج المنطقية وشرح المعلومات والحقائق الموضوعية الخاصة بموضوع الاتجاه، كما تعتمد بعض الاساليب الاخرى على الجانب العاطفي، وتتضمن عملية استثارة دوافع الفرد وانفعالاته وعواطفه وتوجهها نحو أو ضد موضوعات معينة. ان فعالية أي اسلوب تتوقف على التوفيق بين مفهوم الذات الراهن للفرد وطبيعة الاتجاه موضوع التعديل أو التغيير، فالاسلوب المعرفي لا يغدو فعالاً الا اذا اتصف المتعلم بعقل مفتوح وتقبل للحقائق الموضوعية والمعلومات الواقعية، وقد يصبح اثر هذا المفهوم محدوداً نسبياً اذا كان المكون العاطفي للاتجاه المرغوب في تعديله قوياً وسائداً، أو كان موضوع الاتجاه ذا علاقة وثيقة بمفهوم الذات.

ويوصي علماء النفس، باتباع استراتيجية تدريجية في تغيير الاتجاهات لان هذه الاستراتيجية فاعلة وأثرها أكثر ثباتاً ودواماً، سواء كان الاسلوب المستخدم قائماً على الحجج أو المنطق أو المعلومات أو الحقائق أو العواطف. فضلاً عن توفير مناخ تسامحي يتم فيه تغيير الاتجاهات، فكلما كان المتعلم اكثر اطمئناناً كانت اتجاهاته اكثر مرونة وقابلية للتغيير أو التعديل. (نشواتي، ١٩٨٥، ص٤٧٤).

١- الدراسات التي تناولت طريقة المحاضرة

دارسة فراج، ١٩٦٩

اجريت هذه الدراسة في الجامعة الامريكية بالقاهرة، وهدفت تعرف اثر طريقتي المحاضرة والمناقشة في تدريس العلاقات العامة في مجموعات صغيرة في تعليم الكبار، اذ وضع الباحث الفرضيات الآتية:

١- المجموعات التي تتعلم بطريقة المناقشة تحقق احصائياً مستوى تحصيلياً اعلى من المجموعات التي تتعلم بطريقة المحاضرة.

٢- المجموعات التي تتعلم بطريقة المناقشة تحتفظ احصائياً بقدر من المعلومات اكبر من المجموعات التي تتعلم بطريقة المحاضرة.

تكونت عينة البحث من (٣٦) طالباً وزعهم الباحث على مجموعتين:

- المجموعة الضابطة وعدد افرادها (١٦) طالباً، درست بطريقة المحاضرة.
- المجموعة التجريبية وعدد افرادها (٢٠) طالباً، درست بطريقة المناقشة.
- كافأ الباحث بين افراد المجموعتين في عوامل السن، والميل المهني، والذ كـــــــــاء والشخصية، والتعليم، ومستوى المسؤولية في العمل.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً لقياس التحصيل، وطبقة ثلاث مرات، قبل بدء التجربة، وبعد اتمام التجربة بستة اشهر.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين في الاختبار القبلي عند مستوى دلالة ٠ر٠٥.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين افراد المجموعتين عند اتمام التجربة، وبعد اتمام التجربة بستة اشهر ولصالح الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة.

وفي ضوء النتائج التي حصل عليها الباحث، فقد ثبت فاعلية طريقة المناقشة في تدريس العلاقات العامة لمجموعة من كبار الموظفين، لذا حبذ طريقة المناقشة لما حققته من نتائج ايجابية. (فراج، ١٩٦٩، ص١٤٤-١٤٦)

دراسة Atherton, 1972,

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اثر طرائق (المحاضرة، والمناقشة، والدراسة المستقلة) في تحصيل طلاب المرحلة الثانوية في مادة الخدمة الاجتماعية وطريقة الدراسة المستقلة (التعلم الذاتي).

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وقد صاغ الباحث اهدافها في عدد من الفرضيات.

١- ان التدريس بطريقة المناقشة افضل من التدريس بطريقة المحاضرة.

٢- ان طريقة المناقشة افضل من طريقة الدراسة المستقلة في تعلم الطلاب لتطبيقات محتوى المادة الدراسية.

تكونت عينة البحث من (٥٣) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من ثلاثة صفوف ووزعوا بطريقة عشوائية ايضاً الى ثلاث مجموعات على النحو الآتي:

- المجموعة الأولى وعدد افرادها (٢٧) طالباً يدرسون بطريقة المحاضرة.
- المجموعة الثانية وعدد افرادها (١١) طالباً يدرسون بطريقة المناقشة.
- المجموعة الثالثة وعدد افرادها (١٥) طالباً يدرسون بطريقة الدراسة المستقلة.

قام الباحث بتدريس المجموعات الثلاث بنفسه واستغرقت التجربة فصلاً دراسياً واحداً، وطبق في نهاية تجربته اختباراً تحصيلياً موضوعياً، مكوناً من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، على مجموعات البحث الثلاث واستخدم تحليل التباين والاختبار التائي (T- test) في معالجة النتائج.

اظهرت نتائج البحث عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل بين المجموعات الثلاث التي درست بالطرائق التدريسية المذكورة آنفاً (Atherton, 1971, p. 24-27).

دراسة Rothman, 1980

مقارنة بين طريقتي المحاضرة وتدريس (لحالة) معينة بطريقة المناقشة وافضليتها في تعليم الاطفال العاجزين في عمليات التعلم.

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اية طريقة من طريقتي التدريس افضل في تعليم الاطفال العاجزين في عمليات التعلم وهاتان الطريقتان هما طريقة المحاضرة الاعتيادية و التدريس (لحالة) معينة بطريقة المناقشة.

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، في جامعة كولومبيا- كلية المعلمين.

بلغت عينة البحث (٤٨) طالباً وزعوا على مجموعتين*

المجموعة التجريبية الأولى: درست بطريقة المحاضرة.

- المجموعة التجريبية الثانية: درست باستخدام طريقة المناقشة في دراسة الحالات اذ قدمت لهم الحالة (موضوع الدراسة) بشكل ملخص ومطبوع واستخدموا بعض الوسائل التعليمية.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في المعلومات التي يمتلوكونها وذلك باعطائهم اختباراً قبلياً لمعرفة معلوماتهم السابقة عن المادة قبل بدء التجربة وكانت المادة الدراسية نفسها لكلا المجموعتين.

أظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

- ان تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المحاضرة اقل من تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة.
- ان الطلاب الذين درسوا بطريقة المناقشة كانوا اكثر عمقاً في تحليل المشكلات لتعليم الاطفال العاجزين. (Rothman, 1980, p. 1539)

دراسة سعادة، ١٩٨٤

هدفت هذه الدراسة الى الاجابة عن ما يأتي:-

١- ما اثر كل من طريقتي الالقاء والاستقصاء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافية في الاردن.

٢- هل هناك فرق في الاحتفاظ بمادة الجغرافية التي يتعلمها الطلاب بطريقتي الالقاء والاستقصاء.

اجريت هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية/ جامعة اليرموك وقد بلغت عينة البحث (٧٣) طالباً. منهم (٣٦) طالباً لمجموعة الاستقصاء و (٣٧) طالباً لمجموعة الالقاء.

اقتصر الاختبار المعد لقياس التحصيل والاحتفاظ على موضوع (علاقة الانسان بالانسان)، وقد استخدم الباحث اختبار (T- test) لعينتين مستقلتين من اجل اختبار الفرضيتين وكانت نتائج الدراسة كما يأتي:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العام الذين يتعلمون الجغرافية بطريقة الاستقصاء ومتوسط تحصيل طلاب الصف نفسه الذين يتعلمون بطريقة الالقاء.

* لم تذكر الدراسة طريقة اختيار العينة وتقسيمها.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين احتفاظ طلاب الصف الأول الثانوي العام (الاكاديمي) لمادة الجغرافية التي يتعلمونها بطريقة الاستقصاء، وبين احتفاظ طلاب الصف نفسه للمادة نفسها التي يتعلمونها بطريقة الالقاء. (سعادة، ١٩٨٤، ص١١١)

دراسة Walker, 1986

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر طريقتي المحاضرة والمناقشة في النجاح القرائي واتجاهات المراهقين من ضعيفي القدرة على التعلم، اجريت هذه الدراسة في جامعة بوستن.

تكونت عينة الدراسة من (١٥) فرداً، واستخدم الباحث طريقة المحاضرة لتطوير المهارات عندهم، اما طريقة المناقشة فقد استخدمها لتأكيد المشاركة الفاعلة للطالب في المناقشات الشفوية مع المدرس. ومع اقرانه، وتمت دراسة اثار كل من الطريقتين فيما يتعلق بالتغير الذي حدث في مجال القراءة ونشاطات الطالب، وتم قياس نجاح الطالب في القراءة باجراء اختبار (المحتوى الادبي) في نهاية كل مدة خمس اسابيع من التعليم وتم قياس الاتجاهات باستعمال استبيانين، الأول بعد خمسة اسابيع من التعليم والآخر بعد عشرة اسابيع من التعليم.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

ان هناك فوائد متفاوتة مشتقة من كلتا الطريقين، اذ ان طريقة المحاضرة قد اثرت بصورة ايجابية في التذكر والاستيعاب للطلبة العاجزين عن التعلم، وسلبية في فهم الطلبة لذاتهم.

اما طريقة المناقشة فقد اثرت بصورة ايجابية في مفردات الطلبة وتعبيراتهم المكتوبة، كذلك اثرت ايجابياً في فهم الطلبة لذاتهم، وبرغم مميزات كلتا الطريقتين، فان الطلاب اظهروا انهم يفضلون طريقة المناقشة. (Walker, 1986, p. 1286)

٢- الدراسات التي تناولت طريقة المناقشة الجماعية

دراسة Gnagey, 1962,

سعت هذه الدراسة الى مقارنة اثر طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة مقابل جلسات المناقشة بقيادة المدرس في تحصيل واستيعاب الطلبة في علم النفس التربوي، اجريت هذه الدراسة في جامعة بتلر. وقد وضع الباحث الفرضيات الآتية:-

١- ان طريقة المناقشة الجماعية التي يقودها الطلبة لها تأثير اكبر في تحصيل الطلبة مقارنة بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس.

تكونت عينة البحث من (٨٤) طالباً وطالبة تم اختيارهم بصورة عشوائية وقسموا على صفين هما (آ، ب)، درس الصفان بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس لمدة اربعة اسابيع كانت الانشطة الصفية خلالها متوازنة، وادى كلا الصفين اختبارين اتضح من خلالهما انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين تحصيلهما، تغيرت طريقة تدريس الصف (ب) في بداية منتصف الاسبوع الخامس الى طريقة مناقشة المجموعة الصغيرة، اذ قسم الطلبة على مجموعات تضم تسعة طلاب أو عشرة وتتكون هذه المجموعات من طالب واحد بمستوى (A) واربعة طلاب بمستوى (B) وثلاثة أو اربعة بمستوى (D)، اعتمد في تصنيفهم على نتائج الاختبارين الأوليين، بينما استمر العمل بطريقة المناقشة التي يقودها المدرس (آ).

نظمت اختبارات موضوعية مرة اخرى في الاسابيع السابع، والثامن، والحادي عشر لقياس مستوى التحصيل في كلتا المجموعتين، وقد استخدم الباحث مربع كاي في المعالجات الاحصائية.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين في التحصيل.

لم تظهر نتائج الدراسة فروقاً ذات مغزى بالنسبة لاستيعاب الطلبة من ناحية الفهم والناحية العلمية والمتعة التي يحصلون عليها من الدرس مع ميل ضعيف لصالح المجموعة التي يقودها المدرس. (Gnagey, 1962. P 28-30).

دراسة Fitzgerald, 1977

اجريت هذه الدراسة في جامعة كولورادو في الولايات المتحدة الامريكية على طلاب السنة الأولى في كلية المعلمين الذين تخصصوا في موضوع الدراسات الاجتماعية والتربوية وتقوم على عقد مقارنة بين ثلاث طرائق تدريسية مختلفة هي:

طريقة المحاضرة، وطريقة المحاضرة الموجهة (Lecture Tutorial) وطريقة المناقشة لتعرف اثر هذه الطرائق في تحصيل الطلاب.

تكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً تم اختيارهم بطريقة عشوائية ثم وزعوا بطريقة عشوائية ايضاً الى اربع مجموعات متساوية بضمها الضابطة اذ بلغ عدد افراد كل مجموعة (٣٠) طالباً.

استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً اعده بنفسه لقياس الجانب المعرفي كما استخدم اختبارات اخرى منها اختبار (Harvey) الذي استخدمه لتصنيف الطلاب الى مستويات عديدة بالنسبة الى فهمهم المادة.

كلف الباحث ثلاثة اساتذة في التدريس. واستمرت مدة التجربة (٦) اسابيع، استخدم الباحث تحليل التباين في معاملة النتائج التي حصل عليها من الاختبار الذ ي اعـــــده لهـــــذا الغرض.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

حصول الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة على نتائج افضل واحسن بكثير من الطلاب الذين درسوا بطريقة المحاضرة فقط.

لم تكن هناك اختلافات كبيرة بين طريقة المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة. وكانت النتائج التي توصلت اليها الدراسة هي تشجيع استخدام طريقة المناقشة او التزاوج بينها وبين طريقة المحاضرة الموجهة. (Fitzgerald, 1977. P, 7262)

دراسة الخزرجي، ١٩٨٥

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الرابع الاعدادي العام في مادة الجغرافية.

وضع الباحث فرضية رئيسة مفادها ((ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية)) ، اجريت الدراسة في جمهورية العراق، محافظة بغداد.

تكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالباً من طلاب الصف الرابع العام وقد تم اختيارهم بطريقة عشوائية في مدرستين ثانويتين في كل مدرسة مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية وكالآتي:

- المجموعة التجريبية درست بطريقة المناقشة الجماعية وعددها (٥٦) طالباً.
- المجموعة الضابطة وعددها (٥٧) طالباً.

كافأ الباحث بين مجموعتي البحث في متغيرات العمر الزمني، ودرجات الامتحان الوزاري للعام السابق، ودرجات معدل الفصل الأول، ودرجات امتحان نصف السنة، ودرجات الاختبار القبلي. استمرت مدة التجربة (٦) اسابيع وقام الباحث نفسه بتدريس مجموعتي البحث.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع اختيار من متعدد وطبقه على مجموعتي البحث، واستخدم الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للكشف عما اذا كانت نتائج البحث تؤيد فرضية البحث أو ترفضها.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية. (الخزرجي، ١٩٨٥، ص٥١-٧٦)

دراسة الجبوري، ١٩٨٦

سعت هذه الدراسة الى اجراء مقارنة بين طريقتي المناقشة والمحاضرة في تدريس مادة الادب والنصوص في الصف الخامس الثانوي لتعرف اثر كل منهما في تحصيل الطلاب وفقاً للطريقتين.

اجريت هذه الدراسة في مركز محافظة بابل، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الاتية:-

((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون بطريقة المناقشة وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون بطريقة المحاضرة. عند مستوى دلالة (٠,٠٥))).

تكونت عينة الدراسة من (٦١) طالباً موزعين على مجموعتين وكالآتي:

- المجموعة التجريبية درست بطريقة المناقشة وعددها (٣٠) طالباً.
- المجموعة الضابطة درست بطريقة المحاضرة وعددها (٣١) طالباً.

كافأ الباحث مجموعتي البحث بمتغير العمر الزمني، والتحصيل في الامتحان النهائي للعام الدراسي ١٩٨٣/ ١٩٨٤ في المجاميع العامة، ودرجات اللغة العربية، ودرجات الثقافة الادبية.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً موضوعياً يتكون من (٣٠) فقرة وكان من نوع اختيار من متعدد والمزاوجة التكميلية، اتصف بالصدق والشمول وتم تطبيقه بعد نهاية التجربة مباشرة. استمرت مدة التجربة (١٠) اسابيع، وقام الباحث نفسه بتدريس مجموعتي البحث.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي درست بطريقة المحاضرة لصالح المجموعة التجريبية التي درست بطريقة المناقشة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

(الجبوري، ١٩٨٦، ص٢-١٠٧).

دراسة السامرائي، ١٩٨٧

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة المناقشة الجماعية في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الاسلامي مقارنة بالطريقة التقليدية (الالقائية). ولاجل تحقيق هدف الدراسة وضع الباحث الفرضية الاتية:-

((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية وبين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية (الالقائية)، في الاختبار التحصيلي الذي طبق في نهاية التجربة)).

اختار الباحث عشوائياً مدرستين من مدارس قاطع سامراء اذ بلغ عدد افراد عينة الدراسة (١١٨) طالباً قسمت على مجموعتين:-

- المجموعة التجريبية درست بطريقة المناقشة الجماعية وعددها (٥٩) طالباً.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية (الالقائية) وعددها (٥٩) طالباً.

كافأ الباحث بين افراد العينة في متغيرات، التحصيل بالمعلومات التاريخية، والعمر الزمني، والدخل الشهري للعائلة، ومهنة الاب، والمستوى التعليمي للوالدين.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً مكوناً من (٣٠) فقرة اختبارية من نوع الاختيار من متعدد والمزاوجة، وقد تحقق من صدقه الظاهري وحسب معامل ثباته بطريقة الاعادة وكان (٠,٧٧). استغرقت مدة التجربة (٦) اسابيع، ودرس الباحث نفسه مجموعتي البحث بنفسه خلال مدة التجربة.

استخدم الباحث الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومربع كاي وسائل احصائية لمعالجة البيانات الاحصائية الخاصة بالدراسة.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين طريقة المناقشة الجماعية والطريقة التقليدية (الالقائية) (السامرائي، ١٩٨٧، ص٦٥-٨٧)

دراسة الفريجي، ١٩٩٤

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام المناقشة الجماعية والندوة في تحصيل طلاب الصف الرابع العام في مادة الجغرافية، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الآتية:

((ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالمناقشة الجماعية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالندوة في الاختبار التحصيلي البعدي الذي سيطبق في نهاية التجربة)).

اجريت هذه الدراسة في محافظة بغداد/ المركز على طلاب المرحلة الثانوية/ الرابع العام. بلغت عينة البحث (٦٦) طالباً وزعوا على مجموعتين:-

- المجموعة التجريبية الأولى تدرس بطريقة المناقشة الجماعية وعددها (٣٤) طالباً.
- المجموعة التجريبية الثانية تدرس بالندوة وعددها (٣٢) طالباً.

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا المجوعتين التجريبيتين ذواتي الاختبار التحصيلي البعدي اللتين تضبط كل منهما الاخرى.

كافأ الباحث في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل السابق في مادة الاجتماعيات في امتحان البكالوريا والمعلومات الجغرافية السابقة والتحصيل الدراسي للابوين، قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين التجريبيتين كونه قد عمل مدرساً لمادة الجغرافية وللمرحلة نفسها. استغرقت التجربة فصلاً دراسياً كاملاً.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس اثر المتغيرين المستقلين وهما المناقشة الجماعية والندوة في تحصيل الطلاب، فبلغ عدد فقراته (٦٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وقد استخرج صدقه بعرضه على مجموعة من المحكمين وبلغ معامل ثباته (٨٢%) عن طريق اعادة الاختبار. وحسب معامل صعوبة فقراته وقوة تمييزها بالمعادلات الاحصائية المناسبة.

واستخدم الباحث الاختبار التائي (T. Test)، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون ومعادلة سبيرمان- براون، ومعادلة تمييز الفقرة وصعوبتها وسائل احصائية لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

هناك فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالمناقشة الجماعية ومتوسط تحصيل الطلاب الذين يدرسون بالندوة لصالح المناقشة الجماعية.

ان استخدام المناقشة الجماعية في التعليم يزيد من تحصيل الطلاب بدرجة اكبر من استخدام اسلوب الندوة. (الفريجي، ١٩٩٤، ص٢-٦٩) .

٣- الدراسات التي تناولت طريقة الاستقصاء الموجّه

دراسة Armstrong, 1970,

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء في تدريس المواد الاجتماعية واثرهما في تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل عند طلاب الصف الثاني الاعدادي في الولايات المتحدة الامريكية.

قام الباحث بتقسيم الطلاب الى مجموعتين، المجموعة الأولى كانت معدلاتهم ٦٦% فما فوق وصنفت على انها ذات القدرة المرتفعة اما المجموعة الثانية كانت معدلاتهم تتراوح ما بين ٣٣%-٦٦%، وصنفت على انها ذات القدرة المنخفضة.

استخدم الباحث اختبار تحصيلي، واختبار واطسون- كلاسر لقياس التفكير الناقد ومن ثم تطبيق هذين الاختبارين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلاب ذوي القدرة المرتفعة وذوي القدرة المنخفضة على اختبار التحصيل لصالح ذوي القدرة المنخفضة.

- ليست هناك فروق ذات دلالة احصائية في التحصيل والتفكير الناقد بين المجوعتين الأولى والثانية. (Armstron, 1970,p .1611)

دراسة Kindra, 1981,

هدفت هذه الدراسة الى مقارنة اثر الاستقصاء الموجه (الاسلوب النشاطي) وبين المحاضرة التقليدية (اسلوب الكتاب) في التحصيل في الصفوف ذات المستوى الجامعي.

اجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية- جامعة آيو وبلغت عينة الدراسة (١٤١) طالباً، (٦٩) طالب للمجموعة التجريبية و(٧٢) طالب للمجموعة الضابطة (التقليدية) وقد استمرت الدراسة لمدة (٦) اسابيع. استخدم الباحث اختبار (T- Test) لتحليل النتائج وكانت كالاتي:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية يمكن تأشيره في التحصيل عندما يتم تصنيف الطلبة الى ثلاثة مستويات للقدرة (عالية، متوسط، واطئة).

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية لتأشير اختلاف جوهري عندما يتم تصنيف الطلبة الى مستويات متعددة على اساس ساعات الصف السابقة.

٣- لا يوجد هناك اختلاف كبير في التعليم بالنسبة للطلبة الذين يتلقون التعلم من خلال الاستقصاء الموجه (اسلوب النشاط) وبين أولئك الطلبة الذين يتلقون التعليم بواسطة المحاضرة التقليدية. (Kindra, 1981,p. 147)

دراسة خليفة، ١٩٨٢

سعت هذه الدارسة الى المقارنة بين طريقة الاستقصاء وطريقة الالقاء في تدريس الجغرافية للصف الأول الثانوي في الاردن. والتعرف على اثر كل من طريقة الاستقصاء والالقاء في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي واحتفاظهم في مادة الجغرافية.

اعتمد الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي وذا القياس البعدي لمجموعتين احدهما تجريبية والاخرى ضابطة، وتكونت عينة الدراسة من (٧٤) طالباً، وزعت عشوائياً على مجموعتين:

- مجموعة تجريبية درست بالاستقصاء وعدد افرادها (٣٦) طالباً.
- مجموعة ضابطة درست بطريقة الالقاء وعدد افرادها (٣٨) طالباً.

كافأ الباحث افراد المجموعتين احصائياً بالاختبار القبلي وحسبت الفروق الدالة احصائياً، كما افترض الباحث ان العوامل الخارجية تؤثر بالدرجة نفسها في المجموعتين.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل والاحتفاظ لمادة الجغرافية شمل المجالات الثلاث الأولى من تصنيف (Bloom) للمجال المعرفي وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق)، عرضه على الخبراء، واستخرج صدقه، واستخدم معادلة كيودور ريتشاردسون (٢٠) لاستخراج معامل الثبات، وبلغ (٠,٨٢). استخدم الباحث الاختبار التائي (T- Test) لمعالجة البيانات عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

- وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلاب الذين تعلموا الجغرافية بطريقة الاستقصاء، ومتوسط تحصيل طلاب الصف نفسه الذين تعلموا بطريقة الالقاء لصالح طريقة الاستقصاء.
- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين احتفاظ الطلاب بمادة الجغرافية التي تعلموها بطريقة الاستقصاء، وبين احتفاظ طلاب الصف نفسه بالمادة التي تعلموها بطريقة الالقاء لصالح مجموعة طريقة الاستقصاء (خليفة، ١٩٨٢، ص٣١١-٣١٣).

دراسة نشوان، ١٩٨٨

هدفت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه في تحصيل المفاهيم العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠٩) طالباً وقد قسمت الى مجموعتين:

- مجموعة تجريبية درست بالاستقصاء الموجه وبلغ عدد افرادها (٢٠٦) طالباً.
- مجموعة ضابطة درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية) وبلغ عدد افرادها (٢٠٣) طالباً.

استخدم الباحث اختبار (t- test) للمقارنة بين متوسطات المجموعتين، واختبار (z) لتعرف ما اذا كان عدد الطلاب من المجموعتين الذين كان تحصيلهم ٥٠% من المفاهيم العلمية يزيد عن ٥٠% من عدد افراد العينة، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي (١×٣) لتحديد العملية.

اظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

كانت النتائج مرضية لطلاب المجموعة التجريبية الذين تعلموا بالاستقصاء الموجه.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المدارس الحكومية والمدارس الخاصة، مع ان متوسط درجات طلاب المدارس الخاصة اعلى قليلاً من طلاب المدارس الحكومية.

لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في كل صف وفي العينة ككل (نشوان، ١٩٨٨، ص٧٧-٧٨).

دراسة العمري، ١٩٩٠

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء في التدريس على التحصيل والاحتفاظ في مادة دراسات في الفكر العربي الاسلامي لدى طلبة كليات المجتمع في الاردن، اجريت هذه الدراسة في المملكة الاردنية الهاشمية، فقد تكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلبة كلية عمان للمهن الهندسية للدارسين لمادة دراسات في الفكر العربي الاسلامي للعام الدراسي ١٩٨٩/ ١٩٩٠، الفصل الأول.

قسمت عينة الدراسة المكونة من (٤) شعب عشوائياً الى مجموعتين هي:-

- المجموعة التجريبة درست بطريقة الاستقصاء.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية.

درس الباحث مجموعتي البحث بنفسه وبمعدل ست حصص اسبوعياً. كافأ الباحث مجموعة التجريبية والضابطة باختبار تحصيلي قبلي، استخدم الباحث اختباراً تحصيلياً اشتمل على معرفة وحدة القضايا المعاصرة ومهمها وتطبيقها، وتأكد من صدقه وثباته اذ بلغ ثباته (٠,٨١)، واستخدم اختبار (T- test) في معالجة البيانات الاحصائية.

واظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

وجود فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط تحصيل الطلبة الذين تعلموا بطريقة الاستقصاء وبين متوسط تحصيل الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الاستقصاء.

وجود فرق ذو دلالة احصائية بين احتفاظ الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية، لصالح المجموعة التجريبية التي تعلمت بطريقة الاستقصاء، ويرجع ذلك الى اعتماد الطلبة على انفسهم في تحضير المادة الدراسية ومشاركتهم الفاعلة في التعليم. (العمري، ١٩٩٠، ص٤٨٢-٤٨٤)

دراسة العبيدي، ١٩٩٦

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية.

اجريت هذه الدراسة في جمهورية العراق، محافظة الانبار، مدينة الرمادي وكان الهدف منها الاجابة عن الاسئلة الآتية:

١- ما اثر التدريس باستخدام كل من طريقة المحاضرة والمناقشة والاستقصاء الموجه (كل على حدة) في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية الواردة في كتاب التاريخ القديم؟

٢- ما الفرق بين الطرائق التدريسية الثلاث في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية؟

اختار الباحث تصميماً تجريبياً لثلاث مجموعات تقوم هذه المجموعات بعملية الضبط مع بعضها، اما الاختبار البعدي فيقيس المتغير التابع، اكتساب المفاهيم التاريخية.

تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً، وزعت عشوائياً على ثلاث مجموعات تجريبية بواقع (٣٠) طالباً لكل مجموعة.

- المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة المحاضرة.
- المجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة المناقشة.
- المجموعة التجريبية الثالثة درست بطريقة الاستقصاء الموجه.

كافأ الباحث بين مجموعات البحث الثلاث في متغيرات الذكاء، والتحصيل السابق، والمعلومات السابقة، اختبار المفاهيم التاريخية، واعد خططاً تدريسية خاصة بكل مجموعة، استمرت مدة التجربة فصلاً دراسياً كاملاً، ودرس الباحث المجموعات الثلاث بنفسه.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً بعدياً لقياس اكتساب المفاهيم التاريخية تكون من (٧٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، اتسم بالصدق وحسب معامل ثباته بطريقة التجزئة النصفية اذ بلغ (٠,٧٦)، استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي والاختبار التائي (T- test) لعينتين مستقلين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

تفوق المجموعة التجريبية الثالثة على المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم التاريخية.
تفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة التجريبية الأولى في اكتساب المفاهيم التاريخية
وكان الفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠٫٠٥).
(العبيدي، ١٩٩٦، ص٣٥-٥٩)

دراسة العنبكي، ١٩٩٩

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات في مادة التاريخ، اجريت هذه الدراسة في جمهورة العراق، بغداد، الرصافة.

اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً من النوع العاملي (٢×١) وذلك لوجود متغيرين مستقلين هما طريقة الاستقصاء الموجه، والاحداث الجارية.

تكونت عينة الدراسة من (٨٩) طالبة بواقع (٣١) طالبة للمجموعة الأولى والثانية و (٢٧) طالبة للمجموعة الثالثة وهي كالاتي:-

- المجموعة التجريبية الأولى درست بطريقة الاستقصاء الموجه.
- المجموعة التجريبية الثانية درست بطريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

كافأت الباحثة مجموعات البحث بمتغيرات، الاختيار القبلي، والعمر الزمني، والذكاء، والدرجة النهائية في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط، والمستوى التعليمي للوالدين.

قامت الباحثة ببناء اختبار للتفكير الناقد، استخرجت صدقه وقوة تمييز فقراته، ومعامل صعوبتها، ثم استخرجت معامل ثباته من خلال اعادة تطبيقه على عينة مختلفة من طالبات الصف الثاني المتوسط في محافظة بغداد وقد طبق قبلياً وبعدياً على عينة البحث.

قامت الباحثة بتدريس مجموعات البحث الثلاث بنفسها على وفق الخطط التدريسية التي اعدتها باشراف الخبراء خلال فترة التجربة التي استغرقت الفصل الأول من العام الدراسي ١٩٩٨/ ١٩٩٩ استخدمت الباحثة تحليل التباين واختبار (T- Test) في معالجة البيانات الاحصائية الخاصة بالدراسة.

اظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى اللواتي يدرسن باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه وبين طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرس بالطريقة الاعتيادية لصالح المجموعة الأولى.

٢- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الثانية اللواتي يدرسن باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية وبين طلبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد بين طالبات المجموعة التجريبية الأولى وطالبات المجموعة التجريبية الثانية لصالح طالبات المجموعة التجريبية الثانية.

٤- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية الأولى بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

٥- وجود فرق ذو دلالة احصائية في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية الثانية بين الاختبارين القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي.

(العنبكي، ١٩٩٩، ص٣-١٤١)

دراسة المليكي، ٢٠٠١

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر استخدام طريقة الاستقصاء الموجه في اكتساب المفاهيم الجعرافية لدى طلاب الصف السابع من التعليم الاساسي في اليمن.

اجريت هذه الدراسة في الجمهورية اليمنية، لغرض تحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الآتية:-

((ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التي تدرس المفاهيم الجغرافية بطريقة الاستقصاء الموجه، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة التي تدرس المفاهيم نفسها باستخدام الطريقة الاعتيادية (التقليدية))).

اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي والاختبار البعدي لمجموعتين (تجريبية واخرى ضابطة)، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وزعت على مجموعتين.

- المجموعة التجريبية درست بطريقة الاستقصاء الموجه وعددها (٥٠) طالب.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية (التقليدية) وعددها (٥٠) طالب.

كافأ الباحث بين مجوعتي البحث في متغيري التحصيل الدراسي في المواد الاجتماعية، والمعرفة السابقة في المادة العلمية قيد البحث، صاغ الباحث اهدافاً سلوكية للمادة العلمية (المفاهيم الجغرافية) وهي (١٤) مفهوماً رئيساً بلغ عددها (٨٥) هدفاً سلوكياً، معتمداً المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (المعرفة، الفهم، التطبيق)، للمجال المعرفي، واعد (٢٠) خطة

تدريسية لكل مجموعة من مجموعتي البحث، لغرض قياس مدى اكتساب طلاب مجموعتي البحث المفاهيم الجغرافية اعد الباحث اختباراً تحصيلياً في ضوء الاهداف السلوكية ومستوياتها تكون من (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، وزعت فقراته على وفق خريطة اختبارية وعلى وفق المادة العلمية ومستويات الاهداف، تحقق الباحث من صدقه بعرضه على مجموعة من الخبراء، وحسب معامل صعوبته وقوة تميز فقراته بالمعادلات الخاصة بذلك، اما ثباته فقد استخدمت طريقة التجزئة النصفية وعولجت بياناتها باستخدام معادلة بيرسون بلغ (٠,٧١) وصحح بمعادلة سبيرمان بروان فبلغ (٠,٨٣). استمرت مدة التجربة (١٠) اسابيع، وعلى اثرها طبق الاختبار على عينة البحث.

استخدم الباحث الاختبار التائي (T- Test) لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

اظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

- تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة الضابطة التي درست باستخدام الطبقة الاعتيادية (التقليدية).

(المليكي، ٢٠٠١، ص١-٩٤)

٤- الدراسات التي تناولت الاتجاه العلمي

دراسة Harvey, 1949

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام الرحلات التعليمية في تدريس العلوم العامة في تنمية الاتجاهات العلمية لطلبة الصف التاسع لاحدى المدارس الثانوية في الولايات المتحدة الامريكية.

تكونت عينة الدراسة بصورتها الاولية من (٦٨) طالباً وطالبة وقام الباحث بتوزيعها على مجموعتين احداهما درست باستخدام الرحلات التعليمية وهي المجموعة التجريبية، في حين تلقت المجموعة الثانية التي تمثل الضابطة خبرات صفية درسها المدرس نفسه.

طبق الباحث اختبار التحصيل العقلي لـ(اوتس) قبل بدء التجربة، ثم استخدمت نتائج الاختبار في اجراء التكافؤ باسلوب المطابقة بين المجموعتين وقد استبعدت اربعة ازواج غير متكافئة في عملية المطابقة، كما طبق احد نصفي مقياس الاتجاهات العلمية لـ (كالدويل وكرتس) اختباراً قبلياً، بينما استخدم النصف الثاني منه اختباراً بعدياً، وقد اجرى الباحث رحلتين تعليميتين للمجموعة التجريبية، بلغ زمن كل واحدة منها (٥٥) دقيقة، واستخدم الباحث الاختبار التائي لمعالجة البيانات الاحصائية.

اظهرت الدراسة النتائج الاتية:-

- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في تنمية الاتجاهات العلمية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الرحلات التعليمية. (Harvey, 1949,p. 242-248)

دراسة البغدادي ١٩٧٦

هدفت هذه الدراسة الى مقارنة مدى فاعلية اربع طرائق لتدريس وحدة الوارثة في التحصيل المعرفي وتنمية الاتجاه العلمي والميل العلمي لطلبة دور المعلمين والمعلمات عدد من محافظات جمهورية مصر العربية.

وقد اختار الباحث الطرائق والنشاطات الاتية:-

١- الطريقة التقليدية (المعتادة) بمفردها.

٢- الطريقة التقليدية + التعليم المبرمج لموضوعات وحدة الوارثة.

٣- الطريقة التقليدية + القراءة الخارجية لكتب الوارثة والجنس.

٤- الطريقة التقليدية + التسجيلات والافلام التعليمية.

تكونت عينة البحث من (٣٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس العلمي لدور المعلمين والمعلمات في محافظات: اسيوط، واسوان، والمنيا. وقد وزع الباحث عينة الدراسة على اربع مجموعات تضم كل واحدة منها (٥٠) طالباً و(٣٠) طالبة، وكافأ بين افراد المجموعات في العمر، والتحصيل في مادتي العلوم واللغة العربية، ودرجات اختبار الذكاء لطلاب وطالبات كل مجموعة على حده، ثم لطلبة كل مجموعة من المجموعات الاربع قبل بدء التجربة، وقد كانت المجموعات متجانسة.

وقد اختار الباحث لكل مجموعة احدى الطرائق التدريسية المشار اليها بالطريقة العشوائية، كما اسند مهمات تدريب موضوعات الوحدة للمجموعات الاربع لمدرسي العلوم في تلك الدور، كما تماثل المدرسين القائمين في تدريس المجموعة الضابطة والتجريبية على اساس تماثلهم في المؤهل العلمي والخبرة التدريسية واراء المشرفين.

استخدم الباحث التصميم التجريبي ذا الاختبار القبلي والبعدي لمجموعات بحثه وقد كان الهدف من تطبيق الاختبارات القبلية للتحصيل المعرفي والاتجاه والميل العلمي لتحديد ما لدى الطلبة من معارف وخبرات سابقة ومدى النمو الحاصل في هذه المتغيرات التابعة بعد الانتهاء من التجربة وتطبيق الاختبار البعدي.

اعد الباحث برنامجاً في موضوعات وحدة الوارثة لطلبة المجموعة الثانية كما اختار كتيب الوارثة والجنس بوصفه تعيناً متماثلاً لطلبة المجموعة الثالثة، اما المجموعة الرابعة فقد

اختار لهم تسجيلاً صوتياً لشريط مادة تعليمية تناولت موضوع مندل والوارثة كما اختار لها فلمين تعليميين من الافلام المتحركة والناطقة.

اعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد للمستويات الستة للمجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم وقد تضمن الاختبار (٩٠) سؤالاً استوفت وحدة الوارثة كما استخدم مقياساً للاتجاه العلمي اعده الدكتور منير كامل عام ١٩٦٨.

استخدم الباحث الاختبار التائي وتحليل التباين وسائل احصائية في تكافؤ المجموعات أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

اظهرت نتائج تنمية الاتجاه العلمي للمجموعات وجود فروق ذات دلالة احصائية وكان ترتيب مجموعة الافلام التعليمية الثاني بعد مجموعة التعليم المبرمج، تليها مجموعة القراءات الخارجية، بينما كانت المجموعة التي درست بالطريقة التقليدية بمفردها اقل المجموعات في تنمية الاتجاه العلمي.

ظهرت فروق ذات دلالة احصائية في تنمية الاتجاه العلمي بين طلاب وطالبات كل مجموعة، وكانت هذه الفروق لصالح طلاب كل مجموعة.

وجد ارتباط موجب بين كل من التحصيل المعرفي والاتجاه العلمي والميل العلمي في كل مجموعة تبعاً للطرق والنشاطات المستخدمة. (البغدادي، ١٩٧٦، ص٣-٢٢٦)

دراسة Vanek & Montean, 1977

هدفت هذه الدراسة الى معرفة اثر استخدام طريقتين لتدريس العلوم هما: طريقة المشاركة الفعلية، وطريقة الكتاب المقرر في تنمية الاتجاه العلمي والتحصيل في العلوم عند طلبة المرحلة الابتدائية في احدى نواحي نيويورك.

تألفت عينة البحث من (١١٠) طالباً وطالبة من الصفين الثالث والرابع في احدى المدارس الابتدائية الريفية تتراوح اعمارهم بين (٨-١٠) سنوات، وقسم التلاميذ في كل صف الى مجموعتين احداهما درست المنهاج بطريقة المشاركة الفعلية، والاخرى درست المنهاج بحسب الكتاب المقرر واستمرت مدة الدراسة من (٦-٨) اسابيع وبحدود ٢٠ حصة دراسية وتم ضبط اثر المعلم بطريقة التدوير خلال الدراسة (وحدتين في كل صف) ومن ثم طبق اختبار رالف (S. A. S) لقياس الاتجاه العلمي وهو من نوع ليكرت وحللت البيانات باستخدام تحليل التباين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١- ان متوسط اداء طلبة الصف الثالث على مقياس الاتجاه العلمي اعلى من مستوى متوسط اداء الصف الرابع.

٢- كانت الاناث اكثر من الذكور اتصافاً بسمة التريث في اصدار الحكم في تحري المعلومات وتقويم الادلة.

٣- كانت الاناث في المجموعة التي درست منهاج المشاركة الفعلية اكثر تفتحاً ذهنياً من الاناث في مجموعة الكتاب المقرر بينما ظهر عكس ذلك في حالة الذكور.

٤- ان متوسط تحصيل طلبة الصف الرابع في العلوم اعلى من متوسط تحصيل الصف الثالث. (Vanek & Montean, 1977, P. 57-62).

دراسة Mulopo, 1985

هدفت هذه الدراسة الى تعرف التأثيرات المتباينة لطريقتي التدريس التقليدية والاستكشافية في تدريس الحقائق العلمية، وفهم العلم، والاتجاهات العلمية عند الطلبة في رحلتين من مراحل النمو العقلي هما مرحلة العمليات الواقعية (المادية) ومرحلة العمليات الشكلية (المجردة).

تكونت عينة البحث من (١٢٠) طالباً وطالبة من طلبة الكيمياء اختيروا عشوائيا من مدرستين على صورة مجموعتين متساويتين.

- المجموعة الاولى تمثل طلبة مرحلة العمليات المادية اختيروا من احدى المدرستين.
- المجموعة الثانية تمثل مرحلة العمليات المجردة اختيروا من المدرسة الاخرى. وقسمت كل مجموعة رئيسة الى مجموعتين ثانويتين متساويتين، ومن ثم وزعت المجموعتان الثانويتان لكل من المرحلة العقلية المادية والمرحلة الشكلة عشوائياً على طريقتي التدريس التقليدية والاستكشافية، واستمرت مدة التدريس عشرة اسابيع واختبر جميع افراد العينة في بداية المدة وعند نهايتها باستخدام اختبار (ACS) لقياس التحصيل واختبار فهم العلم واختبار الاتجاه العلمي واستخدمت وسيلتان احصائيتان لتحليل بيانات الاختبارات القبلية والبعدية هما تحليل التباين من الدرجة الثانية، واختبار توكي للمقارنات المتعددة عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين مجموعتي المرحلة العقلية المجردة في فهم العلم لصالح المجموعة الاستكشافية بينما لم تظهر مثل هذه الفروق بين مجموعتي المرحلة العقلية المادية.

٢- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في الاتجاه العلمي نتيجة للاختلاف في طريقة التدريس ولصالح الطريقة الاستكشافية.

٣- وجود فروق ذات دلالة احصائيةبين الطلبة في التحصيل نتيجة للاختلاف في مرحلة النمو العقلي ولصالح المرحلة العقلية المجردة.

٤- وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الطلبة في التحصيل نتيجة للاختلاف في طريقة التدريس ولصالح الطريقة التقليدية. واستنتج من ذلك ان الطريقة التقليدية يمكن ان تكون مناسبة لتدريس الحقائق العلمية في حين ان الطريقة الاستكشافية يمكن ان تكون فاعلة في تعزيز الاتجاهات العلمية والفهم العلمي عند مرحلة النمو المجردة، وان التطور العقلي يمكن ان يكون مرتبطاً بالتحصيل لكنه غير مرتبط بالاتجاهات العلمية.

(Mulopo, 1985,p. 1410)

دراسة صخي، ١٩٨٨

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر طريقة الاستكشاف في تدريس العلوم في تنمية الاتجاهات العلمية لطلبة الصف الاول المتوسط.

اجريت هذه الدراسة في مدينة بغداد، جمهورية العراق، بلغت عينة البحث (١٢٨) طالباً من طلاب الصف الاول متوسط في متوسطة الادريسي وقسمت عينة البحث على مجموعتين.

- المجموعة التجريبية درست بطريقة الاستكشاف وعددها (٦٤) طالباً.
- المجموعة الضابطة درست بالطريقة التقليدية (الاعتيادية وعددها (٦٤) طالباً.

كافأ الباحث المجموعتين في العمر الزمني، ودرجة التحصيل في مادة العلوم والتربية الصحية في الصف السادس الابتدائي، وقد استخدم الباحث مقياساً اعده (بله وزخاريس) لقياس الاتجاهات العلمية وطبق على العينة بعده تعديله بما يلائم البيئة العراقية، اذ اصبح عدد فقراته (٣٦) فقرة (اثنان منها كاشفتان) تغطي مجالات الاتجاه العلمي الستة وهي (العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات، والموضوعية والتريث في اصدار الحكم)، قام الباحث نفسه بتدريس المجموعتين، وفي نهاية التجربة تم تطبيق مقياس الاتجاه العلمي عليهما، وقد استخدم الباحث الاختبار التائي لقياس الفرق بين المجموعتين.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسطات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في الاتجاه العلمي بشكل عام، الا انه ظهر فرق بسيط لصالح المجموعة التجريبية.

٢- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعتين في جانبي الموضوعية والتريث في اصدار الحكم.

٣- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في الجوانب الاخرى التي تضمنها المقياس وهي العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات.

(صخي، ١٩٨٨، ص١-٧٥)

دارسة الباوي، ١٩٩٧

سعت هذه الدراسة الى تعرف اثر التدريس باستخدام بعض التقنيات التربوية في تنمية الاتجاهات العلمية للطلبة المعلمين نحو مادة الجغرافية من خلال التحقق من الفرضيات الآتية:-

١- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعتي الطلبة ممن درسوا باستخدام بعض التقنيات التربوية وممن درسوا من دونها.

٢- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعة الطلاب ومجموعة الطالبات ممن درسوا باستخدام بعض التقنيات التربوية.

٣- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعة الطلاب الذين درسوا باستخدام بعض التقنيات والذين درسوا من دونها.

٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية في تنمية الاتجاهات العلمية بين مجموعة الطالبات اللائي درسن باستخدام بعض التقنيات التربوية واللائي درسن من دونها.

اجريت الدراسة في محافظة بابل على طلبة المرحلة الاولى في معهدي اعداد المعلمين والمعلمات، وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي لكل من المجموعتين التجريبتين والضابطتين ذو الاختبارين القبلي والبعدي. تكونت عينة الدراسة من (١١٢) طالباً وطالبة منهم (٥٧) في معهد اعداد المعلمين و(٢٨) طالباً في المجموعة التجريبية و (٢٩) طالباً في المجموعة الضابطة ومنهم (٥٥) طالبة في معهد اعداد المعلمات (٢٧) طالبة في المجموعة التجريبية و (٢٨) طالبة في المجموعة الضابطة.

درست المجموعتان التجريبيتان باستخدام بعض التقنيات التربوية (الافلام التعليمية، والشرائح التعليمية، وشفافيات جهاز العرض العلوي). اما المجموعتان الضابطتان فلم تستخدم هذه التقنيات التربوية. استغرقت مدة التجربة (١٤) اسبوعاً درس الباحث نفسه مجموعات البحث.

كافأ الباحث بين افراد عينة البحث في العمر الزمني، والتحصيل الدراسي والمعلومات الجغرافية السابقة، والاختبار القبلي في مقياس الاتجاهات العلمية.

اعد الباحث مقياساً لغرض قياس الاتجاهات العلمية بلغ عدد فقراته (٥٢) فقرة استخرج ثباته باعادة التطبيق فبلغ (٨٦%) وطريقة التجزئة النصفية وقد بلغ ٨٨% واستخرج صدقه بعرضه على محكمين وتم تطبيقه على عينة البحث قبل وبعد البدء بالتجربة.

استخدم الباحث (١٦) فلماً و(١٥) شريحة تعليمية وقام باعداد (٢٥) شفافية تحمل (٣٠) صورة شفافة عرضت على مجموعة من المحكمين لبيان آرائهم في مدى صلاحيتها.

استخدم الباحث الاختبار التائي، ومربع كاي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعامل سبيرمان-بروان لمعالجة البيانات الخاصة بالدراسة.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:-

١- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلبة المجموعتين التجريبيتين وطلبة المجموعتين الضابطتين في تنمية الاتجاهات العلمية لصالح طلبة المجموعتين التجريبيتين عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٢- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في تنمية الاتجاهات العلمية لصالح طلاب المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٣- وجود فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في تنمية الاتجاهات العلمية لصالح طالبات المجموعة التجريبية عند مستوى دلالة (٠,٠٥).
٤- لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين طلاب وطالبات المجموعتين التجريبيتين في تنمية الاتجاهات العلمية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) (الباوي، ١٩٩٧، ص١-١٤٥).

ثالثاً: المؤشرات والدلالات المستنبطة من الدراسات السابقة:-

١- لم يقتصر استخدام الطرائق التدريسية الثلاث (طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) على مادة دراسية معينة، او مرحلة دراسية محددة فقد شمل المواد الانسانية والعلمية، والمراحل الدراسية كافة.
٢- تباينت الدراسات السابقة في تناولها للمتغيرات المستقلة، فبعض الدراسات هدف الى معرفة اثر طريقتين تدريسيتين في متغير تابع واحد هو التحصيل كما في دراسة (فراج، ١٩٦٩)، ودراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودارسة (Walker, 1986)، ودارسة (Gnagey, 1962)، ودارسة (الجبوري، ١٩٨٦)، ودارسة (الفريجي، ١٩٩٤)، ودراسة (Kindra, 1981)، ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩).

وهدفت بعض الدراسات الى تعرف اثر ثلاث طرائق تدريسية في متغير تابع واحد كما في دارسة (Atherton, 1972)، ودراسة (Fitzgerald, 1977)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (الباوي، ١٩٩٧).

كما ان بعض الدراسات السابقة هدفت الى تعرف اثر طريقة تدريسية واحدة في متغير تابع واحد هو التحصيل، او الاتجاه العلمي او التحصيل والاحتفاظ كدارسة (الخزرجي، ١٩٨٥) ودراسة (Harvey, 1949)، ودارسة (صخي، ١٩٨٨)، ودارسة (العمري، ١٩٩٠).

وبعضها هدف الى تعرف أثر طريقتين تدريسي في متغيرين تابعين هما التحصيل، او الاتجاه العلمي او التفكير الناقد كدارسة (Walker, 1986)، ودراسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (Mulopo, 1986)، ودراسة (Vanek, 1977)، وبعض الدراسات هدف الى تعرف

اثر اربع طرائق تدريسية في متغيرين تابعين هما التحصيل والاتجاه العلمي كدراسة (البغدادي، ١٩٧٦).

٣- اعتمدت الدراسات السابقة اساليب متنوعة لتعرف اثرها في الاتجاه العلمي فبعض الدراسات استخدم الرحلات التعليمية كدراسة (Harvey, 1949)، وبعضها استخدم الطرائق التدريسية كدراسة (البغدادي، ١٩٧٦) ودراسة (Vanek, 1977)، ودراسة (Mulopo, 1986)، ودراسة (صخي، ١٩٨٨). وبعضها استخدم التقنيات التربوية (الافلام التعليمية، الشرائح التعليمية، الشفافيات). كدراسة (الباوي، ١٩٩٧).

٤- تباينت الدراسات السابقة في تناولها للمواد الدراسية، فبعضها تناول المواد الاجتماعية بشكل عام، كدراسة (Armstrong, 1970)، ودارسة (Fitzgerald, 1977) في الدراسات الاجتماعية، والتربوية وبعضها تناول المواد الاجتماعية كل مادة على انفراد كدارسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودارسة (الفريجي، ١٩٩٤)، ودارسة (خليفة، ١٩٨٢)، ودارسة (المليكي، ٢٠٠١)، ودارسة (الباوي، ١٩٩٧) في مادة الجغرافية، و(السامرائي، ١٩٨٧) ودارسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩) في مادة التاريخ اما بقية الدراسات السابقة فقد تناولت مواد دراسية اخرى كدارسة (فراج، ١٩٦٩) في مادة العلاقات العامة ودراسة (Atherton, 1972) في مادة الخدمة الاجتماعية، ودارسة (Gnagey, 1962) في علم النفس التربوي ودراسة (الجبوري، ١٩٨٦) في مادة اللغة العربية، ودارسة (العمري، ١٩٩٠) في مادة دراسات في الفكر الاسلامي. وتناولت دارسة كل من (Harvey, 1949)، و(البغدادي، ١٩٧٦)، و (Vanek, 1977)، و (صخي، ١٩٨٨) في مادة العلوم، و (Mulopo, 1985) في الكيمياء. في حين لم تذكر دراسة كل من (Rothman, 1980)، و(Kindra, 1981)، و(Walker, 1986)، و(نشوان، ١٩٨٨) المواد الدراسية التي تناولتها.

٥- تباينت الدراسات السابقة في التصاميم التجريبية المستخدمة، فبعض الباحثين استخدم تصحيحاً يضم مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة كما في دراسة كل من (فراج، ١٩٦٩)، و(الخزرجي، ١٩٨٥)، و(الجبوري، ١٩٨٦)، و(السامرائي، ١٩٨٧)، (Kindra, 1981)، و(خليفة، ١٩٨٢)، و(نشوان، ١٩٨٨)، و(العمري، ١٩٩٠) و(المليكي، ٢٠٠١)، و (Walker, 1986) مجموعة تجريبية واحدة.

واستخدم بعض الباحثين مجموعتين تجريبية تضبط كل منهما الاخرى كما في دراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودارسة (Vanek, 1977)، ودراسة (Mulopo. 1986).

وبعض الباحثين استخدم مجموعتين تجريبيتين واخرى ضابطة كدراسة (العنبكي، ١٩٩٩)، وبعضهم استخدم مجموعتين تجريبيتين واخرى ضابطتين كدراسة (الباوي، ١٩٩٧)، وبعضهم استخدم ثلاث مجموعات تجريبية تضبط كل منهما الاخرى كدراسة (Atherton, 1972)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، وبعضهم استخدم ثلاث مجموعات واخرى ضابطة كدراسة (Fitzgerald, 1977)، وبعضهم من استخدم اربع مجموعات كدراسة (البغدادي، ١٩٧٦).

٦- تباينت الدراسات السابقة في عدد افراد عيناتها فقد تراوحت ما بين (١٥) فرداً كما في دارسة (Walker, 1986)، و(٤٠٩) فرداً في دارسة (نشوان، ١٩٨٨)، في حين لم تذكر كل من دراسة (Armstrong. 1970)، ودارسة (العمري، ١٩٩٠) عدد افراد عينتهما.

٧- تباينت الدراسات السابقة في عملية التكافؤ بين المجموعات، فبعضها كافأ في متغيرات العمر الزمني، والتحصيل السابق، والمعرفة السابقة، والذكاء، والمستوى التعليمي للاب والام ومهنهما كما في دارسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودراسة (الجبوري، ١٩٨٦)، ودارسة (السامرائي، ١٩٨٧)، ودارسة (الفريجي، ١٩٩٤)، ودارسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩)، ودراسة (المليكي، ٢٠٠١) ودارسة (البغدادي، ١٩٧٦).

وبعضها كافأ في متغير الاختبار القبلي كدراسة (Harvey, 1949)، ودارسة (Rothman, 1980)، ودراسة (خليفة، ١٩٨٢)، ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩)، استعملت الاختبار القبلي في اختبار التفكير الناقد واستعملت دراسة (الباوي، ١٩٩٧) الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي. وزادت دراسة (فراج، ١٩٦٩)، على المتغيرات السابقة متغير الشخصية، والميل المهني، ومستوى المسؤولية في العمل.

في حين لم تذكر دراسات كل من (Atherton, 1972)، ودراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودراسة (صخي، ١٩٨٨)، ودراسة (Walker, 1986)، ودارسة (Gnayey, 1962)، ودراسة (Fitzgerald, 1977)، ودارسة (Armstrong, 1970)، ودارسة (Kindra, 1981)، ودارسة (Vanek, 1977)، ودارسة (Mulopo, 1985)، ودارسة (صخي، ١٩٨٨)، والمتغيرات التي تم مكافأتها.

٨- تباينت الدراسات السابقة في تناولها للمراحل الدراسية فقد اجريت دراسة (Vanek, 1977) على المرحلة الابتدائية واجريت دراسة كل من (نشوان، ١٩٨٨)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (العبنكي، ١٩٩٩)، ودراسة (المليكي، ٢٠٠١)، ودراسة (صخي، ١٩٨٨)، ودارسة (السامرائي، ١٩٨٧) على المرحلة المتوسطة.

واجريت دارسة (Atherton, 1972)، ودارسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودارسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودارسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (خليفة، ١٩٨٢)، ودراسة (Harvey,

1949) ودارسة (Mulopo, 1985). على المرحلة الثانوية. واجريت دراسات كل من (فراج، ١٩٦٩)، و (Walker, 1986)، و(Gnagey, 1962)، و (Fitzgerald, 1977)، و(Kindra, 1981)، و(العمري، ١٩٩٠) على المرحلة الجامعية، في حين اجريت الدراسة كل من (البغدادي، ١٩٧٦) و(الباوي، ١٩٩٧) على دور ومعاهد المعلمين والمعلمات. اما دراسة (Rothman, 1980) لم تذكر المرحلة الدراسية التي اجريت عليها.

٩- تباينت الدراسات السابقة في المدة الزمنية لاجراء التجارب، فقد استغرقت مدة التجربة في بعض الدراسات فصلاً دراسياً كاملاً كما في دراسة (Atherrton, 1972)، ودراسة (Gnagey, 1980)، ودراسة (Walker, 1986)، ودراسة (الفريجي، ١٩٩٤)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩). وبعض الدراسات استغرق (١٤) اسبوعاً كدراسة (الباوي، ١٩٩٧)، وبعضها استغرق (١٢) اسبوعاً كدراسة (صخي، ١٩٨٨)، وبعضها (١٠) اسابيع كدراسة (الجبوري، ١٩٨٦)، ودراسة (المليكي، ٢٠٠١)، ودراسة (Mulopo, 1986)، وبعضها (٨) اسابيع كدراسة (Vanek, 1977) وبعضها استغرق (٦) اسابيع كدراسة (Fitzgerald, 1977)، ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودراسة (السامرائي، ١٩٨٧)، ودراسة (Kindra, 1981).

في حين لم تذكر دراسات كل من (فراج، ١٩٦٩)، ودراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودراسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (خليفة، ١٩٨٢)، ودراسة (نشوان، ١٩٨٨)، ودراسة (العمري، ١٩٩٠)، ودراسة (Harvey, 1949)، ودراسة (البغدادي، ١٩٧٦) المدة التي استغرقها التجربة.

١٠- اغلب الدراسات السابقة اعتمدت الاختبارات التحصيلية من نوع اختيار من متعدد التي اعدها الباحثون انفسهم لقياس التحصيل، فقد استعملت دراسة (العنبكي، ١٩٩٩) اختبار التفكير الناقد الذي اعده الباحث نفسه، واستعملت دراسة (Armstrong, 1970) اختيار واطسون- كلاسر لقياس التفكير الناقد، في حين لم تذكر دراسة (Kindra, 1981) نوع الاختبار المستخدم، وبعض الدراسات السابقة اعتمدت مقياساً جاهزاً لقياس الاتجاه العلمي كدراسة (Harvey, 1949) التي استعملت مقياس (كالدويل وكرتس) واستعملت دراسة (البغدادي، ١٩٧٦) مقياس الاتجاه العلمي الذي اعده الدكتور منير كامل ١٩٦٨، ودراسة (Vanek, 1977)، استخدمت اختبار رالف (S. A. S) لقياس الاتجاه العلمي، واستخدمت دراسة (Mulopo, 1985) اختبار (ACS) لقياس التحصيل واختبار فهم العلم واختبار الاتجاه العلمي، واستعملت دراسة (صخي، ١٩٨٨) مقياس الاتجاه العلمي الذي اعده كل

من (بله وزخارديس)، في حين استخدمت دراسة (الباوي، ١٩٩٧) مقياس الاتجاه العلمي الذي اعده الباحث نفسه.

١١- تباينت الدراسات السابقة في عملية تدريس مجموعات البحث، ففي بعض الدراسات قام الباحث نفسه بعملية التدريس كما في دراسة (Atherton, 1972)، ودراسة (Walker, 1986) ودراسة (Gnagey, 1962)، ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودراسة (الجبوري، ١٩٨٦)، ودراسة (السامرائي، ١٩٨٧)، ودراسة (الفريجي، ١٩٩٤)، ودراسة (Armstrong, 1970)، ودراسة (العمري، ١٩٩٠)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩)، ودراسة (صخي، ١٩٨٨)، ودراسة (الباوي، ١٩٩٧). اما دراسة كل من (Fitzgerald, 1977) و(البغدادي، ١٩٧٦) فقد كلف الباحثين مدرسي المادة بتدريس مجموعات البحث.

في حين ان بعض الدراسات السابقة لم تذكر عملية تدريس مجموعات البحث كدراسة (فراج، ١٩٦٩) كدراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودراسة (Kindra, 1981)، ودراسة (خليفة، ١٩٨٢)، ودراسة (نشوان، ١٩٨٨)، ودراسة (المليكي، ٢٠٠١)، ودراسة (Harvey, 1949)، ودراسة (Vanek, 1977)، ودراسة (Mulopo, 1985).

١٢- تباينت الدراسات السابقة في استخدامها للوسائل الاحصائية في تعرف النتائج، فقد استخدمت بعض الدراسات السابقة الاختبار التائي (T-test) كدراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودراسة (خليفة، ١٩٨٢)، ودراسة (العمري، ١٩٩٠)، ودراسة (المليكي، ٢٠٠١)، ودراسة (Harvey, 1949)، ودراسة (صخي، ١٩٨٨).

واستخدمت دراسة كل من (العبيدي، ١٩٩٦)، و(العنبكي، ١٩٩٩) و (البغدادي، ١٩٧٦)، ودراسة (Atherton, 1972) تحليل التباين والاختبار التائي. واستخدمت دراسة (نشوان، ١٩٨٨) اختبار (Z) مع تحليل التباين والاختبار والتائي.

اما دراسة كل من (السامرائي، ١٩٨٧)، و(الفريجي، ١٩٩٤)، و(الباوي، ١٩٩٧) فقد استخدمت الاختبار التائي، ومعامل ارتباط بيرسون، ومعادلة سبيرمان- براون، واستعملت دراسة (Mulopo, 1981) تحليل التباين واختبار توكي، واستخدمت دراسة كل من (Vanek, 1977) و(Fitzgerald, 1977) تحليل التباين فقط، ودراسة (Gnagey, 1962) فقد استخدمت مربع كاي.

في حين لم تذكر دراسة كل من (فراج، ١٩٦٩)، و(Rothman, 1980)، و(Walker, 1986)، و(الجبوري، ١٩٨٦) و(Armstrong, 1970) و(kindra, 1981) نوع الوسائل الاحصائية المستخدمة.

١٣- تباينت الدراسات السابقة في النتائج التي توصلت اليها، فقد اكدت بعض الدراسات تفوق المجموعة التي درست بطريقة المناقشة في التحصيل كدراسة (فراج، ١٩٦٩) ودراسة (Fitzerald, 1977)، ودراسة (Rothman, 1980)، ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودراسة (الجبوري، ١٩٨٦)، ودراسة (الفريجي، ١٩٩٤)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، وبعض الدراسات اكدت تفوق المجموعة التي درست بطريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل كدراسة (العمري، ١٩٩٠)، ودراسة (المليكي، ٢٠٠١)، ودراسة (العبيدي، ١٩٩٦)، ودراسة (خليفة، ١٩٨٢) في التحصيل والاحتفاظ، واظهرت دراسة (العنبكي، ١٩٩٩) تفوق المجموعة التي درست بالاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية، والمجموعة التي درست بالاستقصاء الموجه في تنمية التفكير الناقد.

واظهرت بعض الدراسات السابقة عدم وجود فروق بين طريقة المحاضرة، وطريقة الاستقصاء الموجه كدراسة (سعادة، ١٩٨٤)، ودراسة (Kindra, 1981)، ودراسة (نشوان، ١٩٨٨)، وبعضها اظهر عدم وجود فروق بين طريقة المحاضرة، و طريقة المناقشة كدراسة (Atherton, 1970)، ودراسة (Walker, 1986) ودراسة (السامرائي، ١٩٨٧)، واظهرت دراسة (Fitzerald, 1977) عدم وجود فروق بين طريقة المحاضرة الموجهة وطريقة المناقشة، ودراسة (Mulopo, 1986) اظهرت تفوق الطريقة التقليدية في التحصيل.

واظهرت دراسة (Gnagey, 1962) عدم وجود فروق بين طريقة مناقشة المجموعات الصغيرة وطريقة جلسات المناقشة بقيادة المدرس. ودراسة (Armstrong, 1970) اظهرت عدم وجود فروق بين المجموعة ذات القدرة المنخفضة والمجموعة ذات القدرة المنخفضة في التحصيل والتفكير الناقد.

واظهرت دراسة كل من (Harvey, 1949)، تفوق المجموعة التي درست باستخدام الرحلات التعليمية، و(البغدادي، ١٩٧٦) تفوق المجموعة التي درست باستخدام التعليم المبرمج ودراسة (Mulopo, 1986) تفوق المجموعة التي درست بالاستكشاف ودراسة (الباوي، ١٩٩٧) تفوق المجموعة التي درست باستخدام بعض التقنيات التربوية (الشرائح التعليمية، الافلام التعليمية، الشفافيات)، ودراسة (Vanek, 1977) اظهرت تفوق المجموعة التي درست بطريقة المشاركة الفعلية في تنمية الاتجاه العلمي. في حين لم تظهر دراسة (صخي، ١٩٨٨) فروقاً بين المجموعة التي درست بطريقة الاستكشاف والمجموعة التي درست بالطريقة التقليدية في تنمية الاتجاه العلمي.

١٤- تباينت الدراسات السابقة في مجال العلاقة بين التحصيل والاتجاه العلمي، فقد اظهرت دراسة (البغدادي، ١٩٧٦) وجود ارتباط موجب بين التحصيل والاتجاه العلمي في كل

مجموعة تبعاً للطرائق والنشاطات المستخدمة، واظهرت دراسة (Mulopo, 1986) ان التطور العقلي مرتبط بالتحصيل لكنه غير مرتبط بالاتجاه العلمي، في حين لم تشر بقية الدراسات السابقة الى نوع العلاقة بين التحصيل والاتجاه العلمي.

١٥- الدراسات السابقة لم تدرس اثر استخدام الطرائق التدريسية الثلاث (طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) في التحصيل والاتجاه العلمي، وانما درست كل طريقة تدريسية على انفراد او مع الطرائق التدريسية الاخرى لتعرف اثرها في التحصيل، والاحتفاظ، والتفكير الناقد او مع متغيرات اخرى كالاحداث الجارية فتناولت دارسة كل من (فراج، ١٩٦٩) ودراسة (Atherton, 1972) ودراسة (Rothman, 1980) ودراسة (سعادة، ١٩٨٤) اثر طريقة المحاضرة في التحصيل وتناولت دارسة كل من (Gnagey, 1962) ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥) ودراسة (السامرائي، ١٩٨٧) ودارسة (الفريجي، ١٩٩٤) لتعرف اثر طريقة المناقشة الجماعية في التحصيل.

في حين سعت دراسة (Fitzgerald, 1977) لتعرف اثر ثلاث طرائق تدريسية هي طريقة المحاضرة، وطريقة المحاضرة الموجهة، وطريقة المناقشة في التحصيل، وكذلك دارسة (الجبوري، ١٩٨٦) سعت لتعرف اثر طريقة المناقشة والمحاضرة في التحصيل ودراسة (Walker, 1986) تناولت طريقة المحاضرة والمناقشة في التحصيل والاتجاهات.

وقد سعت دراسة (نشوان، ١٩٨٨) ودراسة (المليكي، ٢٠٠١) الى تعرف اثر طريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل اما دراسة (العمري، ١٩٩٠) سعت الى تعرف اثر الاستقصاء الموجه في التحصيل و الاحتفاظ ودراسة (العنبكي، ١٩٩٩) سعت الى تعرف اثر طريقة الاستقصاء الموجه مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد. في حين سعت دراسة (Armstrong, 1970) الى معرفة اثر طريقتين من طرائق الاستقصاء في تنمية التفكير الناقد. وسعت دارسة (العبيدي، ١٩٩٦) الى تعرف ثلاث طرائق تدريسية (طريقة الاستقصاء الموجه، وطريقة المناقشة، وطريقة المحاضرة) في التحصيل.

رابعاً: جوانب الافادة من الدراسات السابقة:-

افاد الباحث من اطلاعه على الدارسات السابقة في جوانب عدة منها:-

١- تبلور مشكلة البحث ونضوجها وظهورها بشكل واضح الى حيز الوجود ومن ثم البحث فيها.

٢- كيفية صياغة الاهداف السلوكية واشتقاقها، وخاصة ما يتعلق بالبحث الحالي.

٣- كيفية بناء كل من الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه العلمي وطرائق استخراج صدق وثبات وتمييز فقرات كل منهما.

٤- كيفية البدء بالتجربة وخطوات اجرائها والمستلزمات التي تحتاجها.

٥- كيفية استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لغرض التوصل الى النتائج التي يهدف البحث الحالي تعرفها.

٦- الاطلاع على كثير من المراجع التي لها علاقة بالبحث الحالي، وكيفية الافادة منها، وكذلك تنظيم وتبويب المراجع والمصادر الخاصة بالبحث الحالي.

٧- الافادة من نتائج الدراسات السابقة في تعزيز وتدعيم ما تتوصل اليه نتائج البحث الحالي في المتغيرات المستقلة التي يتضمنها.

جدول (١٧)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي

رقم الفقرة	المجوعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية المحسوبة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
١	٢,٨٦	٠,٤٦	٢,٢٣	٠,٨٨	٥,١١٤
٢	٢,٧٥	٠,٥٦	٢,٥٢	٠,٧١	٢,٠٥٩
٣	٢,٣٢	٠,٨٧	١,٨٥	٠,٩٢	٣,٠٣٦
٤	١,٩١	٠,٩١	١,٦٢	٠,٧٢	٢,٠٢٣
٥	٢,٩٤	٠,٣٠	٢,٦٢	٠,٦٨	٣,٥١٥
٦	٢,٥٥	٠,٦٤	٢,١٧	٠,٨٠	٣,٠٢٦
٧	٢,٤٢	٠,٧٧	٢,٠٢	٠,٨٤	٢,٨٣٦
٨	٢,٦٣	٠,٦٧	٢,١٧	٠,٨٤	٣,٤٥٤
٩	٢,٣٤	٠,٨٣	١,١٦٢	٠,٨٤	٤,٩١٨
١٠	٢,٩٢	٠,٣٢	٢,٦٠	٠,٧٥	٣,٢٠٧
١١	٢,٦٨	٠,٦٢	٢,٠٠	٠,٨٣	٥,٢٨٦
١٢	٢,٨٢	٠,٥٦	٢,٢٨	٠,٨٦	٤,٢٤٩
١٣	٢,٦٦	٠,٦٩	٢,٢٢	٠,٨٦	٣,٢٦٨
١٤	٢,٩٧	٠,١٧	٢,٦٢	٠,٧٢	٣,٨٤٠
١٥	٢,٩١	٠,٣٨	٢,٦٢	٠,٦٨	٣,٠٢٦
١٦	٢,٥٤	٠,٧٧	١,٨٢	٠,٨٨	٤,٩٧٣
١٧	٢,٧٨	٠,٥٧	١,٨٥	٠,٩٢	٦,٩٦٩
١٨	٢,٨٣	٠,٤٥	٢,٥٢	٠,٧١	٢,٩٤٧
١٩	٢,٥٧	٠,٦٤	٢,١٧	٠,٨٠	٣,١٥٠
٢٠	٢,٢٨	٠,٨٨	١,٦٦	٠,٨٥	٤,٠٦٠
٢١	٢,٥٧	٠,٧٥	٢,١٢	٠,٧٤	٣,٤١٦
٢٢	٢,٧١	٠,٦١	٢,٢٩	٠,٨٠	٣,٣٢٦
٢٣	٢,٨٠	٠,٤٧	٢,٢٦	٠,٧٦	٤,٨٦٥
٢٤	٢,٩٢	٠,٣٢	٢,٥٢	٠,٧٥	٣,٩٤٢
٢٥	٢,٠٠	٠,٩٢	١,٦٢	٠,٧٢	٢,٦٥٤
٢٦	٢,٦٦	٠,٦٤	٢,٣١	٠,٨٥	٢,٦٨٢
٢٧	٢,٧٢	٠,٥٧	٢,١٥	٠,٨١	٤,٦٠٨
٢٨	٢,٨٢	٠,٤٦	٢,٣٤	٠,٧٨	٤,٢٥٢
٢٩	٢,٨٨	٠,٣٣	٢,٦٣	٠,٦٧	٢,٦٤٠
٣٠	٢,٧٤	٠,٥٩	٢,٣١	٠,٨٣	٣,٤١٠
٣١	٢,٩٢	٠,٣٢	٢,٣٧	٠,٨٦	٤,٨٧٢
٣٢	٢,٨٥	٠,٤٤	٢,٣٤	٠,٧٨	٤,٥٨٥
٣٣	٢,٦٩	٠,٦٤	٢,١٥	٠,٨١	٤,٢٠٢
٣٤	٢,٨٩	٠,٣٦	٢,٤٥	٠,٧٥	٤,٣٢٣
٣٥	٢,٦٨	٠,٦٤	٢,٢٩	٠,٨٠	٣,٠١٦
٣٦	٢,٨٢	٠,٤٦	٢,٢٦	٠,٧٦	٥,٠٣٥
٣٧	٢,٨٥	٠,٤٤	٢,٤٩	٠,٧٥	٣,٢٧٠
٣٨	٢,٤٦	٠,٧١	٢,١٧	٠,٨٢	٢,١٧٣
٣٩	٢,٦٥	٠,٦٢	١,٩٨	٠,٧٦	٥,٤٢٦
٤٠	٢,٨٨	٠,٣٨٠	٢,٢٠	٠,٨٧	٥,٧٦٢
٤١	٢,٦٥	٠,٦٠	٢,٣٢	٠,٨٣	٢,٥٤٤
٤٢	٢,٦٨	٠,٦٩	٢,٣٤	٠,٨٧	٢,٤٦٠
٤٣	٢,٥٨	٠,٧٧	١,٩٧	٠,٩٠	٤,١٩٠
٤٤	٢,٨٣	٠,٥٥	٢,٢٨	٠,٨٦	٤,٣٩٢
٤٥	٢,٦٨	٠,٦٦	٢,٢٢	٠,٨٦	٣,٤٣٣
٤٦	٢,٥٧	٠,٧١	٢,٠٣	٠,٧٥	٤,٢١٥
٤٧	٢,٧٨	٠,٥٧	٢,٤٥	٠,٧٥	٢,٨٩٠
٤٨	٢,٣٨	٠,٧٨	٢,٠٢	٠,٨٤	٢,٥٩٣

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

ان ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس بمحك خارجي او داخلي، يعد من مؤشرات صدقها، وحينما لا يتوافر محك خارجي يستخدم عادة المحك الداخلي، وتعد درجة المستجيب الكلية على المقياس افضل محك داخلي (Anastasi, 1976,p. 209). فضلاً عن ان معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمقياس مؤشر على تجانس الفقرات في قياس ماوضعت من اجل قياسه. لذا فان الفقرة التي ترتبط ارتباطاً سالباً مع الدرجة الكلية للمقياس فقرة يجب استبعادها لانها غالباً تقيس وظيفة تختلف عن تلك التي تقيسها بقية فقرات المقياس (احمد، ١٩٨١، ص ٢٩٣)

ولمعرفة مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس اخضعت درجات طلاب عينة تحليل الفقرات البالغ عددهم (٢٤٠) طالب وهي العينة نفسها التي حسبت عليها القوة التميزية لفقرات المقياس. وحسبت معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وقد كانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٠,١٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨)، وبذلك تم الابقاء على فقرات المقياس جميعها البالغة (٤٨) فقرة والجدول (١٨) يبين ذلك.

جدول (١٨)

معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	٠,٣٣٣	٢٥	٠,١٦٣
٢	٠,١٨١	٢٦	٠,١٨٢
٣	٠,٢٦٩	٢٧	٠,١٣٦
٤	٠,١٣٩	٢٨	٠,٢١٨
٥	٠,١٨٧	٢٩	٠,١٤٦
٦	٠,٢٣٩	٣٠	٠,٢٦٠
٧	٠,١٣١	٣١	٠,٣٨٠
٨	٠,١٩٩	٣٢	٠,٣٥٠
٩	٠,٢٨٤	٣٣	٠,٢٧٤
١٠	٠,٣٠٨	٣٤	٠,٢٤٣
١١	٠,٣٣٦	٣٥	٠,٢٠٦
١٢	٠,١٥٣	٣٦	٠,٣١٨
١٣	٠,٣١٠	٣٧	٠,٢٨٤
١٤	٠,٢٣٨	٣٨	٠,١٧٧
١٥	٠,٢٨٩	٣٩	٠,٢٣٠
١٦	٠,٣٦٠	٤٠	٠,٣٣١
١٧	٠,٤١٨	٤١	٠,١٦٠
١٨	٠,٢٩٣	٤٢	٠,١٨٧
١٩	٠,٢١٠	٤٣	٠,٢٩٦
٢٠	٠,٢٦٣	٤٤	٠,٣٠٤
٢١	٠,٢٤٢	٤٥	٠,٢٥٢
٢٢	٠,٢٨٦	٤٦	٠,٣٢٣
٢٣	٠,١٣١	٤٧	٠,١٨٨
٢٤	٠,٢٧٩	٤٨	٠,١٩٧

جـ- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال

قام الباحث باستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة في المقياس والدرجة الكلية للمجال الذي توجد فيه، وتم حساب الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٢٤٠) استمارة على وفق مجالات المقياس الستة، وحسبت العلاقة الارتباطية بين كل فقرة والمجموع الكلي للمجال الواحد الذي توجد فيه، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون) وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٠,١٢٤)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨)، والجدول (١٩) يبين ذلك.

جدول (١٩)

معامل الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للمجال.

ت	المجالات	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط	رقم الفقرة في المقياس	معامل الارتباط
١	العقلانية	٤	٠,٣٤٤	٢٠	٠,٥٥٤
		٥	٠,٣٠٠	٣١	٠,٤٦٥
		١٠	٠,٢٨٧	٣٦	٠,٥١٠
		١٧	٠,٦٥٨	٤٣	٠,٢٩٩
٢	حب الاستطلاع	١	٠,٤٢٣	٢٣	٠,٢٦٣
		٧	٠,٣٤٨	٢٤	٠,٣٦٣
		١٣	٠,٤١٣	٢٩	٠,٢٧١
		١٦	٠,٤٢٥	٣٩	٠,٤٣٢
٣	التفتح الذهني	٢	٠,٢٩٥	٣٢	٠,٤١٣
		١٢	٠,٣٧٨	٤٢	٠,٤٣٩
		١٥	٠,٤١٠	٤٥	٠,٣٥٢
		١٩	٠,٤٥٨	٤٧	٠,٢٨٣
		٢٨	٠,٢٠٥		
٤	عدم الايمان بالخرافات	٦	٠,٣٥٢	٣٤	٠,٤٣٨
		٢١	٠,٤٣٠	٣٥	٠,٣٥٥
		٢٦	٠,٤٣٩	٣٨	٠,٢٩٥
		٢٧	٠,٤٢٧		
٥	الموضوعية والامانة الفكرية	٣	٠,٤١٧	٣٠	٠,٣٨٣
		١١	٠,٤٧٨	٣٧	٠,٤٦١
		١٤	٠,٢٢٦	٤١	٠,٤١٠
		٢٢	٠,٣٨٥	٤٦	٠,٤٣٩
٦	التريث في اصدار الحكم	٨	٠,٤٤٤	٣٣	٠,٤٠٧
		٩	٠,٣٩٨	٤٠	٠,٤٩٣
		١٨	٠,٣٣٩	٤٤	٠,٣٨٨
		٢٥	٠,٢٢١	٤٨	٠,٤٠٤

د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس

ان ارتباط المجالات الفرعية بالدرجة الكلية للمقياس يعد اساساً لقياس التجانس، اذ انه يساعد في تحديد السلوك المراد قياسه (Anastasi, 1976,p. 155)، وقد تم ايجاد هذه العلاقة الارتباطية بين درجات الافراد في المجال الواحد والدرجة الكلية للمقياس عن طريق تصحيح استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٢٤٠) استمارة، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨)، والجدول (٢٠) يبين ذلك.

جدول (٢٠)

معامل الارتباط بين درجة المجال والدرجة الكلية للمقياس.

ت	المجالات	معامل الارتباط
١	العقلانية	٠,٦٥٩
٢	حب الاستطلاع	٠,٦٠٥
٣	التفتح الذهني	٠,٤٩٢
٤	عدم الايمان بالخرافات	٠,٥١٨
٥	الموضوعية والامانة الفكرية	٠,٥٦٣
٦	التريث في اصدار الحكم	٠,٦١٦

هـ- العلاقة الارتباطية بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.

تم ايجاد العلاقة الارتباطية بين المجالات الستة التي يتكون منها المقياس، ولغرض التحقق من درجة ارتباط كل مجال بالمجال الآخر من مجالات مقياس الاتجاه العلمي، استخدم الباحث معامل ارتباط (بيرسون) لحساب العلاقة الارتباطية بين مجال وآخر لجميع استمارات عينة التحليل الاحصائي البالغ عددها (٢٤٠) استمارة، وكانت معاملات الارتباط جميعها دالة احصائياً عند مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٢٤) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٢٣٨)، والجدول (٢١) يبين ذلك.

جدول (٢١)

مصفوفة معاملات الارتباط بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.

	العقلانية	حب الاستطلاع	التفتح الذهني	عدم الايمان بالخرافات	الموضوعية والامانة الفكرية	التريث في اصدار الحكم
العقلانية						
حب الاستطلاع	٠,٢١٨					
التفتح الذهني	٠,١٦٤	٠,١٩٦				
عدم الايمان بالخرافات	٠,٣٥٦	٠,٢٠٢	٠,١٣٥			
الموضوعية والامانة الفكرية	٠,١٩٦	٠,٢٣٧	٠,٢٩٠	٠,٢٢٤		
التريث في اصدار الحكم	٠,٣٦٤	٠,٢٩١	٠,١٤١	٠,٢١٨	٠,١٩٢	

٩- صدق المقياس Scale validity

يعد الصدق من الخصائص الاساسية في بناء المقاييس التربوية والنفسية، لأنه يشير الى قدرة المقياس في قياس ما وضع لأجله (ابو لبدة، ١٩٧٩، ص ٢٣٤) (Adams, 1966,p. 144). وقد يعتمد الصدق على تقدير كيفي للمقياس أو على تقدير كمي من خلال الدرجات التجريبية (فرج، ١٩٨٠، ص ٣٠٦)

لذلك عمد الباحث الى التحقق من صدق المقياس بنوعين من أنواع الصدق، أحدهما اعتمد على التقدير الكيفي أو المنطقي وهو الصدق الظاهري، والآخر اعتمد على التقدير الكمي وهو صدق البناء، وكالآتي:-

أ- **الصدق الظاهري Face validity**

يعد الصدق الظاهري من مستلزمات بناء المقاييس التربوية والنفسية، وغالباً ما يقرر ذلك مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال العلوم التربوية والنفسية من خلال الفحص المنطقي لفقرات المقياس وتقرير مدى صلاحيتها لقياس الخصيصة أو الظاهرة المراد قياسها. (عبد الرحمن، ١٩٨٣، ص ٢٢٦)

لذلك قام الباحث بعرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء المتخصصين في العلوم التربوية والنفسية والتاريخ، الملحق (١٨) لمعرفة مدى صلاحيتها، وحذفت الفقرات غير الصالحة منها، اذ ان لآراء الخبراء اهمية كبيرة في التعرف على سلامة الفقرات ومدى مناسبتها لمستوى المتسجيب، والتعرف على مدى مطابقة فقرات المقياس لمعايير صياغة الفقرات الخاصة بالاتجاهات. (الخليلي، ١٩٨٩، ص ٢٠٠)

ب- **صدق البناء** Construct Validity

تعد معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس من مؤشرات صدق البناء، لان مفهوم الصدق يقترب من مفهوم تجانس الفقرات في قياس الخصيصة التي يقيسها المقياس. (ابو حطب، ١٩٧٦، ص ٢٠٧)، (Oppenheim, 1978, P.135)

ولما كانت جميع فقرات المقياس لها قدرة تمييزية بين المجموعتين المتطرفتين، الجدول (١٧). لذا فان المقياس الحالي يتسم بصدق البناء.

١٠- **ثبات المقياس** Scale Reliability

ان المقصود بثبات المقياس هو أن يعطي المقياس النتائج نفسها اذا ما أعيد تطبيقه على الافراد أنفسهم وفي الظروف نفسها. (احمد، ١٩٧٦، ص ٢١٩). ويشير الثبات الى الدرجة العالية من الدقة والاتساق فيما يزود به من معلومات عن السلوك المفحوص.

(ابو حطب، ١٩٧٦، ص ٧٧). وهناك عدة طرائق لاستخراج الثبات، استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية.

طريقة التجزئة النصفية Split- Half Method

تعد هذه الطريقة من اكثر طرائق استخراج ثبات المقياس شيوعاً، ويعود ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرائق الاخرى (الامام، ١٩٩٠، ص ١٥١)

ولحساب معامل الثبات بهذه الطريقة، اختار الباحث بصورة عشوائية (١٠٠) استمارة من استمارات التحليل التحليل الاحصائي، وقسمت الى قسمين متساويين، يضم القسم الاول درجات الطلاب على الفقرات الفردية، ويضم القسم الثاني درجات الطلاب على الفقرات الزوجية، وتم حساب الثبات باستخدام معامل ارتباط بيرسون، اذ بلغ هذا المعامل (٠,٧١٣) وقد صحح معامل الارتباط باستخدام معادلة سبيرمان- بروان (Spearman- Brown). فكان معامل الثبات بعد التصحيح (٠,٨٣٣) وهو معامل ثبات جيد حيث حدد (ليكرت) المدى المناسب لمعامل الثبات المقبول لقياس الاتجاه بين (٠,٦٢-٠,٩٣). (Lazarus, 1963,p. 228).

١١- مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية

بعد اكمال كافة الاجراءات التي تتعلق بصدق، وثبات، وقوة تميز فقرات المقياس واستخدام الوسائل الاحصائية المناسبة، ظهر مقياس الاتجاه العلمي بصورته النهائية والذي يتكون من (٤٨ فقرة، الملحق (٢١)، منها (٢٤) فقرة ايجابية و(٢٤) فقرة سلبية وبهذا اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على طلاب مجموعات البحث الثلاث (عينة البحث الاساسية).

٢- الاختبار التحصيلي

تعد الاختبارات التحصيلية بانواعها المختلفة احدى الوسائل الدراسية، فهي اداة تبين مدى تحقيق اهداف المادة المقررة، لذلك شاع استخدامها لسهولة تطبيقها.(جابر، ١٩٨٣، ص ٦٠)

كما انها تكشف عن مدى كفاية الطرائق التدريسية المستخدمة مما يؤدي الى تعزيز هذه الطرائق وتطويرها، فضلاً عن انها تحدد الصعوبات التي يصادفها كل من الطالب والمدرس فتعمل على تشخيصها وتقدم الحلول اللازمة لها.(العبيدي واخرون، ١٩٧٠، ص ١٧)

اختار الباحث نوعاً من الاختبارات الموضوعية وهو الاختيار من متعدد (Multipichoice) لانها افضل الاختبارات الموضوعية واكثرها استخداماً في البحوث التجريبية لقياس التحصيل (حمدان، ١٩٨٦، ص ٣٩٢). وبوصفها اكثر دقة وسهولة في التصحيح، علاوة على انها تمتاز بالثبات، لان عدد فقراتها كثيرة وكذلك موضوعيتها في التصحيح (سعادة، ١٩٨٤، ص ٥٦٢).

ان من مستلزمات البحث الحالي هو اعداد اختبار تحصيلي لقياس تحصيل طلاب عينة البحث، بعد الانتهاء من تطبيق التجربة لتعرف اثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية في تنمية الاتجاه العلمي والتحصيل لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، ولعدم توافر اختبار تحصيلي جاهز يتصف بالصدق والثبات لقياس هذه المتغيرات، لذا اعد الباحث اختباراً تحصيلياً للغرض اعلاه.

خطوات بناء الاختبار التحصيلي

١- اعداد جدول المواصفات

يعد جدول المواصفات من المتطلبات الأساسية والضرورية في اعداد الاختبارات التحصيلية، اذ انه يتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية والاهداف السلوكية التي يسعى الاختبار لقياسها وبحسب الاهمية النسبية لكل منها، فضلاً عن انه يحقق صدق المحتوى، ويحدد الوزن الحقيقي لكل جزء من اجزاء المادة الدراسية، ويساعد

في قياس ما تم تحقيقه من الاهداف التعليمية للمادة الدراسية، ويجعل الطلاب اكثر ثقة بعدالة الاختبار. (البغدادي، ١٩٨٠، ص ١٢٩).

لذلك أعد الباحث جدول مواصفات تضمن محتوى الابواب الثلاثة الاولى من كتاب الصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للسنة الدراسية ٢٠٠١/ ٢٠٠٢، والاهداف السلوكية للمستويات الثلاثة الاولى من المجال المعرفي لتصنيف (Bloom) وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، وقد حسب الوزن النسبي لمحتوى كل باب من هذه الابواب في ضوء الوقت المستغرق في تدريسه وفق القانون الاتي:-

$$\text{وزن محتوى الباب} = \times ١٠٠$$

وحسبت اوزان الاهداف السلوكية في كل مستوى من المستويات الثلاث لتصنيف (Bloom) وفق القانون الاتي:-

$$\text{وزن الاهداف في أي مستوى} = \frac{\text{عدد الاهداف في المستوى}}{\text{عدد الاهداف الكلي}} \times ١٠٠$$

(عودة، ١٩٨٩، ص ١٤٨-١٥٢)

وقد بلغ الوزن النسبي للباب الاول (٣٤,٢٨)، والباب الثاني (٢٢,٨٥) والباب الثالث (٤٢,٨٥).

وجاءت الاوزان النسبية للاهداف السلوكية للمستويات الثلاث الاولى حسب الترتيب التذكر (٤٥%)، والفهم (٣٥%) والتطبيق (٢٠%).

حدد الباحث عدد فقرات الاختبار بـ (٤٠) فقرة اختبارية وزعت بحسب جدول المواصفات وفقاً للقانون الاتي:-

عدد الاسئلة لكل هدف= نسبة مستوى الهدف × نسبة التركيز × عدد الاسئلة الكلي.

والجدول (٢٢) يبين ذلك.

جدول (٢٢)

مواصفات فقرات الاختبار التحصيلي

المحتوى	الوقت المستغرق في التدريس	نسبة المحتوى	نسبة الاهداف			عدد الفقرات
			تذكر ٤٥%	فهم ٣٥%	تطبيق ٢٠%	
الباب الاول	٥٤٠/ د	٣٤,٢٨%	٦	٥	٣	١٤
الباب الثاني	٣٦٠/ د	٢٢,٨٥%	٤	٣	٢	٩
الباب الثالث	٦٧٥/ د	٤٢,٨٥%	٨	٦	٣	١٧
المجموع	١٥٧٥/ د	١٠٠%	١٨	١٤	٨	٤٠

٢- صدق الاختبار Test validity

يعد الصدق من العوامل الاساسية التي ينبغي لواضع الاختبار التأكد منها، وصدق الاختبار هو مقدرته على قياس ما وضع من اجله (داود، ١٩٩٠، ص ١١٨). والاختبار التحصيلي يكون صادقاً عندما يقيس ما افترض أن يقيسه، ومدى تحقيقه للاهداف التي وضع من اجلها. (عبد الدائم، ١٩٨١، ص ٣٥٥). ويعد صدق المحتوى (Content Validity) من اهم الانواع المستخدمة في الاختبارات التحصيلية (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٣٩)

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار عرضت فقراته على عدد من الخبراء والمتخصصين في العلوم التربوية والنفسية، ومادة التاريخ بكلية التربية، بن رشد، الملحق (١٨) للتأكد من صلاحيتها وملائمتها لمستوى ونضج الطلاب واستيعابهم، ووفقاً لهذه الآراء عدلت بعض الفقرات من الناحية العلمية واللغوية، وقد حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق (٨٠%) فاكثر، وعدت جميع الفقرات صالحة لقياس الغرض الذي عدت من اجله وهو التحصيل، وعند استخدام مربع كاي (χ^2) تبين ان جميع فقرات الاختبار التحصيلي ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١) وبذلك تحقق صدق المحتوى للاختبار التحصيلي. والجدول (٢٣) يبين ذلك.

جدول (٢٣)

قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي

ارقام الفقرات	عدد الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	قيمة كأ		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
				المحسوبة	الجدولية	
١، ٣، ٥، ٨، ١٢، ١٣، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٦ ،٢٨، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ٣٨، ٤٠	١٦	٢٤	صفر	٢٤	١٠,٨٣	دالة احصائياً
٢، ٤، ٧، ١١، ١٤، ٢٢، ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٩	١٣	٢٢	٢	١٦,٦٧	١٠,٨٣	دالة احصائياً
٦، ٩، ١٠، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٣٠، ٣١	١١	٢٠	٤	١٠,٦٧	٦,٦٣	دالة احصائياً

٣- العينة الاستطلاعية الاولى

لغرض معرفة وضوح فقرات الاختبار التحصيلي، ومدى صعوبتها، ومعرفة الفقرات التي تتطلب بعض التعديلات، والوقت الذي تستغرقه الاجابة عن فقرات الاختبار. طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة عشوائية بلغ عددها (٣٠) طالباً من طلاب الصف الخامس الادبي في اعدادية النور للبنين الذين درسوا المادة العلمية نفسها (موضوع البحث)، وتبين للباحث ان تعليمات الاختبار، وفقراته، وبدائل الاجابة كانت واضحة لجميع الطلاب، وقد تراوح زمن الاجابة عن فقرات الاختبار بين (١٥-٣٥) دقيقة وبمتوسط قدره (٢٥) دقيقة.

٤- العينة الاستطلاعية الثانية

لغرض التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار التحصيلي وايجاد صعوبتها وقوتها التميزية، واستبعاد الفقرات الصعبة وغير المميزة منها طبق الباحث الاختبار التحصيلي على عينة عشوائية من طلاب الصف الخامس الادبي في عدد من المدارس الثانوية والاعدادية في المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، ومن مجتمع البحث الحالي نفسه، بلغ عدد افرادها (٢١٤) طالباً، وقد سحب الباحث (١٤) ورقة امتحانية وذلك لسهولة التحليل الاحصائي فاصبح العدد (٢٠٠) ورقة امتحانية، وهذا يعني ان عدد افراد عينة التحليل الاحصائي اصبح (٢٠٠) فرداً. ويعد هذا العدد

مناسباً لتحليل فقرات الاختبار التحصيلي، اذ يقترح (Nunnally) ان لا يقل حجم عينة التحليل الاحصائي عن (٥) افراد لكل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي (Nunnally, 1978,p. 262). والجدول (٢٤) يبين ذلك.

جدول (٢٤)

توزيع عدد افراد العينة الاستطلاعية الثانية للاختبار التحصيلي.

ت	المدرسة	الموقع	عدد الطلاب
١	اعدادية النور للبنين	ذات السلاسل	٥٧
٢	اعدادية صدام للبنين	الحرية	٥٩
٣	ثانوية البعث للبنين	ذات السلاسل	٦٠
٤	اعدادية القدس للبنين	الخضراء	٣٨
المجموع			٢١٤

٥- التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار Test Item Analysis

ان من الاعتبارات الاساسية في بناء الاختبار الجيد، هو اجراء عملية تحليل احصائي لفقراته، وتتضمن هذه العلمية، ايجاد مستوى صعوبة الفقرة وقدرتها على التمييز.
(الجنابي، ١٩٩٢، ص ٢١٤-٢١٥).

عمد الباحث الى تحليل فقرات الاختبار واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها وكان يهدف من ذلك معرفة استجابات الطلاب لكل فقرة من فقرات الاختبار وتضمنت هذه العملية معرفة مستوى صعوبة الفقرة وقوة تمييزها.

أ- مستوى صعوبة الفقرة Difficulty Level Item

يتم تحديد صعوبة الفقرة بحساب النسبة المئوية للطلاب الذين يجيبون عن الفقرة اجابة خاطئة. (فرج، ١٩٨٠، ص ١٥٣). قام الباحث بتصحيح اجابة الطلاب، عينة التحليل الاحصائي البالغ عددهم (٢٠٠) طالب، الجدول (٢٤) ورتب درجاتهم من الاعلى الى الادنى، ثم اخذ نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا ونسبة (٢٧%) من الدرجات الدنيا، لأنها توفر مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز (Mehrens, 1984,p. 191). وبذلك أصبح عدد افراد المجموعة العليا (٥٤) طالباً وعدد افراد المجموعة الدنيا (٥٤) طالباً، وبلغ عدد افراد المجموعتين العليا والدنيا (١٠٨) طلاب، وبعد تطبيق القانون الخاص باستخراج صعوبة الفقرة. (الامام، ١٩٩٠،ص١١٢) وقد تراوح معامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي بين (٠,٤٢-٠,٧٩). اذ ان فقرات الاختبار تعد مقبولة اذا تراوحت صعوبتها بين (٠,٢٠-٠,٨٠).(Bloom, 1971,p. 66)، والجدول (٢٥) يبين ذلك.

جدول (٢٥)

معامل صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة %	رقم الفقرة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة %
١	٤٣	٢٦	٠,٦٣	٢١	٣٨	٢٦	٠,٥٩
٢	٣٥	١٨	٠,٤٩	٢٢	٤٠	٢٠	٠,٥٥
٣	٤٢	٢١	٠,٥٨	٢٣	٣٥	١٨	٠,٤٩
٤	٤٧	٢٧	٠,٦٨	٢٤	٣٣	١٥	٠,٤٤
٥	٤٥	٢٣	٠,٦٢	٢٥	٤٢	٢١	٠,٥٨
٦	٤٣	١٩	٠,٥٧	٢٦	٤٧	٣٠	٠,٧١
٧	٤١	٢٢	٠,٥٨	٢٧	٣٨	١٨	٠,٥١
٨	٤٦	٢٠	٠,٦١	٢٨	٤٨	٢٩	٠,٧١
٩	٣٩	١٨	٠,٥٢	٢٩	٤٤	٢٣	٠,٦٢
١٠	٤٥	٢٣	٠,٦٢	٣٠	٥١	٢٥	٠,٧٠
١١	٤٤	٢١	٠,٦٠	٣١	٤٤	٢١	٠,٦٠
١٢	٤١	١٩	٠,٥٥	٣٢	٤٣	٢٦	٠,٦٣
١٣	٣٩	٢٢	٠,٥٦	٣٣	٣٥	١٧	٠,٤٨
١٤	٤٢	١٧	٠,٥٤	٣٤	٥٠	٣١	٠,٧٥
١٥	٤٥	٢٤	٠,٦٣	٣٥	٣٦	١٨	٠,٥٠
١٦	٣٤	١٢	٠,٤٢	٣٦	٣٨	٢٠	٠,٥٣
١٧	٤٩	٢٤	٠,٦٧	٣٧	٥٤	٣٢	٠,٧٩
١٨	٤٢	٢٢	٠,٥٩	٣٨	٥١	٣٢	٠,٧٦
١٩	٤٥	٢١	٠,٦١	٣٩	٤٢	٢٢	٠,٥٩
٢٠	٥١	٣٠	٠,٧٥	٤٠	٣٨	١٧	٠,٥١

ب- قوة تمييز الفقرة Discrimination Power

يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين طلاب المجموعة العليا وطلاب المجموعة الدنيا بالنسبة للصفة التي يقيسها الاختبار (احمد، ١٩٦٠، ص ٣٣٩). وحسبت القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار باستخدام معادلة تمييز الفقرة، اذ تراوحت معاملات التمييز بين (٠,٣١-٠,٦٦)، ويكون الاختبار جيداً اذا كانت قوة تمييز فقراته (٠,٣٠) فاكثر (Ebel, 1972,p. 40).

وفي ضوء هذه الاجراءات التي قام بها الباحث في ايجاد قوة تمييز فقرات الاختبار، تم الابقاء على الفقرات جميعها كونها تمتاز بالقدرة على التمييز بين طلاب المجموعتين العليا والدنيا، والجدول (٢٦) يبين ذلك.

جدول (٢٦)

قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

رقم الفقرة	المجموعة العليا	المجموعة الدنيا	التمييز
١	٤٣	٢٦	٠,٣١
٢	٣٥	١٨	٠,٣١
٣	٤٢	٢١	٠,٣٨
٤	٤٧	٢٧	٠,٣٧
٥	٤٥	٢٣	٠,٤٠
٦	٤٣	١٩	٠,٤٤
٧	٤١	٢٢	٠,٣٥
٨	٤٦	٢٠	٠,٤٨
٩	٣٩	١٨	٠,٣٨
١٠	٤٥	٢٣	٠,٤٠
١١	٤٤	٢١	٠,٤٢
١٢	٤١	١٩	٠,٤٠
١٣	٣٩	٢٢	٠,٣١
١٤	٤٢	١٧	٠,٤٦
١٥	٤٥	٢٤	٠,٣٨
١٦	٣٤	١٢	٠,٤٠
١٧	٤٩	٢٤	٠,٤٦
١٨	٤٢	٢٢	٠,٣٧
١٩	٤٥	٢١	٠,٤٤
٢٠	٥١	٣٠	٠,٣٨
٢١	٣٨	٢٦	٠,٦٦
٢٢	٤٠	٢٠	٠,٣٧
٢٣	٣٥	١٨	٠,٣١
٢٤	٣٣	١٥	٠,٣٣
٢٥	٤٢	٢١	٠,٣٨
٢٦	٤٧	٣٠	٠,٣١
٢٧	٣٨	١٨	٠,٣٧
٢٨	٤٨	٢٩	٠,٣٥
٢٩	٤٤	٢٣	٠,٣٨
٣٠	٥١	٢٥	٠,٤٨
٣١	٤٤	٢١	٠,٤٢
٣٢	٤٣	٢٦	٠,٣١
٣٣	٣٥	١٧	٠,٣٣
٣٤	٥٠	٣١	٠,٣٥
٣٥	٣٦	١٨	٠,٣٣
٣٦	٣٨	٢٠	٠,٣٣
٣٧	٥٤	٣٢	٠,٤٠
٣٨	٥١	٣٢	٠,٣٥
٣٩	٤٢	٢٢	٠,٣٧
٤٠	٣٨	١٧	٠,٣٨

٢٦- ثبات الاختبار Test reliability

يعني ثبات الاختبار هو أن يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما أعيد على الافراد أنفسهم في الظروف نفسها. (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٣٠)، (الامام، ١٩٩٠، ص ١٤٥).

ولغرض التحقق من ثبات الاختبار استخدم الباحث طريقة التجزئة النصفية (Split Half) وهي من اكثر الطرق استخداماً، ويرجع ذلك الى انها تتلافى عيوب بعض الطرق الاخرى، وتعبر عن التجانس الداخلي لفقرات الاختبار (الغريب، ١٩٧٧، ص ٦٥٧).

قام الباحث بسحب (١٠٠) ورقة عشوائياً من الأوراق الامتحانية لعينة تحليل الفقرات البالغ عددها (٢٠٠) ورقة امتحانية وتم تجزئتها الى نصفين، النصف الاول يضم درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني يضم درجات الفقرات الزوجية.

استخدم الباحث معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لتحليل اجابات الطلاب واستخراج الارتباط بين درجاتهم الفردية والزوجية. بلغ معامل الارتباط (٠,٧١) وبعد اجراء التصحيح باستخدام معادلة سبيرمان براون (spearman Perown)، فاصبح معامل الثبات (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات جيد اذ ان الاختبار يعد ثابتاً اذا تراوح معامل الثبات فيه بين (٠,٧٠-٠,٩٠) (عيسوي، ١٩٧٤، ص٥٨). والجدول (٢٧) يبين ذلك.

جدول (٢٧)
ثبات الاختبـار

ت	الاجابات الصحيحة في الفقرات الفردية	الاجابات الصحيحة في الفقرات الزوجية	ت	الاجابات الصحيحة في الفقرات الفردية	الاجابات الصحيحة في الفقرات الزوجية
١	٢٠	١٨	٥١	١٥	١٠
٢	١٩	١٨	٥٢	١٢	١٢
٣	١٩	١٨	٥٣	١١	١٣
٤	١٩	١٧	٥٤	١١	١٣
٥	١٧	١٩	٥٥	١٢	١٢
٦	١٨	١٨	٥٦	١٣	١١
٧	١٩	١٧	٥٧	١٤	١٠
٨	١٩	١٧	٥٨	١٦	٨
٩	١٨	١٨	٥٩	١٦	٨
١٠	١٨	١٧	٦٠	١٤	٩
١١	١٧	١٨	٦١	١٤	٩
١٢	١٥	٢٠	٦٢	١٤	٩
١٣	١٦	١٨	٦٣	١٤	٩
١٤	١٨	١٦	٦٤	١١	١١
١٥	١٧	١٧	٦٥	١١	١١
١٦	١٤	٢٠	٦٦	١٥	٧
١٧	١٦	١٧	٦٧	١٠	١١
١٨	١٥	١٨	٦٨	١١	٩
١٩	١٨	١٥	٦٩	٩	١١
٢٠	١٨	١٥	٧٠	٩	١١
٢١	٢٠	١٣	٧١	١٠	١٠
٢٢	١٥	١٧	٧٢	١٣	٧
٢٣	١٧	١٥	٧٣	١٣	٦
٢٤	١٥	١٧	٧٤	١٢	٧
٢٥	١٦	١٦	٧٥	٩	٩
٢٦	١٢	٢٠	٧٦	٨	١٠
٢٧	١٢	٢٠	٧٧	١٠	٨
٢٨	١٤	١٦	٧٨	٩	٩
٢٩	١٥	١٥	٧٩	١١	٧
٣٠	١٦	١٤	٨٠	٩	٨
٣١	١٤	١٥	٨١	٨	٩
٣٢	١٩	١٠	٨٢	١٢	٥
٣٣	١٧	١٢	٨٣	١١	٦
٣٤	١٥	١٣	٨٤	٩	٧
٣٥	١٤	١٤	٨٥	٩	٧
٣٦	١٧	١١	٨٦	٨	٨
٣٧	١٤	١٣	٨٧	٨	٧
٣٨	١٣	١٤	٨٨	٧	٨
٣٩	١٧	١٠	٨٩	١٠	٥
٤٠	١٠	١٧	٩٠	١٠	٥
٤١	٨	١٩	٩١	٦	٨
٤٢	١٨	٩	٩٢	٧	٧
٤٣	١٢	١٤	٩٣	٦	٨
٤٤	١٢	١٤	٩٤	٩	٥
٤٥	١٤	١٢	٩٥	٩	٥
٤٦	١٣	١٣	٩٦	٩	٤
٤٧	١٤	١٢	٩٧	٨	٥
٤٨	١٥	١١	٩٨	٦	٦
٤٩	١٣	١٢	٩٩	٧	٥
٥٠	١٥	١٠	١٠٠	٨	٤

٧- الاختبار التحصيلي في صورته النهائية

بعد الانتهاء من الاجراءات الاحصائية الخاصة بالاختبار، فقد تكون الاختبار من (٤٠) فقرة لكل فقرة أربعة بدائل للاجابة واحد صحيح والثلاثة الباقية خاطئة، وتعطى كل فقرة عند التصحيح درجة واحدة اذا كانت صحيحة ودرجة صفر اذا كانت خاطئة او متروكة، وبهذا تكون الدرجة العليا (٤٠) والدرجة الدنيا (صفراً) من الناحية النظرية، وقد أصبح الاختبار التحصيلي جاهزاً للتطبيق على مجموعات البحث الثلاث، الملحق (٢٤).

سابعاً:- اجراءات تطبيق التجربة

قام الباحث أثناء تطبيق التجربة بالاجراءات الاتية:-

١- زار الباحث اعدادية الرسالة الخالدة يوم الاربعاء الموافق ٢٠٠١/٩/١٢ قبل بدء التجربة واتفق مع ادارتها على سرية البحث وعدم اخبار الطلاب والمدرسين عن طبيعة البحث واكد لهم بانه مدرس جديد على ملاك المدرسة وكذلك مشاركة الباحث فيما بعد مع الادارة في حل مشاكل بعض الطلاب وطلب من أولياء أمورهم أن يحثوا أبناءهم على الدراسة مما عزز العلاقة بينه وبين الطلاب وهذا ماظهر أثره الايجابي في تحسين مستوى الطلاب. وعدم تغير نشاطهم وتعاملهم مع الباحث مما انعكس ذلك ايجاباً في نتائج البحث.

٢- نظم الباحث بالاتفاق مع ادارة اعدادية الرسالة الخالدة جدول توزيع الحصص الاسبوعي الخاص بمادة التاريخ للصف الخامس الادبي بشكل متساوٍ ومتناظر في الايام والاوقات لمجموعات البحث الثلاث والجدول (٢٨) يبين ذلك.

جدول (٢٨)

توزيع الحصص الدراسية على عينة البحث

اليوم	المجموعة	الحصة	الوقت	نوع التدريس
السبت	التجريبية الثانية	الاولى	٨ صباحاً	المناقشة الجماعية
	التجريبية الاولى	الثانية	٨,٥٠ صباحاً	المحاضرة
	التجريبية الثالثة	الثالثة	٩,٤٠ صباحاً	الاستقصاء الموجه
الاثنين	التجريبية الاولى	الاولى	٨ صباحاً	المحاضرة
	التجريبية الثالثة	الثانية	٨,٥٠ صباحاً	الاستقصاء الموجه
	التجريبية الثانية	الثالثة	٩,٤٠ صباحاً	المناقشة الجماعية
الاربعاء	التجريبية الثالثة	الاولى	٨ صباحاً	الاستقصاء الموجه
	التجريبية الثانية	الثانية	٨,٥٠ صباحاً	المناقشة الجماعية
	التجريبية الاولى	الثالثة	٩,٤٠ صباحاً	المحاضرة

٣- باشر الباحث بتطبيق التجربة على افراد المجموعات التجريبية الثلاث بدءاً من يوم السبت الموافق ١٥/ ٩/ ٢٠٠١ فطبق مقياس الاتجاه العلمي للمرة الاولى في اليوم نفسه وقام بتدريس ثلاث حصص اسبوعياً لكل مجموعة واستمر التدريس طيلة الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي (٢٠٠٠/ ٢٠٠٢).

٤- قبل القيام بالتدريس الفعلي باستخدام الطرائق التدريسية الثلاث، وضح الباحث للمجموعات التجريبية الثلاث طبيعة كل طريقة تدريسية، وكيفية استخدامها.

٥- قام الباحث نفسه بتدريس مجموعات البحث الثلاث وفقاً للخطط التدريسية التي تم اعدادها سابقاً لهذا الغرض وكما يأتي:-

أولاً- المجموعة التجريبية الاولى: قام الباحث بتدريس طلاب المجموعة التجريبية الاولى في ضوء جدول الحصص الذي تم الاتفاق بشأنه مع ادارة المدرسة لهذا الغرض ودرست باستخدام طريقة المحاضرة اذ يقوم الباحث بشرح وتفسير وتوضيح الحقائق والمفاهيم والمعلومات التي يتضمنها الموضوع المقرر تدريسه من خلال كتابة المصطلحات الجديدة والسنوات واسماء المعارك وبعض المخططات التي لها علاقة بموضوع الدرس، وقد يوجه بعض الاسئلة للطلاب قبل نهاية الدرس لتقويم مدى فهم الطلاب للدرس ومدى استيعابهم لما ورد فيه من الحقائق والمفاهيم والمصطلحات والاجابة عن كل ما يتم طرحه من قبل الطلاب.

ثانياً- المجموعة التجريبية الثانية: قام الباحث بتدريس طلاب المجموعة التجريبية الثانية في ضوء جدول الدروس الذي تم الاتفاق بشأنه مع ادارة المدرسة لهذا الغرض وقبل البدء بتدريس الدرس الاول حرص الباحث على تهيئة الصف من تنظيم الرحلات، وترتيبها بصورة تلائم النقاش، وقد رتب جلوس الطلاب على شكل نصف دائرة حتى يتمكنوا من رؤية بعضهم البعض الاخر، واشاعة الهدوء والنظام اثناء سير الدرس، وحرص الباحث على عدم خروج الطلاب من موضوع الدرس المخصص للمناقشة، لان ذلك سيؤدي الى ضياع الوقت والدخول في متاهات بعيدة عن موضوع الدرس، واعطاء الوقت الكافي للطلاب اثناء الاجابة، وعدم مقاطعتهم حتى تتاح لهم فرصة التعبير عن آرائهم، ومشاركة أكبر عدد ممكن من الطلاب وعدم الاقتصار على الطلاب الجيدين في النقاش وانما فسح المجال لكل الطلاب بما فيهم الطلاب الضعفاء والذين يشعرون بالخجل اثناء الكلام لغرض مساعدتهم على تجاوز هذه العقبة وكذلك التركيز على الاسئلة التي تكون الاجابة عنها باكثر من جواب لانها تثير التفكير عند الطلاب.

ثالثاً- المجموعة التجريبية الثالثة: قام الباحث بتدريس طلاب المجموعة التجريبية الثالثة في ضوء جدول الدروس الذي تم الاتفاق بشأنه مع ادارة المدرسة لهذا الغرض وقد درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه اذ يقوم الباحث بتوجيه الطلاب نحو التفكير في المشكلة (موضوع الدرس) وطبيعتها واهميتها وتحديد هذه المشكلة وصياغتها بشكل واضح ومحدد واقتراح الفرضيات المناسبة للمشكلة من خلال ما يمتلكه الطلاب عن المشكلة من الحقائق والمفاهيم والمعلومات، ثم بعد ذلك اختبار صحة الفرضيات المقترحة من خلال مناقشة ما تتضمنه هذه الفرضية في ضوء الادلة المتوافرة والمتصلة بها وذلك للتحقق من صحة كل فرضية من الفرضيات التي اقترحها الطلاب بعد رجوع الطلاب الى عدد من المراجع التي تتضمن الحقائق والمعلومات التي تثبت صحة هذه الفرضيات، بعد ذلك استخدام الاستنتاجات والتعميمات في مواقف جديدة قائمة اساساً على مضامين الفرضيات الموضوعة والمدعومة بالبيانات والادلة.

٦- طبق الباحث مقياس الاتجاه العلمي للمرة الثانية بعد نهاية التجربة يوم الاثنين الموافق ٢٠٠١,/١٢/١٧

٧- طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي يوم السبت الموافق ٢٢/ ١٢/ ٢٠٠١ في وقت واحد على طلاب المجموعات التجريبية الثلاث وقد اخبر الباحث الطلاب بموعد الامتحان النهائي قبل اسبوع من اجرائه.

٨- صحح الباحث اجابات الطلاب على الاختبار التحصيلي بنفسه فاعطى (درجة واحدة) للاجابة الصحيحة و(صفراء) للاجابة الخاطئة او غير الواضحة أو المتروكة، وقد بلغت اعلى درجة في الاختبار (٣٩) واوطأ درجة (٨) في المجموعات التجريبية الثلاث، والملحق (٢٥) يبين ذلك.

ثامناً:- الوسائل الاحصائية

استخدم الباحث الوسائل الاحصائية الاتية:-

١- **تحليل التباين الاحادي One Way Analysis Of Variance**

لاختبار معنوية الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في التكافؤ في متغيرات العمر الزمني، ودرجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام، ودرجة الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة. ودرجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ، والاختبار التحصيلي البعدي. (عودة، ١٩٨٨، ص ٣٢٣) (Levin, 1973,p. 164)

٢-تحليل التباين الثنائي Tow Way Analysis Of Variance

لاختبار معنوية الفروق بين مجموعات البحث الثلاث في الاختبارين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه العلمي. (Ferguson, 1959, P. 307-330)

٣- مربع كاي (كا٢) χ^2 -Chi- Square

استخدم في تكافؤ مجموعات البحث الثلاث في متغير التحصيل الدراسي للاب والام ومهنة الاب والام والتحقق من دلالة الفروق في صلاحية فقرات الاختبار التحصيلي البعدي وفقرات مقياس الاتجاه العلمي.

$$\text{كا}٢ = \frac{(\text{ل} - \text{ق})^{٢}}{\text{ق}}$$

اذ ان:

(ل)= التكرار الملاحظ

(ق)= التكرار المتوقع (البياتي، ١٩٧٧، ص ٢٩٣)

٤- معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient

استخدم في حساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي، وثبات مقياس الاتجاه العلمي بطريقة التجزئة النصفية، وعلاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس، وعلاقة درجة الفقرة بدرجة المجال، وعلاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس، والعلاقة الارتباطية بين مجالات مقياس الاتجاه العلمي.

$$\text{ر} = \frac{}{[(\text{ن مجـ س}) - (\text{مجـ س})^{٢}]\ [(\text{ن مجـ ص}^{٢}) - (\text{مجـ ص})^{٢}]}$$

أذ أن:

ر= معامل الارتباط

ن= عدد افراد العينة

مج= مجموعة افراد العينة

س= الدرجات الفردية

ص= الدرجات الزوجية (Glass, 1970,p. 295)

٥- معادلة سبيرمان-براون Spearman Brown Formula

استخدمت لتصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار التحصيلي ونصفي مقياس الاتجاه العلمي عند حساب ثباتهما بطريقة التجزئة النصفية.

$$\text{ر ث ت} = \frac{\text{٢ ر}}{\text{١ + ر}}$$

اذ ان:

ر ث ت= الثبات الكلي للاختبار

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار (ابراهيم، ١٩٨٩، ص ٧٦)

٦- معامل تمييز الفقرة Item Discrimination

لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.

ت=

اذ ان:

ت= قوة تمييز الفقرة

م ع= مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة العليا

م د= مجموع الاجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا

ك= نصف المجموع الكلي للمجموعتين العليا والدنيا (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٤-٧٥)

٧- معامل صعوبة الفقرة Item Difficulty

لايجاد مستوى صعوبة فقرات الاختبار التحصيلي

$$\text{الصعوبة} = \frac{\text{مجموعة الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا + مجموع الاجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا}}{\text{مجموع الافراد في المجموعتين العليا والدنيا}}$$

(الامام، ١٩٩٠، ص ١١٢).

٨- اختبار شيفيه (Sheffe Test)

لاختبار دلالة الفروق بين مجموعات البحث واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين على حده في التحصيل والاتجاه العلمي.

$$F = \frac{(\overline{X}_1 - \overline{X}_2)}{Smw(n_1 + n_2)/(n_1 \times n_2)}$$

إذ تمثل: F قيمة شيفيه

$\overline{X}_1$, $\overline{X}_2$ = المتوسطات الحسابية للمجموعات الداخلة في المقارنة

Smw = متوسط المربعات داخل المجموعات

(عودة، ١٩٨٨، ص٣٩٥) (Ferguson, 1959, p.296-297)

٩- الاختبار التائي (t- test) لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين العليا والدنيا في حساب القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي (Glass, 1970,p. 295).

١٠- برنامج الحاسب الآلي SPSS

الفصل الثالث
منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث

لغرض التوصل الى هدف البحث المتمثل باختبار فرضيات البحث المتعلقة بأثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية هي (المحاضرة، والمناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) كمتغير مستقل في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي كمتغير تابع، قام الباحث بالاجراءات الاتية:-

أولاً:- التصميم التجريبي للبحث

يعد اختيار التصميم التجريبي من أخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث، اذ ان سلامة التصميم التجريبي وصحته هي الضمان الأساسي للوصول الى نتائج موثوق بها (الزوبعي، ١٩٨١، ص٩٤-٩٥).

اختار الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي وذو المجموعات التجريبية الثلاث التي تضبط احداهما الاخرى. والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١)

التصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي

المجموعة	اختبار قبلي	المتغير المستقل	المتغير التابع	
			التحصيل	الاتجاه العلمي
التجريبية الاولى	مقياس الاتجاه العلمي	طريقة المحاضرة	اختبار بعدي	التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه العلمي
التجريبية الثانية	مقياس الاتجاه العلمي	طريقة المناقشة الجماعية	اختبار بعدي	التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه العلمي
التجريبية الثالثة	مقياس الاتجاه العلمي	طريقة الاستقصاء الموجه	اختبار بعدي	التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه العلمي

في هذا النوع من التصاميم تعد كل مجموعة ضابطة وتجريبية في الوقت نفسه، اذ تضبط أحداهما الاخرى. فالاولى ضابطة للثانية والثالثة، والثانية ضابطة للاولى والثالثة، والثالثة ضابطة للاولى والثانية.

وفي هذا التصميم تدرس مجموعات البحث الثلاث كما يأتي:-

- المجموعة التجريبية الاولى تدرس بطريقة المحاضرة.
- المجموعة التجريبية الثانية تدرس بطريقة المناقشة الجماعية.
- المجموعة التجريبية الثالثة تدرس بطريقة الاستقصاء الموجه.

تتعرض مجموعات البحث الثلاث الى اختبار قبلي لغرض قياس الاتجاه العلمي قبل بدء التجربة، وبعد أن تدرس كل مجموعة تجريبية بالطريقة التي ذكرت في اعلاه، تتعرض مجموعات البحث الثلاث في نهاية التجربة الى اختبار بعدي في التحصيل لتعرف أي الطرائق التدريسية أثراً في تحصيل طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، واختبار بعدي في مقياس الاتجاه العلمي لتعرف مقدار التنمية الحاصلة في الاتجاه العلمي عند كل مجموعة من مجموعات البحث، أي بمعنى أي الطرائق التدريسية اثراً في تنمية الاتجاه العلمي، وبالتالي مقارنة النتائج النهائية وتعرف أي الطرائق التدريسية أثراً في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي وهذا ما كان يهدف البحث لتعرفه.

ثانياً:- مجتمع البحث وعينته

١-مجتمع البحث

اختار الباحث عشوائياً المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى من بين المديريات العامة الأربع في محافظة بغداد وهي (المديرية العامة لتربية الرصافة الاولى، والمديرية العامة لتربية الرصافة الثانية، والمديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، والمديرية العامة لتربية الكرخ الثانية) اذ راجع الباحث المديرية العامة لتربية الكرخ الاولى، مديرية التخطيط التربوي/ البحوث والدراسات بموجب الكتاب المرقم ١٥٧٤ في ٣١/ ٧/ ٢٠٠١ الصادر من رئاسة جامعة بغداد، كلية التربية، إبن رشد، الدراسات العليا، لمعرفة اسماء المدارس الأعدادية والثانوية التي تقع ضمن الحدود الادارية لهذه المديرية، فوجد أن هناك ثمان وحدات ادارية تابعة لهذه المديرية هي (الكرخ المركز، والمنصور، والكاظمية المركز، والتاجي، وذات السلاسل، والطارمية، وابو غريب، والنصر والسلام).

اختار الباحث بطريقة عشوائية قطاع الكاظمية المركز الذي يتكون من (٢١) مدرسة اعدادية وثانوية بضمنها المدارس المسائية ومدارس البنات.

استبعد الباحث المدارس المسائية* ومدارس البنات** وبذلك اصبح عدد المدارس المشمولة بالبحث (٨) مدارس والجدول (٢) يبين ذلك:

* لان المدارس المسائية يكون اعمار الطلاب فيها قد تجاوز السن القانوني زيادة على امور اخرى ربما تربك البحث الحالي.

** لانه بحثه يقتصر على البنين فقط.

جدول (٢)

اسماء المدارس المشمولة بالبحث في قطاع الكاظمية/ المركز

ت	اسم المدرسة	الموقع
١	ثانوية سيف الدولة للبنين	٤٠٥/ ز ٥
٢	ثانوية ابي العلاء المعري للبنين	دور نواب الضباط
٣	ثانوية العطيفية للبنين	الزهراء
٤	اعدادية الكاظمية للبنين	الشيوخ
٥	ثانوية النهر الخالد للبنين	الحرية
٦	اعدادية صدام للبنين	الحرية
٧	اعدادية الرسالة الخالدة للبين	الحرية
٨	اعدادية التأميم للبنين	م/ ٤١٢

٢- عينة البحث

اختار الباحث بطريقة السحب العشوائي احدى مدارس قطاع الكاظمية/ المركز لتكون عينة البحث الحالي وهي اعدادية الرسالة الخالدة للبنين التي تتكون من ثلاث شعب للصف الخامس الادبي، المحلق (١).

ووفقاً للتصميم التجريبي المعتمد في البحث الحالي، استخدم الباحث طريقة السحب العشوائي لتوزيع مجموعات البحث الثلاث فكانت شعبة (جـ) المجموعة التجريبية الاولى تدرس بطريقة المحاضرة، وشعبة (أ) المجموعة التجريبية الثانية وتدرس بطريقة المناقشة الجماعية، وشعبة (ب) المجموعة التجريبية الثالثة وتدرس بطريقة الاستقصاء الموجه.

استبعد الباحث الطلاب الراسبين من عينة البحث عند حساب النتائج فقط، لأنه يعتقد ان لديهم خبرات سابقة عن المادة الدراسية موضوع البحث الحالي بسبب دراستهم لها في السنة الدراسية الماضية (٢٠٠٠/ ٢٠٠١) ولكنه ابقاهم طيلة مدة التجربة وذلك حفاظاً على النظام المدرسي وعدم اثارة الشك لدى الطلاب الاخرين. والجدول (٣) يبين ذلك.

جدول (٣)

افراد العينة النهائية للبحث الحالي

المجموعة	الشعبة	العدد الكلي	عدد الراسبين	عدد افراد العينة النهائي
التجريبية الاولى	جـ	٣٨	١	٣٧
التجريبية الثانية	أ	٤٠	١	٣٩
التجريبية الثالثة	ب	٤١	١	٤٠
المجموع		١١٩	٣	١١٦

ثالثاً:- تكافؤ مجموعات البحث

تعد عملية التوزيع العشوائي التي أعتمدها الباحث عند تحديده للمجموعات التجريبية من خلال اختياره كل مجموعة تجريبية تتمثل شعبة من شعب المدرسة، هو كافٍ لتحقيق التكافؤ بين مجموعات البحث، الا ان الباحث أراد أن يتأكد من دقة التكافؤ في المتغيرات التي يعتقد انها تؤثر في نتائج البحث، فقد صمم الباحث استمارة معلومات، الملحق (٢) ووزعها على الطلاب لغرض التأكد بنفسه من الامور المهمة في البحث، وحصل على المعلومات الأخرى من السجلات الرسمية والبطاقات المدرسية لكل فرد من افراد عينة البحث.

وفيما يأتي المتغيرات التي كافأ بها الباحث بين مجموعات البحث:-

١- العمر الزمني.

٢- درجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام.

٣- درجة الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة.

٤- درجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ.

٥- التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر.

٦- التحصيل الدراسي للام.

٧- مهنة الاب.

٨- مهنة الام.

١- العمر الزمني

حصل الباحث على تولدات أفراد عينة البحث من خلال الاستمارة التي وزعها عليهم وطلب منهم كتابة تولداتهم وكذلك البطاقة الشخصية لكل واحد منهم وتم تحويلها الى الاشهر، المحلق (٣) واعتمد الباحث تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين أعمار مجموعات البحث.

فقد بلغ متوسط أعمار طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٢٠٢,٠٥٤) ومتوسط اعمار طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٢٠٦,٩٤٨) بينما بلغ متوسط اعمار طلاب المجموعة التجريبية الثالثة (٢٠٧,٦٧٥) وقد ظهر من خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لاعمار طلاب مجموعات البحث عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بينهم في متغير العمر الزمني فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٦١٠) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٣,٠٧٢) وبدرجتي حرية (١١٣,٢). وبذلك تكون مجموعات البحث الثلاث متكافئة في متغير العمر الزمني والجدول (٤) يبين ذلك.

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لاعمار طلاب مجموعات البحث

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٧٠٨,٢٢٩	٢	٣٥٤,١١٤٥	١,٦١٠	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
داخل المجموعات	٢٤٨٤٠,٥٦٤	١١٣	٢١٩,٨٢٨			
الكلي	٢٥٥٤٨,٧٩٣	١١٥				

٢- درجة الامتحان النهائي في مادة التاريخ للصف الرابع العام

حصل الباحث على درجات أفراد العينة في مادة التاريخ للصف الرابع العام للسنة الدراسية ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ من سجل الدرجات الرسمي في المدرسة، الملحق (٤) وقد استخدم الباحث تحليل التباين الاحادي لمعرفة الفرق بين المتوسطات الحسابية، اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى (٧٦,٥١٣)، والمتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (٧٣,٣٥٨)، أما المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة فقد بلغ (٧٣,٧٥) ومن خلال نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينها في درجات الامتحان النهائي لمادة التاريخ للصف الرابع العام، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٢٠٢٥) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١١٣,٢)،

مما يدل على ان مجموعات البحث الثلاث متكافئة في درجات مادة التاريخ للصف الرابع العام للسنة الدراسية ٢٠٠٠/ ٢٠٠١ والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات الامتحان النهائي في مادة التاريخ لطلاب مجموعات البحث.

مصدر التباين		درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٢٢٣,٢٨٢٦	٢	١١١,٦٤١٣	١,٧٦٠٠	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
داخل المجموعات	٧١٦٧,٧١٧	١١٣	٦٣,٤٣١١			
الكلي	٧٣٩١	١١٥				

٣- درجة الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة

أعد الباحث اختباراً قبلياً مكوناً من (٤٠) فقرة من نوع أسئلة الصواب والخطأ، الملحق (٥) اذ عرضه الباحث على مدرسي مادة التاريخ في المدرسة للتأكد من وضوح فقراته وملاءمتها لمستوى طلاب الصف الخامس الادبي وقد عدلت بعض هذه الفقرات في ضوء الملاحظات والآراء التي ابدوها، وقد طبق هذا الاختبار يوم السبت الموافق ١٥/ ٩/ ٢٠٠١ على المجموعات التجريبية الثلاث لغرض معرفة تكافؤها في المعلومات التاريخية السابقة التي يمتلكونها عن المادة المقرر تدريسها لهم. وتم تصحيح الاختبار اذ تراوحت درجات الطلاب بين (٣٥) و(١٤) درجة، الملحق (٦).

بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة (٢٦,٤٨٦)، ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية (٢٥,٧٤٣)، أما المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه فقد بلغ متوسط درجات طلابها (٢٧,١٢٥). ومن خلال نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينهما في درجات المعلومات التاريخية السابقة. فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٩٧٩) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١١٣,٢). وهذا يعني ان المجموعات التجريبية الثلاث متكافئة في المعلومات التاريخية السابقة، والجدول (٦) يبين ذلك.

جدول (٦)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي في المعلومات التاريخية السابقة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٧,٧٣٠٦	٢	١٨,٨٦٥٣	١,٩٧٩	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
داخل المجموعات	١٠٧٧,٠٥٣٩	١١٣	٩,٥٣١٤			
الكلي	١١١٤,٧٨٤٥	١١٥				

٤- درجة الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ

بالنظر الى ان الاتجاه العلمي هو أحد المتغيرين التابعين، اضافة الى التحصيل، فقد طبق الباحث مقياس الاتجاه العلمي يوم الاحد الموافق ١٦/ ٩/ ٢٠٠١ لتحقيق التكافؤ في ضوء الدرجات التي يحصلون عليها في هذا المقياس، الملحق (٧)، اذ بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة (١١٥,٢٧٠٢) ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية (١١٧,٣٨٤٦)، أما المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه فقد بلغ متوسط درجات طلابها (١٢٠,٢٥).

ومن خلال نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث، لم يظهر فرق ذو دلالة احصائية بينهما في درجات مقياس الاتجاه العلمي، فقد بلغت القيمة الفائية المحسوبة (٢,٨٧٤٥) وهي أصغر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجتي حرية (١١٣,٢) وهذا يعني ان المجموعات التجريبية الثلاث متكافئة في درجات الاختبار القبلي لمقياس الاتجاه العلمي والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)

نتائج تحليل التباين الأحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار القبلي في مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٤٨٢,٤١١٩	٢	٢٤١,٢٠٥٩	٢,٨٧٤٥	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
داخل المجموعات	٩٤٨٢,٠٢٨١	١١٣	٨٣,٩١١٧			
الكلي	٩٩٦٤,٤٤	١١٥				

٥- التحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر.

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالأب أو ولي الأمر* عن طريق اعداد استمارة معلومات، المحلق (٢) وزعت على الطلاب قبل بدء التجربة. ويشير التحصيل الدراسي للاب او ولي الامر الى المرحلة الدراسية التي اكملها. وقد استخدم الباحث مربع كاي (Chi Square) في معاملة البيانات الخاصة بالتحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر لمجموعات البحث الثلاث.

وقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في هذا المتغير. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (٢,٧) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (١٢,٥٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٦). والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨)

قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للأب أو ولي الأمر بين مجموعات البحث.

المجموعة	التحصيل الدراسي للاب				مجموع افراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	جامعية			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٧	١٢	٨	١٠	٣٧	٦	٢,٧	١٢,٥٩	٠,٠٥
التجريبية الثانية	١٠	٩	١٣	٧	٣٩				
التجريبة الثالثة	٩	١١	١٢	٨	٤٠				
المجموع	٢٦	٣٢	٣٣	٢٥	١١٦				

٦- التحصيل الدراسي للأم

حصل الباحث على المعلومات المتعلقة بالتحصيل الدراسي للام لمجموعات البحث الثلاث عن طريق استمارة معلومات وزعها على الطلاب (عينة البحث)، الملحق (٢) وتمت معاملة هذه المعلومات احصائياً باستخدام مربع كاي (Chi Square)، فظهر عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية في التحصيل الدراسي للأم، اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (١٠,٤) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (١٥,٥١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨) وبهذا تكون مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (٩) يبين ذلك.

جدول (٩)

قيمة مربع كاي للفروق في التحصيل الدراسي للأم بين مجموعات البحث

* دمجت الفئات (أمي، يقرأ ويكتب، ابتدائية) لانها اقل من (٥) اشخاص

المجموعة	التحصيل الدراسي للام					المجموع	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
	امية	ابتدائية	متوسطة	اعدادية	جامعية			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٥	٦	٩	٦	١١	٣٧	٨	١٠,٤	١٥,٥١	٠,٠٥
التجريبية الثانية	١٠	١٠	٨	٧	٤	٣٩				
التجريبية الثالثة	١١	١٠	٨	٨	٣	٤٠				
المجموع	٢٦	٢٦	٢٥	٢١	١٨	١١٦				

٧- مهنة الأب أو ولي الأمر

حصل الباحث على المعلومات الخاصة بمهنة الأب عن طريق استمارة معلومات، الملحق (٢) وزعها على الطلاب (عينة البحث) وقد استخدم الباحث مربع كاي (Chi Square) في معاملة البيانات الخاصة بمهنة الأب أو ولي الأمر لمجموعات البحث الثلاث.

وقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغير مهنة الأب. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (٣,٧٢٦) وهي أصغر من قيمة كاي الجدولية البالغة (٩,٤٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) وبهذا تكون مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير والجدول (١٠) يبين ذلك.

جدول (١٠)

قيمة مربع كاي للفروق في مهنة الأب أو ولي الأمر بين مجموعات البحث.

المجموعة	مهنة الاب			مجموع افراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
	موظف	متقاعد	كاسب			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	١٢	٧	١٨	٣٧	٤	٣,٧٢٦	٩,٤٩	٠,٠٥
التجريبية الثانية	١٠	١٤	١٥	٣٩				
التجريبية الثالثة	١٣	٨	١٩	٤٠				
المجموع	٣٥	٢٩	٥٢	١١٦				

٨- مهنة الأم

حصل الباحث على المعلومات الخاصة بمهنة الأم عن طريق استمارة معلومات، الملحق (٢) وزعها على الطلاب (عينة البحث) وقد استخدم الباحث مربع كاي (Chi Square) في معاملة البيانات الخاصة بمهنة الام لمجموعات البحث الثلاث.

لقد اظهرت النتائج عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين مجموعات البحث الثلاث في متغير مهنة الأم. اذ بلغت قيمة كاي المحسوبة (٣,٥) وهي أصغر من القيمة الجدولية البالغة (٤٩,٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤). وبهذا تكون مجموعات البحث الثلاث متكافئة في هذا المتغير. والجدول (١١) يبين ذلك.

جدول (١١)

قيمة مربع كاي للفروق في مهنة الأم بين مجموعات البحث.

المجموعة	مهنة الام			مجموع افراد العينة	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
	موظفة	متقاعدة	ربت بيت			المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الاولى	٨	١٣	١٦	٣٧	٤	٣,٥	٩,٤٩	٠,٠٥
التجريبية الثانية	١٥	١١	١٣	٣٩				
التجريبية الثالثة	٩	١٤	١٧	٤٠				
المجموع	٣٢	٣٨	٤٦	١١٦				

رابعاً: تحديد المتغيرات الدخيلة وضبطها:-

لضمان تحقيق السلامة الداخلية في البحث قام الباحث بضبط المتغيرات الاتية:-

١- الحوادث المصاحبة

هي الحوادث التي تحدث أثناء تطبيق التجربة والتي تعرقل سير التجربة وتؤثر في المتغير التابع وتقلل من تأثير المتغير المستقل فيه. (الزوبعي، ١٩٨١، ص ٩٥).

٢- العمليات المتعلقة بالنضج

يقصد بها التغيرات في النمو البايلوجي والنفسي التي يتعرض لها الطلاب في اثناء التجربة مما يؤثر في استجاباتهم (المصدر نفسه، ١٩٨١، ص ٩٥). لقد تم استخدام التوزيع العشوائي وتحقيق التكافؤ بين طلاب مجموعات البحث الثلاث، زيادة على ذلك فان الطلاب جميعهم يتعرضون الى عمليات النمو نفسها.

٣-ادوات القياس

قام الباحث بالسيطرة على هذا المتغير باستخدام الادوات نفسها مع مجموعات البحث وهي مقياس الاتجاه العلمي والاختبار التحصيلي البعدي.

٤- الاندثار التجريبي

وهو الأثر الناتج عن انقطاع أو ترك بعض طلاب مجموعات البحث في اثناء مدة تطبيق التجربة مما يؤثر سلباً في نتائجها، اذ ان مجموعات البحث لم تتعرض لمثل تلك الظروف.

٥- المادة الدراسية

اعتمد الباحث كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي، الطبعة الثامنة والثلاثون، ٢٠٠١ والمقرر تدريسه من وزارة التربية للسنة الدراسية ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ في تدريس مجموعات البحث اثناء مدة التجربة.

٦- التدريس

درس الباحث نفسه مجموعات البحث الثلاث لتلافي أثر اختلاف العوامل المرتبطة بالتدريس وانعكاسه على تحصيل الطلاب مما يؤثر في نتائج التجربة.

٧- توزيع الحصص الدراسية

في بداية العام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢، اتفق الباحث مع ادارة المدرسة على تنظيم جدول الدروس الاسبوعي لمادة التاريخ، اذ روعي فيه تدريس مجموعات البحث الثلاث في اليوم نفسه وذلك للحيلولة دون حرمان احدى المجموعات الثلاث من الدرس عندما تكون هناك عطلة رسمية او أي مناسبة معينة في اليوم نفسه وكذلك يعد فرصة لاجراء التكافؤ بين المجموعات في الوقت المخصص للتدريس كما سيبين ذلك الجدول (٢٨).

٨- الصف الدراسي

تمت السيطرة على هذا العامل من خلال تدريس مجموعات البحث الثلاث في القاعة المخصصة لمادة التاريخ وهي قاعة تتوافر فيها شروط التهوية الصحية والاضاءة والتأثيث وهي قاعة واسعة وملائمة للطلاب.

٩- مدة التجربة

كانت المدة الزمنية لتدريس مجموعات البحث متساوية وقد استمرت فصلاً دراسياً كاملاً اذ بدأت بتاريخ ١٥/ ٩/ ٢٠٠١ وانتهت في يوم واحد هو ١٧/ ١٢/ ٢٠٠١ وقد تم تطبيق مقياس الاتجاه العلمي يوم ١٩/ ١٢/ ٢٠٠١ والاختبار البعدي يوم ٢٢/ ١٢/ ٢٠٠١على مجموعات البحث.

خامساً:- مستلزمات البحث

١- تحديد المادة العلمية

٢- صياغة الاهداف السلوكية

٣- إعداد الخطط التدريسية

١- تحديد المادة العلمية

قبل البدء بتطبيق التجربة حدد الباحث المادة العلمية التي ستدرس خلال الفصل الدراسي الأول للسنة الدراسية ٢٠٠١/ ٢٠٠٢ وهي الأبواب الثلاثة الأولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي الطبعة الثامنة والثلاثون ٢٠٠١ والمقرر تدريسه للسنة الدراسية ذاتها. والجدول (١٢) يبين ذلك.

جدول (١٢)

محتوى الابواب الثلاثة الأولى موضوع البحث الحالي

ت	الموضوع	الصفحة
١	**الباب الاول: عصر الثورة الفرنسية**	٧-٥١
	الفصل الاول: -الثورة الفرنسية ١٧٨٩م- ١٧٩٢م	٩
	-اليقظة الفكرية وأثرها في التنبيه السياسي	٩
	- بعض المفكرين الفرنسيين	١٠
	- حالة فرنسا قبيل الثورة	١٣
	- مقدمات الثورة الفرنسية	١٦
	- اعمال الجمعية الوطنية	٢١
	- الغزو الفرنسي لمصر	٣٠

ت	الموضوع	الصفحة
	الفصل الثاني: نابليون بونابرت	٣٢
	– فترة المائة يوم وسقوط نابليون	٣٩
	– اسباب سقوط نابليون.	٤٢
	الفصل الثالث: أوربا بعد الثورة الفرنسية وسيادة الرجعية.	٤٤
	– مؤتمر فينا	٤٤
	– مقررات المؤتمر	٤٦
	– عودة الملكية المستبدة	٤٩
	– اسئلة الباب الاول	٥١
٢	الباب الثاني: الثورة الصناعية والتطورات الاقتصادية والاجتماعية.	٥٥–٦٥
	الفصل الاول – الثورة الصناعية	٥٥
	– حالة اوربا قبيل الثورة الصناعية	٥٥
	– الثورة الصناعية في انكلترا	٥٦
	– الاختراعات الميكانيكية ونظام المعامل	٥٨
	– انتقال الثورة الصناعية الى القارة الاوربية	٦٠
	– مظاهر الثورة الصناعية	٦١
	الفصل الثاني: التطورات الاقتصادية والاجتماعية بعد الثورة الصناعية.	٦٦
	– نمو الطبقة (البرجوازية) الوسطى.	٦٦
	– ظهور طبقة العمال ومشاكلها.	٦٧
	– التقدم الصحي.	٦٩
	– التربية والتعليم.	٧٠
	– الحركة النسوية.	٧١
	الفصل الثالث: التقدم العلمي	٧٣
	– العلوم الطبيعية.	٧٤
	– العلوم الاجتماعية والاداب.	٧٧
	– الفلسفة والفنون الجميلة.	٨١
	– اسئلة الباب الثاني.	٨٥

ت	الموضوع	الصفحة
٣	الباب الثالث: الحركة القومية والديمقراطية ١٨١٥م- ١٩١٤م	٨٧-١٤٤
	الفصل الاول:- مقدمة في القومية والديمقراطية	٨٩
	القومية	٨٩
	هدف القومية	٩٠
	عوامل ظهور القومية	٩٠
	الديمقراطية	٩١
	الفصل الثاني:- بريطانيا والاصلاح الدستوري	٩٢
	مقدمة	٩٢
	- المطالبة بالاصلاح.	٩٢
	- الاصلاحات البرلمانية.	٩٤
	- الاصلاحات الاجتماعية.	٩٧
	- نظام الحكومة البريطانية.	٩٨
	- المعضلة الايرلندية.	١٠٠
	الفصل الثالث: فرنسا	١٠٨
	- حكومة لويس فيليب.	١٠٨
	- نابليون الثالث والامبراطورية.	١١١
	- الجمهورية الثالثة.	١١٣
	الفصل الرابع: الحركات القومية في ايطاليا والمانيا والنمسا.	١١٤
	- حركات عام ١٨٤٨م- ١٨٤٩م	١١٤
	- زعامة سردينيا (١٨٤٩م-١٨٥٩م)	١٢٠
	- تحقيق الوحدة الايطالية (١٨٥٩م- ١٨٧١م)	١٢٢
	- ايطاليا بعد الوحدة ١٨٧١م-١٩١٤م	١٢٤
	- بروسيا زعيمة الاتحاد الالماني.	١٢٧
	- تحقيق الاتحاد الالماني	١٢٩
	- الحكومة الالمانية والنزعة العسكرية.	١٣٣
	- القومية في النمسا والمجر	١٣٥

ت	الموضوع	الصفحة
	الفصل الخامس: التطورات السياسية والاقتصادية في روسيا	١٣٨
	– مقدمة	١٣٨
	– الاسكندر الثاني والحركات الاصلاحية	١٣٩
	– الاسكندر الثالث والسياسة الرجعية	١٤٠
	– الثورة الصناعية في روسيا	١٤٢
	– ثورة ١٩٠٥م ومجلس الدوما.	١٤٣

٢– صياغة الأهداف السلوكية

الأهداف السلوكية هي عبارات تصف بدقة نتائج تعليمية منشودة، وتعبّر عن تغيرات سلوكية محددة نتوقع أن الطالب سيكتبها بعد الانتهاء من تعلم وحدة دراسية أو درس يومي معين. وتتسم الاهداف السلوكية بالدقة والوضوح في معانيها ومدلولاتها، ويمكن تحقيقها خلال مدة قصيرة نسبياً. (الامين، ١٩٩٠، ص٥٣–٥٤).

أن تعدد الاهداف السلوكية لا يعني تبعثرها وتفككها، بل هي مترابطة ومتكاملة فيما بينها، وأن اشتقاقها ينبغي أن يكون في ضوء محتوى الاهداف الاستراتيجية البعيدة المدى (المصدر نفسه، ١٩٩٢، ص١٣).

ويتم التأكد من تحقيق الأهداف السلوكية عند المتعلمين عن طريق القياس والتقويم من بداية الدرس الى نهايته بواسطة الاجابة عن الاسئلة وحل التمرينات. (طه، بدون سنة، ص٦٦).

صاغ الباحث الأهداف السلوكية في ضوء الأهداف العامة ومحتوى المادة العلمية (موضوع البحث)، وهي الأبواب الثلاثة الاولى من كتاب التاريخ الحديث للصف الخامس الادبي المقرر تدريسه للسنة الدراسية ٢٠٠٠/ ٢٠٠١، اذ بلغ عدد الاهداف السلوكية التي صاغها الباحث (٢١٠) اهداف معتمداً في ذلك على تصنيف (Bloom) في المجال المعرفي وللمستويات الثلاثة الاولى منه وهي (التذكر، والفهم، والتطبيق)، الملحق (٨) وقد عرضها مع نسخة من الكتاب المقرر تدريسه للسنة المذكورة على مجموعة من الخبراء، الملحق (١٨) في العلوم التربوية والنفسية والتاريخ لمعرفة مدى صحة اشتقاقها وصياغتها ومدى شمولها لمحتوى المادة الدراسية (موضوع البحث)، وفي ضوء الأراء والملاحظات التي أبدوها، أعيد صياغة بعض الاهداف السلوكية وتم تعديلها لتصبح صالحة في تمثيل المستويات الثلاثة الاولى من

تصنيف (Bloom)، اذ بلغ عددها (٩٥) هدفاً سلوكياً في مستوى التذكر، و (٧٤) هدفاً سلوكياً في مستوى الفهم، و (٤١) هدفاً سلوكياً في مستوى التطبيق. وقد وزع الباحث الاهداف السلوكية بحسب اهمية محتوى الابواب الثلاثة الاولى (موضوع البحث) والجدول (١٣) يبين ذلك.

جدول (١٣)

توزيع الاهداف السلوكية على المحتوى الدراسي

المحتوى	نسبة المحتوى %	عدد الاهداف	نسبة الاهداف			مجموع الاهداف
			تذكرة ٤٥%	فهم ٣٥%	تطبيق ٢٠%	
الباب الاول	%٣٤,٢٨	٧٢	٣٣	٢٥	١٤	٧٢
الباب الثاني	٢٢,٨٥	٤٨	٢٢	١٧	٩	٤٨
الباب الثالث	%٤٢,٨٥	٩٠	٤٠	٣٢	١٨	٩٠
المجموع	%١٠٠	٢١٠	٩٥	٧٤	٤١	٢١٠

٢- اعداد الخطط التدريسية

يعد التخطيط أحد العناصر المهمة التي يتوقف عليها النجاح في عملية التدريس، والتخطيط للتدريس يساعد المدرس على تحديد واختيار المفاهيم والافكار الرئيسة المناسبة لمستوى الطلاب، ويجعله متمكناُ من صياغة الأهداف واختيار الطرائق والوسائل التعليمية، وتنظيم نشاطات الدرس. (كاظم وآخرون، ١٩٧٦، ص٣٢٧-٣٢٨).

لهذا اعد الباحث ثلاثة نماذج من الخطط التدريسية لمجموعات البحث الثلاث معتمداً على المحتوى والاهداف السلوكية للمادة العلمية (موضوع البحث) ووفق كل متغير من متغيرات البحث الثلاث وهي كالاتي:-

- النموذج الاول باستخدام طريقة المحاضرة، المحلق (٩).
- النموذج الثاني باستخدام طريقة المناقشة الجماعية، المحلق (١٠).
- النموذج الثالث باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه، الملحق (١١).

وقد عرضت هذه النماذج من الخطط التدريسية على عدد من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، والتاريخ، ومدرسي المادة، وفي ضوء آرائهم وملاحظاتهم اجريت بعض التعديلات البسيطة، وعلى غرارها تم اعداد بقية الخطط التدريسية اليومية التي بلغ مجموعها (١٠٨) خطة تدريسية يومية، اعدت لكل مجموعة من مجموعات البحث الثلاث، ولمحتوى الابواب الثلاثة الاولى، (موضوع البحث الحالي).

سادساً:- أدوات البحث

لغرض تحقيق أهداف البحث أعد الباحث الأدوات الاتية:-

١- مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ.

٢- الاختبار التحصيلي.

١- مقياس الاتجاه العلمي في مادة التاريخ

ان التحقق من أهداف البحث يستلزم قياس الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الادبي مرتين، المرة الأولى قبل تدريس المادة العلمية (موضوع البحث) والمرة الثانية بعد الانتهاء من تدريسها ثم بعد ذلك معرفة الفرق بين المرتين الاولى والثانية وايجاد الدلالة الاحصائية بينهما.

ولعدم عثور الباحث على مقياس جاهز يناسب البحث الحالي، قام الباحث ببناء مقياس للاتجاه العلمي يتناسب ومستوى طلاب الصف الخامس الادبي في مادة التاريخ.

يتم بناء المقاييس النفسية في طرائق عدة، منها الطرائق التي تعتمد على التعبير اللفظي، وملاحظة السلوك الحركي، وقياس التعبيرات الانفعالية. وتعد الطرائق التي تعتمد على التعبير اللفظي من أكثر الطرائق تقدماً لكونها تعبّر عن الرأي بعيداً عن الضغوط الاجتماعية، (ابراهيم، ١٩٦١، ص٢٩٨). فضلاً عن سهولة تطبيقها ويمكن استخدام الاستفتاءات للحصول على اجابات عدد كبير من الافراد في وقت قصير.(بركات، ١٩٥٧، ص١٧٦)

خطوات بناء مقياس الاتجاه العلمي

١- اعداد فقرات المقياس.

٢- صلاحية فقرات المقياس.

٣- المجالات التي يتكون منها المقياس.

٤- اعداد تعليمات المقياس.

٥- العينة الاستطلاعية الاولى.

٦- العينة الاستطلاعية الثانية.

٧- تصحيح المقياس وحساب الدرجة الكلية.

٨- التحليل الاحصائي لفقرات المقياس.

أ- القوة التمييزية للفقرات.

ب- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للمقياس.

جـ- علاقة درجة الفقرة بدرجة المجال.

د- علاقة درجة المجال بالدرجة الكلية للمقياس.

هـ- العلاقة الارتباطية بين المجالات.

٩- صدق المقياس.

أ- الصدق الظاهري.

ب- صدق البناء.

١٠- ثبات المقياس.

طريقة التجزئة النصفية.

١١- مقياس الاتجاه العلمي في صورته النهائية.

١- اعداد فقرات مقياس الاتجاه العلمي

تم اعداد فقرات مقياس الاتجاه العلمي على وفق ما يأتي:-

- توجيه استبانة لاستطلاع آراء عينة من طلاب الصف الخامس الادبي، المحلق (١٢)، بلغ عددها (٢٧) طالباً في اعدادية صدام للبنين، للسنة الدراسية ٢٠٠٠-٢٠٠١ اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث لتعرف المواقف والسلوكات التي يحبونها ويمارسونها، أو يرغبون بممارستها، والاستجابات نحوها بما يدل على الاتجاه العلمي في مادة التاريخ او لا يدل. وصياغتها على شكل فقرات مناسبة.
- توجيه استبانة لأستطلاع آراء عينة من مدرسي ومدرسات مادة التاريخ، المحلق (١٣) لتعرف الآراء والمواقف والسلوكات التي تدل أو لا تدل على الاتجاه العلمي في مادة التاريخ، بلغ عددها (١٦) مدرساً ومدرسة، الملحق (١٤) وقد تم التوصل الى صياغة مجموعة من العبارات باسلوب يتناسب ومستوى نضج طلاب الصف الخامس الادبي.
- توجيه استبانة لاستطلاع اراء عينة من الاساتذة المختصين في الملحق (١٥) لتعرف الآراء والمواقف والسلوكات التي تدل على الاتجاه العلمي في مادة التاريخ بلغ عددها (١٠) أساتذة من أساتذة التاريخ في كلية التربية، إبن رشد، بجامعة بغداد، الملحق (١٦).
- الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الاتجاه العلمي في مختلف المواد الدراسية العلمية منها والانسانية، وخاصة الدراسات السابقة التي تناولت المواد الاجتماعية وطرائق تدريسها، واستخلاص بعض العبارات التي تتضمن مواقف ذات علاقة بمضمون المقياس الحالي.

استخلص الباحث من آراء وافكار كل من عينة الطلاب، وعينة المدرسين والمدرسات، وعينة الاساتذة في التاريخ، والدراسات السابقة التي اطلع عليها، عدداً من العبارات تم صياغتها وترتيبها على شكل فقرات، بلغ عددها (٥٤) فقرة لتكوّن مقياس الاتجاه العلمي الذي أعتمد في البحث الحالي.

وقد راعى الباحث في صياغة فقرات المقياس ما يأتي:

- أن تكون معبّرة عن رأي لا حقيقية (Edwards, 1957,p. 14)
- أن تصاغ العبارات بصيغة يمكن قبولها او رفضها
- عدم استخدام القضايا الغامضة وغير المحددة. (الباوي، ١٩٩٧، ص١٧٨)
- أن تعبّر كل فقرة عن فكرة واحدة. (ابو علام، ١٩٨٩، ص١٣٤)
- أن يتكون المقياس من فقرات ايجابية، واخرى سلبية لغرض التقليل من الاستجابة النمطية. (Stanley, 1972,p. 290)

٢- صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي

بعد أن انتهى الباحث من اعداد فقرات المقياس البالغة (٥٤) فقرة على وفق المجالات الست التي يتكون منها المقياس، تم عرضها على لجنة من الخبراء من ذوي الاختصاص في العلوم التربوية والنفسية، ومادة التاريخ بلغ عددهم (٢٤) خبيراً، الملحق (١٨). اذ طلب منهم ابداء ارائهم ومقترحاتهم في صلاحية فقرات المقياس، وملائمتها لمستوى طلاب الصف الخامس الاعدادي، وتحديد الفقرات الايجابية منها والسلبية. وكان رأي الخبراء أن تحذف الفقرات المتشابهة في المعنى والفقرات غير المناسبة فقد حصلت غالبية الفقرات على اتفاق (٨٠%) وقد استخدم الباحث مربع كاي (كا٢) للمقارنة بين استجابات الموافقين وغير الموافقين من الخبراء على كل فقرة من فقرات المقياس لمعرفة دلالة الفرق بين اراء الخبراء عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١). ووفقاً لهذا الاجراء فقد تم حذف (٦) فقرات من فقرات المقياس الـ(٥٤)، الملحق (١٩) وبقيت (٤٨) فقرة صالحة.

وفي ضوء ما تقدم، اختيرت جميع الفقرات التي ايد صلاحيتها (١٧) خبيراً فما فوق، أي حوالي (٨٠%) بينما استبعدت الفقرات التي لم تحصل على موافقة مثل هذا العدد من الخبراء، والجدول (١٤) يبين ذلك.

جدول (١٤)

قيمة مربع كاي لمعرفة صلاحية فقرات مقياس الاتجاه العلمي.

ت	ارقام الفقرات في المقياس	عدد الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	عدد الخبراء غير الموافقين	قيمة كأ		مستوى الدلالة
					المحسوبة	الجدولية	
١	٤، ٧، ١٤، ٢٤، ٢٦، ٣٨، ٤٧، ٥٠، ٥٣	٩	٢٤	صفر	٢٤	١٠,٨٣	٠,٠٠١ دالة احصائياً
٢	١٠،١٣، ١٥، ١٦، ٢١، ٢٣، ٣٥، ٣٩، ٤٠، ٤٩، ٥٢	١١	٢٠	٤	١٠,٦٦	٦,٦٣	٠,٠١ دالة احصائياً
٣	٣، ٥، ٨، ٩، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٧، ٣٠، ٣٢، ٣٦، ٣٧، ٤١	١٣	١٨	٦	٦	٣,٨٤	٠,٠٥ دالة احصائياً
٤	١، ٦، ١١، ١٢، ٢٠، ٢٥، ٢٨، ٢٩، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٤٢، ٤٣، ٤٨، ٥١	١٥	١٧	٧	٤,١٦٧	٣,٨٤	٠,٠٥ دالة احصائياً
٥	٢، ١٨، ٤٤	٣	١٠	١٤	٠,٦٦	٣,٨٤	٠,٠٥ دالة احصائياً
٦	٤٥، ٤٦، ٥٤	٣	٨	١٦	٢,٦٦	٣,٨٤	٠,٠٥ دالة احصائياً

أما تصنيف فقرات المقياس من حيث تمثيلها للاتجاه العلمي سلباً أو ايجاباً فكان الخبراء متفقين جميعهم في الآراء على أن نصف عدد الفقرات يمثل الاتجاه الايجابي والنصف الأخر يمثل الاتجاه السلبي، ويعني ذلك أن (٢٤) فقرة ايجابية و(٢٤) فقرة سلبية.

٣- المجالات التي يتكون منها مقياس الاتجاه العلمي

ان عملية تحليل الاتجاه العلمي الى مجالات تساعد على القياس وتعطي لنا رؤية واضحة لكل مجال من مجالات المقياس. ان هذه المجالات ليست أجزاء من الاتجاه العلمي، وانما هي من بين مكونات عناصر اساسية (الدمرداش وآخرون، ١٩٧٣، ص٣٤٥).

ولغرض التأكد من ان الفقرات التي اعدها الباحث قد غطت كل المجالات الرئيسة للاتجاه العلمي، قسم الى مجالات متعددة، ان الغرض من وضع المقاييس النفسية وتقسيمها الى مجالات متعددة هو لتشخيص نواحي القوة والضعف لدى أفراد العينة في المواقف التي بنيت من اجلها. (البغدادي، ١٩٧٦، ص ٨٠)

حدد الباحث ستة مجالات للاتجاه العلمي من خلال اطلاعه على الدراسات السابقة، وآراء المختصين في العلوم التربوية والنفسية، والخبرة البسيطة التي يمتلكها الباحث في مجال التدريس وهي كالاتي:-

١- العقلانية Rationality

تعني أن يكون الشيء موافقاً للعقل، معقولاً. ومن يتصف بهذا الاتجاه يبحث دائماً عن الأسباب الحقيقية للأحداث والأشياء، وتعّرف علاقة السبب بالنتيجة وقبول النقد.

(كاظم، ١٩٧٤، ص ١٧٤)

٢- حب الاستطلاع Curiosity

يشير هذا المجال الى رغبة الفرد في المعرفة والفهم عندما يواجه موقفاً جديداً من الصعب عليه تفسيره في ضوء ما يتوافر لديه من معلومات أو أنه يسأل الكثير من الاسئلة ويستفسر عن الاشياء التي تثير انتباهه ويميل الى القراءة والبحث عن المعلومات التي توفر اجابات مقبولة لاستفساراته. (نادر، ١٩٧٦، ص ٩٩)

٣- التفتح الذهني Open Minded

ويعني ميل الفرد الى التفكير الحر، ورفض التسلط أو التزمت، وعدم التعصب للآراء الشخصية، والاستعداد لتغييرها اذا أوضحت الأدلة الجديدة بانها خاطئة. واحترام وجهات نظر الاخرين. (كاظم، ١٩٧٤، ص ١٧٥)

٤- عدم الايمان بالخرافات Unwillingness to believe in Superstitions

وتعني رفض الخرافات، وعدم تقبلها، وقبول الحقائق العلمية والتفسيرات العلمية بشأنها. (رسول، ١٩٧٨، ص ٥٩)

٥- الموضوعية والامانة الفكرية Objectivity and Intellectual Honesty

وتعني الاهتمام في ملاحظة الحقائق وتدوينها دون التأثر بالاهواء الشخصية او الظروف الاجتماعية والاقتصادية المحيطة عند تفسير النتائج مع مراعاة الموضوعية في جمع المعلومات وتفسيرها والامانة في نقل الابحاث والدارسات دون تحريفها والدقة في العمل والتجريب بعيداً عن التعصب الشخصي والديني والاجتماعي. (كاظم، ١٩٧٤، ص ١٧٥)

٦- التريث في اصدار الحكم Suspended Judgement

يعني التأني وعدم الاسراع في ابداء الرأي في الامور حتى تتوافر المعلومات، او الادلة الكافية، وعدم قبول الامور على علاتها ما لم يتم التأكد من صحتها، ودعمها ببراهين مقنعة، وتجنب التسرع في الحكم على الامور. (الياور، ١٩٩٥، ص ٤٣)

ولغرض توزيع الفقرات على المجالات التي يتضمنها مقياس الاتجاه العلمي، تم وضعها في استبانة، وعرّف الباحث كل مجال من مجالات الاتجاه العلمي، ثم عرضت على نخبة من الخبراء لبيان آرائهم في مدى تمثيل هذه الفقرات لكل مجال من هذه المجالات، الملحق (٢٠) وتعد الفقرة ممثلة للمجال الذي صيغت لاجله اذا أيدها (١٧) خبير من أصل عدد الخبراء البالغ (٢٤) وقد تم تعديل بعض الفقرات في الصياغة اللغوية والعلمية. ووفقاً للاجراءات التي سبق ذكرها عُدَّ المقياس بفقراته الـ(٤٨)، فكانت (٢٤) فقرة ايجابية و(٢٤) فقرة سلبية والجدول (١٥) يبين ذلك.

جدول (١٥)

مجالات مقياس الاتجاه العلمي وأرقام الفقرات الدالّة على كل مجال

ت	مجالات الاتجاه العلمي	ارقام الفقرات الدالة على كل مجال	عدد الفقرات
١	العقلانية	٤، ٥، ١٠، ١٧، ٢٠، ٣١، ٣٦، ٤٣	٨
٢	حب الاستطلاع	١، ٧، ١٣، ١٦، ٢٣، ٢٤، ٢٩، ٣٩	٨
٣	التفتح الذهني	٢، ١٢، ١٥، ١٩، ٢٨، ٣٢، ٤٢، ٤٥، ٤٧	٩
٤	عدم الايمان بالخرافات	٦، ٢١، ٢٦، ٢٧، ٣٤، ٣٥، ٣٨	٧
٥	الموضوعية والامانة الفكرية	٣، ١١، ١٤، ٢٢، ٣٠، ٣٧، ٤١، ٤٦	٨
٦	التريث في اصدار الحكم	٨،٩، ١٨، ٢٥، ٣٣، ٤٠، ٤٤، ٤٨	٨

٤-اعداد تعليمات مقياس الاتجاه العلمي

قام الباحث باعداد التعليمات الخاصة بالاجابة عن فقرات المقياس والتي تتناسب مع مستوى ونضج طلاب الصف الخامس الادبي، اذ بين لهم ان المقياس يتضمن ثلاثة بدائل هي **(موافق، غير متأكد، غير موافق)**، اذ لا توجد اجابة صحيحة أو خاطئة، وطلب منهم الاجابة عن الفقرات جميعها بصراحة، وعدم ترك أية فقرة دون اجابة، وان لكل فقرة من فقرات المقياس اجابة واحدة.

٥- العينة الاستطلاعية الاولى

بعد ان انتهى الباحث من اعداد التعليمات، ولغرض التأكد من وضوح الفقرات، والكشف عن الفقرات الغامضة أو غير الواضحة في المقياس، والوقت الذي تستغرقه الاجابة عن فقراته، فقد تم تطبيق المقياس على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي* اختيرت عشوائياً من مجتمع البحث ومن غير (العينة الاساسية) للبحث الحالي. وقد طلب الباحث من أفراد العينة ابداء ملاحظاتهم عن أية فقرة من فقرات المقياس لغرض اجراء التعديلات المناسبة عليها، وقد سجل الباحث من خلال اسئلة الطلاب واستفساراتهم بعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات المقياس من حيث صياغتها وملائمتها لمستواهم الدراسي. وتبين للباحث ان تعليمات المقياس وفقراته وبدائل الاجابة كانت واضحة ومفهومة من جميع الطلاب، وان الزمن المستغرق في الاجابة عن المقياس تراوح بين (٢٥-٤٥) دقيقة وبمتوسط مقداره (٣٥) دقيقة، وبذلك اصبح المقياس جاهزاً للتطبيق على عينة التمييز.

٦- العينة الاستطلاعية الثانية

ان الغرض من العينة الاستطلاعية الثانية هو لتحليل فقرات المقياس ومعرفة الفقرات غير المميزة منها وحذفها وابقاء الفقرات المميزة ليصبح المقياس جاهزاً للتطبيق في صورته النهائية.

طبق الباحث المقياس على عينة من طلاب الصف الخامس الادبي في عدد من المدارس الثانوية والاعدادية في المديرية العامة لتربية الكرخ/ الاولى، أي مجتمع البحث الحالي نفسه. بلغ عدد أفراد العينة الاستطلاعية الثانية (٢٤٠) طالباً. ويعد هذا العدد مناسباً لتحليل الفقرات، اذ انه لا يقل حجم عينة التحليل الاحصائي عن (٥) افراد لكل فقرة من فقرات المقياس.(Nunnally, 1978,p. 262) والجدول (١٦) يبين ذلك.

* شعبة واحدة عددها (٢٨) طالباً من اعدادية النور للبنين/ تربية الكرخ/ ١ للسنة الدراسية ٢٠٠٠/ ٢٠٠١.

جدول (١٦)

توزيع عدد أفراد العينة الاستطلاعية الثانية لمقياس الاتجاه العملي.

ت	المدرسة	الموقع	عدد الطلاب
١	ثانوية الوحدة للبنين	الكرامة	٢٦
٢	اعدادية القدس للبنين	الخضراء	٣٨
٣	اعدادية صدام للبنين	الحرية	٥٩
٤	اعدادية النور للبنين	ذات السلاسل	٥٧
٥	ثانوية البعث للبنين	ذات السلاسل	٦٠
المجموع			٢٤٠

٧- تصحيح مقياس الاتجاه العلمي وحساب الدرجة الكلية

لحساب الدرجة الكلية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي، حددت ثلاثة بدائل للاجابة على كل فقرة من فقرات المقياس (موافق، وغير متأكد، وغير موافق) وحددت الاوزان (٣، ٢، ١) على التتابع، وكان نصف عدد الفقرات مصوغاً بشكل مؤيد للاتجاه العلمي (ايجابية) أما النصف الآخر فكان معارضاً للاتجاه العلمي (سلبية) وتم تصحيح أوراق الاجابة على النحو الاتي:-

١- الفقرات الايجابية (١، ٣، ٤، ٥، ٩، ١٠، ١٤، ١٦، ١٨، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٥، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٤، ٤٥، ٤٧). كان توزيع الدرجات عليها كالاتي:-

موافق: ٣ غير متأكد: ٢ غير موافق: ١

٢- الفقرات السلبية (٢، ٦، ٧، ٨، ١١، ١٢، ١٣، ١٥، ١٧، ٢٠، ٢١، ٢٥، ٢٧، ٢٨، ٣١، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٣٩، ٤٢، ٤٣، ٤٦، ٤٨).

غير موافق: ٣ غير متأكد: ٢ موافق: ١

وتم احتساب درجة الاتجاه العلمي عن طريق جمع الدرجات التي حصل عليها الطالب عن كل فقرة من فقرات المقياس. ولأجل ضمان جدية الأجابة استخدمت فقرة كاشفة لمعرفة صدق الاجابات المعطاة، والفقرة الكاشفة هي فقرة تأكيدية تتضمن الموضوع نفسه ولكنها صيغت صياغة مختلفة، وقد تضمن المقياس أربع فقرات كاشفة هي (٨، ٤٠، ٣٢، ٤٤). استخدمت اجاباتها لاستبعاد أية حالة لا تتضح فيها جدية الاجابة، اذ ان عدم تطابق درجتي الفقرتين (٨، ٤٠) والفقرتين (٣٢، ٤٤) في أية استمارة تؤدي الى استبعاد تلك الاستمارة من عملية التحليل الاحصائي، أما في حالة تطابق الاجابة عن تلك الفقرتين يعني صدق وجدية الاجابة اذ يتم طرح درجتي الفقرتين المتكررتين من الدرجة الكلية، وبذلك يكون أعلى درجة يمكن أن يحصل عليها

الطالب (١٤٤) من الناحية النظرية، وأقل درجة (٤٨) وبمتوسط (٩٦) الا أنه من الناحية التطبيقية كانت أعلى درجة هي (١٣٨) وأوطأ درجة هي (٩٠) وبعد التصحيح استبعد الباحث (١٢) استمارة بسبب اجابة الطلاب فيها اجابة غير دقيقة، كوضع اكثر من علامة على بدائل الفقرة الواحدة، أو ترك بعض الفقرات من غير اجابة. وبذلك اصبح عدد الاستمارات الخاضعة للتحليل الاحصائي (٢٤٠) استمارة.

٨- التحليل الاحصائي لفقرات مقياس الاتجاه العلمي Items Statistical Analysis

يعد التحليل الاحصائي لفقرات المقياس من متطلبات اعداده لأنه يكشف عن بعض الخصائص السيكومترية المهمة للفقرات التي توضح دقتها في قياس ما وضعت من اجل قياسه، لان التحليل المنطقي لفقرات المقياس قد لا يكشف عن صدقها بشكل دقيق، لكونه يعتمد على الفحص المنطقي للفقرات مثلما تبدو ظاهرياً للخبير (Ebel, 1972,p. 555) ومن اجل كشف الفقرات المميزة تم تحليل فقرات المقياس، وهذه العملية خطوة مهمة في طريقة ليكرت لبناء مقاييس الاتجاهات. أن الغرض من تحليل الفقرات هو تحسين نوعية المقياس من خلال كشف الفقرات الضعيفة واعادة صياغتها واستبعاد الفقرات غير الصالحة منها. (Morgan, 1966, P.214)

أ- القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي Discrimination Power

لغرض التعرف على القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه العلمي، طبق الباحث المقياس على عينة من الطلاب بلغ عددها (٢٤٠) طالباً موزعين على خمس مدارس ثانوية واعدادية كما في الجدول (١٦). رتبت الدرجات التي حصل عليها الطلاب تنازلياً من الاعلى الى الادنى، ثم أخذت درجات (٢٧%) العليا ودرجات (٢٧%) الدنيا لانها توفر مجموعتين على افضل ما يمكن من حجم وتمايز (Mehrens, 1984, P 191)

أن نسبة (٢٧%) تعني أن عدد الافراد في كل مجموعة من المجموعتين هو (٦٥) طالباً في المجموعة العليا و(٦٥) طالباً في المجموعة الدنيا، وبهذا يكون عدد افراد المجموعتين العليا والدنيا يساوي (١٣٠). وقد تراوحت حدود الدرجات للمجموعة العليا ما بين (١٢٢-١٣٤)، وحدود الدرجات للمجموعة الدنيا ما بين (٩٢-١١٢) وقد استخدم الباحث الاختبار التائي (T. test) لعينتين مستقلتين وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، فوجد ان القيمة التائية المحسوبة عند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (١,٩٦) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (١٢٨) ظهر ان جميع القيم التائية دالة احصائياً فكانت فقرات المقياس جميعها مميزة وصالحة للتطبيق على مجموعات البحث الثلاث، والجدول (١٧) يبين ذلك.

الفصل الرابع
عرض نتائج البحث وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج

بعد ان انهى الباحث اجراء تجربة البحث على وفق الخطوات التي اشار اليها في الفصل الثالث، حللت النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي لتعرف اثر الطرائق التدريسية الثلاث المستخدمة في البحث وهي (طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه) في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي لدى طلاب الصف الخامس الاعدادي في مادة التاريخ، وتعرف دلالة الفروق الاحصائية بين مجموعات البحث الثلاث، ومن ثم التحقق من فرضيات البحث على وفق المتغيرين التابعين في البحث وهما التحصيل الدراسي، والاتجاه العلمي في مادة التاريخ وعلى ما يأتي:-

١- التحصيل الدراسي

بعد انهاء التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي المكون من (٤٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وعولجت البيانات احصائياً لاختبار معنوية الفروق بين متوسطات درجات طلاب مجموعات البحث الثلاث، واستخدام تحليل التباين الاحادي (ONE-WAY-ANOVA) والجدول (٢٩) يبين ذلك.

جدول (٢٩)

نتائج تحليل التباين الاحادي لدرجات طلاب مجموعات البحث في الاختبار التحصيلي البعدي.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجموعات	٣٤٦٨,٠٨	٢	١٧٣٤,٠٤	٤٩,٥٢٩	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
داخل المجموعات	٣٩٥٧,٢١	١١٣	٣٥,٠١			
الكلي	٧٤٢٥,٢٩	١٥٥	٦٤,٥٦٧			

يتبين من الجدول (٢٩) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٤٩,٥٢٩) اكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,٠٧١٨)، عند درجتي حرية (٢، ١١٣) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على ان هناك فرقاً ذا دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في مجموعات البحث الثلاث. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الاولى التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب الذين يدرسون بالطرائق التدريسية الثلاث، طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

ان تحليل التباين الاحادي لا يكشف لنا مصادر الفروق بين مجموعات البحث، لذلك استخدم الباحث اختبار شيفيه (Sheffe test) لتحديد مصادر الفروق، واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين تجريبيتين على حدة، على وفق فرضيات البحث وعلى ما يأتي:

١- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية والجدول (٣٠) يبين ذلك.

جدول (٣٠)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	نوع التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	طريقة المحاضرة	٣٧	١٤,٥٧	٣,٧٥٣	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
التجريبية الثانية	طريقة المناقشة الجماعية	٣٩	٢١,٤٩			

يتبين من الجدول (٣٠) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٣,٧٥٣) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثانية التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

٢- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. والجدول (٣١) يبين ذلك.

جدول (٣١)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	نوع التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	طريقة المحاضرة	٣٧	١٤,٥٧	٧,٣٧٩	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
التجريبية الثالثة	طريقة الاستقصاء الموجه	٤٠	٢٨			

يتبين من الجدول (٣١) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٣,٣٧٩) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الثالثة التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

٣- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. والجدول (٣٢) يبين ذلك.

جدول (٣٢)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	نوع التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الثانية	طريقة المناقشة الجماعية	٣٩	٢١,٤٩	٣,٦٧٨	٣,٠٧١٨	٠,٠٥
التجريبية الثالثة	طريقة الاستقصاء الموجه	٤٠	٢٨			

يتبين من الجدول (٣٢) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٣,٦٧٨) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٣,٠٧١٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه.

وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الرابعة التي تنص على انه ((لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبار البعدي في التحصيل الذي سيطبق عليهم في نهاية التجربة)).

٢- الاتجاه العلمي

طبق الباحث مقياس الاتجاه العلمي على مجموعات البحث الثلاث، ولاختبار دلالة الفروق بين درجات طلاب مجموعات البحث في الاختبارين القبلي والبعدي، استخدم الباحث تحليل التباين الثنائي (TOW-WAY-ANOVA) والجدول (٣٣) يبين ذلك.

جدول (٣٣)

نتائج تحليل التباين الثنائي للاختبارين القبلي والبعدي لدرجات طلاب مجموعات البحث في مقياس الاتجاه العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	مستوى الدلالة
أثر الطريقة	٣٨٨٨,٩٥٧	٢	١٩٤٤٠٤٧٨٥	٢٤,٨٣٥٨	٠,٠٥
أثر الاختبار	٣٣٦٠,٧٢٨	١	٣٣٦٠,٧٢٨	٤٢,٩٢٤٩	
أثر تفاعل الطريقة والاختبار	١٠٤٤,٠٤٧٤	٢	٥٢٢,٠٢٣٧	٦,٦٦٧	
الخطأ	١٧٦٩٤,٢٦٣٦	٢٢٦	٧٨,٢٩٣٢		
الكلي	٢٥٩٨٧,٩٩٦	٢٣١			

قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٢،٢٢٦) هي (٤,٦٠٥٢).
قيمة (ف) الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (١،٢٢٦) هي (٦,٦٣٤٩).

يتبين من الجدول (٣٣) ان القيمة الفائية المحسوبة والبالغة (٢٤,٨٣٥٨) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٤,٦٠٥٢) عند درجتي حرية (٢، ٢٢٦) ومستوى دلالة

(٠,٠٥) بالنسبة لأثر الطريقة التدريسية. وبلغت القيمة الفائية المحسوبة (٤٢,٩٢٤٩) وهي أكبر من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٦,٦٣٤٩) عند درجتي حرية (١، ٢٢٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥) بالنسبة لأثر الاختبار (قبلي، بعدي) مما يدل على وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات الطلاب في مجموعات البحث الثلاث، وبذلك ترفض الفرضية الصفرية الخامسة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعات التجريبية الثلاث الذين يدرسون بطريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

ان تحليل التباين الثنائي لا يكشف لنا مصادر الفروق بين مجموعات البحث الثلاث، لذلك استخدم الباحث اختبار (Sheffe test) لتحديد مصادر الفروق، واجراء المقارنات البعدية بين متوسطات كل مجموعتين تجريبيتين على حدة استناداً الى فرضيات البحث وعلى ما يأتي:

١- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية والجدول (٣٤) يبين ذلك.

جدول (٣٤)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية في مقياس الاتجاه العلمي

المجموعة	نوع التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة شيفيه		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الحرجة	
التجريبية الاولى	طريقة المحاضرة	٣٧	١١٦,٨٩١٩	٩,٥٦٩٦	٤,٦٠٥٢	٠,٠٥
التجريبية الثانية	طريقة المناقشة الجماعية	٣٩	١٢٦,٤٦١٥			

يتبين من الجدول (٣٤) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٩,٥٦٩٦) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٤,٦٠٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثانية ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السادسة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية

الثانية الذي يدرسون بطريقة المناقشة الجماعية في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

٢- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه، والجدول (٣٥) يبين ذلك.

جدول (٣٥)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه العلمي

المجموعة	نوع التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	المحسوبة	الحرجة	مستوى الدلالة
التجريبية الاولى	طريقة المحاضرة	٣٧	١١٦,٨٩١٩	١٥,٠٨٣١	٤,٦٠٥٢	٠,٠٥
التجريبية الثالثة	طريقة الاستقصاء الموجه	٤٠	١٣١,٩٧٥			

يتبين من الجدول (٣٥) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (١٥,٠٨٣١) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٤,٦٠٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، وعليه فان الفرق بين المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه ذو دلالة احصائية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه وبذلك ترفض الفرضية الصفرية السابعة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الاولى الذين يدرسون بطريقة المحاضرة ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين يدرسون بطريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

٣- المقارنة بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه. والجدول (٣٦) يبين ذلك.

جدول (٣٦)

معنوية الفروق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة في مقياس الاتجاه العلمي

المجموعة	نوع التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	المحسوبة	الحرجة	مستوى الدلالة
التجريبية الثانية	طريقة المناقشة الجماعية	٣٩	١٢٦,٤٦١٥	٥,٥١٣٥	٤,٦٠٥٢	٠,٠٥
التجريبية الثالثة	طريقة الاستقصاء الموجه	٤٠	١٣١,٩٧٥			

يتبين من الجدول (٣٦) ان قيمة شيفيه المحسوبة البالغة (٥,٥١٣٥) اكبر من قيمة شيفيه الحرجة البالغة (٤,٦٠٥٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) اذ يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه ولكنه ليس بذي دلالة احصائية ولهذا لا يوجد فرق بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه وبذلك تقبل الفرضية الصفرية الثامنة التي تنص على انه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه في الاختبارين القبلي والبعدي في تنمية الاتجاه العلمي).

ثانياً:- تفسير النتائج:-

من خلال عرض نتائج البحث الحالي يلاحظ ما يأتي:-

١- النتائج التي تتعلق بالتحصيل الدراسي (المتغير التابع الأول).

- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة بفرق دال احصائياً وعند مستوى (٠,٠٥)، جدول (٣٠). ويعزى سبب هذا التفوق الى الدور الذي تؤديه طريقة المناقشة الجماعية في زيادة دافعية الطلاب للتعلم من خلال قيام المدرس باتاحة الفرصة للطلاب بالمشاركة الفعلية في الدرس والتعبير عن آرائهم بحرية واحترام وجهات نظرهم، فضلاً عن ان هذه الطريقة التدريسية تجعل الطالب محور العملية التعليمية وهذا ينعكس على الطلاب في فهم واستيعاب المادة الدراسية ورسوخها في اذهان الطلاب وزيادة تحصيلهم الدراسي، ولهذا اشارت بعض الدراسات الى اهمية طريقة المناقشة الجماعية في

رفع كفاية عملية التعلم، وهذه النتيجة تتفق والنتائج التي توصلت اليها دراسة (Fitzgaerdld, 1977)، ودراسة (الخزرجي، ١٩٨٥)، ودراسة (الجبوري، ١٩٨٦) وتختلف مع دراستي (Atherton, 1972) ، و(السامرائي، ١٩٨٧) اللتين أثبتتا عدم فاعلية طريقة المناقشة الجماعية في التحصيل الدراسي.

- تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة في التحصيل بفرق دال احصائياً وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، جدول (٣١) والمجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية في التحصيل بفرق دال احصائياً وعند مستوى دلالة (٠,٠٥)، جدول (٣٢).
- ويعزى سبب هذا التفوق الى ان طلاب المجموعة التجريبية الثالثة الذين درسوا باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه يمارسون مختلف العمليات العقلية والنشاطات التعليمية ذات الصلة بموضوع الدرس والتي تساعد على شد انتباههم وتثير دافعيتهم للتعليم، فضلاً عن ان طريقة الاستقصاء الموجه من الطرائق التدريسية التي تعد الطالب محور العملية التعليمية وتنقله من الدور السلبي الذي يقتصر على الانصات وعدم المشاركة الفعلية في المواقف التعليمية المختلفة الى الدور الايجابي الذي يتصف بالجدية والحيوية والمشاركة في الفعلية في كل المواقف التعليمية في غرفة الدراسة، فضلاً عن ان طريقة الاستقصاء الموجه تتيح للطلاب الفرصة للمشاركة الفعلية في الموقف التعليمي، فهي تضع الطلاب في موقف يدفعهم الى المشاركة والتفكير والبحث عن معلومات جديدة، وتنظيمها وتقويمها ومن ثم التوصل الى قرار او حل للمشكلة، وتشجعهم على تعميم النتائج التي توصلوا اليها في مواقف جديدة، وهذا يؤدي الى تنمية تفكيرهم واستمتاعهم بالتعلم، ويشجعهم على الاعتماد على النفس والرغبة في التعلم، ويتيح التدريس وفق طريقة الاستقصاء الموجه المجال للطلاب كي يطلعوا على مصادر متعددة، وتعدد القراءات التي تتعلق بالموضوع الواحد يشجع الطلاب على البحث والاطلاع وبذلك تتكون لديهم خلفية معرفية عن الموضوع. زيادة على ذلك استخدام المدرس في طريقة الاستقصاء الموجه عدداً من الاساليب والانشطة التي تثير اهتمام الطلاب، وتدفعهم للمشاركة بدرجة كبيرة في الموقف التعلمي. (السالمي، ١٩٩٥، ص٦٣).

وتتفق هذه النتيجة ونتائج دراسات كل من (خليفة، ١٩٨٢) و (نشوان، ١٩٨٨) و(العمري، ١٩٩٠) و (العبيدي، ١٩٩٦) و (المليكي، ٢٠٠١) التي اثبتت فاعلية طريقة الاستقصاء الموجه في التحصيل الدراسي.

٢- النتائج التي تتعلق بالاتجاه العلمي (المتغير التابع الثاني):-

- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة في تنمية الاتجاه العلمي بفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، جدول (٣٤).

ويعزى هذا التفوق الى ان طريقة المناقشة الجماعية تمنح الطلاب القدرة على التعبير، وقوة في الحجة، واستخدام المنطق، وسلوكاً طبيعياً في التفاهم والاقناع. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٤٣). فالطالب المناقش يفكر، ويتأمل في الموضوع المعروض للمناقشة، فهو يتفحص افكاره مثلما يتفحص آراء اقرانه ويتمحصها، وهو مستعد لتبديل آرائه وتعديلها اذا قوبلت بادلة موضوعية تبرر ذلك ولا يخضع لتأثير العواطف (يعقوب، ١٩٩٦، ص٨٠). فهي تسهم في اكسابهم الاسلوب الديمقراطي القائم على احترام رأي الآخرين، وعدم التسرع في اصدار الحكم، مما يسهم ذلك في تشكيل وتنمية الاتجاه العلمي لديهم. (زيتون، ١٩٩٤، ص٢٠٤) في حين لم يحصل هذا التفوق في المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة، بسبب طبيعة طريقة المحاضرة التي تعتمد على التلقين وعدم فسح المجال امام الطلاب لأخذ دورهم الفاعل في المواقف التعليمية المختلفة.

- تفوق المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه على المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة في تنمية الاتجاه العلمي بفرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، جدول (٣٥).

ويعزى هذا التفوق الى ان طريقة الاستقصاء الموجه لها أثر كبير في اكساب الاتجاهات الايجابية، فالطالب الذي يدرس بهذه الطريقة التدريسية يكتسب اتجاهات ايجابية نحو الموضوع الذي يدرسه (جابر، ١٩٧٧، ص٢٦٥). فضلاً عن ان هذه الطريقة التدريسية تعد من اكثر طرائق التدريس فاعلية في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، وذلك لأنها تتيح الفرصة امامهم لممارسة عمليات التقصي والاكتشاف بانفسهم، وتساعد على زيادة مستوى طموحهم وتنمية اتجاههم العلمي ومواهبهم الابداعية. (زيتون، ١٩٩٤، ص١٣٦). فالاستقصاء الموجه يعد طريقة للبحث والوصول الى الحقيقة في شتى انواع المعرفة الانسانية، وان توجيه الطلاب الى ان يتعلموا بانفسهم ومساعدتهم لاكتشاف معاني ودلالات ما يتعلمون من قبل مدرسهم ينمي المهارات والقيم والاتجاهات العلمية لاجل التعلم وادراك ما يتعلمون. (الأمين، ١٩٩٢، ص٦٨)، فضلاً عن ان هذه الطريقة التدريسية تسعى الى تطوير اتجاهات الطلاب لاكتشاف المسائل الاجتماعية وفهمها ومحاولة ايجاد الحلول لها، وتعودهم على احترام وجهات النظر المختلفة. (الطشاني، ١٩٩٨، ص٢٧٧).

- عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستخدام طريقة المناقشة الجماعية وبين المجموعة التجريبية الثالثة التي درست باستخدام طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية الاتجاه العلمي، جدول (٣٦).

ويعزى ذلك إلى ان كل من طريقتي المناقشة الجماعية والاستقصاء الموجه تعدان من الطرائق التدريسية التي تهتم بميول واتجاهات الطلاب ورغباتهم وطموحاتهم، فهي تثير حماسهم وتساعدهم على ابراز قابلياتهم ونشاطاتهم (الأمين، ١٩٩٢، ص٥١).

وإن هاتين الطريقتين التدريسيتين تنميان مجالات الاتجاه العلمي لدى الطلاب، كالموضوعية، وحب الأستطلاع، وتحمل المسؤولية، وسعة الأفق. (خليفة، ١٩٩٨، ص٢١). زيادة على ذلك تعطيان الطالب دوراً مهماً في عملية التعليم، والحرية الكافية لاختيار المواقف التعليمية الصحيحة التي تكون دافعاً له للافادة من الموقف التعليمي الأفضل (زيتون، ١٩٩٤، ص٢٠٤).

ويعد المدرس من اهم العوامل التي تساعد على نمو او تعطل الاتجاه لدى الطلاب، لأن الطلاب محبون للتقليد، والقدوة الحسنة في التربية اكثر فاعلية من أي عامل آخر (خليل، ١٩٦٩، ص٤٥).

ويرى سليم ونادر، ١٩٦٨ أن من اهم وسائل تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب، هو تأكيد المدرس لها في اثناء الدرس ورغبته في تنميتها بصورة مباشرة ولا يتركها تتكون بصورة عشوائية (سليم ونادر، ١٩٦٨، ص١٠١). والمدرس وحده الذي يستطيع ان يوفر المناخ المناسب في غرفة الدراسة لتنمية الاتجاه العلمي فيناقش هو وطلابه ما يتضمنه الكتاب او المادة الدراسية التي يدرسونها من آراء وافكار وعبارات او ما يعرضه الطلاب من الآراء والافكار الخاصة بهم فضلاً عن مناقشة الافكار والمعتقدات الخاطئة الشائعة في البيئة التي يعيشون فيها، ويوفر لهم الفرصة للتعبير عن آرائهم، وتشجع الطلاب الذين يظهرون في سلوكهم مثل هذا الاتجاه (كاظم، ١٩٧٤، ص١٧٧). فضلاً عن ان المدرس يسعى إلى جعل الطلاب قادرين على ادراك ابعاد الاتجاه المرغوب فيه في التفكير، وتوفير الظروف والمواقف التعليمية التي يمكن ان يمارسوا فيها الاتجاه الجديد، والاثابة أو التشجيع المستمر له والحد من الاتجاه القديم ودعمه سلبياً (اللقاني، ١٩٧٨، ص٤٧).

وهذا ما تم اتخاذه في البحث الحالي اذ أتاح الباحث (المدرس) في اثناء استخدامه لطريقتي المناقشة الجماعية والاستقصاء الموجه الفرصة للطلاب في مناقشة الآراء والافكار والمعتقدات التي وردت في المادة العلمية (موضوع البحث) واتاحة الفرصة لكل طالب في التعبير عن رأيه والحكم على الآراء والافكار المختلفة على اساس الادلة الكافية التي تستند الى الحقائق العلمية، والتي ساعدت على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب في مادة التاريخ.

ثالثاً:- الاستنتاجات

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي يمكن للباحث ان يستنتج ما يأتي:-

١- ان استخدام طريقة الاستقصاء الموجه وطريقة المناقشة الجماعية في تدريس مادة التاريخ، يسهم في زيادة فاعلية عملية التدريس ورفع كفايتها اكثر من طريقة المحاضرة مقاساً بالتحصيل الدراسي والاتجاه العلمي للطلاب.

٢- ان استخدام طريقتي الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية في تدريس مادة التاريخ يتطلب من مدرسي هذه المادة جهداً كبيراً ووقتاً اضافياً اكثر مما هو مطلوب في طريقة المحاضرة.

٣- ان استخدام طريقتي الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية يجعل الطالب نشطاً وفاعلاً طوال وقت الدرس. مما يضيف على المواقف التعليمية طابع الجدية والتواصل والمتابعة من قبل الطلاب، في حين لم يتحقق ذلك باستخدام طريقة المحاضرة في التدريس. وهذا ما ظهر من خلال الأثر الايجابي الفاعل في نتائج التحصيل الدراسي والاتجاه العلمي عندهم.

٤- كان لطريقتي الاستقصاء الموجه والمناقشة الجماعية اثر فاعل في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.

٥- لم يكن لطريقة المحاضرة اثر في تنمية الاتجاه العلمي في مادة التاريخ لدى الطلاب.

٦- ان طلاب مجموعات البحث تفاعلوا تفاعلاً ايجابياً مع الطرائق التدريسية المتبعة في تجربة البحث وانعكس ذلك على تنمية اتجاههم العلمي في مادة التاريخ ما عدا طلاب المجموعة التجريبية الاولى التي درست باستخدام طريقة المحاضرة فلم يحصل ذلك.

٧- ان طريقة الاستقصاء الموجه اكثر فاعلية في التدريس، فهما يتيحان للطلاب فرصة كبيرة للمشاركة في الموقف التعليمي، كما يتيحان لهم فرصة التزود بالمهارات البحثية التي تعينهم على الوصول الى المعلومات، وبذلك فهي تشجع الطلاب على التعلم الذاتي.

الفصل الخامس
التوصيات والمقترحات

أولاً:- التوصيات

في ضوء نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يأتي:-

١- ضرورة اعادة النظر بمادة التاريخ للصف الخامس الادبي بحيث تتضمن موضوعات يمكن تدريسها بطريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه.

٢- ضرورة ادخال مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية في دورات تدريبية لغرض تدريبهم على كيفية استخدام طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه اثناء تدريسهم مادة التاريخ.

٣- ضرورة العناية بمادة طرائق التدريس في كليات التربية والتركيز على طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه عند اعداد المدرسين لمهنة التدريس.

٤- ضرورة قيام وزارة التربية باصدار كراس او كتيب صغير يتضمن طرائق تدريسية مختلفة، ومنها طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه، وكيفية استخدام كل طريقة منها في التدريس يوزع على مدرسي مادة التاريخ او يوضع في مكتبة المدرسة وعده دليل عمل لهم.

٥- ضرورة مواكبة المديرية العامة للاعداد والتدريب في وزارة التربية التطور العلمي والمهني في العالم والاطلاع على ما يستجد في مجال طرائق التدريس من البحوث والدراسات والكتب والمجلات والدوريات وترجمتها للافادة منها من خلال اطلاع مدرسي مادة التاريخ عليها.

٦- ضرورة استخدام مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية لطريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه في التدريس لدورهما الفاعل في زيادة التحصيل الدراسي للطلاب لأنهما يتناسبان مع المستوى الدراسي والنضج العقلي لهم.

٧- تضمين مادة التاريخ للصف الخامس الادبي موضوعات من شأنها ان تساعد على تنمية الاتجاه العلمي والابتعاد عن الافكار الخرافية واعتماد الموضوعات التي تستند الى الحقائق العلمية والمنطق.

٨- ضرورة توجيه مدرسي مادة التاريخ من المشرفين الاختصاصين عند زيارتهم لهم الى استخدام طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه اثناء تدريسهم لمادة التاريخ.

٩- حث مدرسي مادة التاريخ على تنمية الاتجاه العلمي في مادة التاريخ لدى طلبتهم باستخدام النشاطات والفعاليات التي تساعد في تنمية الاتجاه العلمي وتتيح لهم الفرصة لتنمية قابلياتهم في البحث والدراسة.

١٠- ضرورة اعتماد طريقة المناقشة الجماعية وطريقة الاستقصاء الموجه في تدريس مادة التاريخ لما لها من امكانية في تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.

ثانياً:- المقترحات

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث ما يأتي:-

١- اجراء دراسة اخرى تهدف الى تعرف اثر استخدام ثلاث طرائق تدريسية، طريقة المحاضرة، وطريقة المناقشة الجماعية، وطريقة الاستقصاء الموجه في متغيرات تابعة اخرى غير التحصيل والاتجاه العلمي، كالتفكير الناقد، والميول العلمية.

٢- اجراء دراسة اخرى تهدف الى تعرف اثر استخدام طرائق تدريسية اخرى غير الطرائق المستخدمة في البحث الحالي، كطريقة حل المشكلات، وطريقة الوحدات، وطريقة المشروع، في التحصيل وتنمية الاتجاه العلمي.

٣- اجراء دراسة تحليلية لتعرف الطرائق التدريسية المفضل استخدامها في تدريس مادة التاريخ من وجهة نظر طلاب المرحلة الاعدادية ومدرسيها.

٤- اجراء دراسة تقويمية تهدف تحليل محتوى مادة التاريخ المقرر تدريسها للصف الخامس الادبي لتعرف مدى احتوائها لعناصر الاتجاه العلمي.

٥- اجراء دراسة تحليلية للطرائق التدريسية المتبعة من قبل مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الاعدادية لتعرف مدى قدرتها على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.

٦- اجراء دراسة لتعرف العلاقة الارتباطية بين الاتجاه العلمي لدى الطلاب والاتجاه العلمي لمدرسيهم في المرحلة الاعدادية.

٧- اجراء دراسات تهدف تحليل محتوى كتب التاريخ الموجودة حالياً في مختلف المراحل الدراسية للوقوف على مدى تضمينها لعناصر الاتجاه العلمي (العقلانية، وحب الاستطلاع، والتفتح الذهني، وعدم الايمان بالخرافات، والموضوعية والامانة الفكرية، والتريث في اصدار الحكم).