جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ديالى/ /كلية التربية للعلوم الإسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ .

رسالة تقدم بها الطالب

عقيل عبد الحسين أحمد البياتي

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية /جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ).

بإشراف
الأستاذ المساعد الدكتور

خالد جمال حمدي الدليمي

١٤٣٤هـ **٢٠١٣م**

قال تعالى :-

" لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ"

صدق الله العظيم

سورة التين/آية ٤

إقرار المشرف

اشهد إن إعداد الرسالة الموسومة بـ(**فاعليــة إســتراتيجية التقــويم البنــائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصـف الأول المتوسـط في مـادة التـأريخ**) التي قدّمها طالب الماجستير (عقيل عبد الحسين أحمد) قد جرى بأشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التاريخ) .

التوقيع
أ.م.د
خالد جمال حمدي الدليمي
/ / ٢٠١٣ م

بناء على التوصيات المتوافرة ، أُرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع

أ.م.د

خالد جمال حمدي الدليمي

رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية

إقرار الخبير اللغوي

اشـهد بـأن هذه الرسـالة الموسومة بـ(**فاعليــة إســتراتيجية التقــويم البنــائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسـط في مـادة التـأريخ**) تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد بها من أخطاء لغوية وتعبيرية، وبذلك أصـبحت مؤهلــة للمناقشــة قـدر تعلـق الأمـر بسـلامة الأسـلوب وصـحة التعبيـر.

التوقيع

أ.م.د

باسم محمد إبراهيم

إقرار الخبير العلمي

اشـهد إن هذه الرسـالة الموسومة بـ(**فاعليــة إســتراتيجية التقــويم البنــائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ**) قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية.

التوقيع

أ. د

قصي محمد السامرائي

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ(**فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ**) وقد ناقشنا الطالب (**عقيل عبدالحسين أحمد**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في التربية (**طرائق تدريس تاريخ**) بتقدير .

أ.د.

عبد الرزاق عبد الله زيدان

رئيساً

أ.م.د	**أ.م.د**
حيدر خزعل نزال	**سلمى مجيد حميد**
عضواً	**عضواً**

أ.م.د

خالد جمال حمدي

عضواً مشرفاً

مصادقة مجلس الكلية.

صدقها مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية _ جامعة ديالى بتاريخ / / ٢٠١٣

العميد

أ.م.د نصيف جاسم محمد

/ / ٢٠١٣

الإهداء

إلى من علمني النجاح والصبر

إلى من افتقده في مواجهة الصعاب

ولم تلهمني الدنيا لأرتوي من حنانه.....أبي(رحمه الله) .

إلى حكمتي.... وعلمي

إلى أدبي..... وحلمي

إلى طريقي..... المستقيم

إلى طريق..... الهداية

إلى ينبوع الصبر، والتفاؤل ، والأمل .... أمي الغالية

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله .....

إلى من آثروني على أنفسهم .....

إلى من علموني علم الحياة .....

إلى من اظهروا لي ما هو أجمل من الحياة ..... أخواتي وإخواني .

" عقيل "

شكر وامتنان

اللهم لك الحمد حتى ترضى ولك الحمد إذا رضيت ، ولك الحمد بعد الرضا، ولك الحمد على كل حال ، لك الحمد كالذي نقول وخيراً مما نقول ،وصلَّ اللهمَّ على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه وسلم ، أحمد الله (عز وجل) أولاً وأخيراً على نعمائه أن مَنَّ عليَّ بفضله وكرمه بانجاز هذا البحث ، وانطلاقا من قوله "صلى الله عليه وسلم" (لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ)* لذا أتقدم بالشكر الجزيل والكثير إلى الأستاذ المساعد الدكتور "خالد جمال حمدي" الذي أشرف على هذا البحث ومنحني من فكره الرشيد ورأيه السديد وبذل من جهده الكثير مما كان له الأثر الكبير في إخراج هذا البحث إلى النور، كما أتقدم بالشكر والتقدير والعرفان إلى أساتذتي في الحلقة الدراسية (السمنار) الذين لهم الفضل في بلورة موضوع البحث ، في مقدمتهم الأستاذ الدكتور(عبد الرزاق عبد الله زيدان ،والأستاذ الدكتور مثنى الجشعمي، ، والأستاذ المساعد الدكتورة سلمى مجيد حميد ، والأستاذ المساعد الدكتورة منى خليفة)، كما وأتقدم بالشكر والتقدير إلى الأستاذ المساعد الدكتورة (زهرة موسى) لما قدمته لي من شرح ونصائح علمية لإتمام هذا البحث وفقها الله ، كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث ، وتسجيل الملاحظات القيمة التي ستعمل على إثرائها ، وأتقدم بجزيل العرفان إلى المكتبة المركزية ، والعاملين فيها ، ومكتبة كلية التربية /ابن رشد على تزويدي بالمصادر اللازمة لإتمام هذا البحث كما وأتوجه بالشكر والتقدير إلى مدير مدرسة الانتصار (حسين علوش) ومدرس التاريخ (زياد طارق) لما قدموه لي من عون ومساعدة وفقهم الله، وجزيل الشكر والعرفان إلى كل من أسهم في انجاز هذا البحث من زملاء وأساتذة وأصدقاء أسأل الله عز وجل أن يجعل ذلك في ميزان حسناتهم.

" عقيل "

(*)الإمام احمد بن حنبل(رض)ت٢٢١هـ، مسند احمد بن حنبل،دط، بيروت درا الكتب العلمية،١٩٧١ج/٢ ص٣٠٢.

مستخلص البحث

يهدف البحث الحالي إلى معرف فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ،وفي ضوء هدفا البحث أختبرت الفرضيتان الصفريتان الآتيتان :-

١-لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ للصف الاول المتوسط .

٢-لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ لطلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ومتوسط درجات الاحتفاظ لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ للصف الاول المتوسط.

اقتصر البحث الحالي على:-

١-عينة من طلاب الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة النهارية التابعة لتربية محافظة ديالى / قضاء بعقوبة المركز .

٢- الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط، ط٤، ٢٠١٢ .

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢ – ٢٠١٣ م .

أتخذ الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي تصميماً للبحث ،وتألف مجتمع البحث من جميع المدارس المتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى والتي تحتوي على الصف الأول المتوسط للبنين، واختار الباحث قصدياً قضاء

بعقوبة المركز، وعن طريق السحب العشوائي البسيط اختيرت متوسطة الانتصار للبنين لتمثل عينة الدراسة الحالية ، وجرى اختيار شعبتين من الصف الأول المتوسط عن طريق السحب العشوائي أيضاً ، أحداهما تمثل المجموعة التجريبية وهي شعبة(ب) والأخرى المجموعة الضابطة وهي شعبة(د) ، وبلغت عينة البحث (٦٨) طالباً وبواقع (٣٥) طالباً في المجموعة التجريبية ،و(٣٣) طالباً في المجموعة الضابطة وبعد استبعاد الطلاب المخفقين أصبح عدد طلاب المجموعة التجريبية (٣٠) طالباً وعدد طلاب المجموعة الضابطة (٣٠) طالباً، وأجري بينهما تكافؤ في متغيرات عدة منها (أختبار الذكاء، والعمر الزمني ،و درجات العام السابق،والتحصيل الدراسي للأبوين). ،وأعد الباحث خططاً تدريسية للموضوعات المحددة للتجربة ثم أعد إختباراً تحصيلياً مكوناً من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع (إختيار من متعدد) وحُللت فقرات الإختبار إحصائياً، وتم التحقق من صدقها ،وثباتها واستغرقت التجربة فصلا دراسياً كاملاً(الفصل الدراسي الأول)، درس الباحث بنفسه طلاب المجموعتين (التجريبية ،والضابطة) وبعد الانتهاء من التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي على المجموعتين وأعاد تطبيق الاختبار نفسه بعد مرور(٢١)يوماً لقياس الاحتفاظ ،وحلل الباحث النتائج التي توصل إليها باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين للتحقق من فرضيتي البحث ولحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتعرف على فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي فوجد الآتي:-

١- توافر فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ومتوسط المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ولصالح المجموعة التجريبية .

٢- توافر فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ومتوسط درجات

المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار الاحتفاظ ولصالح المجموعة التجريبية .

في ضوء نتائج البحث أستنتج الباحث ما يأتي .

١- إن إستراتيجية التقويم البنائي تسهم في تحسين نتائج تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ والاحتفاظ بهذا التحصيل.

٢- إن طلاب المرحلة المتوسطة بحاجة ماسة إلى استعمال إستراتيجيات حديثة أكثر فاعلية ومبنية على أسس علمية تلبي حاجاتهم.

وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث .

١-إقامة دورات تدريبية للمدرسين حول إستراتيجية التقويم البنائي لتوظيفها في تحسين مستوى تحصيل طلبتهم .

٢-ضرورة جعل التقويم البنائي جزءاً أساسياً **من** عملية التعليم والتعلم، وتدريب المعلمين على هذا النوع من التقويم من اجل امتلاك مهارات استعماله.

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث.

١-إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعّرف على فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في مراحل دراسية أخرى.

٢-إجراء دراسة باستعمال إستراتيجية التقويم البنائي ودراسة تأثيرها في تنمية متغيرات أخرى مثل التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي.

٣-دراسة فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في اكتساب المفاهيم.

١- مشكلة البحث :-

يعنى التأريخ بدراسة الماضي في مختلف مراحله باعتبار أن الماضي هو امتداد للحاضر الذي نعيشه، ويعنى بمعرفة ماضي البشرية منذ أن خلق الله (سبحانه وتعالى) الإنسان على وجه الأرض فهو علم البشرية الذي يحيط بكل أبعادها الزمنية في الماضي والحاضر والمستقبل (قطاوي، ٢٠٠٧، ص٢٥).

ويختص بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي القريب، والبعيد، وهو في هذا يتتبع قصة الإنسان ونشأته، وتطور علاقاته، ومشكلاته ، الأمر الذي يشارك في إيضاح جذور منابع ذلك الحاضر الذي نعيش فيه،ويحدد اتجاه المستقبل معنى ذلك أن الحاضر هو محور العناية أي إن الإنسان يعنى بالحاضر وبدرجه لا يفوقها إلا عنايته بالمستقبل ومن هنا يمكن القول أن العناية بالحاضر يدعو دون شك ودون تردد للنظر في الماضي بقصد تلمس مؤثرات وإسهامات الماضي في تشكيل الحاضر والبحث في جعل مستقبل هذا الحاضر متطور عنه وعن ماضيه (أبو سريع، ٢٠٠٨.ص٣٢).

وتعد مادة التاريخ من المواد المهمة والأساسية في تنمية شخصية الطالب وبنائها وتوجيه ميوله ورغباته نحو الاتجاه السليم ،وذلك لما تحويه من دروس وعبر ذات علاقة وثيقة بالتصرفات الشخصية والعلاقات الاجتماعية (كاتوت ، ٢٠٠٩،ص١٩٠).

وعلى الرغم من أهمية دارسة التاريخ إلا أن دراسة مقرراته مازالت تواجه العديد من التحديات منها سيطرة الطرائق والأساليب التي تعتمد على التلقين إذ تؤكد هذه الطرائق على حشد أذهان الطلبة بشتى أنواع المعرفة ، بغض النظر فيما إذا كانت تفيدهم في حياتهم اليومية أم لا ويكون فيها دور الطالب سلبياً لا يسمح له بالمشاركة أو التساؤل وإبداء الملاحظات ، في حين إن المدرس يكون هو محور العملية التعليمية وهو المصدر الوحيد للمعلومات (الراشدان وحعنيني ، ٢٠٠٢،ص٤٣).

وتعد الطرائق الاعتيادية المعتمدة على الحفظ والاستظهار من أكثر الأساليب شيوعاً في تدريس مادة التاريخ ، إذ يسعى المعلم من خلال هذه الطرق إكساب الطلبة أكبر

قدر ممكن من المعلومات والحقائق التي يحتويها المنهج ، لذا نرى إن موقف المدرس يتسم بالإيجابية بينما يتمثل دور الطالب بالسلبية أي أن المعلم يعد مصدر المعلومة إذ يحاول أن يسوق الأمثلة ويفسرها ويكررها في الشرح بالقدر الذي يقنعه باستيعاب التلاميذ لتلك الحقائق المعلومات (اللقاني ،وآخرون، ١٩٩٠، ص١١٧).

ويذكر الطيطي ، أن الطرائق الاعتيادية تتخللها الكثير من السلبيات من أبرز هذه السلبيات هي الإسهاب، والحشو، الزائد ،وعدم الإيجاز، وهذا كله يؤدي إلى عدم إمكانية المتعلمين على متابعة قراءة المعلم ، كما إن تركيز المدرس على القراءة من الكتاب لا يؤدي إلى تشويق وإثارة الطلبة، كما انه يؤدي إلى الملل والتعب ويقلل اهتمامهم بما يقوله المعلم وقد يؤدي ذلك إلى شرود ذهن المتعلمين وانشغالهم بأمور ليس لها علاقة بالدرس مما يؤدي إلى عدم تحقيق الأهداف التربوية (الطيطي، ٢٠٠٢،ص١٦٤).

لذا أصبح الهدف الرئيس في عملية تعلم مادة التاريخ هو إتقان الحقائق والمعلومات دون العناية بمدى حاجة المتعلمين أو علاقتها بميولهم وقدراتهم أو مدى إفادتهم منها في حياتهم اليومية، ويرى بعض المربين إن الطرائق الاعتيادية المتمثلة بالمحاضرة هي من الطرائق المملة، والمشجعة على الاستظهار ،وتقدم لهم المعلومات بشكل لا يتعدى المستوى الأول من تصنيف بلوم وهو المعرفة ، كما إن الطرائق التقليدية تتعامل مع جزئيات الموضوع ولا تنظر إليه نظرة كلية في عملية التعلم، وطريقة المحاضرة تشجع المدرس على رؤية الطلاب أدوات يسهل التلاعب بها والتأثير فيها(مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢،ص٤٠).

كما إن التفاعل بين المدرس والطالب في الطرائق الاعتيادية يكون قليلاً جداً ، لأن التواصل اللفظي يقتصر على المدرس وحده، وتكاد تنعدم وسائل الاتصال بينه وبين الطالب فالمدرسهو مصدر المعلومة الوحيد فهو الذي يحضر المادة وينظم العرض ويشرح الدرس (النبهان،٢٠٠٨،ص٩٤).

ومن الملاحظة الميدانية* في مدارسنا لطرائق وأساليب تدريس المواد الاجتماعية بشكل عام والتاريخ بشكل خاص أتضح إنها لا تتماشى مع متغيرات العصر التي قد وجهت العملية التعليمية كلها إلى تقنية عملية تهدف إلى إتقان التعلم وتحسين فاعليته ورفع كفاءته الأمر الذي يدفعنا إلى إعادة النظر في تلك الطرائق والأساليب واستعمال ما يتفق مع تلك المتغيرات .

لذا فإن الطرائق الاعتيادية لم تعد مناسبة في الوقت الحاضر، نظراً للتوسع الحاصل في المعارف والمعلومات نتيجة للثورة العلمية، والتكنولوجية، وتعدد مصادر المعلومات فلم يعد المدرس هو مصدر المعلومة الوحيد، لذلك فكان لابد من إيجاد إستراتيجيات جديدة تتصف بالمرونة وتنشط فكر الطالب ، وتجعل منه مركز للعملية التعليمية ،والمدرس موجه لعملية التعلم ليكون المتعلم فاعلاً بالعملية التربوية .

وقد أشارت الكثير من الدراسات والبحوث في مجال طرائق تدريس المواد الاجتماعية، ولا سيما التأريخ إن تدريس التأريخ لا يزال يعتمد وبشكل كبير على الطرائق الاعتيادية وهذا ما أكدته العديد من الدراسات و منها دارسة (المناصير ،٢٠٠٢) ،(فريد ،٢٠٠٩) ،(مرزوك، ٢٠١٢)، كذلك أشارت دراسة (الآلوسي واللهيبي،٢٠١١) إلى توافر انخفاض في مستوى تحصيل الطلاب ،وعدم احتفاظهم بالمعلومات، ويعود السبب في ذلك إلى إن المدرسين مازالوا يعتمدون في تدريسهم على الطرائق الاعتيادية التي تؤثر على تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالمعلومات . ، وقد دعى المؤتمر العلمي السادس عشر المنعقد في الجامعة المستنصرية للعام(٢٠٠٩) الهيئات التدريسية إلى ضرورة متابعة الأتجاهات الحديثة في طرائق التدريس والاستفادة منها (المؤتمر العلمي السادس عشر الجامعة المستنصرية ، ٢٠٠٩ ، ص٥- ٦٥) .

(*) قام الباحث بزيارة عدد من المدارس منها متوسطة الشهداء بتاريخ ٧-٩ ٢٠١٢/١٠م لتمثل العينة الاستطلاعية للبحث .

ومن هنا ظهرت الحاجة الماسة إلى استعمال بعض أساليب وإستراتيجيات التدريس الحديثة ومن هذه الاستراتيجيات (إستراتيجية التقويم البنائي) سنسعى إلى تجريب هذه الإستراتيجية في الدراسة الحالية ،والتي قد تزيد من مستوى تحصيل واحتفاظ طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ ، وتعالج مشكلة البحث المتمثلة بالتّعرف على فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في التحصيل ، والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ.

٢- أهمية البحث:-

تواجه التربية في العصر الحديث تحديات في جميع نواحي الحياة الاجتماعية ، والإقتصادية، والثقافية، لعل من أهمها الانفجار السكاني،والمعرفي، وتطور فلسفة التعليم ،وتغير دور المعلم، وتفشي الأمية، والتطور التكنولوجي ووسائل الإعلام.(سلامة، ٢٠٠٤ ص ٣٠).

ونحن نعيش عصر الثورة العلمية والتكنولوجية، وقد عملت المعرفة الجديدة على تغيير العالم من حولنا ومع هذا التغيير كان حتماً على التربية أن تتغير بدورها، وهكذا لم تصبح وظيفة التربية مجرد المحافظة على القيم، وإنما عليها أن تعمل على توسع النمو المعرفي (عبد الكريم،٢٠١١،ص٢).

وللتربية دور رئيس ومهم في حياة الشعوب ، بل أصبحت التربية إستراتيجية كبرى لكل شعوب العالم وأصبحت لا تقل أهمية عن الدفاع والأمن لذلك أن رقي الشعوب وتقدمها وحضارتها تعتمد على نوعية الأفراد وليس على عددهم ، وللتربية دور مهم وفاعل في كافة مجالات الحياة فلها أهمية كبيرة في التنمية الاجتماعية، للأفراد بوصفهم أفراداً في علاقة اجتماعية تفرضها عليهم أدوارهم المتعددة في المجتمع كالقيام بدور المواطنة الصالحة القادرة على تحمل المسؤوليات والقيام بالواجبات الملقاة على عاتقهم وممارسة الحقوق، والواجبات القومية ،والاجتماعية (الراشدان وجعنيني،٢٠٠٢،ص٤٦).

وتهدف التربية والتعليم إلى تنشئة أجيال صالحة قادرة على تحمل مسؤولياتها وبناء حضارة وأمجاد وتراث وقيم إنسانية لكي تقوم هذه الأجيال بتقديم ما هو نافع للمجتمع وتجنب الأمور التي تؤدي إلى الضرر به ، لذلك تسعى المؤسسات التعليمية ،والتربوية إلى إكساب الفرد معارف إنسانية التي هي أساس التعامل مع الأفراد حتى تجعل منه إنساناً أكثر وعياً وثقافة (غنيم ، ٢٠٠٦،ص٢٣٤).

فالتعليم يحرر الإنسان من قيود العبودية، والجهل ، فالحرية لا يمكن أن تعمل في ظل الأمية أو الفقر الثقافي ، وهذا يبرز أهمية التربية في تكوين المواطن المستنير القادر على خدمه وطنه ومجتمعه ، كما إن التربية تحث على التماسك والوحدة القومية والوطنية فالتربية عامل مهم في توحيد الأتجاهات الدينية ،والفكرية، والثقافية لدى أفراد المجتمع (الراشدان وجعنيني، ٢٠٠٢، ص٤٦).

وتعد المدرسة مؤسسة إجتماعية قامت لخدمة المجتمع وتحقيق أغراضه في تربية النشء، ويعتمد نجاح المدرسة في تحقيق رسالتها على مدى أرتباطها العضوي بالمجتمع الذي تعيش فيه ، فالمدرسة سخرت لتحقيق أهداف المجتمع وتطلعاته وطموحه لذا فأن التربية مجهود كبير مشترك يتصل بجماهير عريضة(عبد على ،ومطر ، ٢٠١٢، ص٢٨).

وإن المدرسة الحديثة ينبغي أن لا تنحصر مهمتها في الناحية العقلية في تلقين المعلومات وحشوها وصبها في أذهان الطلبة ، وإنما ينبغي العناية فيها بتكوين عقلية المتعلم، وبناء شخصيته،وتعويده كيف يتعلم ويطبق مبدأ(علمني كيف أتعلم) وهي الغاية التي تهدف إليها التربية العقلية في المدرسة الحديثة (أبو سريع،٢٠٠٨،ص١٨).

وبما إن المدرسة هي مؤسسة إجتماعية أنشأها المجتمع لتحقيق أهدافه ، فالمنهج يعد وسيلة المدرسة لتحقيق أهداف المجتمع، لذا ينبغي أن تكون أهداف المنهج متسقة مع أهداف المجتمع ، ففي المجتمعات الديمقراطية تكون أهداف المدرسة منصبة على تزويد الفرد بالمعلومات ،والمعارف، والأفكار، وتنمية نوع معين من السلوك والعادات

والتقاليد التي من شأنها تجعل الفرد يقدر ويحترم الديمقراطية ، وان لكل مجتمع من المجتمعات مطالبه وحاجاته التي تحددها ثقافة المجتمع، والمنهج هو وسيلة لإعداد الفرد للمشاركة بفاعلية في قطاعات الحياة المختلفة ،لذلك فالمنهج يختلف من حيث الشكل والمضمون من مجتمع إلى آخر(عبد على ومطر، ٢٠١٢، ص٣٤) .

والمنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة من الخبرات التعليمية المربية المصممة من اجل بلوغ أهداف تربوية وتعليمية بقصد مساعدة المتعلمين على النمو الشامل في جميع جوانب الشخصية المعرفية،والجدانية ،و المهارية ،وفي المنهج الحديث يكون المتعلم هو محور العملية التعليمية (الفتلاوي،٢٠٠٦،ص٤٠).

وإن المنهج الجيد للمواد الاجتماعية يكسب المتعلمين اتجاهات وميولاً تفيدهم في حياتهم اليومية مثل حب العمل، والتعاون لصالح المجتمع ،واحترام الآخرين ،وتقديرهم ،والأيمان بضرورة تحمل الأعباء والمسؤوليات الاجتماعية والأيمان بالديمقراطية بوصفه أسلوباً في الحياة ،والإيمان بالقومية ،وإثرائها ،وتدعيمها ، والإيمان بأن المشكلات التي يتعرض لها المجتمع هي مشكلاته التي يجب أن يسهم في حلها والتصدي لها(أبو سريع، ٢٠٠٨ص٢٢).

وتعد المواد الاجتماعية من أكثر المواد الدراسية التي تعنى في تحقيق النمو الشامل والمتكامل في جميع جوانب شخصية المتعلم ، لكي يكون مواطناً صالحاً ومؤمناً بالله تعالى ، ويكون إنساناً واعياً مسهماً في بناء وطنه وفي خدمة مجتمعه، وحل مشكلاته، وقد أزداد الاهتمام بمناهج المواد الاجتماعية نتيجة لأدراك أهميتها في بناء شخصية المتعلم المتكاملة(قطاوي، ٢٠٠٧، ص١١).

وتعنى الدراسات الاجتماعية بدراسة علاقات الإنسان مع نفسه، ومع أخيه الإنسان في الماضي والحاضر، ومع المجتمع الذي يعيش فيه ومع البيئة المحيطة به ،فالإنسان بطبيعته الاجتماعية يحتاج إلى معرفة ما يدور حوله من أحداث ووقائع على المستويين المحلي، والعالمي حتى يتمكن من مواجه مناحي الحياة كافة، وأن أكثر أهداف المواد

الاجتماعية أهمية هي تربية المواطنة، فتوفير المعرفة وتطوير القيم والمعتقدات والاهتمامات وإتاحة فرصة المشاركة الجماعية، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام القيمية وتطوير المهارات المعرفية والعملية هي من الكفايات الأساس للمواطنة الصالحة(خضر،٢٠٠٦،ص٧٧).

ويعد التأريخ أحد مناهج المواد الاجتماعية المهمة ، فهو يتكلم عن حياة الماضي ويربط بينها وبين الحاضر من أجل أعداد الفرد لحياة المستقبل ، وهو ليس مجرد سرد قصص وروايات عن أحداث الماضي وإنما يتعدى ذلك إلى ربط الماضي بالحاضر وصولاً إلى المستقبل إذ إن تاريخ الأمة هو سلسلة متصلة لا يجوز الفصل بينها ، ولا يجوز أن نكتفي بدراسة الماضي ،منفصلا عن الحاضر والمستقبل فحوادث الماضي ومشكلاته تؤثر في الحاضر وما الحاضر، إلا وليد الماضي (عبيدات، ١٩٨٩، ص١٣).

وهو أحد فروع المعرفة الذي يهدف إلى جمع المعلومات عن الماضي والتحقق منها وتحليلها وتفسيرها فهو يسجل أحداث الماضي في تسلسلها وتعاقبها، ولكنه لا يقف عند مجرد تسجيل هذه الأحداث ،ولكنه يحال عن طريق عملية التحليل وإبراز الترابط بين هذه الأحداث وتوضيح العلاقة السببية بينها وإن يفسر التطور الذي طرأ على حياة الأمم والمجتمعات والحضارات المختلفة ،وان يبين كيف حدث هذا التطور ولماذا ، والتاريخ يتناول أحداث الماضي بكافة جوانبها السياسية ،والاقتصادية ،والعلمية ،والحضارية ولا يقتصر فقط على المعارك والحروب (العجرش، ٢٠١٣،ص٣٤).

ويذكر أبن خلدون في كتابه (المقدمة) عن أهمية التاريخ" إن التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم وتشد إليه الركائب والرحال وتسمو إلى معرفته السوق والأغفال وتتناقش فيه الملوك والأقيال، وتتساوى في فهمه العلماء والجهال ،إذ هو لا يزيد في ظاهره على أخبار عن الأيام ،والدول، والسوابق من القرون الأول وتنمو فيها الأقوال وتضرب فيها الأمثال وتطرف بها الاندية أذا غصها الاحتفال، وتؤدي لنا شأن الخليقة كيف تقلبت بها

الأحوال، وإتسع للدول فيها النطاق والمجال وعمروا الأرض حتى نادى بهم الارتحال، وحان منهم الزوال،وفي باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق فهو أصيل في الحكمة عريق وجدير بان يعد في علومها وخليق". (ابن خلدون، ١٩٧٧، ص٣٠)

فالتأريخ هو الصورة الفكرية للحضارة ومؤشر نشاط الفكر الإنساني في ماضيه ، فهو يعد أصدق مرآة تعكس حياة الأفراد والجماعات والشعوب والأمم وأحسن دليل لها تجاربها الماضية وتطلعاتها نحو المستقبل بحيث يشكل أللوحه الشاملة للمجتمع الإنساني التي تمكننا من الإفادة من تجارب الإنسان في الماضي فهو حوار بين الماضي والحاضر بوصفه ذاكرة العصر التي يتناقلها الأجيال(قطاوي ، ٢٠٠٧ ، ص٢٦).

وإن التأريخ لا يبحث عن الظواهر الإنسانية فحسب، بل يبحث كذلك في الظواهر الماضية أيا كان نوعها ، فهو بذلك له طبيعة خاصة تختلف عن بقية العلوم الأخرى،فهو يدرس ماضي الطبيعة وماضي المجتمعات فدراسة هذه الظواهر ينبغي أن يتم على أساسين مختلفين ،أحدهما نظري ، والآخر تاريخي وهو الذي يحاول أن يرسم صورة واضحة عن التجارب الإنسانية الماضية (العزاوي ، ٢٠١٢، ص١٠).

ويتم اخذ العبرة والموعظة من التاريخ فعندما يدرك المتعلم الأحداث الماضية ، ينبغي ألا ينظر إليها كأحداث انتهت من حيث مكانها وزمانها ، بل لابد أن يتبين دلالاتها بالنسبة لحاضره، وفي الواقع إن ديننا الإسلامي قد أبرز الهدف المهم من دراسة التاريخ المتمثل بأخذ العبرة والعظة ،وقد أشار القرآن الكريم في آيات كثيرة إلى العبرة والعظة وضرورة اتخاذها في الحياة فقال تعالى :-

(قَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ مَا كَانَ حَدِيثًا يُفْتَرَى وَلَكِنْ تَصْدِيقَ الَّذِي بَيْنَ يَدَيْهِ وَتَفْصِيلَ كُلِّ شَيْءٍ وَهُدًى وَرَحْمَةً لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ) يوسف الآية، ١١١(علي، ١٩٩٢،ص٢٥).

وهنالك علاقة وثيقة بين منهج التاريخ وطرائق التدريس وتعد من الوسائل المهمة في ترجمة المنهج إلى ما يصبو إليه، لهذا تسعى الدول النامية جاهدة إلى مواجهة التحديات المختلفة في محاولة منها للتغلب على المشاكل بقصد اللحاق بمركب الدول المتقدمة التي أدركت عن إيمان بأهمية بناء مناهج على أسس صحيحة من اجل تقدم مجتمعاتها(الدليمي،٢٠٠٨ص٢) .

وطريقة التدريس هي مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم داخل غرفة الصف من اجل تحقيق الأهداف التربوية (الأمين، ٢٠٠٥،ص٧٤)

وتمثل طريقة التدريس سلسلة مركبة من الإجراءات يقوم بها المعلمون والمتعلمون يتم من خلالها نقل المعلومات الهادفة لمحتوى الدرس والتعرف على نتائج تقويمه لذلك نلاحظ إن مفهوم طريقة التدريس الحديثة تتضمن جميع الوسائل، والإجراءات، والنشاطات ووسائل التعلم التي يهيئها المدرس من اجل تحقيق أهداف تربوية ، وطريقة التدريس خطة متكاملة لتنفيذ جزء أو أجزاء من المحتوى التعليمي الوارد في المنهج مع فئة محدودة من الطلاب في الموقف التعليمي (جابر ، ٢٠٠٥، ص١٥٥). إذ يقوم المدرس بنقل المعارف والمعلومات المطلوبة لتحقيق التغير السلوكي المطلوب بطريقة ناجحة وشيقة بحيث تلبي اهتمامات المتعلمين وتحقق رغباتهم ،ويتم ذلك عن طريق الأخذ بعين الاعتبار صفات المتعلم وخصائصه النفسية، والاجتماعية(مرعي والحيلة، ٢٠٠٢،ص٢٦).

ومن أجل أن تكون طرائق التدريس طرائق فاعلة في تحقيق أهداف التعلم فهناك معايير عدة لإختيار الطريقة المناسبة . ومن هذه المعايير:-

١-مدى ارتباط الطريقة بالأهداف التعليمية .

٢-قدرتها على حث المتعلمين على التفكير الجيد والوصول إلى نتائج.

٣-مراعاتها للجانبين المنطقي والسيكولوجي عند تقديم المادة التعليمية .

٤-ارتباطها بحياة الطلاب الاجتماعية.

٥-مساعدة الطلاب على تفسير النتائج التي توصلوا إليها في الدراسة.
٦-مساهمتها في الربط بين الجانبين النظري والعملي.
٧-استغلالها نشاط الطلاب نحو التعلم .
٨-مراعاة ميول الطلاب واستعداداتهم واتجاهاتهم (جابر ، ٢٠٠٥، ص١٥٥) .

ولا تتوافر طريقة مميزة في التدريس، فطرائق التدريس تتنوع بحسب الموقف التعليمي، ففي الدرس الواحد قد يستعمل المدرس أكثر من طريقة، وأسلوب، فقد يبدأ المدرس درسه باستعمال المناقشة في شرح العنصر الأول من الدرس، ثم بعد ذلك ينتقل إلى العنصر الثاني يستعمل طريقة الإلقاء بهدف تعريف الطلاب معلومات وحقائق تاريخيه معينة تم تحديدها مسبقا في أهداف الدرس وعندما ينتقل إلى العنصر الثالث قد يثير مشكلة معينة، وهنا يلجا إلى طريقة حل المشكلات ، وان استعمال المدرس لأكثر من طريقة واحده في الدرس يؤدي إلى إثراء العملية التعليمية ويساعد على مواجهة الفروق الفردية بين الطلاب (كاتوت،٢٠٠٩،ص١٦٠). ومع التغير التكنولوجي والعلمي السريع ،وظهور نظريات واستراتيجيات تدريسية وتعلميه جديدة، يغدو ضروريا تحسين أداء كل من المدرس والطالب وتطويره في الموقف التعليمي التعلمي بما يلبي متطلبات التغييرات والتجديدات التربوية سواء أكانت ،وسائل ،أو أدوات ،أو تقنيات تربوية ،أو إستراتيجيات وأساليب تدريسية ، ويتطلب ذلك تدريب المشرفين على تطبيق هذه التغييرات والتجديدات التربوية والاستراتيجيات، ومن ثمَّ تطويرها ،وابتكار الجديد من أجل النهوض بالعملية التعليمية (القاسم والمقبل،٢٠٠٣،ص١).

وإستراتيجية التقويم البنائي هي من الإستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية التي تؤكد على تحسين تعلم الطلبة وتحثهم على التجديد والإبداع ، ففي صفوف التعلم البنائي يكون الطلاب نشطين بدلاً من كونهم تقليدين سلبيين والمدرسين ميسرين أو مساندين للتعلم بدلاً من كونهم ملقنين للطلاب كما يؤكد التعلم البنائي على التفكير

والفهم والاستدلال وتطبيق المعرفة ، وتعتمد على الفكرة التي ترى أن الطالب يبني معرفة نفسه بنفسه (زيتون، ٢٠٠٧،ص٢٤).

وتعد إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية من الإستراتيجيات الحديثة في التدريس وتتطلب هذه الإستراتيجية من المدرس اعتماد التقويم جزءا أساسياً من عملية التعليم والتعلم ، لذلك فإنَّ المدرس مطالب بامتلاك مهارات هذا التقويم وممارستها في مختلف مراحل العملية التعليمية التعلمية (قبل تنفيذ الموقف التعليمي وخلاله وبعده) (فرج، ٢٠٠٥،ص١٩٨).

تساعد إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية المدرسين على امتلاك مهارات التعليم المخطط المهدف نحو تلبية الحاجات ،لأنها تشترط على المدرسين تقديم الخبرات التعليمية المناسبة لحاجات الطلاب ، كما أنها تساعد الطلاب على التعلم والتفاعل الإيجابي ، أضف لذلك كله تتطلب هذه الإستراتيجية من المدرسين تقويم تعلم الطلاب وتعرف إنجازاتهم والصعوبات التي تواجههم في مختلف مراحل عملية التعليم والتعلم ، ومن ثمَّ تقديم النشاطات العلاجية ،و بعبارة أخرى فهذه الإستراتيجية تساعد المدرسين في التغلب على الصعوبات والعثرات التي تواجه تعلم طلابهم ومعالجتها،وتنيط إستراتيجية التقويم البنائي بالطلاب دوراً إيجابياً نشطاً ، وتجعل منهم مشاركين مسؤولين عن تعلمهم (القاسم والمقبل،٢٠٠٣،ص٧٢).

والتقويم البنائي تقويم تكويني يتم في أثناء تأدية المعلم للموقف التعليمي بهدف أخذ تغذية راجعة مستوحاة من جمع المعلومات عن الطلاب وتعلمهم، ومن ثمَّ تشخيص الواقع التعليمي لهم، واستناداً لهذا التشخيص يتم تعرُّف حاجاتهم والاعتماد عليها لتخطيط الفرص التعليمية اللازمة والمناسبة لتعلمهم اللاحق(فرج،٢٠٠٥، ص١٩٨).

ويتخلل التقويم البنائي عملية التعلم والتعليم ويكون جزءاً منها، ويهدف إلى تعزيز التعلم وإلى الاستكشاف المستمر لجوانب الخطأ في عملية التعلم لتصحيحه فوراً، واستكشاف جوانب الضعف للعمل على علاجها، وجوانب القوة لتعزيزها، وذلك من أجل التطوير المستمر لإجراءات عملية التعلم والتعليم في أثناء تنفيذها. فالسؤالات ،والتمرينات

والأنشطة التعليمية التي تأتي في نهاية الوحدة الدراسية التي تهدف إلى متابعة تقدم الطالب، وتزود كلاً من المعلم والطالب بتغذية راجعة لتعديل عملية التعلم والتعليم وتحسين مسارها (فلاته،٢٠٠٧،ص١٤).

تقوم إستراتيجية التقويم البنائي على تخطيط التعليم وتصميمه استناداً للتغذية الراجعة المستوحاة من نتائج التقويم البنائي، إذ يرى مخططو هذه الإستراتيجية أنَّ الاستناد لحاجات الطلاب في تخطيط التعليم واختيار الفرص والخبرات التعليمية التعلمية يعني الانطلاق بالتعلم من حيث يقف الطلاب ، كما يعني معاملة كل طالب بوصفه شخصاً مميزا له حاجاته وله قدراته الخاصة به(القاسم والمقبل،٢٠٠٣،ص٣).

ويعد تقويم سلوك الطلبة وبخاصة تحصيلهم الدراسي من أبرز أساسيات عمل الأنظمة التعليمية عن طريق معرفة فعالية المؤسسات التعليمية بجانبيها الكمي والنوعي، فهو عمل مستمر يستعمله المدرس لتقدير مدى تحقيق الأهداف التربوية عند الطلبة وفضلا عن انه يؤدي دوراً مهماً في التربية بوصفه العملية التي تصدر عنها أحكاماً تستعمل كأساس للتخطيط وتثمين خصائص المؤسسة من حيث، التنظيم، والمناهج والطرائق والنتائج(الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠ ، ص١٧٤-١٧٥).

ومن دون شك فان التحصيل الدراسي جانب مهم من جوانب التغيير المعرفي الذي نريد لطلابنا أن يحققوا فيه مستواً رفيع إذ يعد تدني مستوى التحصيل الدراسي من إحدى المشكلات الكبيرة التي تواجه الفرد والدولة والمنزل، فالمدرسة وضعت مستوى التحصيل الدراسي هدفاً تحاول تحقيقه وبتوجيه الطلبة حسب تحصيلهم للمنافسة في مجالات الحياة وأن الإخفاق الدراسي يؤدي إلى الإحباط والشعور بالنقص(الطائي،٢٠٠٤، ص٩).

ويعد التحصيل بمختلف أشكاله من أهداف التربية والتعليم التي تسعى دائما إلى زيادة مستوى تحصيل المتعلمين فالتحصيل أهمية كبير في تحديد تقدم الطلبة كذلك توزيعهم في تخصصات التعليم المختلفة أو قبولهم في الكليات، هذا في المجال الدراسي ، أما في مجال الحياة اليومية فإن للتحصيل الدراسي أهمية كبيرة في تكّيف الطالب في الحياة ومواجهة مشكلاتها عن طريق استعمال معلوماته ومعارفه في التفكير وحل المشكلات التي تواجهه واتخاذ القرارات (تونسيه ، ٢٠١١، ص١٠٥).

وتعد المرحلة المتوسطة من المراحل المهمة في حياة المتعلم، وتتميز عن غيرها من المراحل التعليمية بوصفها من اخطر المراحل العمرية ذلك لان المتعلم يمر فيها بتغيرات جسمية ، وعقلية وانفعالية واجتماعية ،لذا تتطلب هذه المرحلة الكثير من المتابعة والرعاية من قبل القائمين على العملية التربوية، وتتجسد أهمية المرحلة المتوسطة من خلال تهيئتها جيلاً واعياً ووسطاً في تأهيله وكفايته (الحقيل،١٩٩٣،ص١٤٢).

وتعد المرحلة المتوسطة بمثابة القاعدة الأساس التي يمكن من خلالها معلم المواد الاجتماعية تشكيل تفكير المتعلمين، وتوجيههم التوجيه الصحيح من اجل تحقيق الأهداف التربوية وان للمرحلة المتوسطة أهمية كبيرة في إشباع الكثير من حاجات المتعلمين كالحاجة إلى الانتماء والقيم والحاجة إلى التقبل الاجتماعي التي تعد من الحاجات الملحة في هذه المرحلة (الفقي، ١٩٨٠،ص٢٧٧).

وتزداد أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحلة الاعداد للتكليف، فالمتعلم مسؤول عن تصرفاته، وعن كل ما يصدر عنه من أفعال، ولهذا فهي تعد مرحلة إعداد للبلوغ وتأهيل الفرد والإنتقال من عدم المسؤولية والإتكالية إلى تحمل المسؤولية والالتزام. (حسنين، ١٩٨٣ ،ص٥).

- وبذلك تكمن أهمية البحث الحالي بما يأتي:-

١-أهمية استعمال إستراتيجية التقويم البنائي بما ستقدمه من خطوات واضحة ودقيقة في التدريس خاصة في هذا الوقت فتغيرات العصر الحديث تحتاج إلى استحداث طرائق وإستراتيجيات تدريسية جديدة لمادة تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط .

٢- أهمية مادة التاريخ بوصفها مادة تسعى دراستها إلى فهم الحاضر والمستقبل، لأن الأحداث الراهنة ما هي إلا نتيجةٌ لأحداث وظروف سابقة.

٣- أهمية المرحلة المتوسطة بوصفها مرحلة متصلة مع ما قبلها وما بعدها من مراحل نمو المتعلم ، ولها تأثير كبير في تشكيل شخصية الفرد.

٤- محاولة رفد المكتبات والجامعات العراقية للإفادة من الدراسة الحالية التي تعد أول دراسة محلية على حد علم الباحث تتناول هذا المجال.

٥- إفادة المشرفين الاختصاصين والتربويين في توجيه المعلمين والمدرّسين للأخذ بإستراتيجية التقويم البنائي في تدريس مادة التاريخ في حالة بيان فاعليتها.

٦- أهمية التحصيل الدراسي ودوره في حياة المتعلم فهو يعد المعيار الأساس الذي يتم من خلاله قياس تقدم المتعلمين ونقلهم من مرحلة دراسية إلى أخرى .

٣-هدفا البحث:-

يهدف البحث الحالي إلى معرفة(فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي) في:-

١- التحصيل لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ.

٢- الاحتفاظ بالتحصيل لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ.

٤- فرضيتا البحث:-

من أجل تحقيق هدفي البحث صيغت الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:-

١- لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق (إستراتيجية التقويم البنائي) ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق(الطريقة الاعتيادية) في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط.

٢- لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ لطلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق (إستراتيجية التقويم البنائي) ومتوسط درجات الاحتفاظ لطلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق (الطريقة الاعتيادية) في مادة التأريخ للصف الأول متوسط.

٥- حدود البحث:-

١-عينة من طلاب الصف الأول المتوسط في إحدى المدارس المتوسطة الصباحية التابعة لتربية محافظة ديالى /قضاء بعقوبة المركز.

٢- الفصول الثلاث الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط، ط٤، ٢٠١٢.

٣- الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٢م-٢٠١٣م.

٦- تحديد المصطلحات:-

- الفاعلية :- Effectiveness

عرفها كل من :-

أ- **(السعيد، ١٩٩٧)**:- "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة" (السعيد، ١٩٩٧، ص١٧).

ب- **(اللقاني والجمل،٢٠٠٣)**:- بأنها "مدى نجاح المعلم في ممارسته لمهنته ، وهو يقاس بأثره في الدارسين الذين يشرف على تعلمهم كما تقيسه الاختبارات و المقاييس" (اللقاني والجمل ،٢٠٠٣، ص١٣٩).

ج-**(الفتلاوي ٢٠٠٣)** "العمل بأقصى الجهود إلى تحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ" (الفتلاوي، ٢٠٠٣، ص١٩).

د- **(أمين ٢٠٠٨)**:- "بأنها الثراء في مقدار التغير المرغوب فيه الذي يحدث نتيجة إجراءات الدراسة التجريبية" (أمين ،٢٠٠٨،ص١٠).

هـ-**ويعرف الباحث الفاعلية إجرائيا** :- مقدار التغّير الذي تحدثه إستراتيجية التقويم البنائي في التحصيل والإحتفاظ به لطلاب المجموعة التجريبية (طلاب الصف الأول متوسط) في مادة تاريخ.

- الإستراتيجية : Strategy.

عرفها كل من :-

أ- **(زيتون،٢٠٠١):-**" هي مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المدرس أو مصمم التدريس ، والتي يخطط لاستعمالها في أثناء تنفيذ التدريس، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة ، وفى ضوء الإمكانات المتاحة " (زيتون،٢٠٠١،ص٢٣٤).

ب- (الفتلاوي، ٢٠٠٦) " أنها مجموعه من الأهداف ،والطرائق ،والوسائل ،والأساليب سواء أكانت تدريبية ،أو تقويمية ،أو خطوات ،أو أنشطة يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتحقيق الأهداف المرجوة بأقصى فاعليه من خلال تحركات يقوم بها كل من الطالب والمدرس "(الفتلاوي ، ٢٠٠٦ ، ص ٣٣٣) .

ج- (شاهين٢٠١١):- عبارة عن إجراءات التدريس التي يخططها القائم بالتدريس مسبقا ، بحيث تعينه على تنفيذ التدريس على ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق الأهداف التدريسية لمنظومة التدريس التي يبنيها بأقصى فاعلية ممكنة(شاهين،٢٠١١،ص٢٢).

د- (أبو عادزة،٢٠١٢) :- هي مجموعة من الأداءات التي يستعملها المعلم لتحقيق سلوك متوقع لدى المتعلمين ، وهي احد عناصر المنهج التي تحتاج جهداً من المعلم في اختيار الأفضل من الطرائق والأساليب بما يعرفه عن مصادر التعلم وأساليبه لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالتعلم كي ينشط ويغير من سلوكه ، بمعنى إن إستراتيجية التدريس هي جزء متكامل من موقف العملية والأساليب التي تتبع في تنظيم المجال للتعلم (أبو عادزة، ٢٠١٢،ص١٤٢) .

هـ- ويعرف الباحث إستراتيجية التدريس إجرائياً:- هي مجموعة من الخطوات والاجراءات والطرائق والاساليب التي يتبعها الباحث في أثناء قيامه بالتدريس لتحقيق هدف أو أكثر في تدريس مادة تأريخ الحضارات القديمة.

- التقويم البنائي:- Formative assessment.

عرفه كل من:-

أ- (**ملحم،٢٠٠٠**):- هو عملية تقويمية منهجية منظمة تحدث في أثناء التدريس وغرضها تزويد المدرس والطالب بتغذية راجعة من أجل تحسين العملية التعليمية ومعرفة مدى تقدم التلاميذ(ملحم ،٢٠٠٠،ص٣٦٧).

ب- (الطيطي،٢٠٠٢) :- "هي العملية يحصل بها المعلم على المعلومات اللازمة لزيادة فاعلية وكفاية المواد التعليمية في تحقيق أهداف التعلم (الطيطي،٢٠٠٢ ص١٥٣) .

ج- (محفوظ،٢٠٠٧):- ويعني استعمال التقويم في أثناء عملية التدريس ويهدف إلى تحديد مدى تقدم الطلاب نحو الأهداف التعليمية المنشودة وتقديم تغذية راجعة. Feedback للمدرس عن سير تعلم الطلاب بهدف إعطاء مزيد من الاهتمام إلى تعديل أداء المتعلم (محفوظ،٢٠٠٧،ص٨).

د- (عبد علي ،ومطر،٢٠١٢):- "هو التقويم الذي يجري في أثناء عملية تنفيذ المنهج وذلك للتأكيد من سير عملية التنفيذ ورصد الصعوبات والعقبات المعترضة و العمل على تذليلها " (عبد علي ،ومطر،٢٠١٢ ،ص٢١٩).

هـ-ويعرف الباحث التقويم البنائي إجرائياً:- هي مجموعة من الإجراءات التقويمية التي يقوم بها الباحث في أثناء تدريس مادة تاريخ الحضارات القديمة ، عن طريق مجموعة من الأسئلة القصيرة بعد الانتهاء من تقديم كل مهمة تعليمية من اجل قياس مدى تعلم طلاب المجموعة التجريبية للموضع الذي تم عرضه.

- إستراتيجية التقويم البنائي:(Formative assessment strategy).

عرفها كل من:-

أ- **(فرج،٢٠٠٥):-** هي إستراتيجية حديثة في التدريس تتطلب من المعلم استعمال التقويم جزءاً أساسياً من عملية التعلم والتعليم إذ يقوم المعلم بجمع معلومات عن الطلاب وتعلمهم وتشخيص الواقع التعليمي لهم في ضوء هذا التشخيص يتم التعرف على حاجات الطلاب والتخطيط في ضوئه (فرج،٢٠٠٥،ص١٩٧).

ب- **(القاسم، والمقبل،٢٠٠٣):-** هي إستراتيجية تدريس تعتمد على التقويم المرحلي الذي يتم في أثناء تأدية المدرس للموقف التعليمي، بهدف أخذ التغذية الراجعة مستوحاة من جمع المعلومات عن الطلاب وتعلمهم، ومن ثم تشخيص هذا الواقع، والتعرف على حاجاتهم والاعتماد عليها للتخطيط لتعلمهم اللاحق (القاسم، مقبل،٢٠٠٣،ص٣٥) .

ج- **(المطيري،٢٠٠٧)**هي إستراتيجية تعليم و تعلم تقوم على جمع المعلومات عن الطلاب واستعمالها كتغذية راجعة في التخطيط لتعلمهم المستقبلي(المطيري ، ٢٠٠٧،ص١٠).

د- (زيتون٢٠٠٣):- هي من الإستراتيجيات الحديثة في فن التدريس تتخذ من التقويم البنائي أساساً لها تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية تهدف إلى تحسين وتطوير أداء كل من المدرس والطالب في الموقف التعليمي التعلمي بما يلبي متطلبات التغييرات والتجديدات التربوية (زيتون ، ٢٠٠٣، ص٧٠).

هـ-ويعرفها الباحث إجرائيا:- هي الإجراءات التدريسية التي يقوم بها الباحث على المجموعة التجريبية داخل غرفة الصف ،و تبدأ بالمعرف السابقة ، وتقديم المعرفة الجديدة، وتقديم أوراق عمل لتقويم تعلم الطلاب ، وتنتهي بالتقويم والمعالجة من اجل تحقيق هدف أو أهداف تربوية عدة لمحتوى مادة تاريخ الحضارات القديمة لطلاب الصف الأول متوسط .

- التحصيل:Achievement .

عرفه كل من:-

أ- (**كود Good.1973**) بأنه " إنجاز وكفاية في الأداء في مهارة معينة ، ومجموعة من المعارف " (Good/ 1973/ p.7) .

ب- (بركات ، ١٩٩٩)هو المعرفة المكتسبة في مادة دراسية محددة مقاسه بالدرجات التي يحصل عليها المتعلم على أختبار معد لهذا الغرض ، وقد تتضمن أشكالاً من الأسئلة سواء كانت شفوية ،أو تحليلية ،أو عملية،(بركات، ١٩٩٩، ص١٤١).

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

د- (**القمش ٢٠٠٠**) :- بأنه المعرفة والمهارات المكتسبة من المتعلمين ، بوصفها نتيجة لدراسة موضوع ، أو وحدة تعليمية محددة .(القمش،٢٠٠٠ ،ص ٧٢) .

هـ- **ويعرف الباحث التحصيل اجرائيا**:-هو مقدار ما يحصل عليه المتعلمين (عيّنة البحث) من درجات في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

- **الاحتفاظ : Retention.**

عرفه كل من:-

أ- (**ويبستر ١٩٧١، Webester**) بأنه " القدرة على الاحتفاظ بالتأثيرات البعدية للخبرة والتعلم الذي يجعل التذكر أو التعرف على الأشياء ممكنا"
(Webster, 1971:66) .

ب- (**زاير ،١٩٩٩**) :-"القدرة على استرجاع المعلومات أو الأحداث الماضية التي سبق وان مرت بخبرة الانسان" (زاير،١٩٩٩،ص٣٣).

ج- (**الخزرجي ،٢٠٠٣**) " الأثر الثابت الذي يتبقى بعد التجربة والخبرة "
(الخزرجي،٢٠٠٣،ص١٤).

د- (**الآلوسي واللهيبي، ٢٠١١**):- بأنه قدرة الطالب على التذكر وخزن المادة التعليمية لفترة بعد الانتهاء من تعلمها وقدرته على استرجاعها من الذاكرة.(الآلوسي ،واللهيبي،٢٠١١،ص١٧).

هـ-**ويعرف الباحث الاحتفاظ إجرائياً**:- هي مقدار المعلومات التي يحتفظ بها المتعلمون(عينة البحث) للموضوعات التأريخية التي قدمها الباحث خلال مدة التجربة ويتم تقديره بدرجات الاختبار التحصيلي الذي يعاد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع .

- الصف الأول المتوسط : First intermediate

أ- هو الصف الأول من صفوف المرحلة المتوسطة **و**هي المرحلة التي تلي المرحلة الابتدائية وتضم ثلاث صفوف في نظام التعليم في جمهورية العراق ،ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات "(فريد،٢٠٠٩،ص٢١) .

- التأريخ : History .

عرفه كل من:-

أ- أبن خلدون(١٩٧٧) :-"إن التأريخ يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم ، والأنبياء في سيرهم والملوك في دولهم، وسياستهم حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرونه في أحوال الدين والدنيا فيه"(ابن خلدون ،١٩٧٧ ،ص١٠).

ب- :(هيكل ،١٩٨٥): "هو ليس علم الماضي وحده وإنما هو عن طريق استقراء قوانينه علم الحاضر والمستقبل" (هيكل ، ١٩٨٥ ،ص ١٥).

ج - (الأمين، ١٩٨٨) هو علم دراسة الحضارات القديمة، وتجسيد العوامل التي تضافرت على تجسيد الحضارة المعاصرة (الأمين،١٩٨٨، ص ١٧).

د- السخاوي(١٩٨٩):- التاريخ والتوريخ ويعني الإعلام بالوقت وهو فن يبحث في وقائع الزمان من ناحية التعيين، والتوقيت ،وموضوعية الإنسان والزمان (السخاوي، ١٩٨٩م **ص٧**).

هـ- ويعرف الباحث التاريخ إجرائياً:- هو المحتوى المعرفي الذي يحتوي على حقائق ومفاهيم وموضوعات التي تتضمنها الفصول الثلاثة الأولى من مادة تأريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للصف الأول المتوسط التي قام الباحث بتدريسها خلال مدة التجربة، المعدة من قبل وزارة التربية العراقية للعام الدراسي (٢٠١٢- ٢٠١٣).

ثانياً:- دراسات سابقة

حاول الباحث من خلال إطلاعه على الأدبيات المتصلة بالدراسة الحالية اختيار الدراسات والبحوث السابقة الأكثر اتصالاً بالبحث من حيث طبيعة موضوع البحث وأهدافه ، وعلى الرغم من الجهود المبذولة من لدن الباحث فقد وجد صعوبة في الحصول على دراسات سابقة ذات صلة مباشرة بموضوع بحثه ،ومشكلته ولكن رغم ذلك تجدر الإشارة إلى إن إطلاعه على هذه الدراسات قد ساعده بشكل ملحوظ في إغناء جوانب عدة من دراسته في المنهجية ،وصياغة أهدافه ،وفي اختبار مجاميعه ،والمعاملة الإحصائية ،ومناقشة نتائجه ،وتفسيرها ، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات حسب الترتيب الزمني.

أ- دراسات عربية :-

- دراسة زاير (١٩٩٩):-

أجريت الدراسة في العراق في كلية التربية /أبن رشد(جامعة بغداد) ، وهدفت الدراسة إلى معرفة(اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية) .

أعتمد الباحث في دراسته تصميماً تجريبياً ذات ثلاث مجموعات تجريبية ، واختباراً بعدياً واختباراً للاحتفاظ ، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) طالباً وطالبة من طلبة الصف الخامس الأدبي ، وزعوا عشوائياً على ثلاث مجموعات بواقع (٧٥) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الأولى ، و(٧٤) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثانية ، و(٧٣) طالباً وطالبة في المجموعة التجريبية الثالثة .

كافأ الباحث بين طلبة المجموعات الثلاث في المتغيرات الآتية :(التحصيل الدراسي للآباء ،والأمهات ، والعمر الزمني، ودرجات اللغة العربية النهائية في الصف الرابع العام ودرجات الاختبار القبلي في مادة قواعد اللغة العربية) .

أعد الباحث أختباراً تحصيلياً بعدياً ذو الصورتين المتكافئتين الأولى في التحصيل والثانية في الاحتفاظ وبلغت عدد فقرات الاختبار (٦٠) فقرة من نوع (اختيار من متعدد ، والتكميل ، والإجابة القصيرة) غطت المادة الدراسية من خلال الخريطة الاختباريه التي تناولت المستويات الخمس (التذكر، والفهم ، والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب) ضمن المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، وقد تأكد الباحث من صدق الاختبار وثباته الذي حسب بطريقتين فبلغ في الأولى (٠,٩٣) وفي الثانية (٠,٨٥) ، فضلاً عن إجراء عمليات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار من صعوبة الفقرات وسهولتها ، وقوة تمييزها ، وفعالية البدائل الخاطئة .

بعد إنهاء التجربة التي أستمرت عاماً دراسياً كاملاً طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي بصورته الأولى لقياس تحصيل طلبة مجموعات البحث الثلاث، وبعد ثلاثة أسابيع طبق الاختبار بصورته الثانية لقياس الاحتفاظ بالتحصيل .

وبعد تحليل النتائج توصل إلى ما يأتي :-

تفوق طالبات مجموعات البحث الثلاث على الطلاب في اختبار التحصيل وبفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٠١) ، وتفوق طالبات مجموعات البحث الثلاث على الطلاب في اختبار الاحتفاظ بالتحصيل وبفرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٠١) و اشارت الدراسة بوجود ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين درجات طلبة البحث الثلاث في الاختبار التحصيلي البعدي ، ودرجاتهم في اختبار الاحتفاظ . **(زاير ، ١٩٩٩ ، ص١ – ١٦٦)**

- دراسة السعدون(٢٠٠٠):-

أجريت هذه الدراسة في العراق ، وهدفت إلى معرفة (اثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية).

تكونت عينة البحث من (٤٢) طالبة وزعن على مجموعتين ، بواقع (٢١) طالبة في كل من المجموعتين ، درست مجموعتا البحث على النحو الآتي :-

المجموعة الأولى (التجريبية) :- درست على وفق إستراتيجية التقويم التكويني

المجموعة الثانية (الضابطة) :- درست على وفق الطريقة الاعتيادية .

وكوفئت المجموعتان إحصائيا في متغيرات (العمر الزمني محسوباً بالشهور ،التحصيل الدراسي للوالدين ، درجات مادة التربية الاسلامية في العام السابق، درجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة التربية الاسلامية).

تكونت أداة البحث من (٦) اختبارات تكوينية ، واختبار تحصيلي من نوع (الاختيار من متعدد ، والتكميل ، والصواب والخطأ ، والمزاوجة). وباستعمال الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين ، ظهر إن هناك فرقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست باستعمال إستراتيجية التقويم التكويني، ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية ،ولصالح المجموعة التجريبية (السعدون، ٢٠٠٠، ص٢-٨٥).

- **دراسة المهداوي (٢٠٠٢)** :-

أجريت هذه الدراسة في العراق في جامعة (ديالى) وهدفت إلى معرفة (اثر إسلوبي التقويم التمهيدي والتقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية) أستعمل الباحث التصميم التجريبي ذو الضبط الجزئي ذو ثلاث مجموعات تصميماً تجريبياً للبحث وقد عمد الباحث إلى اختيار مدرسة واحدة من بين المدارس المتوسطة والثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى بصورة عشوائية وهي(الجهراء) وبالاختيار العشوائي أيضا اختيرت شعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستعمال أسلوبي التقويم التمهيدي وشعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بأسلوب التقويم التكويني وشعبة (هـ) تمثل

المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية حيث بلغ عدد طالبات كل شعبة من الشعب الثلاث (٣٢) طالبة بعد الاستبعاد ، وكوفئت المجموعتان إحصائيا في متغيرات (العمر الزمني ،التحصيل الدراسي للوالدين ، درجات مادة اللغة العربية للعام الدراسي السابق ، اختبار الذكاء.)

تم إعداد اختباراً تحصيلياً بعدياً مكوناً من(٤٦)فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد) وحللت فقرات الاختبار إحصائياً إذ كان مستوى صعوبة الفقرات بين (٢٢. ٠ – ٤٥. ٠) في حين تراوحت قوة وتميز الفقرات بين (٣٦. ٠، ٨٣. ٠)

استغرقت التجربة فصلا دراسيا كاملا (الفصل الدراسي الأول) درس الباحث بنفسه طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) وبعد الإنهاء من التجربة طبق الباحث الاختبار التحصيلي البعدي على عينة البحث .

وحلل الباحث النتائج التي توصل إليها باستعمال (تحليل التباين الأحادي) ،وطريقة شيفيه (sheffe) لمعرفة معنوية الفروق للتحقق من فرضيتا البحث ولحساب دلالة الفروق بين المتوسطات للتعرف على فاعلية الأسلوب التمثيلي فوجد الآتي ان النتائج تشير الى:-

١- تفوق المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال أسلوب التقويم التمهيدي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية وبمستوى دلالة (٠,٠٥)

٢- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال أسلوب التقويم التكويني على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية وبمستوى دلالة (٠,٠٥)

٣- تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي درست باستعمال أسلوب التقويم التكويني على المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستعمال أسلوب التقويم التمهيدي وبمستوى معنوية (٠,٠٥) (المهداوي ،٢٠٠٢،ص١-ص٦٧).

- دراسة عباس (٢٠٠٧):-

أجريت هذه الدراسة في العراق وكانت تهدف إلى معرفة، (اثر إستراتيجية الملخصات القبلية على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ). اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذات مجموعتين تجريبية وضابطة واختباراً بعدياً وتم اختيار عينة من طلاب الصف الثاني متوسط في متوسطة أم الربيعين في حي الرسالة في بغداد وتكونت العينة من(٧٤) طالبة وزعن عشوائياً على مجموعتين بواقع(٣٧) على كل من المجموعة التجريبية والضابطة ودرست المجموعتان على النحو الآتي: درست المجموعة التجريبية بإستعمال إستراتيجية الملخصات القبلية

ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، كوفيء بين طالبات مجموعتي البحث إحصائيا في بعض المتغيرات الآتية:-

١-العمر الزمني محسوباً بالشهور

٢-درجات الاختبار القبلي في مادة التاريخ

درست الباحثة بنفسها طالبات المجموعتين وصممت إختباراً تحصيلياً بعدياً مكون من (٣٥) فقرة إختبارية من نوع (اختيار من متعدد وملئ الفراغات وضع علامة صح أو خطأ) ،وصاغت أهدافاً سلوكية ضمت المستويات المعرفية الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم (تذكر، ومعرفة ،وتطبيق) إذ بلغت الأهداف السلوكية بصيغتها النهائية(٣٥) هدفاً وتحققت الباحثة من صدق الاختبار وثباته الذي بلغ(٨١، .) وقدرة فقراته على التمييز، وبعد انتهاء التجربة طبقت الباحثة الاختبار التحصيلي البعدي على مجموعتي البحث وبعد ٢١ يوما أعيد تطبيق الاختبار لمعرفة درجة الاحتفاظ وحللت البيانات إحصائياً بإستعمال الأختبار التائي لعينتين مستقلتين وأسفرت عن ما يأتي:-

١- توافر فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥ ، ٠)بين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن باستعمال إستراتيجية الملخصات القبلية وبين متوسط درجات الطالبات اللاتي درسن بالطريقة التقليدية في الاختبار التحصيلي ،البعدي.

٢-توافر فروق ذوات دلالة إحصائية عند مستوى (٠٥، ٠) لمصلحة المجموعة التجريبية التي درست المادة باستعمال إستراتيجية الملخصات القبلية على الضابطة التي درست المادة نفسها باستعمال الطريقة التقليدية (الاعتيادية) في اختبار الاحتفاظ . (عباس، ٢٠٠٧،ص ١- ٩٠) .

- دراسة محمد (٢٠٠٩):-

أجريت هذه الدراسة في العراق في معهد إعداد المعلمين وكان الهدف منها معرفة(اثر استعمال أسلوب التقويم التكويني في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين الصباحي في مادة الفيزياء).

استعمل الباحث تصميما تجريبياً ذا مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة واختبار بعدي تكونت عينة البحث من(٥٦) طالبا من طلاب الصف الثالث من معهد إعداد المعلمين الصباحي في ديالى ، وزعوا عشوائيا على مجموعتين واحدة تجريبية والأخرى ضابطة إذ بلغ أفراد كل مجموعة (٢٨) طالبا، درست المجموعة التجريبية بأسلوب التقويم التكويني ، ودرست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية ، كوفيء بين طلاب المجموعتين في متغيرات :(العمر الزمني ،والذكاء ،ودرجات العام السابق ،والتحصيل الدراسي للأم والأب) ، درس الباحث بنفسه طلاب المجموعتين وحدد المادية العلمية التي سيقوم بتدريسها خلال مدة التجربة ، وصاغ أهداف سلوكية لمحتوى المادة المحددة وتم تحديد مستوياتها في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي(تذكر ، واستيعاب ،وتطبيق، وتحليل) بلغ مجموع الأهداف المصاغة(٢٤٢) هدفا سلوكياً .

وبعد الانتهاء من التجربة اختبرت المجموعتين باختبار تحصيلي مكون من (٢٥) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد ضمت الفصول المحددة من خلال الخريطة ألاختباريه التي تناولت المستويات الأربع(تذكر ، واستيعاب، وتطبيق، وتحليل) وتحقق الباحث من صدق الاختبار والثبات الذي بلغ (٠,٨٤) وقدرة فقراته على التميز والصعوبة، وعولجت البيانات إحصائياً باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين فاتضح مايأتي:-

١-توافر فرق ذو دلالة إحصائية بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لمصلحة المجموعة التجريبية عند مستوى (٠٥، ٠) (محمد، ٢٠٠٩، ص١- ٨٩) .

ب- دراسات أجنبية:-

- دراسة (Booker , 1974) :-

أجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية ، وهدفت إلى معرفة (أثر الأسئلة القبلية والبعدية في تعلم المادة المكتوبة واستبقاء المعلومات .) تكونت عينة البحث من (١٠٨) طلاب من طلبة قسم علم النفس التربوي في جامعة بنسلفانيا وزعوا على ثلاث مجموعات بواقع (٣٦) طالباً في كل مجموعة درست مجموعة البحث على النحو الآتي:

١-المجموعة الأولى (التجريبية الأولى) درست باستعمال السؤالات القبلية (قبل تدريس الموضوعات).

٢-المجموعة الثانية (التجريبية الثانية) درست باستعمال السؤالات ألبعديه (بعد تدريس الموضوعات) .

٣-المجموعة الثالثة (الضابطة) درست وفق الطريقة الاعتيادية، تكونت أداة البحث من اختبار تحصيلي من نوع الاختيار من متعدد، وباستعمال تحليل التباين الأحادي وطريقة توكي لمعرفة دلالة الفروق ظهر :-

١-هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة ولصالح المجموعتين التجريبيتين .

٢-لم تكن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى الذين درسوا باستعمال السؤالات القبلية ومتوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية الذين درسوا باستعمال السؤالات البعدية .

(Booker , 1974 , p.96 –98)

– Burrows and okey, 1997) :-

دراسة(

أجريت هذه الدراسة في الولايات المتحدة الأمريكية وكانت تهدف إلى معرفة(أثر إستراتيجية التعلم للتمكن بوصفها تقويما تكوينيا في التحصيل الدراسي .) استعمل الباحث تصميما تجريبيا يتكون من أربع مجموعات تجريبيه ، واختبار قبلي لإغراض التكافؤ واختبار بعدي للمقارنة بين المجموعات الأربع ، تكونت عينة الدراسة من (٨٤) طالبا من الصفوف الرابعة في إحدى المدارس الثانوية .

تم تدريس المجموعة التجريبية الأولى بالأسلوب الاعتيادي وباستعمال الإجابة عن سؤالات الطلبة وتسجيل تقدم كل طالب ، والمجموعة التجريبية الثانية درست باستعمال الأهداف الخاصة وتشجيع الطلبة على الرجوع إليها أثناء التعلم ، ودرست المجموعة التجريبية الثالثة باستعمال اختبار وتوضيح العبارة المستخدمة فيه ، والمجموعة الرابعة درست باستعمال الأساليب الثلاثة وباستعمال اختبار تكويني بعد إنهاء تدريس المادة ، ومن ثم تدريسها درسا أضافياً في ضوء نتائج الاختبار التكويني ، وبعد انتهاء الباحث من التجربة التي استمرت(أسبوعين) تم اختبار مجموعات البحث اختبارا بعدياً ، وحللت النتائج إحصائياً باستعمال تحليل التباين والاختبار التائي وظهر الآتي:-

توافر فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى(٠،٠١) بين المجموعات الأربعة لمصلحة المجموعة الرابعة مقارنة بالمجموعات الثلاث الأخرى ، التي استعملت التقويم التكويني **Burrows and okey 1997,**).
(p;33 -37

ج-مؤشرات ودلالات حول الدراسات السابقة

بعد عرض الدراسات السابقة تمكن الباحث من استخلاص بعض المؤشرات والدلالات منها :-

١- الاهداف:-

تباينت الدراسات السابقة في أهدافها ،حيث هدفت دراسة زاير(١٩٩٩) إلى معرفة (اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي والاحتفاظ به في مادة قواعد اللغة العربية)، في حين هدفت دراسة السعدون(٢٠٠٠) إلى التعرف على (اثر استخدام إستراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الإسلامية) ، وهدفت دراسة المهداوي (٢٠٠٢) التعرف على (اثر أسلوبي التقويم التمهيدي والتقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط في مادة قواعد اللغة العربية) ، وهدفت دراسة عباس(٢٠٠٧)التعرف على (اثر إستراتيجية الملخصات القبلية على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ) وهدفت دراسة(محمد، ٢٠٠٩)إلى معرفة(اثر استخدام أسلوب التقويم التكويني في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد إعداد المعلمين الصباحي في مادة الفيزياء) وهدفت دراسة (Booker1974) إلى معرفة (أثر الأسئلة القبلية والبعدية في تعلم المادة المكتوبة واستبقاء المعلومات .) و دراسة (Burrows and okey, 1979) تهدف إلى معرفة (اثر إستراتيجية التعلم للتمكن بوصفها تقويما تكوينيا في التحصيل الدراسي). أما الدراسة الحالية فقد هدفت التعرف على (فاعلية إستراتيجية

التقويم البنائي في التحصيل والاحتفاظ به لطلاب الصف الأول المتوسط في مادة التأريخ).

٢-حجم العينة :-

أختلفت الدراسات السابقة في أحجام عيناتها ، فقد تراوحت بين (٢٢٢) طالبا وطالبة في دراسة(زاير) ،و(٤٢) طالبة في دراسة السعدون ،و(٩٦) طالبة في دراسة المهداوي و(٧٤)طالبه في دراسة عباس ،و(٥٦) طالبا في دراسة محمد و(١٠٨) طلاب في دراسة (, Booker)، و(٨٤) طالباً في دراسة (,Burrows and okey) أما هذه الدراسة فقد تألفت حجم العينة من (٦٠) طالباً.

٣- جنس العينة :-

أعتمد معظم الباحثون على أجناس مختلفة فمنهم من طبقها على جنس الذكور مثل دراسة (محمد،٢٠٠٩)،و(بروس ,و اوكي، ١٩٧٩)Burrows and okey ومنهم من طبقها على جنس الإناث مثل دراسة (السعدون،٢٠٠٠)ودراسة (المهداوي،٢٠٠٢)ودراسة(عباس،٢٠٠٧) ومنهم من طبقها على جنس الذكور والإناث مثل دراسة (زاير، ١٩٩٩)و دراسة (بروكر، ١٩٧٤) Booker ، أما الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (محمد ، ٢٠٠٩) و(بروس واوكي، ١٩٧٩) في جنس العينة .

٤- المرحلة الدراسية:- تباينت الدراسات السابقة في المراحل الدراسية التي أجريت فيها ، فمنها ما أجري في المرحلة الإعدادية كما في دراسة (زاير ١٩٩٩) ومنها في المرحلة المتوسطة كما في دراسة (السعدون، ٢٠٠٠) والمهداوي (٢٠٠٢) و عباس (٢٠٠٧)و دراسة (Burrows and okey, 1979) ومنها ما أجريت معهد إعداد المعلمين، كما في دراسة (محمد ٢٠٠٩) ومنها ما أجريت على المرحلة الجامعية كما في دراسة دراسة (Burrows and okey, 1979)، واتفقت الدراسة الحالية مع

دراسة السعدون، ٢٠٠٠) والمهداوي (٢٠٠٢) و عباس (٢٠٠٧) حيث أجريت في المرحلة المتوسطة .

٥-المادة الدراسية :

تنوعت المواد الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة فقد اختصت دراسة (زاير ،١٩٩٩) و(المهداوي،٢٠٠٢) في مادة اللغة العربية أما دراسة (السعدون ،٢٠٠٠)فقد اختصت في مادة التربية الإسلامية،ودراسة (عباس،٢٠٠٧) كانت في مادة التاريخ و(محمد،٢٠٠٩) في مادة الفيزياء ، أما دراسة(بروكر،١٩٧٤) (Booker ,) في المادة المكتوبة بينما لم تشر دراسة (Burrows and okey, 1979) إلى المادة الدراسية أما الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (عباس ، ٢٠٠٧) إذ كانت في مادة التاريخ.

٦-أماكن إجراء الدراسة :

أجريت اغلب الدراسات السابقة في العراق ، كما في دراسة (زاير ،١٩٩٩) ،و(السعدون، ٢٠٠٠) و(المهداوي،٢٠٠٢)،و (عباس، ٢٠٠٧) ،و(محمد و ٢٠٠٩) ، أما دراسة(Booker , 1974) و (Burrows and okey, 1979) فقد أجريتا في الولايات المتحدة الأمريكية أما الدراسة الحالية فقد جرت في العراق.

٧- منهجية الدراسة :

كانت منهجية جميع الدراسات السابقة هي المنهج التجريبي ،كما اتخذت الدراسة الحالية المنهج التجريبي ايضاً.

٨- تكافؤ المجموعات:-

حرصت الدراسات السابقة بقيامها إجراء عمليات تكافؤ بين مجموعات بحوثها في عدد من المتغيرات،إذ كافأت دراسة (زاير،١٩٩٩) في متغيرات (العمر الزمني للطلبة، التحصيل الدراسي للآباء والأمهات، ودرجات اللغة العربية للعام السابق ،ودرجات

الأختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة قواعد اللغة العربية.) أما دراسة (السعدون،٢٠٠٠) فقد كافأت في المتغيرات ألآتية (العمر الزمني محسوبا بالأشهر ، ،والتحصيل الدراسي للآباء ،والأمهات،و درجات العام السابق ، ودرجات الاختبار القبلي في المعلومات السابقة في مادة التربية الإسلامية .)، ودراسة (المهداوي ،٢٠٠٢) كافأت في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوبا بالشهور، ودرجات العام السابق ، واختبار الذكاء (رافن) ،والتحصيل الدراسي للآباء والأمهات .) ودراسة (عباس، ٢٠٠٧) فقد كافأت في المتغيرات الآتية ، (العمر الزمني محسوباً بالشهور،ودرجات الاختبار القبلي في مادة التاريخ ،) أما دراسة (محمد، ٢٠٠٩) فقد كافأت في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوبا بالشهور، واختبار الذكاء، ودرجات العام السابق، والتحصيل الدراسي للأمهات والآباء) أما الدراسات الأخرى لم تشر إلى إجراء تكافوء لعينتها . أما هذه الدراسة فقد كافأت إحصائياً في المتغيرات(العمر الزمني محسوبا بالشهور، واختبار رافن للذكاء،والتحصيل الدراسي للوالدين،ودرجات العام السابق لمادة التاريخ).

٩-مدة التجربة :-

تباينت الدراسات السابقة في مدة التجربة التي أجرتها فبعضها أستغرق عاما دراسياً كاملاً كما في دراسة (زاير، ١٩٩٩) أما دراسة (السعدون،٢٠٠٠) ،و(المهداوي،٢٠٠٢) فقد استغرقت (فصلا دراسيا كاملا) واستغرقت دراسة عباس (اثنا عشر أسبوعاً) أما دراسة (بروس واوكي، ١٩٧٩) استغرقت ١٤ يوماً، بينما لم تشر دراسة (بوكر) الى مدة إجراء التجربة،وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة(السعدون، ٢٠٠٠) و(المهداوي،٢٠٠٢) في مدة إجراء التجربة .

١٠-الوسائل الإحصائية:-

تنوعت الوسائل الإحصائية المستخدمة الدراسات السابقة فقد استعمل الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في دراسة (السعدون،٢٠٠٠) ،و(عباس،٢٠٠٧) ،و(محمد،٢٠٠٩)

واستعمل تحليل التباين والاختبار التائي في دراسة (بروس ،و أوكي،١٩٧٩) واستعمل تحليل التباين الأحادي ،ومربع كاي ،والاختبار التائي ،ومعادلة بيرسون ،وطريقة شيفيه في دراسة (زاير،١٩٩٩) ،أما دراسة المهداوي فقد استعمل تحليل التباين الأحادي ،وطريقة شيفيه، ولم تشر دراسة دراسة(Booker , 1974) إلى الوسيلة الإحصائية، واعتمدت الدراسة الحالية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، ومربع كاي ، ،ومعامل ارتباط بيرسون ،وبعض الوسائل الإحصائية الأخرى .

١١-نتائج الدراسة:-

كان هناك اتفاق على توافر فروق ذو دلالة إحصائية لصالح المجموعات التجريبية على حساب المجموعات الضابطة ، وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة الحالية .

د-جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :-

١- اختيار التصميم التجريبي المناسب لهذا البحث وهو التصميم القائم على مجموعتين (تجريبية ،وضابطة).

٢-الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد أداة البحث .

٣- الإفادة من النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة في دعم مشكلة البحث .

٤-مساعدة الباحث في التعرف على الوسائل الإحصائية المستعملة في تحليل البيانات.

٥-عينة الدراسة والمجال الذي سلكه الباحثون في دراستهم التجريبية والإفادة من ذلك لتحسين مستوى البحث الحالي.

٦-مساعدة الباحث على اختيار بعض مصادر بحثه .

أولاً:الإطار النظري

أ- المحور الأول: النظرية البنائية:-

١- مفهوم البنائية

ظهرت النظرية البنائية بوصفها نظرية بارزة في التعلم نتيجة للاعمال الكبيرة التي قام بها كل من جون ديوي (Dewe)، وبياجيه(piaget)،وبرونر(brouner)، وفيوجتسكي (vygtsky)، الذين قدموا سوابق تاريخية للنظرية البنائية التي تمثل أنموذجاً للانتقال من التربية التي تركز على السلوكية إلى التربية التي تستند على النظرية المعرفية ، والتي تهدف إلى بناء المعرفة لدى المتعلم (أبو عادزة ، ٢٠١٢، ص١٤٨). وفي إطار البحث عن تعريف محدد للبنائية يذكر زيتون في كتابه النظرية البناية واستراتيجيات تدريس العلوم،إن البحث عن معنى محدد للبنائية هو في حد ذاته إشكالية كبيرة إذ لم

يجرؤ علماء وفلاسفة النظرية البنائية على وضع تعريف محدد لهذه ألنظرية فقد أسهبوا في الحديث عنها إلا إنهم لم يحصروها في كلمات موجزة ، وهناك ثلاثة احتمالات يمكن من خلالها تفسير عدم تقديم تعريف محدد للنظرية البنائية وهي:-

- إن لفظة(البنائية) تعد جديدة في الأدبيات الفلسفية والنفسية لذلك فهي كغيرها من المصطلحات التربوية تحتاج إلى فترة غير محددة قبل أن تستقر على معنى محدد
- إن علماء النظرية البنائية ومنظريها وفلاسفتها ليسوا بفريق واحد ، وإنما من فرق متعددة لذلك ليس بينهم إجماع على معنى محدد للنظرية البنائية .
- إن منظري البنائية قصدوا أن لا يضعوا تعريفاً محدداً لها لكي يتركوا الأمر لكل منا ليضع تعريفا أو معنىً محدداً في ذهنه (زيتون وزيتون ،٢٠٠٣،ص١٨).

وقد تم تعريف النظرية البنائية بتعريفات متعددة نورد منها:

١- فقد عرفها جلاسر فيلد (Glassersfeld):- بأنها التفكير بالمعرفة وبآلية الحصول عليها.

٢-وعرفها إيراسين وولش (Airasin&Walsh):- إنها الكيفية التي يتم من خلالها اكتساب العمليات العقلية وتطويرها واستعمالها (القطراوي ، ٢٠١٠، ص١٢).

٣- وعرفها الخليلي بأنها :- توجه فلسفي يفترض أن التعلم يحدث داخلياً عند المتعلم إذ أنه هو الذي يبني المعرفة عن طريق إعادة تشكيل بنيته الفكرية والمعرفية (الخليلي واخرون ،١٩٩٧،ص٦٥).

٤- كما عرفت أنها نظرية تقوم على أن التعلم لا يتم عن طريق النقل الآلي للمعرفة من المعلم ، إلى المتعلم وإنما يقوم المتعلم ببناء تعلمه ذاتيا،أي ان المتعلم يقوم ببناء تعلم نفسه بنفسه(أبو عادزة ، ٢٠١٢، ص١٥).

٥-وعرف ساندرز البنائية على " أنها فكرة تتضمن أن أي شيء يقال له (الحقيقة) ما هي إلا تراكيب عقلية من قبل أولئك الذين يؤمنون أنه اكتشفوها وتفحصوها " .
(saunders,1992.p40)

٦-ويعرفها زيتون،أن البنائية عبارة عن عملية استقبال للتراكيب المعرفية الراهنة، يحدث من خلالها بناء المتعلمين لتراكيب ومعانٍ معرفية جديدة من خلال التفاعل النشط بين تراكيبهم المعرفية الحالية،ومعرفتهم السابقة،وبيئة التعلم(زيتون ٢٠٠٢، ص٢١٢).

من خلال التعريفات السابقة يمكن القول إن البنائية تركز على.

- أن المتعلم هو محور العملية التعليمية.
- المعلم هو ميسّر ومساند لعملية التعلم .
- أهمية المعرفة السابقة للمتعلم في التعلم الجديد.
- التعلم عملية عقلية داخلية تقوم على أساس التمثل والموائمة .

وقد استندت البنائية مبدئياً إلى أربع نظريات وهي:

- نظرية بياجيه في التعلم المعرفي والنمو المعرفي.

– النظرية المعرفية في معالجة الطالب (المتعلم) للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم.

– النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر أو الميدان.

– النظرية الإنسانية في إبراز أهمية (المتعلم) ودوره الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها. .(زيتون ،٢٠٠٧ ، ص٤٩)

٢- بياجية والنظرية البنائية :-

ولد جان بياجيه في نيوشتل بسويسرا ١٨٩٦ وكان منذ طفولته ذو رغبة كبيرة على البحث والاستطلاع فنشر أول مقالة علمية وعمره عشر سنوات وقد امتدت شهرة بياجيه إلى خارج سويسرا إذ عمل مع بينيه في باريس على اختبار لفحص ذكاء الأطفال ولبياجيه كثير من المنجزات العلمية إذ ألف أول كتاب له هو علم النفس التطوري ١٩٢١ وتسلم من جراء ذلك أدارة مركز جان جاك روسو للعلوم التربوية في جنيف ونشر بياجيه على ما يزيد عن عشرين بحثا في حقل علوم الحيوان قبل أن يصل إلى الحادية والعشرين من عمره(أبو جادو، ٢٠٠٣، ص١٠٣).

ويعد بياجيه أول بنائي وضع اللبنات الأساسية للنظرية البنائية ، إذ عدّ إن الخبرات الجديدة يتم استقبالها من خلال المعرفة المتوافرة في عمليتي التمثل والموائمة ، والتمثل:– هي عملية عقلية تتضمن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في ألبنى المعرفية للمتعلم ، أما الموائمة :– هي عملية عقلية تتضمن تعديل ألبنى المعرفية لكي تستطيع تفسير الخبرة الجديدة (زيتون ، ٢٠٠٣،ص٢٤–٢٨).

ويرى بياجيه إن عمليتي التمثل والموائمة مسؤولتان عن التكيف العام للكائن الحي أو ما سماه عملية استعادة التوازن التي تتطلب التوازن بين التمثل والموائمة ، فعندما يواجه المتعلم موقفا تعليميا جديداً يحدث لدية اختلال في التوازن بين البناء العقلي الداخلي وبين البيئة الخارجية الجديدة وهنا يجب أن تحدث عملية الموائمة عن طريق تغير الأبنية العقلية لكي تستوعب التعلم الجديد أو التكيف مع البيئة عن طريقة استعمال

الفرد ما لديه من أبنية معرفية أو الاستراتيجيات وهي ما تسمى(بالتمثل)(ملحم، ٢٠٠١،ص٣٩٦) .

ويعتقد بياجيه بأن الإنسان تنمو لديه مستويات التفكير عبر مراحل محددة ، وتتميز كل مرحلة بامتلاك مفاهيم أو تراكيب عقلية هي برامج أو إستراتيجيات يستعملها الفرد في تعامله مع البيئة ، وبزيادة خبرات الفرد تصبح المستويات أو التراكيب الفكرية غير قادرة على تفسير خبراته الجديدة ، لذا تتكون لديه تراكيب فكرية جديدة تستوعب هذه الخبرات ، أي أن هذه التراكيب الفكرية تتوسط بين الفرد وبيئته ولقد وضع بياجيه نظرية متكاملة حول النمو المعرفي لدى الأطفال (الآغا، وعبد الله،١٩٩٧،ص٢٤٠).

وقد قسم بياجيه مراحل النمو العقلي إلى أربع مراحل رئيسة هي:-

- **مرحة الحس حركية** :- تبدأ هذه المرحلة من الميلاد إلى السنة الثانية وفي هذه المرحلة يبدأ الطفل بتكوين ما اسماه بياجيه(الإسكيما) وهي خطة إجمالية إذ يكون الطفل أسكيما لكل حركة يقوم بها لكنها غير مترابطة ، فالطفل يكون أسكيما عند قبضته للرضاعة ويكون إسكيما أخرى عندما توضع الرضاعة في فمه ويكون أسكيما ثالثة عند مصه للرضاعة و فنحن الكبار نسمي هذه الاسكيمات كلها بعملية واحدة هي الرضاعة ،أما الطفل الذي لا تعني له كذلك فهو غير قادر على ربطها مع بعضها ليكون تصورا عاما عن عملية الرضاعة(محمد ، ٢٠٠٤،ص١٦٨).

- **مرحلة ماقبل العمليات** :- وتشمل هذه المرحلة من نهاية السنة الثانية والسنة السابعة ويعتبرها بياجيه مرحلة انتقالية غير مفهومة لأنها لا تتسم بمستوٍ واضح وثابت من النمو المعرفي على الرغم من تطور العديد من المظاهر المعرفية أثنائها كتهذيب القدرات الحسية الحركية وازدياد القدرة على استخدام اللغة وظهور القدرة على التصنيف وتعتبر ظاهرة النمو اللغوي من أهم خصائص النمو المعرفي في هذه المرحلة والظاهرة الأخرى في هذه المرحلة هي ظاهرة التمركز حول الذات فلا يعي وجهات نظر الآخرين ولا يعترف بوجودها ولا يستطيع وضع نفسه مكانهم ، ولم يكتسب الطفل في هذه المرحلة ما

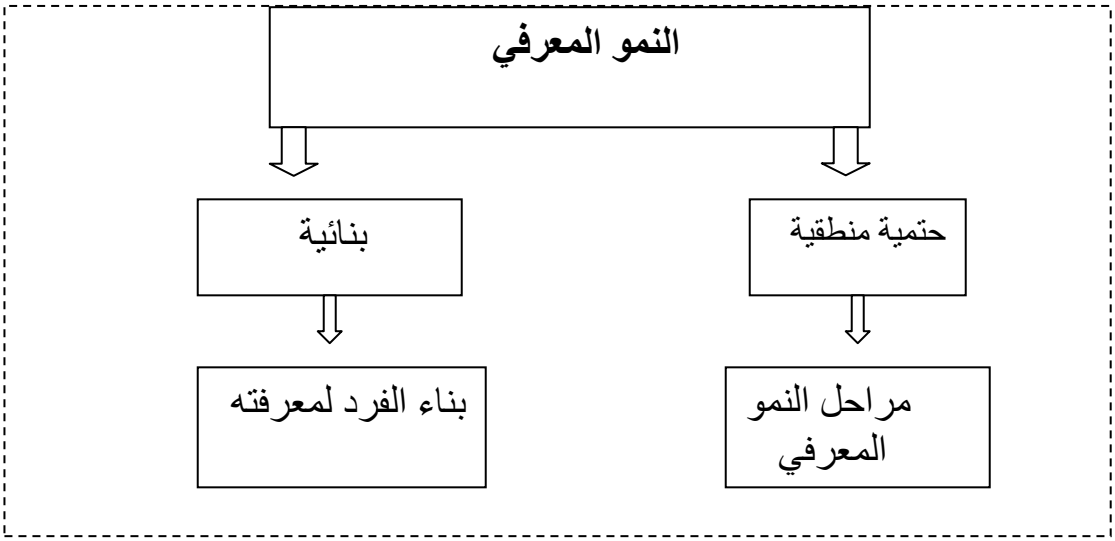
يسمى بثبات الإدراك سواء أكان هذا الثبات من حيث الحجم أو اللون أو الشكل أي انه لم يدرك بعد إن الأشياء تبقى ثابتة مهما تغيرت خصائصها الخارجية كذلك يضفي الطفل في هذه المرحلة على الأشياء طابع الروحية أو ما يسمى بالإحيائية أي الأشياء تتسم بالروح (أبو جادو ، ٢٠٠٣، ص١٠٨).

– **مرحلة العمليات الحسية** :– تبدأ هذه المرحلة من السنة السابعة إلى السنة الحادية عشرة ، في هذه المرحلة يبدأ الطفل باستعمال اللغة على الرغم من استناده إلى المحسوسات، ويبدأ التعامل مع المسائل بصورة نظامية ويكسب مهارات حفظ الأشياء .

– **مرحلة العمليات العقلية المجردة** :– من السنة الحادية عشرة إلى نهاية العمر يستطيع الإنسان في هذه المرحلة ممارسة التفكير المجرد ويستعمل التفكير المنطقي ويعلل ويضع فرضيات ويتوصل إلى استنتاجات ،وتعميمات ،واستدلالات ويستطيع حل المسألة بصورة نظامية يفهم انعكاسات الأشياء ويقدر عواقب المستقبل ونتائج الماضي (ملحم ، ٢٠٠١،ص٣٩٦).

ونظرية النمو المعرفي لدى بياجيه تناولت جانبين الجانب الأول: هو (الحتمية المنطقية) وهي مراحل النمو سابقة الذكر أما الجانب الثاني لنظرية بياجيه فيسمى(البنائية المعرفية) إذ يعنى ببناء المعرفة ، و يرى أن الفرد يقوم ببناء المعرفة من خلال تفاعله النشط مع البيئة التي يوجد بها ، ولا يكتسب تلك المعلومات والمعارف عن طريق الحفظ أو التلقين (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٦).والشكل(١) يوضح ذلك.

ويعتقد بياجيه بأن الإنسان تنمو لديه مستويات التفكير عبر مراحل محددة ، وتتميز كل مرحلة بامتلاك مفاهيم أو تراكيب عقلية هي برامج، أو إستراتيجيات يستعملها الفرد في تعامله مع البيئة ، وبزيادة خبرات الفرد تصبح المستويات أو التراكيب الفكرية غير قادرة على تفسير خبراته الجديدة ، لذا تتكون لديه تراكيب فكرية جديدة تستوعب هذه الخبرات ، أي أن هذه التراكيب الفكرية تتوسط بين الفرد وبيئته ولقد وضع بياجيه نظرية متكاملة حول النمو المعرفي لدى الأطفال (الآغا وعبد الله،١٩٩٧،ص٢).



شكل (١) **(زيتون،٢٠٠٣،ص١٧٥)**

نظرية النمو المعرفي لبياجيه

٣- مبادىء النظرية البنائية :-

- معرفة المتعلم السابقة وهي محور الارتكاز في عملية التعلم ، لأنّ الفرد يبني معرفته في ضوء خبراته السابقة .

– إن المتعلم يبني معنى لما يتعلمه بنفسه بناءً ذاتيا إذ يتشكل المعنى داخل بنيته المعرفية من خلال تفاعل حواسه مع العالم الخارجي من خلال تزويده بمعلومات تمكنه من ربط المعلومات الجديدة بما لديه من معلومات بشكل يتفق مع المعنى العام الصحيح

– إن التعلم لا يحدث إلا عن طريق تغير في أبنية المتعلم المعرفية إذ يعاد تنظيم وترتيب الأفكار المتوافرة بها عند دخول معلومات جديدة.

– إن التعلم يحدث على أتم وجه عندما يواجه المتعلم مشكلة أو موقفاً أو مهمة حقيقية واقعية.

–لا يبني المتعلم معرفته بمعزل عن الآخرين بل يبنيها من خلال التفاوض الجماعي معهم (زيتون ، ٢٠٠٧،ص٤٤).

٤- خصائص النظرية البنائية :-

– لا ينظر إلى المتعلم على أنه سلبي ومؤثر فيه، ولكن ينظر إليه على أنه مسؤول مسؤولية مطلقة عن تعليمه.

–المعرفة ليست خارج المتعلم، ولكنها تبنى فردياً وجماعياً فهي متغيرة دائماً.

– تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة، يكون للمتعلم دور فيها إذ تتطلب بناء المعنى.

– يأتي المدرس إلى المواقف التعليمية ومعه مفاهيمه، ليس فقط المعرفة الخاصة بموضوع معين ؛ ولكن أيضاً آراءه الخاصة بالتدريس والتعلم، وذلك بدوره يؤثر في تفاعله داخل الصف.

– التدريس ليس نقل المعرفة ، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الصف، وتصميم المهام بطريقة من شأنها أن تنمي التعلم.

– المنهج ليس ذلك الذي يتم تعلمه، ولكنه برنامج مهام التعلم ،والمواد، والمصادر، والتي منها تولد البنائية آراء مختلفة عن طرائق التدريس والتعلم، وكيفية تنفيذها في الفصل، حتى تكون متسقة مع المتطلبات العالمية للمناهج والتي تنص على إن أفكار المتعلمين سوف تتغير مع اتساع خبراتهم، وهناك دور جوهري للمعلم في هذه العملية فالمدرس يتفاعل مع الطالب ، ويثير السؤالات ويستند على التحديات الحالية والخبرات. (محمد ، ٢٠٠٤،ص٩٩)

٥- دور المتعلم في التعليم البنائي :-

في التعلم البنائي يكون المتعلم محور العملية التعليمية ، ويشجع التعلم البنائي الطالب على الاستقصاء ويعطي للطالب استقلالية في التعلم وينظر إلى الطالب على انه كائن حي له ميوله، ورغباته ،واهتماماته ويدعم التعلم التعاوني ويأخذ بعين الاعتبار قدرات المتعلمين العقلة وخبراتهم السابقة .

من خلال ذلك يمكن أن نقول هناك ثلاثة ادوار مميزة للطالب المتعلم البنائي هي:

- **المتعلم النشط** :- إذ يكسب المتعلم المعارف والمعلومات عن طريق نشاطه الخاص، فهو يناقش ويحاور ويضع الفرضيات تنبؤية تفسيرية ويبحث عن المعلومة بنفسه ويأخذ بعين الاعتبار مختلف وجهات النظر ، بدلا من القراءة والسماع والطرائق التقليدية.

- **المتعلم الاجتماعي** :- يبني المتعلم معرفته وفهمها اجتماعياً ، فالطالب لايبدأ ببناء معرفته فرديا ،وإنما بشكل جماعي عن طريق الحوار والمناقشة مع الآخرين .

- **المتعلم المبدع:**- فالمعرفة والفهم يبتدعان ابتداعاً، فالمتعلمون يحتاجون إلى أن يبتدعوا المعرفة ولا يكتفي بافتراض دورهم النشط ، فكما قال بياجيه أن الفهم يعني الإبداع والاختراع(زيتون ، ٢٠٠٧ ، ص٥٦).

وبذلك يرى الباحث أن البنائية لاتبعد المتعلم عن الحفظ الصم والاستماع فقط وإنما تجعل للمتعلم دوراً كبيراً وتحمله مسؤولية تعليمه ،فالمتعلم في البنائية متعلم نشط يفكر ويستنتج ويعطي رأيه ،ويناقش بحريه على النقيض من التعلم التقليدي الذي يكون فيه دور المدرس دوراً سلبياً .

٦- دور المعلم في التعلم البنائي:-

تفرض البنائية على المعلم البنائي المعرفي أدواراً جديدة ، وفي هذا تغيرت أدوار المعلم من المعلم المباشر وله السلطة إلى دور المعلم البنائي Constructive التفاعلي Interactive والتفاوضي Negotiation ، والميسّر Facilitator للتعلم والباحث Researcher وأحد المصادر (الاحتياطية) للمعرفة ومستشار Consultant (المعلومات والبحث) والمنظم لبيئة التعلم وإدارته، والديمقراطي Demogratic والمتقبل لذاتية الطلاب ومبادراتهم، والمشجع للحوار والمناظرات العلمية والمستخدم لاستراتيجيات الاستقصاء العلمي ودورات التعلم البنائية والمغذي لطبيعة الفضول (الفطري) الطبيعي للإنسان لدى المتعلم ،والمستخدم لأساليب ،وأدوات التقييم البديل الحقيقي في مهمات

التعلم وأنشطة تشغيل اليدين والعقل (الفكر) مفتوحة النهاية. وفي هذا كله يؤدي دور الأنموذج للطلاب في التعلم المعرفي في ما يسميه الباحثون بالتلمذة المعرفية Cognitive Apprenticeship بوجه عام(زيتون، ٢٠٠٧ ،ص ١١٢).

هذا وقد تناولت العديد من الكتابات أداءات التدريس البنائي ومواصفات المعلم البنائي، فقد أوضحت(السليم ،٢٠٠٤م) التوجيهات الخاصة بممارسات التدريس البنائي ما يأتي:

- استعمال سؤالات المعلمين وأفكارهم لقيادة الدرس .
- تقبل المتعلمين وتشجيعهم على استهلال الأفكار .
- شجع المتعلمين على القيادة والتعلم التعاوني .
- استعمال تفكير المتعلمين وخبراتهم واهتماماتهم لتوجيه الدرس .
- شجع استخدام مصادر بديلة للمعلومات .
- استعمال السؤالات مفتوحة النهاية .
- شجع المتعلمين على اقتراح أسباب للأحداث وتقديم التنبؤات .
- شجع المتعلمين على اختبار أفكارهم .
- البحث عن أفكار المتعلمين قبل تقديم الأفكار لهم .
- شجع المتعلمين على تحدي بعضهم البعض في المفاهيم والأفكار.
- استعمل استراتيجيات التعلم التعاوني .

وفّر الوقت الكافي لتحليل أفكار المتعلمين (السليم ،٢٠٠٤،ص٢٢).

الصفوف التقليدية	الصفوف البنائية
المنهج: *يقدم من الجزء إلى الكل، يجري التشديد على المهارات الأساسية. *منهاج ثابت. *الاعتماد على الكتب المدرسية وكتب النشاط العلمي.	*يقدم من الكل إلى الجزء؛ يجري التأكيد على المفاهيم الكبيرة ومهارات التفكير. *مستجيب لسؤالات الطلاب واهتماماتهم. *يعتمد بشكل كبير على المصادر الأولية للمعطيات والمواد التي يجري التعامل معها.
دور الطلاب *ألواح فارغة يكتب المعلم المعلومات عليها. *يعمل الطالب بمفرده.	*مفكرون ينشؤون نظريات عن العالم *العمل في مجموعات.
دور المدرس *يسلك عموماً تلقينياً، ينقل المعلومات إلى الطلاب. *يبحث عن الجواب الصحيح لكي يثبت تعلم الطالب.	*يتصرف المعلم بشكل عام بطريقة تفاعلية؛ ويجعل محيط التعلم ملائماً للطلاب. *يبحث عن وجهات نظر الطلاب لكي يستوعب مفاهيمهم الحالية لاستخدامها في دروس لاحقه.
التقويم *يجري بشكل منفصل عن التدريس، غالباً ما يجري كلياً من خلال الاختبار.	*يحدث الحبك مع التدريس من خلال مراقبة المعلم للطلاب وهم يعملون أو يقيمون المعارض أو يتقلدون المناصب.

شكل (٢) (زيتون ،٢٠٠٣، ص ٢٦)

الصفوف التقليدية مقابل الصفوف البنائية

٧- إسهامات النظرية البنائية في مجال التعليم:-

عرض بياجيه وجهة نظره في التربية سنة (١٩٧٣) بقوله "انه من الضروري أن تعكس التربية وتتوافق مع النمو الطبيعي للفرد "، ويرى إن المشكلة الجوهرية في التربية هي اكتشاف أفضل السبل التي تحقق للطفل والمراهق أفضل تنمية عقلية ، وعليه فان عملية التجهيز التربوي في المدرسة الابتدائية يجب أن يتواءم معها المستوى العقلي للطفل (أبو حطب ، صادق ،٢٠٠٠،ص ٢٠٧).

والتعليم من وجهة نظر بياجيه أمرٌ غير يسير إذ يحتاج إلى تخطيط ودراسة ، لذلك لابد أن تتهيأ وتحدد الأنشطة التي يمكن أن يقوم بها الطفل كما تحدد المفاهيم التي يمكن أن يدركها في كل مرحلة من المراحل الدراسية، ولم يعد هدف التعليم زيادة المعلومات وإنما إتاحة الفرص للمتعلم لان يكتشف بنفسه تلك المعلومات ، أي إن التأكيد يقع على عملية الإستكشاف، وليس على الأشياء المكتشفة(زيتون ،٢٠٠٢،ص١٩٠).

٨- تطبيق نظرية بياجيه في مجال التدريس :-

– لا يجبر الطفل على تعلم أشياء تفوق قدراته ،لأن ذلك له آثار ضارة على مستقبل نمو الطفل.

– ينبغي أن يقوم المعلم بتصميم أنشطة اجتماعية تساعد الطفل على التعامل المستمر مع الآخرين.

– إن تكون البيئة الاجتماعية والفيزيائية المحيطة بالطفل غنية بما تحويه من أشياء وأشخاص وظواهر، لان ذلك يظهر القدرات العقلية للطفل .

– الحرص على أن يتم التعلم عن طريق العمل فذلك ادعى إلى بقاء التعلم وجعل عملية التعلم أكثر اتساعا مما لو تمت عن طريق حفظ الحقائق عن ظهر قلب .

– يجب أن تكون الأسئلة التي يطرحها المعلم من النوع المفتوح التي تحث المتعلمين على عملية الإبداع والتفكير الناقد (الراشد ، ٢٠٠٠،ص ٣٨).

٩- بيئة التعلم البنائي :-

يقصد ببيئة التعلم البنائي المكان الذي يعمل فيه المتعلمون معاً ، وهي بيئة مرنة تساعد المتعلم على التعلم ذي المعنى القائم على أنشطة حقيقية ويمكن توضيح ابرز خصائص البيئة البنائية بما يأتي :-

– يُعطى اعتبار للخبرة في عملية بناء المعرفة لدى الطلاب .

– يُسمح بتعدد وجهات النظر .

- يتم ربط التعلم بالواقع .
- يتم تشجيع الطالب باحترام رأيه في عملية التعلم .
- يتم دمج التعلم بالحياة الاجتماعية للطالب .
- يتم تشجيع المناقشات بين الطلاب .
- يتم تدعيم درجة الإدراك الذاتي لعملية بناء المعرفة .

(الكامل ،٢٠٠٣، ص٨١)

١٠- افتراضات النظرية البنائية:-

يمكن تحديد افتراضات النظرية البنائية في النقاط الآتية:-

- **إنّ بناء المعرفة يتم من الخبرة:** بمعنى أن التعليم عملية بنائية يتم فيها قيام المتعلم بنفسه ببناء تمثيل داخلي للمعلومات مستخدماً في ذلك خبرته السابقة.

- **المتعلم يقوم بعمل تفسير شخصي:** فلكل متعلم تفسيره الخاص، وفى التعلم البنائي لا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بالطريقة نفسها للواقع الذي يحيط بكل منهما.

- **التعلم تساهمي:** بمعنى أن هذا النوع من التعلم يناقش المعنى المعروض من خلال أكثر من وجهة نظر واحدة (ويأتي النمو المفاهيمي من خلال المشاركة للموقف أو المفهوم استجابة لوجهات النظر هذه) والتعليم يجب أن يسمح فيه بالإسهام مع الآخرين لعرض وجهات النظر المتعددة التي يمكن استحضارها للوصول إلى موقف تم اختياره ذاتياً.

- **التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية:** ينبغي أن يتم التعلم من خلال وضع المتعلم في مواقف تعليمية حقيقية يتم إعدادها وتجهيزها بحيث تقوم على أساس براهين قوية تعكس إحساس المتعلمين بالعالم الحقيقي (محمد، ٢٠٠٤، ص٣).

١١- تطبيقات النظرية البنائية في التعلم:-

تتميز البنائية بانها تجمع بين وصفها نظرية في المعرفة ، ومنهجا في التفكير ، وطريقة في التدريس، وقد تعددت تطبيقات البنائية في طرائق التدريس وتنوعت الا ان جميعها تركز على بناء المعرفة من قبل الطالب ومن اهم تلك التطبيقات (الاستراتيجيات) او نماذج التدريس القائمة على البنائية هي.

- دورة التعلم .
- نموذج الشكل (V).
- النموذج الواقعي .
- نموذج التحليل البنائي .
- نموذج بوسنر وزملائه .
- إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة .
- نموذج التعلم البنائي .
- نموذج التدريس المفصل (ابو عادزة ،٢٠١٢،ص ١٦٣).

١٢- النقد الموجه للنظرية البنائية :-

- تجزئة مراحل النمو وفصلها عن بعضها البعض في شكل فترات مستقلة تعتمد أساسا التحديد العمري مرورا بالخصائص الذهنية لكل مرحلة، وانتهاء بنواتجها المحتملة والمفترضة، وكأن الفرد موضوع هذه التجزئة ثابت لا يتغير مهما كانت الظروف المحيطة به، فبياجيه عدّ تقسيمه العلمي إنموذجاً عالمياً يحتذى به والواقع يناقض توجهه. ولذلك يمكن عَدّ النظرية البنائية مفتقرة إلى المرونة في هذا المستوى ولا تلائم كل الأوساط الثقافية والاجتماعية، وبالتالي لا يمكن اعتمادها في مجال التعلم الإنساني بمعناه الكوني وفيما عدا ذلك تظل أعمال بياجيه ذات قيمة ثابتة في مجال التربية والتعليم.

– عند الأخذ بهذه النظرية فنحن نحتاج إلى وقت كبير فلا يتوافر طالبان لديهم معرفة واحدة.

– صعوبة التعرف على المعارف السابقة عند المتعلم ومدى صحتها (خطايبة،٢٠٠٥، ص ٢١٥).

ب- المحور الثاني (التقويم):-

١- مفهوم التقويم :-

التقويم في اللغة مأخوذ من تقويم الشيء، أي تبينت قيمته وتعدل وأستوى، كما أنه يعني إعطاء قيمة لشيء أو، أمر ما أو، شخص تبعاً لدرجة توافقه مع غرض منشود، أو تعديل وتصحيح ما اعوج فإذا قال شخص ما انه قوم الشيء فذلك يعني انه ثمنه وجعل له قيماً معلومة (الحريري، ٢٠٠٧،ص١٢).

وفي الاصطلاح التربوي:– إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار، والأعمال، والحلول، والطرائق، والمواد...الخ، وأنه يتضمن استعمال المحكات ،والمستويات، والمعايير لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها، وهو إما كمياً أو كيفياً.

وهناك عدد من المفاهيم عن التقويم التربوي يركز كل واحد منها على بعد أو أكثر من أبعاد العملية التقويم، ومنها من يعدّ التقويم مرادفاً للقياس ، ومنها من عدّه إصدار حكم، ومن تلك التعريفات أنه :

–عملية وصف دقيق للحصول على أو توفير المعلومات المفيدة للحكم على بدائل القرارات.

– العملية التي تسمح بالوصول إلى حكم عن قيمة الشيء.

– تحديد مدى التطابق بين الأداء والأهداف(الامام وآخرون، ١٩٩٠،ص ١٩).

– تقدير مدى صلاحية أو ملائمة شيء في ضوء غرض ذي صلة، أي اتخاذ قرار حول ملائمة أو صلاحية العمل التربوي لتحقيق أغراض تربوية.

– عملية الحصول على المعلومات واستعمالها للتوصل إلى أحكام توظف بدورها في اتخاذ القرارات.

– إصدار أحكام عن العملية التعليمية.

. (الخطيب ،وآخرون،١٩٨٥ ص١١٧-١٣٠).

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة نجد أن التقويم هو عملية يتم من خلالها إصدار حكم على شيء معين، ويتم من خلال هذا الحكم تدعيم جوانب القوة وتنميتها وتطويرها، ومعالجة جوانب الضعف ،والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها فالتقويم ليس فقط إصدار حكم معين وإنما عملية إصدار حكم مع معالجة.

٢- مفهوم القياس :-

يعرف القياس بأنه العملية التي يتم بوساطتها تحديد كمية ما يتوافر في الشيء من الخاصية أو السمة التي تقاس ، والقياس عملية يجب على من يقوم بها تعيين دليل عددي أو كمي للشيء الذي يتفحصه ، وغالبا ما يتم تحديد الدليل المشار إليه لوحدة قياس مختارة فالقياس إذن عملية كمية يتم التعبير عنها بأرقام(الحريري،٢٠٠٧،ص٢٥).

٣-الفرق بين القياس والتقويم والتقييم

تتداخل بعض المصطلحات مثل التقويم، والتقييم ،والقياس ولا يمكن القول انه ' لا تتوافر علاقة بينهما بل هناك علاقة وثيقة بينهما لكن لكل مصطلح دوره الخاص الذي يتميز به ، فالقياس كما اشرنا إليه سابقا هو العملية التي نحصل من خلالها على قيمة رقمية لصفة من الصفات أو خاصية معينة وفقاً لبعض المعايير والمحكات، ويعرف القياس أيضاً بأنه تقدير الأشياء تقديرا كمياً وفق إطار معين من المقاييس، ويمكن توضيح ابرز الفروق بين القياس والتقويم من خلال الشكل الآتي:-

القياس	التقويم
يصف السلوك كمياً	يحكم على قيمة السلوك ويعدله (التشخيص و علاج في الوقت نفسه .
يعتمد على أدوات قياس مقننه(الثبات ، الصدق ، الموضوعية) .	يعتمد على مجموعه من الأسس والمبادىء كميأ وكيفيأ (التعاون _التمييز_الشمول)
يعنى فقط بالمعلومات الرقمة المحددة ولا يدرس الأسباب والعلاقات بين الأشياء ،بمعنى أنْ يعطي القيمة فقط.	شامل يعنى بمعرفة الأسباب وتقديم الحلول والعلاج

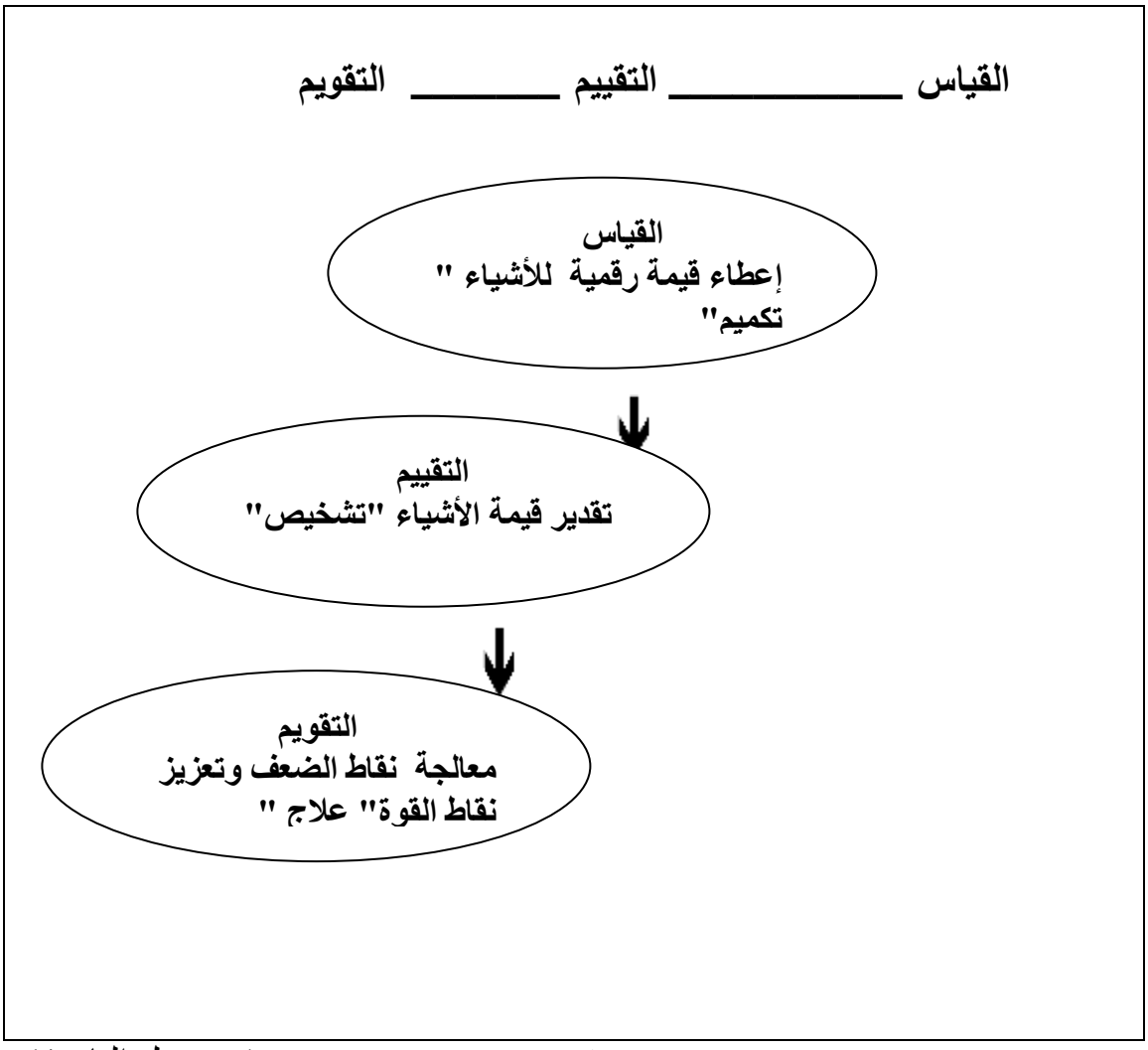
شكل(٣) (من عمل الباحث)

الفرق بين القياس والتقويم

.

أما الفرق بين التقويم والتقييم : فالتقييم يعني "تقدير قيمة الشيء " . مثلا إذا حصل طالب في الاختبار الشهري لمادة التاريخ على (٤٥ %) فإن هذه الدرجة تمثل قياساً فهي بحد ذاتها لا تعبر عن شيء وقد يكون هذا الطالب قد حصل على أعلى الدرجات بالموازنة مع بقية مجموعته وقد يكون قد حصل على أدنى الدرجات، ولذلك يجب أن تتبع هذه العملية عملية أخرى لتفسير هذه القيمة الرقمية بالنسبة لبقية زملائه لتحديد هل هذا الطالب ممتاز ،أم متوسط ،أم ضعيف وهذا يمثل عملية التقييم التي تعطي المعنى والدلالة لعملية القياس وإذا أردنا تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى الطالب ثم علاج نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة فإن هذه تُعدّ عملية تقويم.(سيد واحمد،٢٠٠٤ ، ص٢٤) .

من خلال الشكل التالي يتضح إن لدينا ثلاث عمليات مهمة كل عملية تؤدي الى العملية التي تليها والشكل(٤) يوضح ذلك.



شكل (٤) (من عمل الباحث)

العلاقة بين القياس والتقييم والتقويم

٣-انواع القياس:-

– **القياس المباشر:**– هذا النوع يتعلق بقياس شيء مادي بآخر ، مثل قياس طول قطعة قماش على أخرى.

– **القياس غير المباشر:**– هو القياس الذي يحصل في حالة قياس تحصيل التلاميذ في مادة معينة بوساطة عدد من السؤالات أو قياس درجة الحرارة بوساطة الترمو متر ويعدّ القياس المباشر أدق من القياس غير المباشر. (الحريري ٢٠٠٧،ص١٤).

ومن خلال ذلك يرى الباحث إن القياس المباشر يختص بقياس الأشياء المادية الملموسة التي نستطيع رؤيتها ولمسها بشكل مباشر مثل قياس طول الإنسان، أو قياس طول الشارع ونستطيع من خلال القياس المباشر أخذ أرقام وقياسات مضبوطة ودقيقة ،لأننا نتعامل معه بشكل مباشر ،أما القياس غير المباشر فإننا نقوم بقياس شيء غير مادي وغير ملموس و نستدل عليه من خلال الأشياء المترتبة عليه مثل قياس تحصيل الطلبة أو قياس ذكاء الإنسان فأننا لا نستطيع أن نقيس ذكاء الإنسان بشكل مباشر، لأنه غير ظاهري لكن نستطيع قياسه بشكل غير مباشر عن طريق اختبارات الذكاء مثلاً .

٤-أنواع التقويم :-

أ- التقويم وفق التوقيت الزمني :-

- التقويم القبلي .
- التقويم التكويني.
- التقويم الختامي.

ب-التقويم بحسب نوع المعلومات.

-التقويم الكمي .

- التقويم النوعي.

ج-التقويم بحسب الشمولية .

-التقويم الشامل.

- التقويم الجزئي.

د- التقويم بحسب الجهة المقومة.

- التقويم الذاتي- (الداخلي) .
- التقويم الخارجي.
- التقويم المشترك أي الداخلي والخارجي.

هـ - التقويم بحسب المرحلة في برنامج المقوم ويشمل.

- تقويم المدخلات.

-تقويم المخرجات النواتج.

و- التقويم بحسب نوع المحك في الحكم على فاعلية البرنامج ويشمل فئتين من المحكات هي المحكات الجوهرية الداخلية ، والمحكات الشكلية الخارجية.

ز- التقويم حسب نموذجية التقويم ، والمقصود بهذا النوع هو الإطار النظري أو خطة عمل المقوم في جمع البيانات وكيفية الحصول عليها ونوع القرارات المتخذة في ضوئها

ح- التقويم بحسب الغرض من التقويم للتقويم أغراض فرعية متعددة ،ومتنوعة فقد يكون بقصد التطوير، أو الإضافة ،أو التوجيه ،أو الإرشاد ،أو اتخاذ القرار (الحريري، ٢٠٠٧،ص١٣).

٥- خصائص التقويم :-

للتقويم التربوي العديد من الخصائص والمزايا من أهمها:-

- **الشمول:**- أي أنه عملية شاملة للأهداف التربوية ومكونات المنهج، وجوانب نمو الطالب، ويشمل كذلك كل من يقومون بعملية التقويم ، ويشمل كذلك وسائل التقويم(بهدف اختيار الوسيلة المناسبة التي تحقق غرض التقويم).

- **الاستمرارية:**- أي أنه عملية مستمرة تسير مع أجزاء المنهج، بوصفها جزءاً لا يتجزأ، يستمر مع كل نشاط يقوم به الطالب، وفي كل درس وكل موضوع، لقياس جوانب القوة والضعف في كل جوانب العملية التربوية، ولكل وسيلة أو نشاط، للوقوف على مدى مساعدتها للنمو أو إعاقته بقصد التشخيص والعلاج، ذلك أن التقويم ليس عملية نهائية كالاختبار النهائي الذي يشخص ولا يعالج.

- **التعاون:**- فهو عملية تعاونية يشترك فيها كل من له علاقة بالطالب ابتداءاً بالمعلم والمشرف التربوي والمدير وولي أمر الطالب والطالب ذاته، وذلك لأن لكل منهم مهمة في توجيه نمو الطالب .

– **انه وسيلة:**– ذلك أن التقويم ليس هدفاً بحد ذاته، بل وسيلة لتحسين المنهج وتطويره بمفهومه الشامل (عبد الله،٢٠٠٦، ص ٣٢).

– **الموضوعية:**– أي لا يكون التقويم ذاتياً ، ولكي تتحقق الموضوعية يجب أن يكون تكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم عند تقدير مستوى الأداء في أثناء قيامه بالتقويم، ولا يتأثر بالتالي التقويم بذاتية من يقوم.

– **الارتباط بالأهداف:** أي أنه يجب أن توضح نتائج التقويم مدى القرب ،أو البعد عن أهداف العملية التعليمية، ذلك لأن الهدف هو التعرف على مدى تحقيق تلك الأهداف والتي تشير إلى إحداث تغيرات سلوكية في شخص المتعلم، ولذا يجب أن ترتبط عملية التقويم بالأهداف.

وتجب ملاحظة أن تلك الخصائص ليست منفصلة عن بعضها البعض، وإنما تتفاعل مكوناتها بالشكل الذي يحقق في النهاية التقويم الجيد. (شعلة،٢٠٠٠ ص ٣٥–٣٩).

٦- أغراض التقويم :-

للتقويم التربوي العديد من الأغراض التي يحققها ومن أهمها:–

– **التوجيه والإرشاد:**– نتيجة للتقويم يقوم المعلم بتوجيه الطالب إلى قراءات معينة، أو نشاطات صفية ،أو بيئية ،أو تشجيع بالاستمرار على نحو الأفضل .

– **نقل أو ترفيع الطالب من صف لآخر:**– وهذا يتمثل في الاختبارات الفصلية واختبارات نهاية العام، ،أو ما يطلق عليه اختبارات النقل.

– **معرفة مستوى الطلاب وقدراتهم:**– وذلك قبل التدريس، إذ يفيد ذلك في عملية بناء الأهداف التعليمية والأنشطة وتصميمها بوجه عام.

– **معرفة أثر المواد وطرائق التدريس المستعملة في عملية التعليم:**– ذلك أن التقويم يزود المعلم بتغذية راجعة عن مدى ملائمة المواد وطرائق التدريس المستعملة لمستوى الطلاب، وقدراتهم ورغباتهم، ثم تعديل ما يلزم في ضوء ذلك.

– **معرفة مدى ما تحققه المدرسة من واجبات وأعباء:**– وذلك لنقل تلك الصورة بثقة إلى المسؤولين المعنيين وأولياء الأمور، للحد من الانتقادات الموجهة من قبل أفراد المجتمع للمدرسة، وبيان رسالتها التربوية، مع ما تقوم به من مسؤوليات لإعداد الأجيال الناشئة وتربيتها .

– **تعريف أولياء الأمور بمستوى أبنائهم:**– وذلك من خلال المعلومات الواقعية والموضوعية والشاملة التي يوفرها التقويم عن الطالب، مما يساعد في وضع الأسس الصحيحة للتعاون بين البيت والمدرسة.

– **تيسير مهمة الإدارة المدرسية:**– فالتقويم يساعد الإدارة المدرسية على تحقيق الأهداف التعليمية ، والإدارية وتشخيص مواطن القوة والضعف في المنهج، والأساليب والأنشطة ،وتصنيف الطلاب، ويفيد كذلك في الكشف عن الضعف في التسهيلات المدرسية من معامل، ومكتبة وملاعب...الخ.

– **التنبؤ:**– نظراً لثبوت سلوك الفرد نسبياً فإنه يمكننا التنبؤ بسلوكه، وبوساطة التقويم يمكننا التعرف على المستوى الحالي للفرد وما لديه من قدرات وإمكانات يمكن الإفادة منها لمعرفة أدائه مستقبلاً.

– **خدمة أغراض البحث العلمي**:- إذ يمكن الإفادة من التقويم في معرفة أثر تطبيق برنامج تعليمي معين، أو مدى ملائمة طريقة من طرائق التدريس، أو الحلول المقترحة للمشكلات التعليمية (زيدان،١٩٩٠ ، ص ١٤).

٧- انماط التقويم :-

– **التقويم التمهيدي القبلي:**–

الزمن: في بداية العام الدراسي قبل بدء التدريس .

الأدوات: اختبارات تشخيصية محددة صادقة وموضوعية.

الأهداف:

أ. الكشف عن قدرات التلاميذ قبل البدء بالتعليم.

ب. الكشف عن مدى معرفة الطلاب بموضوع الدرس.

ج. استثارة دافعية المتعلم.
د. تصنيف المتعلمين والتعرف على مواطن الضعف والقوة.
هـ. يساعد المعلم على وضع إستراتيجية تعليمية مناسبة.

- **التقويم التكويني (البنائي):-**

الزمن:في أثناء الحصة، في أثناء العام الدراسي (شهرية).
الأدوات: اختبارات محكية المرجع.
الأهداف:
أ. معرفة التقدم الذي وصل إليه التلميذ في الموضوع المطروح.
ب. معرفة مستوى استيعاب التلاميذ داخل الفصل.
ج. يكتسب المعلم والتلميذ تغذية راجعة.
د. معرفة مقدار تحقيق الأهداف التربوية.
هـ. تعديل استراتيجيات التعليم بما يناسب قدرات التلاميذ.

- **التقويم الختامي:-**

الزمن: في نهاية العام الدراسي.
الأدوات: اختبارات معيارية المرجع.
الأهداف:
أ. الحكم على تحصيل الطالب بشكل نهائي.
ب. تصنيف الطلاب وتوزيعهم على الصفوف (علمي – أدبي).
ج. تحديد معايير انتقالهم إلى صف أعلى أم لا!.
د. الحكم على العملية التعليمية هل هي صالحة أم لا؟
(الحريري، ٢٠٠٧، ص٢٢).

الرقم	المجال	التقويم البنائي	التقويم الختامي
١	الهدف	تحسين البرنامج	تقدير قيمة البرنامج وفائدته
٢	الجمهور	مديرو البرنامج وهيئة المشرفين عليه	العميل أو وكالات التمويل.
٣	المنفذون	مقوم داخلي (من القائمين على البرنامج)	مقوم خارجي(من خارج طاقم البرنامج)
٤	الخاصية المهمة	زمنية	إقناعية
٥	القياس	غير رسمي غالبا	صادق وثابت
٦	تكرار جمع البيانات	متكررة وكثيرة	محددة

٧	حجم العينة	قليل غالبا	كبير عادة
٨	الأسئلة المطروحة	ما العمل ؟ ماذا نحتاج للتحسين وكيف نحسن؟	ماذا ينتج ؟ومع من؟ما الشروط التي سنعمل بموجبها؟ما الكلفة؟ما الأدوار التي نرغب في أدائها؟
٩	تقييد البيانات	ما البيانات المطلوبة؟ومتى نحتاجها؟	ما المطالب التي نرغب في أدائها؟

شكل (٥) (أبوعناب، ٢٠٠٥،ص٣٥)

موازنة بين سمات التقويم البنائي والتقويم الختامي

٨-أهمية التقويم :-

هناك نقاط عدة تبرز من خلالها أهمية التقويم ، وخطورة الأدوار التي يلعبها في المجال التربوي ويمكن إجمالها في الآتي :

– ترجع أهمية التقويم إلى أنه قد أصبح جزءا أساسياً من كل منهج ، أو برنامجاً تربوياً من أجل معرفة قيمة ، أو جدوى هذا المنهج ، أو ذلك البرنامج للمساعدة في اتخاذ قرار بشأنه سواء كان ذلك القرار يقضي بإلغائه ،أو الاستمرار فيه وتطويره . بما أن جهود العلماء والخبراء لا تتوقف في ميدان التطوير التربوي فإن التقويم التربوي يمثل حلقة مهمة وأساساً يعتمدون عليها في هذا التطوير .

– لأن التشخيص ركن أساس من أركان التقويم فإنه يمكننا القول بأن هذا الركن " الشخصية " يساعد القائمين على أمر التعليم على رؤية الميدان الذي يعملون فيه بوضوح وموضعية سواء كان هذا الميدان هو الصف الدراسي ، أو الكتاب ، أو المنهج ، أو الخطة ، أو حتى العلاقات القائمة بين المؤسسات التربوية وغيرها من المؤسسات الأخرى .

- نتيجة للرؤية السابقة فإن كل مسؤول تربوي في موقعه يستطيع أن يحدد نوع العلاج المطلوب لأنوع القصور التي يكتشفها في مجال عمله مما يعمل على تحسينها وتطويرها

- عرض نتائج التقويم على الشخص المقوم ، وليكن التلميذ مثلا يمثل له حافزا يجعله يدرك موقعه من تقدمه هو ذاته ومن تقدمه بالنسبة لزملائه ، وقد يدفعه هذا نحو تحسين أدائه ويعزز أداءه الجيد .

- يؤدي التقويم للمجتمع خدمات جليلة ، إذ يتم بوساطته تغيير المسار ، وتصحيح العيوب ، وبها تتجنب الأمة عثرات الطريق ، ويقلل من نفقاتها ويوفر عليها الوقت ، والجهد المهدورين (جابر، ٢٠٠٥، ص٣٩٨).

ج-المحمور الثالث:-إستراتيجية التقويم البنائي

١- مقدمة :-

لسنوات عديدة ركزت التربية في التعليم على المعلم إذ كان للمعلم الأثر الأكبر في العملية التعليمية وغالبا ما كان المعلم يعطي لطلابه المعلومات والمعارف التي يراها هو مناسبة وفعالة في تحقيق الأهداف التربوية ، فكانت التربية في تلك الفترة تركز عنايتها على المعلم بوصفه محور العملية التعليمية وكان دور المتعلمين الرئيس هو استقبال المعلومات وحفظها وقد عرف هذا الدور السلبي للطالب بالتعلم الاستقبالي، ومع تطور التربية والتعليم وبروز التربية الحديثة أصبح الدور للمتعلم في العملية التعليمية وأصبح الطالب هو محور هذه العملية ومركزها فأصبح دور المتعلم دورا فعالا ونشطا في العملية التعليمية وشريكا فعالا في عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بالعملية التربوية على مستوى المدرسة بحيث أصبح المتعلم معنيا بالبحث عن المعرفة واكتشافها وإنتاجها وأصبح معنيا بالتفكير في تعلمه وتقويمه ماذا تعلم ؟ ،وما جدوى هذا التعلم وهل يمكن التعلم بطريقة أفضل ؟ ،وأما المعلم فقد أُنيطت به أدوار جديدة تهدف جميعها إلى تفعيل دور الطالب في الموقف الصفي وفي تعلمه بشكل عام، كما تهدف إلى تحسين التعليم

والتعلم والمُنْتَج التربوي، في هذا الإطار برز مفهوم التعليم والتعلم المُنَظَّمْيْن، وبات تنظيم بيئة التعلم وتنظيم الفرص التعليمية، وتنظيم المعلومات المقدمة للطالب بشكل يحفزُه على التفكير والبحث والاكتشاف ، ليتخرج إلى الحياة باحثاً مكتشفاً منتجاً قادراً على حل مشكلاته وعلى الإسهام الإيجابي في حل مشكلات مجتمعه ووطنه بما يحقق رفاهة ورفاه المجتمع والوطن (فرج، ٢٠٠٥،ص٦٦).

ولم تأت إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية من فراغ أو بدون الاستناد لأُطر تربوية فقد جاءت هذه الإستراتيجية نتاجاً طبيعياً لمعطيات ونتاجات عمليات التقويم الصفي التي تقدم معلومات عن تعلم الطلاب يفترض أن لا تُهمل ، بل على العكس من ذلك يفترض أن توظف في تحسن تعلم الطلاب وتحسين أداء المعلمين ،ولعل هذا هو الهدف الرئيس لعمليات التقويم(القاسم والمقبل، ٢٠٠٣،ص ٤٦).

٢-مبادىء إستراتيجية التقويم البنائي:-

وتستند إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية إلى عدد من المبادئ الهادية والموجهة للتعليم والتعلم، ومن هذه المبادئ :-

-التعلم السابق للطلاب عنصر مهم ومطلب رئيس للتعلم الجديد.

- التقويم مدمج (متكامل) في عملية التعليم والتعلم وليس مفصولاً عنها .

- كل طالب عنصر فريد في الموقف التعليمي خصوصيته المميَزة له.

- التعليم علاجي(يعالج مواطن الضعف لدى الطلاب) ،وتعزيزي لمواطن القوة .

- دور المعلم تلبية حاجات الطلاب ومتطلبات المنهج المدرسي (فرج ، ٢٠٠٥، ص١٩٧).

٣- أهداف إستراتيجية التقويم البنائي:-

أ-توظيف نتاجات عملية التقويم الصفي في تحسين تعلم الطلاب، وتحسين أداء المعلمين.

ب–العناية بالتعلم السابق، وجعله عنصراً مهماً ومتطلباً رئيساً للتعلم الجديد.
ج–دمج التقويم في عملية التعليم والتعلم، بحيث يصبح متكاملاً معها وليس مفصولاً عنها.
د–تفريد التعليم بحيث يصبح كل طالب عنصراً فريداً في الموقف التعليمي التعلمي.
هـ– تعرف الخبرات السابقة للطلاب بهدف التأكد من توفر التعلم السابق لدى المتعلمين (القاسم والمقبل ،٢٠٠٣، ص ٥٥).

٤- المجموعات الصفية التي تعمل باستراتيجية التقويم البنائي :-

يعد التعلمً من خلال مجموعات طلابية صغيرة متعاونة تقنية تربوية جديدة تولدت من الحركات والاتجاهات والنظريات التربوية المعاصرة ويقصد به أن يتعلم الطلاب من خلال العمل في مجموعات يتعاون أفرادها ، وفق أسس معينة في إنجاز المهمات التعليمية المناطة لهم ، وقد أثبتت البحوث والدراسات التربوية جدوى التعلم من خلال المجموعات في إكساب الطلاب مهارات اجتماعية إيجابية، وتنمية قدراتهم على التكيف الإيجابي، ورفع مستوى تحصيلهم الدراسي ، ويعد التعلم في مجموعات صفية أسلوباً فاعلاً في مساعدة الطلاب على مواجهة الصعوبات التعلمية والتغلب عليها، و لكي ينجح الطلاب والمعلمون في تحقيق هذا الهدف ، لا بد من إدارة مجموعات العمل بما يحقق درجة عالية من الانضباط والتنظيم والتواصل الإيجابي. وعليه يحتاج المعلمون إلى تدريب على كيفية إدارة المجموعات الصفية، ويحتاج الطلاب إلى المرور بخبرات تعليمية وتعلمية تُنمي فيهم مهارات التفاعل والإسهام الإيجابي في إنجاز المهمات المنوطة بالمجموعة ، وتحقيق الانضباط الذاتي، والمشاركة الفاعلة في المجموعات الصفية (Marzano ،١٩٩٢ **p:70**).

وتتشكل المجموعات الصفية على نوعين هي : المجموعات العشوائية والمجموعات المتجانسة، يتم تشكيل المجموعات العشوائية باختيار عدد من الطلاب ذوي القدرات

المتباينة ليتعاونوا مع بعضهم البعض على أداء مهمة تعليمية معينة.ويتم تشكيل المجموعات المتجانسة بطريقتين:-

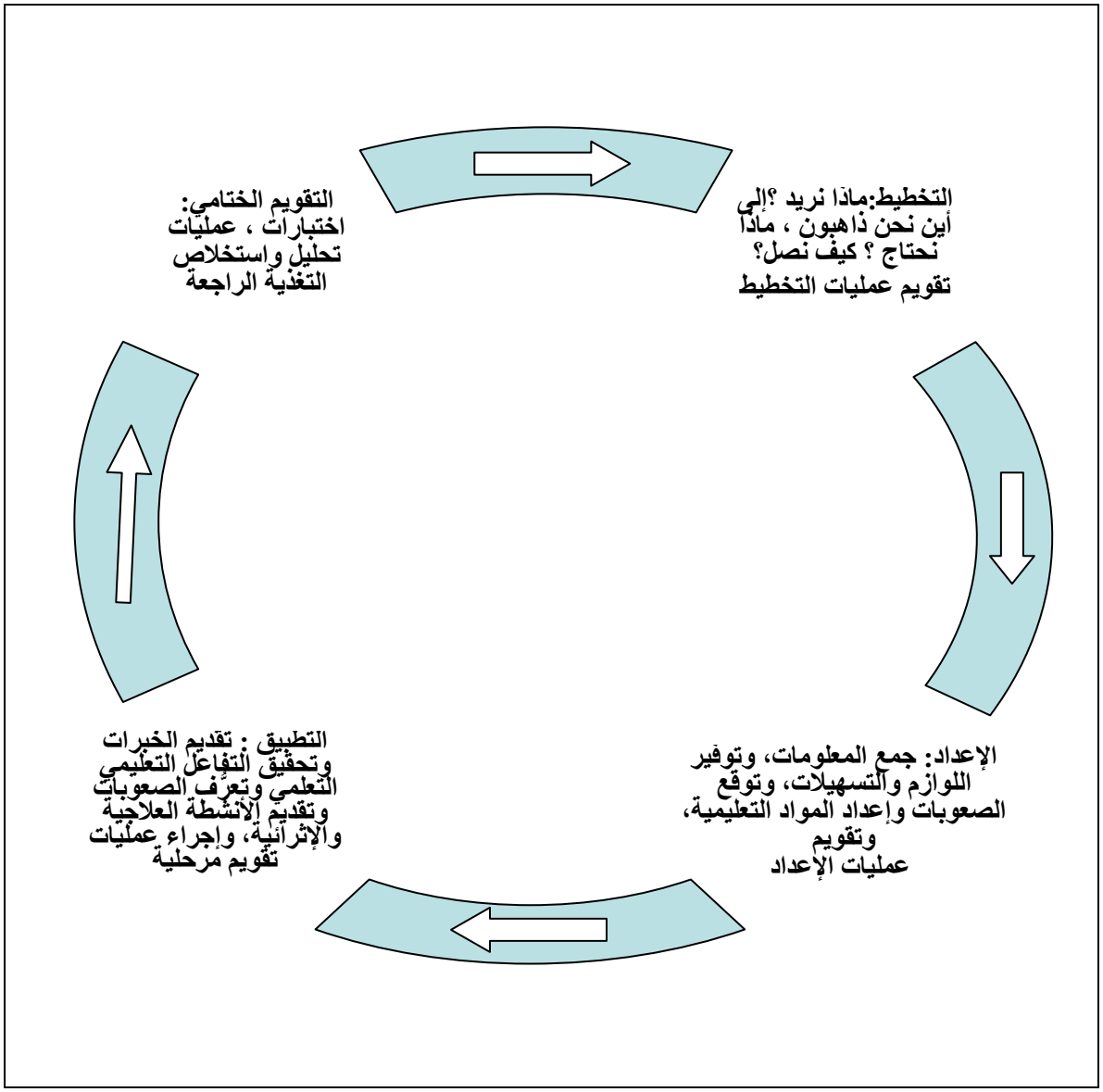
- **الطريقة الأولى** :- وتتمثل بتشكيل المجموعة من عدد من الطلاب ذوي القدرات العقلية والتحصيلية المتساوية أو المتقاربة، ويشتركون في مواجهة مشكلات تعليمية أو صعوبات تعليمية معينة.

- **الطريقة الثانية** :- وتتمثل بتشكيل المجموعة من الطلاب ذوي التحصيل المرتفع الذين هم بحاجة إلى تعميق خبراتهم وتطوير مهاراتهم الفكرية العليا.

قد يحجم كثير من المعلمين عن التعليم من خلال المجموعات الصفية لأسباب عدة قد يكون من بينها:- ضيق الغرف الصفية، واكتظاظها بالطلاب مما يحد من حركة المعلم وتنقله بين المجموعات للإطلاع على ما تقوم به هذه المجموعات من أعمال وتعرف مسار سيرها ومدى تقدمها نحو المهمة المطلوبة، وقد يولد هذا الوضع في المعلمين قناعة مفادها صعوبة إدارة المجموعات بشكل ناجح يحقق أهداف التعليم المخطط لها، إلا أن المعلمين النابهين الذين يؤمنون بتفريد التعليم، وبجدوى التعليم والتعلم من خلال المجموعات الصفية، يكيفون المعطيات المادية للبيئة الصفية بشكل يجعلهم قادرين على استعمال أسلوب المجموعات الصفية في الصفوف الضيقة،أو المكتظة بالطلاب . وإدارتها بشكل يسمح باستخدام نشاطات تعليمية ،وتقويمية ،وعلاجية ،وإثرائية تلبي حاجات الطلاب المتفاوتة. (انترنت،٢٠١١) .

٥- عمليات إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية :-

تتألف إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية من أربع عمليات أساسية هي التخطيط، والإعداد، والتطبيق ،والتقويم ، وتشكل هذه المكونات ما يسمى بعجلة التعلم (learning wheel)،ويمكن تمثيل هذه العجلة على النحو الآتي كما في شكل (٦):-



شكل (٦) عجلة التعلم (القاسم والمقبل، ٢٠٠٣،ص٤٩)

٦- خطوات إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية :-

أ- **الخبرات التعليمية السابقة لدى الطلاب:**- لتحقيق هذه المهمة ينفذ المدرس نشاطاً تقويمياً موحداً كتابياً ،أو شفوياً في نهاية الحصة السابقة ، على أن توجه الأسئلة الشفوية لجميع الطلاب بشتى مستوياتهم (منخفضي التحصيل ،ومتوسطيه ،ومرتفعيه) . وقد يلجأ المدرس للنشاط التقويمي في بداية الحصة التي يريد تنفيذها.

ب-علاج الصعوبات المتوقعة:- يكتب المدرس قائمة بالأخطاء المتوقعة من الطلاب،ومن ثم يصمم المعلم نشاطات علاجية لمعالجة الأخطاء المتوقعة و يقرر المدرس وضعية التعليم والتعلم المناسبة (توزيع الطلاب في مجموعات عمل وتوزيع أوراق عمل عليهم؛ والشرح بالمواجهة ، ....إلخ).

ج- تقديم معرفة تعليمية جديدة :- يشرح المدرس المهمة التعلمية الأولى من الدرس الجديد ، شارحاً المفاهيم والمهارات الجديدة، ثم يقدم المهمة التعليمية الثانية وهكذا.

د-تقويم مرحلي:- يُقَوِّم المدرس أداء الطلاب على المهمة التعلمية الأولى باستعمال نشاط تقويمي قد يكون باستعمال أسئلة شفوية ،أو مكتوبة ،أو من خلال ورقة عمل مصممة لأغراض التقويم،أو من خلال الملاحظة المباشرة لعمل الطلاب في الموقف التعليمي التعلمي .

هـ-التقويم الختامي:- بعد الانتهاء من تقديم المهمات التعليمية المتضمنة في الدرس ، وفق الخطوات السابقة ، يقدم المدرس النشاط التقويمي الختامي بحيث يتناول تعلم الطلاب على مدار الدرس كله .

و- المعالجة:- في ضوء التقويم الختامي يعطي المدرس نشاطات لطلابه قد تكون علاجية أو تعزيزية أو إثرائية ، شارحاً لهم المطلوب بهذه النشاطات وكيفية تأديتها سواء أكانت على شكل أعمال صفية أو منزلية. (المطيري، ٢٠٠٧،ص١٠).

٦- دور الطلاب في إستراتيجية التقويم البنائي:-

تنيط إستراتيجية التقويم البنائي بالطلاب دوراً إيجابياً نشطاً ، وتجعل منهم مشاركين مسؤولين عن تعلمهم . يتمثل هذا الدور الإيجابي للطلاب بما يأتي :-

أ- مناقشة محتوى التعلم مع المعلم وإبداء وجهات نظرهم في:-

- الأهداف التعليمية للدرس.

- المادة التعليمية للدرس.
- النشاطات التعليمية للدرس.
- أهداف عملية التقويم.
- وسائل تقويم فعاليات الدرس.
- مستوى الأداء المطلوب ومعايير النجاح .

ب-مشاركة المدرس في هندسة البيئة الصفية واختيار الوسائط والمثيرات والتفاعلات اللازمة لبنائها .

ج-العمل تعاونياً لتحقيق التعلم وحل المشكلات .

د-المشاركة في تفعيل عمل المجموعات التعلمية .

هـ-المشاركة في المناقشات والتساؤل والاستفسار حول تعلمهم وفي أثنائه .

و-تقديم العروض التوضيحية .

ز- مناقشة المعلم في التقويم (أنترنت ، ٢٠١٠).

٧- دور المدرس في إستراتيجية التقويم البنائي :-

دورالمدرس في إستراتيجية التقويم البنائي التدريسية دورمحوري ويتمثل بالفعاليات الآتية:

أ- التخطيط لتعليم الطلاب ومشاركتهم في ذلك.

ب- مناقشة الطلاب بهدف تعرف وجهات نظرهم في الأمور الآتية:-

- الأهداف التعليمية للدرس.
- المادة التعليمية للدرس.
- النشاطات التعليمية التعلمية للدرس.

ج- الإعداد للموقف التعليمي التعلمي كما هو موضح في مرحلة الإعداد خطوات الاستراتيجية .

د -تشجيع الطلاب على طرح السؤالات ،والاستفسار ،والتساؤل حول تعليمهم وتعلمهم والموضوعات التي يتعلمونها

هـ-مشاركة الطلاب في التخطيط للتعليم والتعلم و في اتخاذ القرارات المتعلقة بهذا التعليم والتعلم .

و-تفعيل عمل المجموعات التعلمية .

ز- ملاحظة أداء الطلاب ورصد تقدم الطلاب وكذلك أخطائهم .

ح- تقويم تعلم الطلاب بعد تنفيذ كل مهمة تعليمية تعلمية .

ط- إستنباط التغذية الراجعة البنّاءة وتقديمها للطلاب.

ي- استثمار التغذية الراجعة في تطوير الممارسات التعليمية التعلمية المستقبلية

(القاسم والمقبل ، ٢٠٠٣، ص٥٧).

٨-التقويم في إستراتيجية التقويم البنائي:-

الهدف من التقويم في هذه الإستراتيجية تشخيص تعلم الطلاب وتفعيل دور الطالب في عملية التعليم والتعلم، وإثارة عنايته ودافعيته للتعلم.

- معالجة مواطن الضعف لدى الطلاب، وتعزيز مواطن القوة.

- تنمية دور المعلم في تلبية حاجات الطلاب، ومتطلبات المنهج المدرسي

(المطيري ،٢٠٠٧ ،ص١٠).

٩-أدوات جمع المعلومات :-

لتعرُف مواطن ضعف الطلاب والصعوبات التي يواجهونها يمكن للمدرسين الحصول على المعلومات اللازمة لهم في هذا المجال من خلال طرائق عدة منها:-

– **الملاحظة المباشرة** :– يتم ملاحظة أداء المتعلمين خلال تعلمهم في غرفة الصف وفق قائمة ملاحظة يعدها المعلم تتضمن أوجه الأداء التي يريد المعلم ملاحظتها.

– **الاختبارات الصفية**:– التي يطلب المدرسون من طلابهم تأديتها

تفيد هذه الاختبارات في قياس تحصيل الطالب كمياً (مقدراً بالعلامات التي يضعها المعلمون لطلابهم)، كما أنها إذا صممت جيداً ، تكشف عن نقاط ضعف الطلاب التعلمية. (االقاسم والمقبل، ٢٠٠٣،ص٤٨).

يصمم المدرس هذه الأدوات بهدف جمع معلومات محددة يريدها، ومن الأمثلة على ذلك تصميم أدوات من أجل:

أ–تعرف المفاهيم الخاطئة والتصورات السابقة
للموضوعات الأكثر غموضاً

ب–تقويم مهارات الطالب في التطبيق والأداء مثل قدرته على الكتابة الموجهة، و أداء المشاهد الإنسانية والتمثيل.

ج– تقويم مهارات التحليل والتفكير الناقد ،وكذلك مهارات التركيب والتفكير الإبداعي.

د– تقويم قدرة الطالب على التصنيف وإعطاء الملامح المميزة.

هـ–تقويم مهارات الطالب في حل المشكلات(فرج ،٠٥ ٢٠ ،ص١٩٩).

- **منهج البحث**:-

أعتمد الباحث المنهج التجريبي في إجراءات بحثه وذلك لملائمته أهداف البحث الحالي ،ومنهج البحث "هو الطريق المؤدي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بوساطة طائفة من القواعد العامة تهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة" (العساف ، ٢٠٠٦،ص٩٠).

وإن المقصود بالتجريبي هو قدرة الباحث على توفير الظروف كافة التي من شأنها جعل ظاهرة معينة ممكنة الحدوث في الإطار الذي رسمه الباحث، والتجربة بمعناها العام خبرة يكتسبها الإنسان عمليا ونظريا(فارس،٢٠٠٨،ص٤).

إجراءات البحث

١- التصميم التجريبي :-

يعد اختيار التصميم التجريبي من الأمور المهمة التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية ، وان سلامة التصميم التجريبي وصحته يعدّ الضمان الحقيقي للوصول إلى نتائج موثوق بها .

والتصميم التجريبي هو أشبه ما يكون بمخطط أو برنامج عمل لكيفية تنفيذ التجربة، وتخطيطاً للظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة المدروسة وملاحظتها (عبد الرحمن ،وزنكنة، ٢٠٠٧،ص٤٨٧).

وعندما يستند التصميم التجريبي على أهداف البحث ومتغيراته التي سوف ينفذ في ظلها تكون النتائج التي نحصل عليها أكثر دقة وموضوعية(إبراهيم،٢٠٠١،ص١٧٨). ومن الجدير بالذكر إن البحوث التربوية والنفسية لم تصل إلى درجة كافية من الضبط ، إذ تتعقد فيها الظواهر وتتداخل المتغيرات مما يجعل عملية ضبطها أمراً في غاية الصعوبة مهما اتخذت من إجراءات للتحكم في هذه المتغيرات (عليان ،وغنيم، ٢٠٠٠،ص٢٧٠).

ويذكر(العساف،٢٠٠٦) إن من اكبر الصعوبات التي يواجهها تطبيق المنهج التجريبي هي تعقد الظاهرة الإنسانية وصعوبة ضبط المتغيرات ذات الأثر عليها مما يزيد صعوبة قياس اثر السبب على النتيجة(العساف ، ٢٠٠٦،ص٣٠٣).

وعليه اعتمد الباحث تصميماً تجريباً يعرف بتصميم المجموعتين المتكافئتين ذات الضبط الجزئي الذي يتلائم مع ظروف البحث الحالي فقد تم اختيار مجموعتين الأولى تجريبية تدرس مادة التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي،والأخرى ضابطة تدرس مادة التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية والشكل(٤) التالي يوضح ذلك .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	الأداة
التجريبية	إستراتيجية التقويم البنائي	التحصيل والاحتفاظ	اختبار تحصيلي واختبار الاحتفاظ.
الضابطة	الطريقة الاعتيادية		

شكل (٧)

التصميم التجريبي للبحث

المجموعة التجريبية :- هم الأفراد الذين يتعرضون للتجربة .

المجموعة الضابطة :- هي مجموعة تشبه تماماً المجموعة التجريبية في جميع خصائصها وتتمثل معها في جميع الإجراءات عدا تطبيق التجربة فلا تخضع لها.
(العساف ، ٢٠٠٦،ص٣٠٦).

المتغير المستقل :- "وهو المتغير أو المتغيرات التي يختارها الباحث ويعالجها بطريقة معينة ليحدد أثرها على متغير آخر" وفي البحث الحالي المتغير المستقل "إستراتيجية التقويم البنائي" .

المتغير التابع :- هو ذلك المتغير الذي يرغب الباحث في الكشف عن تأثير المتغير المستقل عليه، وفي البحث الحالي المتغير التابع هو "التحصيل والاحتفاظ" (عدس، ١٩٩٩، ص١٧٨) .

٢- مجتمع البحث :-

إن تحديد مجتمع البحث من الأمور المهمة التي يقوم بها الباحث في البحث التجريبي لذلك يجب علية أن ينفذها بدقة وإتقان ،ويقصد بمجتمع البحث هو كل أفراد أو أحداث أو مشاهدات الدراسة (عليان،وغنيم٢٠٠٠،ص٨٤).

وتألف مجتمع البحث الحالي من جميع المدارس المتوسطة النهارية التابعة لمديرية تربية محافظة ديالى(قضاء بعقوبة المركز) والتي تحتوي على الصف الأول المتوسط للبنين(*)والبالغ عددهم (١٣) مدرسة(**) . جدول (١) يوضح ذلك

جدول (١) المدارس المتوسطة لقضاء بعقوبة المركز

ت	اسم المدرسة	الموقع
١	الانتصار	التكية
٢	البلاذري	التكية
٣	الحسن بن علي	السراي
٤	الشهداء	السراي
٥	طارق بن زياد	التحرير
٦	ابن النديم	التحرير
٧	الاصدقاء	التحرير
٨	قريش	شفتة
٩	بلاط الشهداء	بعقوبة الجديدة
١٠	العهد الجديد	بعقوبة الجديدة
١١	العراق	المصطفى
١٢	الترمذي	الكاطون
١٣	نزار	ركة الحاج سهيل

(*) ما عدا متوسطة نزار فهي مختلطة

(**) أخذت المعلومات من المديرية العامة لتربية ديالى \ شعبة الإحصاء

٣-عينة البحث:-

هي جزء من المجتمع الذي تجري علية الدراسة يختارها الباحث لإجراء دراسته عليها على وفق قواعد خاصة حتى تمثل المجتمع تمثيلا صحيحاً(العزاوي، ٢٠٠٨،ص١٦١). وقد اختار الباحث(متوسطة الانتصار للبنين)عن طريق السحب العشوائي لتكون عينة لبحثه ،وبعد تحديد عينة البحث زار الباحث المدرسة ، ومعه كتاب تسهيل مهمة صادر من المديرية العامة لتربية محافظة ديالى *، ملحق (١) فوجد إن عدد شعب الصف الأول المتوسط هي (٤) فاختار بصورة عشوائية شعبتين لتمثل عينة البحث وبالطريقة نفسها أصبحت شعبة (ب) تمثل المجموعة التجريبية التي سيتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (إستراتيجية التقويم البنائي) وشعبة (د) لتمثل المجموعة الضابطة التي سيدرس طلابها بالطريقة الاعتيادية ،وقد بلغ عدد طلاب الشعبتين (٦٨) طالباً بواقع (٣٥) طالب في شعبة (ب) و(٣٣) طالب في شعبة (د) ، وقد استبعد الباحث الطلاب المخفقين البالغ عددهم (٨)، وبذلك أصبح عدد إفراد عينة البحث (٦٠) طالب بواقع (٣٠) طالب للمجموعة التجريبية، و(٣٠) طالب للمجموعة الضابطة والجدول (٢) يوضح ذلك .

جدول (٢)

عدد الطلاب (عينة البحث) موزعين على شعبتين

المجموعة	الشعبة	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	عدد الطلاب المخفقين	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٥	٥	٣٠
الضابطة	د	٣٣	٣	٣٠
المجموع		٦٨	٨	٦٠

(*) استناداً إلى كتاب تسهيل المهمة المرقم ٤٠٢٥٣ في ٢٠١٢/١٠/١١ مديرية التخطيط التربوي – تربية ديالى .

واستبعد الباحث الطلاب المخفقين احصائياً لأنهم امتلكوا خبرات عن موضوعات مادة تاريخ الحضارات القديمة الذي من المقرر تدريسه خلال مدة التجربة مع بقائهم في الصف حفاظاً على النظام المدرسي وسرية التجربة .

٤- تكافوء المجموعات :-

إن من ضروريات إجراء البحوث التجريبية أن يتوافر في عينة البحث الشروط والمستلزمات الموضوعية لضبط المتغيرات الدخيلة في التجربة ، والتي قد تؤثر في نتائجها، فقد حرص الباحث قبل البدء في التجربة على تكافؤ مجموعتي البحث إحصائياً في بعض المتغيرات التي يرى أنها قد تؤثر في نتائج البحث، فقد قام الباحث بإجراء التكافؤ بين المجموعتين في المتغيرات الآتية:-

أ – اختبار درجات الذكاء(رافن).

ب- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور.

ج- درجات العام السابق.

د- التحصيل الدراسي للآباء.

هـ- التحصيل الدراسي للأمهات.

أ- اختبار رافن للذكاء:-

اعتمد الباحث اختبار رافن (Raven) للمصفوفات المتتابعة المقنن (الذي يتألف من ٦٠ فقرة إختبارية) لمعرفة تكافؤ مجموعتي البحث في الذكاء، وهو اختبار غير لغوي لقابلية الفرد ونشاطه العقلي (الدباغ وآخران، ١٩٨٦ ،ص٦٠).

ويعد اختبار رافن من الاختبارات (العبر حضارية) الصالحة للتطبيق في مختلف البيئات والثقافات فهو اختبار لا تؤثر فيه العوامل الحضارية ، أي عندما يكون التطبيق البعد عن أثر اللغة والثقافة على المفحوص(حماد ، ٢٠٠٨،ص٣).

كما أنه سهل التطبيق ،ولا يجلب الإرهاق والملل عند الطلبة ويمكن تطبيقه على إعداد كبيرة في وقت واحد(علام، ٢٠٠٠،ص ٣٩٦).

وقد طبق الاختبار على مجموعتي البحث وبعد تصحيح إجابات الطلاب ، ملحق(٢) واحتساب متوسط الذكاء والتباين لدرجات مجموعتي البحث بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية (٤١،٥٦) وبتباين (١٠٩،٩٥٦) ،في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (٣٩,٤٣) وبتباين (١٣٦,٥١٥) وباستعمال الاختبار التائي(T-Test) لعينتين مستقلتين ظهر إن القيمة التائية المحسوبة (٠،٧٤٤) وبمستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) ، وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (٢) ، وهذا يدل على إن المجموعتين التجريبية والضابطة متكافئتين في اختبار الذكاء وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٣)

المتوسط الحسابي ، والتباين ،والانحراف المعياري،والقيمة التائية المحسوبة ،والجدولية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة اختبار(رافن للذكاء).

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٤١,٥٦	١٠٩,٩٥٦	١٠,٤٨٦	٥٨	٠,٧٤٤	٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٣٩,٤٣	١٣٦,٥١٥	١١,٦٨٤				

ب- العمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور:-

لقد حصل الباحث على أعمار طلاب عينة البحث،(من السجلات المدرسية) ملحق(٣) وعند تحليلها إحصائيا ظهر إن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (١٦٤,٩٧) وبتباين (٦٥,٩٠١) في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة(١٦٧,٩٠) وبتباين (٧٠,٩١٣) وباستعمال الاختبار التائي(T-Test) لعينتين مستقلتين ظهر إن القيمة التائية المحسوبة (١,٣٧٤) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) وهي

اصغر من القيمة الجدولية (٢) وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في العمر الزمني جدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والتباين ،والانحراف المعياري ،والقيمة التائية المحسوبة ،والجدولية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في العمر الزمني للطلاب محسوبا بالأشهر.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	١٦٤,٩٧	٦٥,٩٠١	٨,١١٨	٥٨	١,٣٧٤	٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١٦٧,٩٠	٧٠,٩١٣	٨,٤٢١				

ج-درجات العام السابق في مادة التاريخ للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢.

حصل الباحث على درجات الطلاب (عينة البحث) في مادة التاريخ في الاختبار النهائي للصف السادس الابتدائي للعام الدراسي (٢٠١١-٢٠١٢)، من خلال السجلات المدرسية ملحق(٤)، وعند تحليلها إحصائيا ظهر أن المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة التجريبية (٧٣,٧٠)، وبتباين (١١٧,٢٤٥) ، في حين بلغ المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٧٢,١٠) وبتباين (١٦٥,٦١١) ، وباستعمال الاختبار التائي(T-Test) لعينتين مستقلتين ظهر إن القيمة المحسوبة (٠,٥٢١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٨) ، وهي اصغر من القيمة الجدولية (٢) ، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين في هذا المتغير وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

المتوسط الحسابي ،والتباين،والانحراف المعياري،والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في درجات العام السابق (٢٠١١/٢٠١٢)

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٧٣,٧٠	١١٧,٢٤٥	١٠,٨٢٨	٥٨	٠,٥٢١	٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٧٢,١٠	١٦٥,٦١١	١٢,٨٦٩				

د- التحصيل الدراسي للآباء :-

حصل الباحث على المعلومات الخاصة بالتحصيل الدراسي للآباء طلاب مجموعتي البحث من خلال استمارة أعدها لهذا الغرض وللتأكد من البيانات فقد تم مطابقتها مع سجلات المدرسة وباستعمال (مربع كاي) ظهر إن المجموعتين متكافئتين إحصائياً، إذ ظهرت النتائج عدم توافر فرق ذي دلالة إحصائية في التحصيل الدراسي لآباء الطلاب (عينة البحث)، إذ كانت نتيجة كاي المحسوبة (٢,٤٨٢)، وهي أصغر من القيمة الجدولية(٧,٨٢)عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية(٣).وجدول(٦) يوضح ذلك.

جدول(٦) تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء .

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	ابتدائية ويقرأ ويكتب	متوسطة	أعدادية	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٨	٩	٥	٨	*٣	٢,٤٨٢	٧,٨٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٧	٨	١٠	٥				

(*) دمجت الخليتان (إبتدائية، ويقرأ ويكتب) مع بعضهما كون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة الحرية (٣)

هـ- التحصيل الدراسي للأمهات :-

حصل الباحث على بيانات التحصيل الدراسي لأمهات الطلاب بالوسيلة نفسها مع المتغير السابق، وباستعمال (مربع كاي) ، ظهر إن قيمة كاي المحسوبة (١,٢٧) وهي اصغر من القيمة الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣)، وبذلك تكون المجموعتان متكافئتين ، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول(٧) تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات

التحصيل / المجموعة	حجم العينة	يقرأ ويكتب	ابتدائية	متوسطة وإعدادية	بكالوريوس فما فوق	درجة الحرية	قيمة كاي		مستوى الدلالة
							المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٦	٧	٩	٨	٣*	١,٢٧	٧,٨٢	غير دالة عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٧	١٠	٦	٧				

٥- ضبط المتغيرات الدخيلة :-

لما كان حصر العوامل المؤثرة في أية ظاهرة من الصعوبة بمكان، فإننا نقدر توافر متغيرات عدة تؤثر على الظاهرة في أثناء إجراء التجربة وقد تكون هذه سبب التغيرات في المتغير التابع وليس المتغير التجريبي، أو قد تعمل إلى جانبه. ولذلك، ومن أجل الحكم على قيمة المتغير التجريبي بصورة نقية، فإننا نحتاج إلى ضبط المتغيرات أثناء إجراء التجارب.(أبو علام ،٢٠٠٣،ص٢٢٨فضلا عن ما تقدم من إجراءات التكافوء الإحصائي بين مجموعتي البحث (التجريبية ،والضابطة) في خمسة من المتغيرات ذات الأثر في المتغير التابع(التحصيل الدراسي ،والاحتفاظ به)، فقد حاول الباحث ضبط بعض المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية) التي قد تؤثر على سلامة التجربة ، وفيما يلي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها .

(*) دمجت الخليتان (متوسطة،وإعدادية) مع بعضهما كون التكرار المتوقع فيهما أقل من (٥) وبذلك أصبح عدد الخلايا (٤) ودرجة الحرية (٣)

أ- الاندثار التجريبي :-

المقصود بالاندثار التجريبي هو انقطاع أو ترك عدد من أفراد العينة المشتركين في التجربة عن الاستمرار فيها لسبب أو لآخر (العساف،٢٠٠٦، ص٣١٠). وفي البحث لم يتعرض الطلاب إلى الانقطاع ،أو الترك عدا حالات الغياب الفردية التي تعرض لها طلاب مجموعتي البحث (التجريبية،والضابطة) بصورة متساوية تقريباً بين المجموعتين

ب- الحوادث المصاحبة :-

يقصد بالحوادث المصاحبة الحوادث الطبيعية التي يمكن حدوثها في إثناء التجربة (الكوارث ، والفيضانات ، والأعاصير ، والحوادث الأخرى كالحروب ، والاضطرابات وغيرها مما يعرقل سير التجربة)(عليان ،وغنيم،٢٠٠٠،ص٩٥).،ولم يتعرض أفراد المجموعتين (التجريبية ،والضابطة) لأي حادث يؤدي إلى عرقلة سيرها ، وتكون ذات تأثير في المتغير التابع ، لذلك أمكن تجنب أثر هذا العامل .

ج- أداة القياس :-

تم السيطرة على هذا المتغير باستعمال أداة قياسية نفسها مع طلاب مجموعتي البحث وهو الاختبار التحصيلي البعدي واختبار الاحتفاظ.

د- اثر الإجراءات التجريبية :-

قام الباحث بالحد من اثر هذا العامل في سير التجربة وتمثل ذلك في :-

- **التدريس** :- قام الباحث بنفسه تدريس مجموعتي البحث (التجريبية ،والضابطة) وذلك لتجنب أثر إختلاف العوامل المرتبطة بالتدريس وانعكاسها على تحضير الطلاب ، وحرص الباحث على أن يجعل مجموعتي البحث لا يشعرون بأنهم في تجربة ، لذلك تم تجنب اثر هذا العامل أيضاً .

- **مدة التجربة** :- مدة التجربة متساوية لمجموعتي البحث وهي الفصل الدراسي الأول ، إذ بدأت بتاريخ ٢٠١٢/١٠/١٥ وانتهت بتاريخ ٢٠١٣/١/٦ .

- **سرية التجربة** :- حرص الباحث على سرية التجربة بالاتفاق مع إدارة المدرسة

على عدم إخبار الطلاب بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يتغير نشاطهم أو تعاملهم مع التجربة مما قد يؤثر في سلامة التجربة ونتائجها .

- **بناية المدرسة :-** طبقت التجربة في مدرسة واحدة ، وفي صفوف متجاورة ، ،ومتشابهة من حيث المساحة ،وعدد الشبابيك، والمقاعد ،والوسائل التعليمية .

- **توزيع الحصص:-** سيطر الباحث على هذا العامل بتوزيع الحصص بالتساوي على مجموعتي البحث (التجريبية ،والضابطة)،إذ كان الباحث يدرس ستة دروس أسبوعياً بواقع ثلاث حصص لكل مجموعة بالاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس التاريخ،وذلك في أيام الأحد والثلاثاء والخميس . **جدول (٨).**

توزيع حصص مادة التاريخ على مجموعتي البحث

اليوم	الساعة ٨:٤٥دقيقة	الساعة ٩:٢٥ دقيقة
الأحد	المجموعة التجريبية.	المجموعة الضابطة.
الثلاثاء	المجموعة الضابطة .	المجموعة التجريبية.
الخميس	المجموعة التجريبية.	المجموعة الضابطة .

٦- المادة الدراسية:-

كانت المادة الدراسية موحدة لمجموعتي البحث والتي تمثلت بالفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط والمقرر تدريسه لعام ٢٠١١-٢٠١٢ م.والجدول (١٢) يوضح ذلك.

جدول (١٢)

الفصل	المادة العلمية	الصفحات
الاول	**المبحث الاول:**- عصور قبل التاريخ (المفهوم –التحديد الزمني). **المبحث الثاني** :-اثر البيئة الجغرافية في نشأة الحضارات القديمة. **المبحث الثالث:**- العصور الحجرية في الحضارات القديمة .	١٠
الثاني	**المبحث الأول:**- مفهوم العصور الحجرية . **المبحث الثاني** :-أشهر المراكز الحضارية القديمة . **المبحث الثالث:**- المظاهر الحضارية في العصور القديمة.	١٥
الثالث	**المبحث الاول:**- (دويلات المدن في عصر فجر السلالات). **المبحث الثاني:**- التشريعات والنظم السياسية. **المبحث الثالث:**- الفكر الديني في حضارة بلاد الرافدين. **المبحث الرابع:**- الحياة الاقتصادية والاجتماعية.	١٧

٧- صياغة الأهداف السلوكية :-

تعرف الأهداف السلوكية بأنها نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً ، قابل للملاحظة والقياس يتوقع من المتعلم أن يكون قادراً على أدائه في نهاية النشاط التعليمي(قطامي وآخرون ، ٢٠٠٣،ص٩٩).

وتعد الأهداف التربوية في غاية الأهمية ، لأن من خلالها يتم وضع ،أو اختيار الوسائل التعليمية ،والأنشطة ،والتقويم ،والزمن،وهي ضرورية للمعلم والمتعلم وعملية التعلم والتعليم فهي التي تحدد للمعلم سيره في أثناء الدرس.(العدوان،والحوامدة٢٠١١ ،ص٨٣)

وصاغ الباحث (١٢٠) هدفاً سلوكياً اعتماداً على الأهداف العامة ومحتوى الموضوعات التي ستدرس في التجربة ، موزعة على ثلاثة مستويات في تصنيف بلوم

(التذكر ، والفهم ، والتطبيق) غطت المادة المقررة ، وبغية التثبت من صلاحيتها واستيفائها لمحتوى المادة الدراسية عرضها الباحث على مجموعة من المحكمين والمختصين في مجال التأريخ ، وطرائق التدريس ، و القياس والتقويم ملحق(٥) للأفادة من آرائهم وتعديلاتهم لتطوير صياغة تلك الأهداف السلوكية بنحو سليم وناضج،أذ قاموا بتعديل بعض الأهداف وحذف بعضها وبذلك أصبح العدد الكلي للأهداف (١١٦) هدفاً سلوكياً ملحق (٦) بواقع (٥٠) هدفاً سلوكياً لمستوى التذكر ، و (٤١) هدفاً سلوكياً لمستوى الفهم ، و (٢٥) هدفاً سلوكياً لمستوى التطبيق موزعة على الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة المقرر تدريسه لطلاب الصف الأول المتوسط للعام الدراسي (٢٠١٢ –٢٠١٣) .

٨- الخطط التدريسية :-

التخطيط هو عملية اقتراح سلسلة من الخطوات والإجراءات من اجل تحقيق هدف أو مجموعه أهداف مبنية مسبقا ، فهو تصور مسبق لتحقيق التوافق والانسجام بين مكونات النظام الصفي من اجل تحقيق تعلم جيد ، كذلك يعرف التخطيط بأنه تصور عقلي يصف ما يجب أن يكون عليه العمل في إطار الإمكانات المادية والبشرية المتاحة من اجل الوصول إلى أهداف معينة خلال فترة زمنية محددة(خضر ،٢٠٠٦،ص١٣٣).

وتعد الخطة التدريسية اليومية من أهم واجبات المعلم ومسؤولياته في التدريس، وذلك لأن إعداد الخطط التدريسية سوف يهيأ المعلم نفسيا وتربوياً لتعليم التلاميذ بشكل منطقي ومرتب ويبعد عن المعلم الارتباك والتخبط وتقديم المعارف والمفاهيم بشكل علمي ومدروس من اجل تحقيق الأهداف التربوية(كاتوت،٢٠٠٩، ص٢٤).

فالتخطيط يعد خطوة أساسيةً لنجاح أي عمل يقوم به الإنسان وبشكل خاص الإنسان المعلم الذي تقع على كاهله مسؤولية تربية الأجيال وإعدادها لتصبح قوة فاعلة في المجتمع ، لذلك نقول انه من الخطأ القول أن خبرة المعلم تغنيه عن التخطيط لدروسه

فالمعلم الكفوء هو الذي يخطط لدروسه بشكل مسبق لكي لا يترك نفسه عرضة للصدف والارتباكات (الحصري والعنزي، ٢٠٠٠،ص٢٢٠).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من أهم متطلبات التدريس الناجح فقد أعد الباحث(٤٢) خطة تدريسية بواقع(٢١) خطة لكل مجموعة ، وقد عرض نماذج منها على مجموعة محكمين مختصين في مجال الدراسات الاجتماعية ، وطرائق التدريس ،والقياس والتقويم ملحق(٥) للإفادة من آرائهم وتعديلاتهم لتطوير صياغة تلك الخطط بنحو سليم وناضج، وفي ضوء ما أبداه المحكمين أجريت بعض التعديلات اللازمة عليها ، وأصبحت جاهزة للتنفيذ ملحق(٧-٨).

٩- إعداد أداة البحث :-

أ- الاختبار التحصيلي:-

هو أداة تستعمل في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو مجموعة مواد، وان الهدف من تصميم الاختبارات التحصيلية هو قياس مدى استيعاب الطلاب لبعض المعارف والمفاهيم المتعلقة بالمادة الدراسية في وقت معين ،أو في نهاية مدة تعليمية محددة(عمر وآخرون ،٢٠١٠،ص٩٦).

ولما كان من متطلبات البحث الحالي إعداد اختبار تحصيلي يستعمل في قياس تحصيل الطلاب في نهاية التجربة وبحسب تصنيف بلوم (Bloom) وللمستويات الثلاثة (التذكر ،والفهم ،والتطبيق) بالاستناد إلى المحتوى التعليمي والأهداف السلوكية المحددة المحددة مع مراعاة شروط الاختبار من تحقيق الصدق ،والثبات ،والشمول ،والموضوعية وعمد الباحث أن تكون فقرات الاختبار موضوعية من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل،لأنها تتصف بالموضوعية ،والشمول،وارتفاع معاملي الصدق ،والثبات ،وسهولة في التطبيق وعدم تأثرها بذاتية المصحح وسهولة تصحيحها إذ يمكن لأي شخص تصحيحها إذا ما أعطي مفتاح الإجابة(النجار،٢٠١٠،ص٤٤).

ب- إعداد جدول المواصفات :-هو عبارة عن مخطط يربط العناصر الأساسية للمحتوى بمجالات التقييم ومهارتها الفرعية ويحدد الأوزان النسبية لكل منهما (النبهان،٢٠٠٨،ص٢١٠).

ويعد جدول المواصفات من الأمور المهمة في إعداد الاختبار التحصيلي إذ يوفر للمدرس أو الباحث على حد سواء درجة عالية من ضمان صدق محتوى الاختبار وتوزيع السؤالات على جميع أجزاء المادة بالتساوي .

كما يضمن جدول المواصفات (الخريطة الاختبارية) تمثيل فقرات الاختبار للمفاهيم الأساسية للمقرر الدراسي والأهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وتؤمن صدق المحتوى للاختبار ،وكذلك يقدم جدول المواصفات شعوراً ايجابياً للطلاب إن فقرات الاختبار غطت جميع المقرر الدراسي (كاظم ،٢٠٠١،ص٧٧).

وقد احتوت الخريطة الاختبارية الفصول الثلاثة الأولى من كتاب تاريخ الحضارات القديمة للصف الأول المتوسط للسنة الدراسية (٢٠١٢/٢٠١١) و كذلك الأغراض السلوكية بالمستويات الثلاثة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم(BLOOM) وهي(التذكر remember، والفهم Comprehensien ، والتطبيق Application)، وقد حُددت أهمية المحتوى الدراسي في ضوء عدد الصفحات لكل فصل ، كما حُددت أهمية الأهداف السلوكية حسب مستوياتها الثلاثة ، أما عدد السؤالات فقد حُددت بـ(٤٠) فقرة موضوعية من نوع (إختيار من متعدد) ، وقد وزعت حسب إعداد جدول المواصفات (الخريطة الأختبارية) ، وجدول(١٠) يوضح ذلك. وتم أيجاد النسبة (أهمية الفصول) على وفق العلاقة الآتية :

نسبة أهمية المحتوى = عدد صفحات كل فصل / عدد الصفحات الكلي

نسبة أهمية المستوى = عدد الأهداف في كل مستوى / العدد الكلي للأهداف

عدد الأسئلة الكلي للموضوع= علامة الاختبار الكلية × نسبة المحتوى × نسبة الهدف

(الإمام وآخرون ،١٩٩٠،ص ١٢٠)

جدول (١٠)

جدول المواصفات الخاص بالاختبار التحصيلي والأهداف السلوكية

المحتوى	عدد الصفحات	نسبة المحتوى	عدد الأهداف			مجموع الأهداف	عدد أسئلة كل محتوى			عدد الأسئلة الكلي للفصول
			تذكر ٤٣%	فهم ٣٥%	تطبيق ٢٢%		تذكر ٤٣%	فهم ٣٥%	تطبيق ٢٢%	
الفصل الاول	١٠	٢٤%	١٢	١٠	٦	٢٨	٤	٣	٢	٩
الفصل الثاني	١٥	٣٦%	١٨	١٥	٩	٤٢	٦	٥	٣	١٤
الفصل الثالث	١٧	٤٠%	٢٠	١٦	١٠	٤٦	٧	٦	٤	١٧
المجموع	٤٢	١٠٠%	٥٠	٤١	٢٥	١١٦	١٧	١٤	٩	٤٠

ج:- صدق الاختبار:- هو أن يقيس الاختبار ما وضع لأجل قياسه ولا يقيس شيءً آخر سواه (الدليمي ،والمهداوي،٢٠٠٥،ص١١٧).

يعد الصدق من شروط الاختبار الجيد التي ينبغي لواضع الاختبار التأكيد منه ، أي أن الاختبار الصادق هو الاختبار الذي يتمكن من قياس مدى تحقيق الأهداف الدراسية التي وضع من أجلها.(داود ،وحسين ،١٩٩٠ ، ص١١٩)،ومن اجل التأكد من إن الاختبار الذي أعده الباحث صادقاً ومحققاً للأهداف التي صُمم من أجلها ، فقد تم الاعتماد على نوعين من الصدق.

-**الصدق الظاهري:**- وهو الإشارة إلى مدى ما يبدو أن الاختبار يقيسه أي إن الاختبار يتضمن فقرات يبدو أنها على صلة بالمتغير الذي يقاس وان مضمون الاختبار متفق مع الغرض منه ، ويمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار من حيث نوع المفردات وكيفية صياغتها ومدى وضوحها (الإمام، وآخرون،١٩٩٠ ، ص١٣٠).وأفضل وسيلة للتثبت من الصدق الظاهري للاختبار هو أن نقوم بعرض فقرات الاختبار على عددٍ

من المحكمين من أجل معرفة مدى تحقق الفقرات للصفة المراد قياسها. (Ebl ,1972, p118) .

ومن أجل التثبت من الصدق الظاهري فقد عرض الباحث فقرات الاختبار التي عددها (٤٠) فقرة على(١٦) محكماً من المتخصصين في التأريخ ،وطرائق التدريس ،والقياس ،والتقويم ملحق (٥)لإبداء رأيهم حول صلاحية الفقرات وملائمتها لمستوى الطلاب وفي ضوء ما أبدوه من ملاحظات تم تعديل صياغة بعض الفقرات علمياً فأصبحت صالحة وملائمة لقياس تحصيل واحتفاظ طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ .

- **صدق المحتوى**:- يعني أن فقرات الاختبار تعبر عن الظاهرة أو السمة أو الموضوع الذي يراد قياسه بدقة وان الأداة في ذاتها تنتمي إلي الموضوع الذي يراد فحصه وتصلح لقياسه (عطية،٢٠١٠،ص١٠٩).

و يتمثل صدق المحتوى بأجراء فحص منظم لجميع المنبهات والفقرات التي يتضمنها الاختبار لتقدير مدى تمثيلها للمجال السلوكي المعين الذي اعد الاختبار لقياسه ، وهذا النوع من الصدق يناسب الاختبارات التحصيلية ويكون المحك الأساس في تقويم صدق الاختبار منهجا دراسياً معينا بمحتوياته وأهدافه، فصدق المضمون أذن يتناول دراسة مفردات الاختبار الصادق مضموناً ،وهو الاختبار الذي يمثل بصورة الميادين المراد دراسته (الإمام وآخرون، ١٩٩٠،ص١٢٩).

ويؤكد صدق المحتوى على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة المراد تدريسها وللأهداف السلوكية تمثيلا جيدا في فقرات الاختبار. (Kubiszy & Borich , 2000.p. 298)

و تحقق الباحث من صدق المحتوى من خلال إعداد الخريطة الاختبارية (جدول المواصفات) لضمان تمثيل الفقرات لمحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية ، وذلك لأن صدق المحتوى يعتمد على مدى تمثيل الاختبار لمحتوى المادة الدراسية المطلوبة تمثيلاً جيداً في فقرات الاختبار وممثلاً للأهداف التدريسية(دروزة ،١٩٩٥ ،ص١٢).

، وقد بلغ عدد فقرات الاختبار التحصيلي (٤٠) فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد ولكل فقرة أربع بدائل تمثل احدها الإجابة الصحيحة ملحق(٩).

د: إعداد تعليمات الاختبار :- تعد تعليمات الاختبار من الأمور المهمة في توجيه الطلاب وإرشادهم إلى كيفية الإجابة على فقرات الاختبار بحيث تكون استجاباتهم معبره عن قدرتهم الحقيقية (عرفيج ومصلح،١٩٨٧،ص٨٨).

وتؤدي التعليمات الواضحة للاختبار إلى التقليل من سؤالات الطلاب داخل القاعة الإمتحانية وكذلك تؤدي إلى استثمار الوقت وتمنع الإرباك والفوضى التي غالبا ما تؤدي إلى الغش الذي قد يسببه الطلاب في أثناء طرح السؤالات الاستيضاحية. (كاظم ،٢٠٠١،ص٧٧). وقد وضع الباحث التعليمات الآتية .

أ- **تعليمات الإجابة** :-

-عزيزي الطالب يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيلك في المحتوى المعرفي للفصول الثلاثة الأولى من كتاب (تاريخ الحضارات القديمة) يتكون هذا الاختبار من (٤٠)فقرة اختبارية من نوع اختيار من متعدد لكل فقرة أربع بدائل واحد منها صحيح المطلوب منك وضع أشارة أمام أو تحت الحرف الذي يدل على الإجابة الصحيحة .

- الإجابة على جميع فقرات الاختبار في ورقة الإجابة.

- أكتب أسمك ،والصف ،والشعبة في المكان المحدد.

- اختر بديلاً واحداً فقط من البدائل الأربعة الواردة في كل فقرة اختبارية.

ب- تعليمات التصحيح:- صحح الباحث فقرات الاختبار بوضع درجة واحدة للفقرة التي تشير إلى الإجابة الصحيحة ودرجة صفر للإجابة الخاطئة ،وقدعوملت الفقرات المتروكة ،والأخرى التي تحمل أكثر من إجابة واحدة معاملة الإجابة الخاطئة .

ج-التجربة الاستطلاعية الأولى :- تم تطبيق الاختبار على عينة صغيرة من الطلبة لغرض معرفة المدة التي تستغرقها الإجابة عن الاختبار، ،ووضوح فقراته ،ومدى وضوح تعليمات الاختبار ، وكشف الغامض عنه ومدى مناسبتها لمستوى الطلاب بشكل عام

وتتكون العينة عادة من اقل من(٣٠) طالباً من المرحلة الدراسية نفسها ولكن من مدارس أخرى(الحريري،٢٠٠٧، ص٨٥).

طبق الباحث الاختبار على عينة مماثلة لعينة البحث مكونة من (٢٥) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط من مدرسة (الشهداء)، وقد تم تسجيل سؤالات الطلاب واستفساراتهم ،وبعض الملاحظات التي تتعلق بفقرات الاختبار من حيث صياغتها وملائمتها لمستواهم الدراسي ، فتبين إن تعليمات الاختبار وفقراته كانت اغلبها واضحة ومفهومة من قبل جميع الطلاب ، باستثناء بعض الكلمات التي لم تفهم والتي تم توضيحها، وان الوقت المستغرق في الإجابة كان (٤٥) دقيقة بتطبيق المعادلة الآتية:-

$$\text{م} = \frac{\text{مج ك س}}{\text{ن}}$$ (عدس ، ١٩٧٨،ص ١٠٩)

$$\text{متوسط الوقت} = \frac{\text{الطالب١ + الطالب٢ +الطالب٣ +الطالب٤ ..... الخ}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

$$\text{م} = \frac{١١٤٠}{٢٥} = ٤٥،٦$$ دقيقة أي الزمن المناسب للاختبار (٤٥ دقيقة)

١٠- التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار:- يعد تحليل فقرات الاختبار من الأمور المهمة التي يجب أن يقوم بها الباحث من أجل التأكد من صلاحية فقرات الاختبار ،ومعرفة معامل صعوبتها ،وسهولتها ،وتميزها ،والعمل على تحسينها واستبعاد الفقرات غير الصالحة(Scannell , 1975 , p: 211).

ومن أجل ذلك طبق الباحث الاختبار على عينة مكونة من (١٠٠) طالب من متوسطة (الشهداء) علماً إن هذه العينة قد درست الموضوعات التي درستها عينة البحث

نفسها وبعد تصحيح إجابات الطلاب، رتبت الدرجات تنازلياً وتم اختيار ٢٧% من الإستمارات الحاصلة على أعلى الدرجات لتمثل المجموعة العليا ، بينما اختيرت ٢٧% من الإستمارات الحاصلة على أقل الدرجات لتمثل المجموعة الدنيا،لأن هاتين المجموعتين تمثلان أشد تباين ممكن.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار.

أ- **مستوى الصعوبة(difficaltlevety)**:-هو عبارة عن نسبة الطلاب(المختبرين) الذين أجابوا على الفقرة إجابة خاطئة (أبو زينة ، ١٩٩٧،ص١٤١) .

بعد أن حسب الباحث معامل صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار باستعمال (معامل الصعوبة) وجدها تتراوح بين (٢٤، ٠- ٦١، ٠) كما موضح في جدول(١١) وبذلك لم تكن فقرات الاختبار صعبة جداً،أو سهلة جداً إذ يرى بلوم (bloom) إن جميع فقرات الاختبار تعد جيدة ، وصالحة للتطبيق إذا كان معامل صعوبتها يتراوح بين (٢٠% - ٨٠%)(Bloom,1971,P65).

ب- **القوة التمييزية (Disrimintion,powel)** :- يقصد بقوة التمييز قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يتمتعون بقدر أكبر من المعارف والطلاب الأقل قدرة في مجال معين من المعارف ، أي التمييز بين الطلاب الحاصلين على درجات عالية ،وبين الذين حصلوا على درجات منخفضة(القدومي ،٢٠٠٨،ص٢٠).

فكلما عكست أداة القياس الفروق الفردية وميزت بين الأفراد ذوي القدرات العالية ،والمتوسطة ،والمنخفضة كانت هذه الأداة صادقة(دروزة،٢٠٠٥،ص٢٠٥).

وباستعمال معادلة التمييز لحساب الفقرات وجد إنها تتراوح بين (٣٠،.-٦٧،.) ويذكر (Ebel) إن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوتها التمييزية (٣٠%) فأكثر . (Ebel,1972,p400) والجدول (١١) يوضح ذلك.

جدول(١١)

حساب قوة التمييز ومستوى الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي البعدي

ت	الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا	الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١.	٢١	١٠	٠,٤٣	٠,٤١
٢.	٢٠	١٢	٠,٤١	٠,٣٠
٣.	١٧	٧	٠,٥٦	٠,٣٧
٤.	٢٠	١٠	٠,٤٤	٠,٣٧
٥.	٢٥	١١	٠,٣٣	٠,٥٢
٦.	١٩	٩	٠,٤٨	٠,٣٧
٧.	٢١	١١	٠,٤٠	٠,٣٧
٨.	٢٣	١٢	٠,٣٥	٠,٤١
٩.	٢٥	١٦	٠,٢٤	٠,٤٨
١٠.	٢٠	١٠	٠,٤٤	٠,٣٧
١١.	٢٦	١٠	٠,٣٣	٠,٣٧
١٢.	٢٥	١٤	٠,٢٨	٠,٤١
١٣.	٢٠	٨	٠,٤٨	٠,٤٤
١٤.	١٩	٧	٠,٥٢	٠,٤٤
١٥.	٢٣	٦	٠,٤٦	٠,٦٣
١٦.	٢٠	١٠	٠,٤٤	٠,٣٧
١٧.	٢١	٤	٠,٥٩	٠,٦٣
١٨.	٢١	١٠	٠,٤٣	٠,٤١
١٩.	٢٠	٥	٠,٥٤	٠,٥٦
٢٠.	٢٦	١٠	٠,٣٣	٠,٥٩
٢١,	٢٦	٨	٠,٣٧	٠,٦٧
٢٢,	٢١	١٠	٠,٤٣	٠,٤١
٢٣,	٢٣	١٠	٠,٣٩	٠,٤٨

٢٤,	١٥	٧	٠,٥٩	٠,٣٣
٢٥,	٢٤	١٢	٠,٣٣	٠,٤٤
٢٦,	٢٥	١٠	٠,٣٥	٠,٥٦
٢٧,	٢١	٧	٠,٤٨	٠,٥٢
٢٨,	٢٤	١٤	٠,٣٠	٠,٣٧
٢٩,	١٧	٧	٠,٥٦	٠,٣٧
٣٠,	٢٠	١٠	٠,٤٤	٠,٣٧
٣١,	١٨	٣	٠,٦١	٠,٥٦
٣٢,	٢٦	١٠	٠,٣٣	٠,٥٩
٣٣,	٢٥	١١	٠,٣٣	٠,٥٢
٣٤,	١٩	٩	٠,٤٨	٠,٣٧
٣٥,	٢٦	١٣	٠,٢٨	٠,٤٨
٣٦,	٢٥	١٠	٠,٣٥	٠,٥٦
٣٧,	٢٠	٤	٠,٥٦	٠,٥٩
٣٨,	٢٢	١١	٠,٣٩	٠,٤١
٣٩,	٢١	١٠	٠,٤٢	٠,٤١
٤٠,	٢٥	٩	٠,٣٧	٠,٥٩

ج- فعالية البدائل الخاطئة:- يقصد بها قدرة بدائل الفقرة على اجتذاب استجابات من المفحوصين،فالسؤال الواحد يتكون من بدائل عدة أحد هذه البدائل يشكل الاختيار الصحيح ، والباقي عبارة عن مموهات وظيفتها اختبار قدرة المفحوصين على التمييز فيما بينها وبين البديل الصحيح ، ويتوقف فعالية كل بديل في قدرته على اجتذاب استجابات المفحوصين ،فإذا اجتذب البديل الخاطئ نسبة كبيرة من أفراد المجموعة الدنيا تفوق نسبة الأفراد في المجموعة العليا فانه يكون بديلا فعال ، أما إذا اجتذب نسبة كبيرة من المجموعة العليا تفوق المجموعة الدنيا يكون بديلا غير فعالٍ يحتاج إلى تعديل أو حذف (النجار،٢٠١٠،ص٢٦٦).

وبعد حساب البدائل غير الصحيحة باستعمال معادلة فعالية المموه وجد إن البدائل قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا ،وبهذا تقرر إبقاء البدائل على ما هي عليه، والجدول (١٢) **يوضح ذلك.**

جدول (١٢) حساب فعالية البدائل الخاطئة للأختبار التحصيلي البعدي

ت الفقرة	البديل الخطأ	فعالية البديل الخطأ	البديل الخطأ	فعالية البديل الخطأ	البديل الخطأ	فعالية البديل الخطأ
١	أ	٠،١٣ -	ج	٠،١٢-	د	٠،١٤-
٢	أ	٠،١٦-	ب	٠،١٦-	د	٠،٩-
٣	أ	٠،١٥-	ب	٠،١١-	ج	٠،١٥-
٤	أ	٠،١٩-	ب	٠،١٢-	ج	٠،١١-
٥	ب	٠،٢٠-	ج	٠،١٦-	د	٠،١٤-
٦	ب	٠،١١-	ج	٠،٢٢-	د	٠،٨-
٧	أ	٠،١٨-	ب	٠،١٤-	د	٠،١٥-
٨	أ	٠،١٣-	ب	٠،٢١-	ج	٠،١٨-
٩	ب	٠،١٧-	ج	٠،١١-	د	٠،٢٠-
١٠	أ	٠،١٣ -	ب	٠،١٩-	د	٠،١٨-
١١	ب	٠،١٥-	ج	٠،١٠-	د	٠،١٢-
١٢	أ	٠،١٣-	ب	٠،١٣-	د	٠،١٤-
١٣	ب	٠،١٥-	ج	٠،١٧-	د	٠،١٦-
١٤	أ	٠،١٤-	ب	٠،١٨-	د	٠،١٢-
١٥	أ	٠،٢٠-	ج	٠،٢٢-	د	٠،٢١-
١٦	ب	٠،١٣-	ج	٠،١٩-	د	٠،٩-
١٧	أ	٠،٢٠-	ج	٠،١٢-	د	٠،١٣-
١٨	أ	٠،٢٣-	ب	٠،١٤-	ج	٠،١٤-
١٩	أ	٠،١٤-	ب	٠،١٢-	ج	٠،١١-
٢٠	أ	٠،١٨-	ب	٠،٢٢-	د	٠،١٧-
٢١	أ	٠،١٦-	ج	٠،١٧-	د	٠،٢٣-
٢٢	ا	٠،٢٢-	ب	٠،٢١-	ج	٠،١٦-
٢٣	أ	٠،٢٠-	ج	٠،٢١-	د	٠،٢٢-
٢٤	ب	٠،٢٢-	ج	٠،١٦-	د	٠،٢٤-
٢٥	أ	٠،١٣-	ج	٠،١٨-	د	٠،١٢-
٢٦	أ	٠،١٩،-	ب	٠،١٥-	د	٠،١٩-

٢٧	ب	٠،١١-	ج	٠،١٦-	د	٠،٢٠-	
٢٨	أ	٠،٢٥-	ج	٠،٢٤-	د	٠،٢٢-	
٢٩	أ	٠،٢١-	ب	٠،١١-	ج	٠،١٦-	
٣٠	ب	٠،١٣-	ج	٠،١٩-	د	٠،١٣-	
٣١	أ	٠،٢٢-	ج	٠،١٣-	د	٠،١٦-	
٣٢	أ	٠،١٧-	ب	٠،٢٢-	ج	٠،٢٢-	
٣٣	أ	٠،٢٠-	ج	٠،١٣-	د	٠،١٢-	
٣٤	أ	٠،١٢-	ب	٠،١٧-	ج	٠،٢٢-	
٣٥	ب	٠،١٥-	ج	٠،١٩-	د	٠،٢٤-	
٣٦	ب	٠،١٩-	ج	٠،٢٢-	د	٠،١٧-	
٣٧	ب	٠،١٨-	ج	٠،١٥-	د	٠،٢٣-	
٣٨	أ	٠،١٦-	ج	٠،٢٠-	د	٠،١٥-	
٣٩	أ	٠،٢٤-	ب	٠،١٧-	ج	٠،١٥-	
٤٠	أ	٠،١٨-	ب	٠،١٠-	د	٠،٢٠-	

د- ثبات الاختبار(Test Beliebility):- يقصد بثبات الاختبار، مدى دقة الاختبار في القياس واتّساق نتائجه عند تطبيقه مرات متعددة على نفس الأفراد، أي إذا طبقنا اختبار معين على عينة من الأفراد، ثم أعدنا تطبيقه مرة أخرى أو مرات متتالية على ذات العينة، فإن درجاتهم لا تتغير جوهرياً من تطبيق للآخر (قطامي، ٢٠٠١،ص٨٩٠).

ويشير الثبات إلى ثبات الدرجات كمياً أو نوعياً التي يتم الحصول عليها من المتعلم ولا يمكن أن تكون نتائج التقويم ثابتة تماماً بسبب تأثير ظروف متعددة مثل الوقت أو التعب (اللياقة البدنية للطالب) أو القلق ، ومع ذلك يجب أن تكون نتائج الاختبار متوافقة إلى حد معقول(كريدلر،٢٠٠٢،ص٦٣).

وتتوافر طرائق عدة لقياس ثبات الاختبار ومن أهم هذه الطرائق هي معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية ،وطريقة إعادة الاختبار ،وطريقة الصور المتكافئة ، وقد اختار الباحث طريقة التجزئة النصفية في حساب ثبات الاختبار التحصيلي،لأنها مناسبة للبحث (سيد واحمد، ٢٠٠٤،ص١٧٩-١٨١).

وتتضمن هذه الطريقة تقسيم الاختبار إلى نصفين متكافئين إذ يكون النصف الأول مكوناً من السؤالات ذات الأرقام الفردية ويتم معاملتها على أنها اختبار واحد ، ثم يتم اخذ السؤالات ذات الأرقام الزوجية إذ يتم معاملتها على أنها اختبار آخر، ثم يطبق الاختبار الأول المكون من سؤالات فردية الأرقام وبعدها يطبق الاختبار الثاني المكون من سؤالات زوجية الأرقام ، والاختبار يطبق جميعه في جلسة واحدة وفي حدود زمنية واحدة ، ويتم بعد التطبيق استعمال علامتين منفصلين الأولى خاصة بالقسم الأول من الاختبار والثانية خاصة بالقسم الثاني من الاختبار ثم يتم استخراج معامل الارتباط من هاتين العلامتين والذي يشير إلى معامل ثبات الاختبار ككل .(الحريري،٢٠٠٧،ص٩٥)

وقد تم استعمال معامل الثبات بين جزئي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Pearson) فكان (٠،٧١) ثم صحح باستعمال معادلة (سبيرمان – بروان) (Spearman Brown) إذ بلغ (٠,٨٣). إذ يعد الاختبار جيدا إذا كان معامل ثباته يتراوح بين (٠،٦٠-٠،٨٥) (Levine, 1981: 270) .

١١- إجراءات تطبيق التجربة :-

بدأت تجربة البحث يوم الاثنين المصادف ٢٠١٢/١٠/١٥م، في الساعة الثامنة وخمس وأربعين دقيقة صباحاً واستمر الباحث بتدريس المجموعتين (التجريبية والضابطة) لغاية ١١ /٢٠١٢/١٢م.

أ- إجراء تطبيق الاختبار:- طبق الباحث الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث يوم الأحد الموافق٢٠١٢/١٢/١٦م في الساعة الثامنة وخمس وأربعين دقيقة صباحاً، وقد أُسندت عملية المراقبة إلى مدرسين في المدرسة ليسهل على الباحث الإشراف على سير عملية تطبيق الاختبار على المجموعتين وقد سار عملية تطبيق الاختبار سيراً طبيعياً، وتم تصحيح الإجابات واستخراج الدرجات ملحق(١٠)

ب-تطبيق اختبار الاحتفاظ :- طبق اختبار الاحتفاظ يوم الاحد بتاريخ ٢٠١٣/١/٦ إذ أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس الاحتفاظ على طلبة عينة البحث بعد مرور (٢١يوماً) من تطبيق الاختبار التحصيلي لمعرفة مدى احتفاظهم بالمعلومات ، مع ملاحظة عدم تعريضهم لخبرة سابقة حول المادة الدراسية المشمولة بتجربة البحث بعد ذلك صححت إجابات الطلاب واستخرجت الدرجات ملحق (١١) .

١٢- الوسائل الإحصائية:- أستعمل الباحث في إجراءات بحثه، وتحليل نتائجه الوسائل الإحصائية الآتية:-

أ- الاختبار التائي (T-test) لعينتين مستقلتين:-استعملت هذه الوسيلة لإجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في المتغيرات الآتية (العمر الزمني محسوبة بالشهور، والتحصيل الدراسي للعام السابق، وتحصيل الدراسي للأم والأب ، واختبار رافن للذكاء ، وفي حساب دلالات الفروق بينهما في الاختبار التحصيلي واختبار الاحتفاظ بالتحصيل).

$$ت = \frac{سَ_{١} - سَ_{٢}}{\sqrt{\frac{(ن_{١} - ١)\, ع^{٢}_{١} + (ن_{٢} - ١)\, ع^{٢}_{٢}}{ن_{١} + ن_{٢} - ٢} \times \left(\frac{١}{ن_{١}} + \frac{١}{ن_{٢}}\right)}}$$

إذ تمثل:

(سَ١): الوسط الحسابي للعينة الأولى.

(سَ٢): الوسط الحسابي للعينة الثانية.

(نَ١): عدد أفراد العينة الأولى.

(نَ٢): عدد أفراد العينة الثانية.

($ع^{٢}_{١}$): التباين للعينة الأولى.

($ع^{٢}_{٢}$): التباين للعينة الثانية. (البياتي،واثناسيوس ١٩٧٧، ص٢٦٠).

ب- مربع (كاي) (X^2 .Chi- square):-

استعملت هذه الوسيلة للتحقق من دلالة الفروق الإحصائية بين مجموعتي البحث في متغير التحصيل الدراسي للأبوين:

$$\text{كا}^{٢} = \frac{\text{مج (ل – ق)}^{٢}}{\text{ق}}$$

إذ تمثل

(ل) = التكرار الملاحظ

(ق) = التكرار المتوقع

(الضامن،٢٠٠٩، ص٢١٣).

ج- معامل صعوبة الفقرة. (Difficulty Equation):-

معادلة الصعوبة لحساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي البعدي :-

$$\text{معامل الصعوبة} = \frac{\text{مجموع الإجابات الخاطئة}}{\text{مجموع(الإجابات الصحيحة + الإجابات الخاطئة)}}$$

(الدليمي والمهداوي،٢٠٠٥،ص٨٤).

د- معامل تمييز الفقرة: (Discrimination Equation)

استعملت هذه الوسيلة لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي.

$$\text{م ت} = \frac{\text{ص ع} - \text{ص د}}{\frac{١}{٢}\text{ ع + د}}$$

إذ تمثل

(م ت): قوة تمييز الفقرة.

(ص ع): عدد المجيبين على الفقرة إجابة صحيحة من بين أفراد المجموعة العليا.

(ص د): عدد المجيبين على الفقرة إجابة صحيحة من بين أفراد المجموعة الدنيا

(١/ ع + د): عدد طلاب أحدى المجموعتين العليا أو الدنيا

(الدليمي والمهداوي، ٢٠٠٥،ص٨٩).

هـ- فعالية البدائل الخاطئة: (Effectiveness of Distractors):-

استعملت هذه الوسيلة لإيجاد فعالية البدائل الخاطئة لفقرات السؤال الأول في الاختبار التحصيلي.

$$\text{ت م} = \frac{\text{ن ع م} - \text{ن د م}}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

ت م : معامل فعالية المموه .

ن ع م : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

ن ع د : عدد الطلاب الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

ن :عدد الطلاب في الفئة العليا او الدنيا (النجار،٢٠١٠،ص٢٦٧).

و- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Coefiicient)

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الاختبار التحصيلي البعدي بطريقة التجزئة النصفية (Split- helf).

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^2 - (\text{مج س})^2][\text{ن مج ص}^2 - (\text{مج ص})^2]}}$$

إذ تمثل:

ن= عدد أفراد العينة.

س= قيم المتغير الأول.

ص= قيم المتغير الثاني.

(البياتي،واثناسيوس،١٩٧٧، ص٧٢)

ز- **معادلة سبيرمان- براون** :- استعملت في تصحيح معامل الارتباط بعد إستخراجه بمعامل ارتباط بيرسون.

$$\text{ر ث ث} = \frac{\text{٢ر}}{\text{ر} + ١}$$

إذ تمثل:

(ر ث ث) معامل الثبات الكلي للاختبار

(ر) معامل الثبات لنصفي الاختبار

(ابو صالح، ٢٠٠٠،ص٢٥٤) .

- نتيجتا البحث:-

يشتمل هذا الفصل على عرض النتيجتين اللتين تم التوصل إليهما من قبل الباحث وفقاً للفرضيتين اللتين وضعهما ، ومن ثم تفسيرهما ومناقشتهما وصولاً إلى تحقيق هدفا البحث.

١- عرض النتيجتين :-

بعد أن انتهى الباحث من إجراء تجربة البحث وفق الخطوات التي أشار إليها في الفصل السابق يعرض الباحث نتيجتي البحث التي توصل إليهما من خلال الموازنة بين متوسط تحصيل طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ،ومتوسط درجات تحصل طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي الذي طبّق في نهاية التجربة واختبار الاحتفاظ الذي اجري بعد (٢١يوماً) من إجراء اختبار التحصيل وكما يأتي.

أ-الموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي :

- لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ومتوسط درجات تحصيل طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط .

جدول(١٣)

يبين المتوسط الحسابي ،والتباين ،والانحراف المعياري،والقيمة التائية المحسوبة ، والجدولية لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٩,٥٣٣	٣٨,٦٠١	٦,٢١٣	٥٨	٥,٠٠٠	٢	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	٢١,٠٣٣	٤٨,٠٩٤	٦,٩٣٥				

من النتيجة المعروضة في جدول (١٦) اتضح إن متوسط تحصيل المجموعة التجريبية (٢٩,٥٣٣) وبتباين(٣٨،٦٠١) إما متوسط تحصيل طلاب المجموعة الضابطة فقد بلغ (٢١,٠٣٣) وبتباين(٤٨،٠٩٤) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة النتائج إحصائيا لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسطين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٥,٠٠٠) وهي اكبر من القيمة التائية الجدولية البالغة (٢) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٥٨) وهذا يعني توافر فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي والمجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذه الإستراتيجية ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي **(تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي في الاختبار التحصيلي).**

ب-الموازنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أختبار الاحتفاظ :-

- لا تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠،٠٥) بين متوسط درجات الاحتفاظ لطلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ومتوسط درجات الاحتفاظ لطلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في مادة التاريخ للصف الأول المتوسط.

جدول (١٤)

يبين المتوسط الحسابي ، والتباين ،والانحراف المعياري ،والقيمة التائية المحسوب والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ .

المجموعة	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	التباين	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٠	٢٧,٤٦٦	٢٦،٢٥٥	٥،١٢٤	٥٨	٦,٣٣٢	٢	دال إحصائياً عند مستوى ٠,٠٥
الضابطة	٣٠	١٩,٥٠	٢١،٢١٥	٤،٦٠٦				

من النتيجة المعروضة في جدول (١٧) اتضح إن متوسط درجات الطلاب في اختبار الاحتفاظ الذين درسوا التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي (٢٧,٤٦٦) وبتباين(٢٦،٢٥٥) ،أما متوسط درجات احتفاظ طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا التاريخ على وفق الطريقة الاعتيادية فقد بلغ (١٩,٥٠) وبتباين(٢١،٢١٥) وباستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين في معالجة النتائج إحصائيا لمعرفة دلالة الفروق بين

المتوسطين ، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٦,٣٣٢) وهي اكبر من القيمة الجدولية البالغة (٢) عند مستوى (٠،٠٥) وبدرجة حرية (٥٨)وهذا يعني توافر فرق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي ،والمجموعة الضابطة التي لم تخضع لهذه الإستراتيجية وبهذا ترفض الفرضية الصفرية وتقبل الفرضية البديلة أي (**تتوافر فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠٠,٥) بين مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي في اختبار الاحتفاظ).**

٢- تفسير النتيجتين :-

أظهرت نتائج البحث توافر فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠٥)بين المجموعة التجريبية التي درست التاريخ على وفق إستراتيجية التقويم البنائي وبين المجموعة الضابطة التي درست التاريخ عل وفق الطريقة الاعتيادية ، ولصالح المجموعة التجريبية ويعود ذلك إلى :-

أ- يمكن أن يعزى سبب تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة إلى جعل التقويم البنائي جزء أساس في عملية التعلم وتقويم تعلم الطلبة بعد تنفيذ كل مهمة تعليمية هذا يؤدي إلى معرفة نقاط الضعف لدى الطلاب ومعالجتها وتعزيز نقاط القوة .

ب- قيام المدرس بتحديد الصعوبات التي تواجه الطلاب مما يؤدي إلى فهمهم للمادة ، وتوضيح النقاط المبهمة ،ومعالجة الأخطاء التي وقعوا بها وإمكانية تجنب الأخطاء مستقبلا.

ج – قيام المدرس بتصحيح إجابات الطلاب في أثناء عملية التعلم واطلاعهم على الإجابات الصحيحة يعطي للطالب تغذية راجعة فورية ممّا يؤدي إلى احتفاظهم بالمعلومات إلى مدة أطول ممّا يزيد من مقاومة النسيان .

د–في إستراتيجية التقويم البنائي يقوم المدرس بتقسيم الموضع إلى مجموعة من المهام التعليمية هذا قد يؤدي إلى تبسيط الموضوع ،وسهولة فهمه ،وحفظه من قبل الطلاب.

هـ– قد يكون لإستراتيجية التقويم البنائي القدرة على زيادة احتفاظ الطلاب بالمعلومات لمدة أطول من خلال استعمال المعلم للأوراق التعليمية المتضمنة مجموعة من الأسئلة حول موضوع الدرس.

و– تتيح إستراتيجية التقويم البنائي للطلاب العمل بصورة فردية وضمن مجموعات والتفاعل مع الأوراق التعليمية التي يعدها المدرس والقيام بأنشطة متعددة ، هذا بدوره يجعل التعلم ذو معنى للطلاب ، إذ تم ملاحظة عامل المنافسة بين المجموعات والأفراد وازدياد نسبة المشاركة في الدرس كل هذا ساعد على التفاعل مع الإستراتيجية مما انعكس بالإيجاب على تحصيل المتعلمين واحتفاظهم بالمعلومات.

ز–إن إستراتيجية التقويم البنائي جعلت الطلاب (المتعلمين) محوراً لعملية التعليم مما له الأثر الكبير في إثارة دافعيتهم ونشاطاتهم الصفية واللاصفية واسهم ذلك إسهاماً كبيراً في زيادة تحصيل الطلاب واحتفاظهم بالمعلومات وهذا ما أظهرته نتائج البحث.

١-الاستنتاجات:-

في ضوء نتيجتا البحث وضمن حدوده توصل الباحث إلى الاستنتاجات ألآتية:-

أ-تعطي إستراتيجية التقويم البنائي حيوية ونشاط لطلاب الصف الأول المتوسط بوصفها إستراتيجية حديثة في التدريس.

ب- إن إستراتيجية التقويم البنائي تسهم في تحسين نتائج تحصيل طلاب الصف الأول المتوسط في مادة التاريخ والاحتفاظ بهذا التحصيل.

ج- إن طلاب المرحلة المتوسطة بحاجة ماسة إلى استعمال استراتيجيات حديثة أكثر فاعلية ومبنية على أسس علمية تلبي حاجاتهم.

٢- التوصيات :-

في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث فانه يوصي بما يأتي:-

أ-إقامة دورات تدريبية للمدرسين حول إستراتيجية التقويم البنائي لتوظيفها في تحسين مستوى تحصيل طلبتهم .

ب-ممارسة المدرسين لإستراتيجية التقويم البنائي لتعويد الطلبة على استعمالها وفوائدها في محاولة رفع مستوى تحصيل طلبتهم واحتفاظهم بالمعلومات.

ج-العناية بإستراتيجية التقويم البنائي وتوظيفها في جميع المراحل الدراسية ابتداءً من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية .

د-ضرورة جعل التقويم البنائي جزءاً أساسياً من عملية التعليم والتعلم وتدريب المدرسين على هذا النوع من التقويم من أجل امتلاك مهارات إستعماله.

٣- المقترحات:-

استكمالاً للبحث الحالي يقترح الباحث:-

أ- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية لتعرف على فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في مراحل دراسية أخرى .

ب- إجراء دراسة باستعمال إستراتيجية التقويم البنائي، ودراسة تأثيرها في تنمية متغيرات أخرى مثل التفكير الناقد والتفكير الإبداعي.

ج- دراسة فاعلية إستراتيجية التقويم البنائي في اكتساب المفاهيم.

د- أجراء دراسة موازنة بين إستراتيجية التقويم البنائي وبعض الاستراتيجيات الحديثة الأخرى لمعرفة أيها أكثر فاعلية في رفع تحصيل المتعلمين .

هـ- إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية في مواد دراسية أخرى .

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
واجهة الرسالة .	
الآية القرآنية.	ب
إقرار المشرف .	ج
إقرار رئيس القسم .	ج
إقرار الخبير اللغوي.	د
إقرار الخبير العلمي.	د
إقرار لجنة المناقشة.	هـ
الإهداء .	و
شكر وإمتنان.	ز
ملخص البحث باللغة العربية.	ح- ط – ي
ثبت المحتويات.	ك- ل
ثبت الجداول .	م – ن
ثبت الأشكال.	ن
ثبت الملاحق.	س
الفصل الأول (التعريف بالبحث)	١-٢١
مشكلة البحث.	١ – ٤
أهمية البحث .	٤-١٤
هدفا البحث .	١٤
فرضيتا البحث.	١٤
حدود البحث.	١٥
تحديد المصطلحات.	١٥ -٢١
الفصل الثاني (إطار نظري ودراسات سابقة)	٢٢-٥٣
المحور الأول : النظرية البنائية .	٢٢-٣٤
المحور الثاني : التقويم .	٣٥-٤٥
المحور الثالث :إستراتيجية التقويم البنائي .	٤٥-٥٣

دراسات سابقة .	٥٤-٦٥
عرض الدراسات السابقة .	٥٤-٦٢
مؤشرات ودلالات حول الدراسات السابقة .	٦٢-٦٦
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة .	٦٦
الفصل الثالث (إجراءات البحث).	٦٧-٩٥
-: منهج البحث .	٦٧
١: التصميم التجريبي .	٦٧-٦٨
٢: مجتمع البحث.	٦٩
٣: عينة البحث .	٧٠-٧١
٤:تكافؤ المجموعات.	٧١-٧٥
٥: ضبط المتغيرات الدخيلة .	٧٥-٧٧
٦:المادة الدراسية .	٧٧-٧٨
٧:الاهداف السلوكية.	٧٨-٧٩
٨:الخطط التدريسية .	٧٩-٨٠
٩:إعداد أداة البحث(الاختبار التحصيلي).	٨٠-٨٥
١٠:التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار.	٨٥-٩١
١١:إجراءات تطبيق التجربة.	٩١-٩٢
١٢: الوسائل الإحصائية.	٩٢ – ٩٥
الفصل الرابع : عرض نتيجتا البحث وتفسيرهما.	٩٦-١٠٠
عرض النتيجتين .	٩٦-٩٩
تفسير النتيجتين.	٩٩-١٠٠
الفصل الخامس.	١٠١-١٠٢
الاستنتاجات، والتوصيات ،والمقترحات .	١٠١-١٠٢
المصادر العربية.	١٠٣-١١٤
المصادر الاجنبية والانتر نت .	١١٤-١١٥
الملاحق.	١١٦-١٥٠
ملخص البحث باللغة الانكليزية .	A-C

ثبت الجداول

رقم الجدول	العنوان	الصفحة
١.	المدارس المتوسطة لقضاء بعقوبة.	٧٢
٢.	عدد الطلاب (عينة البحث) موزعين على شعبتين.	٧٣
٣.	المتوسط الحسابي والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار (رافن للذكاء) .	٧٥
٤.	المتوسط الحسابي ،والتباين والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث التجريبية والضابطة في العمر الزمني للطلاب محسوبا بالشهور.	٧٦
٥.	المتوسط الحسابي ،والتباين،والانحراف المعياري ،والقيمة التائية المحسوبة ،والجدولية لمجموعتي البحث(التجريبية ،والضابطة) في درجات العام السابق (٢٠١١،٢٠١٢).	٧٧
٦.	تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للآباء.	٧٧
٧.	تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل الدراسي للأمهات.	٧٨
٨.	توزيع حصص مادة التأريخ على مجموعتي البحث.	٨٠
٩.	المادة الدراسية .	٨١
١٠.	جدول المواصفات الخاص بالاختبار والأهداف السلوكية.	٨٥
١١.	حساب القوة التمييزية ومستوى الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي .	٩٠-٩١

١٢.	حساب فعالية البدائل الخاطئة للاختبار التحصيلي .	٩٢-٩٣
١٣.	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ،والتباين،والقيمة التائية المحسوبة ،والجدولية لمجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي.	١٠١
١٤.	المتوسط الحسابي ،والتباين ،والانحراف المعياري ،والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لمجموعتي البحث في اختبار الاحتفاظ.	١٠٢

ثبت الأشكال

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١.	نظرية النمو المعرفي لبياجيه .	٢٩
٢.	الصفوف التقليدية مقابل الصفوف البنائية	٣٣
٣ .	الفرق بين القياس والتقويم .	٣٩
٤.	العلاقة بين القياس والتقويم والتقييم .	٤٠
٥ .	موازنة بين سمات التقويم البنائي والتقويم الختامي	٤٦
٦.	عجلة التعلم .	٥١
٧.	التصميم التجريبي .	٧١

ثبت الملاحق

رقم الشكل	العنوان	الصفحة
١.	كتاب تسهيل المهمة .	١٢٣
٢.	درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار الذكاء .	١٢٤
٣ .	اعمار الطلاب محسوبة بالشهور .	١٢٦
٤.	درجات العام السابق في مادة التأريخ للعام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢,	١١٩
٥.	أسماء السادة المحكمين الذين استعان بهم الباحث .	١٢٧
٦.	الاهداف السلوكية .	١٢٨-١٣٤
٧ .	أنموذج خطة تدريسية للمجموعة التجريبية .	١٣٥-١٤٤
٨.	أنموذج خطة تدريسية للمجموعة الضابطة .	١٤٥-١٤٨
٩ .	الاختبار التحصيلي .	١٤٩-١٥٥
١٠.	درجات طلاب عينة البحث في اختبار التحصيل .	١٥٦
١١.	درجات طلاب عينة البحث في اختبار الاحتفاظ .	١٥٧

١- مصادر عربية:-

القرآن الكريم .

١- إبراهيم، عبد الخالق رؤوف:(٢٠٠١)،**التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية، د ط،** دار عمار للنشر والتوزيع، عمان .

٢- إبن خلدون ، عبد الرحمن بن محمد:(١٤٠٦م). **مقدمة ابن خلدون،** ،ط١ ، تحقيق احمد الزعبي، دار الأرقم للنشر والتوزيع ،الكويت(١٩٧٧) .

٣-أبو جادو، صالح محمد علي: (٢٠٠٣) ، **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان، الاردن.

٤- أبو حطب، فؤاد ،وصادق، آمال: (٢٠٠٠) **علم النفس التربوي** ،ط٦،مكتبة الانجلو مصرية، القاهرة.

٥- أبو زينة، فريد كامل: (١٩٩٧) **أساسيات القياس والتقويم في التربية**، د ط، ، مكتبة ألفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

٦- أبو سريع، محمود محمد:(٢٠٠٨)، **تدريس المواد الاجتماعية** ،، دار العالمية للنشر والتوزيع، عمان.

٧-أبو صالح،محمد صبحي واخرون:(٢٠٠٠)، **القياس والتقويم** ، مطابع الكتاب المدرسي ، ط١، صنعاء.

٨- أبو علام ، رجاء محمود:(٢٠٠٣)، **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية**، ط٣: دار النشر للجامعات، القاهرة .

٩- أبو عناب،سعد:(٢٠٠٥)، **مداخل واتجاهات في التقويم التربوي** ،ط١،كلية المعلمين بمكة المكرمة مركز التدريب وخدمة المجتمع، السعودية.

١٠- أبوعادزة، سناء محمد :(٢٠١٢)،**الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ،ط١، دار الثقافة ، عمان الاردن .

١١- أحمد، محمد عبد السلام(١٩٦٠): **القياس النفسي والتربوي** ، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

١٢-الآغا ، إحسان ،وعبد الله ،عبد المنعم (1997)،" **التربية العملية وطرق التدريس** " ،ط،١مطبعة منصور ، غزة، فلسطين.

١٣-الأمين، شاكر محمود :(١٩٨٨)، **طرق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس**، معاهد اعداد المعلمين، ط١، مطبعة وزارة التربية، بغداد .

١٤-_____ :(٢٠٠٥)، **الشامل في تدريس المواد الاجتماعية**، (د ط) ، دار أسامة للطباعة والنشر، عمان ، الاردن.

١٥-الآلوسي أكرم ياسين،و محمد عبد الرزاق اللهيبي:(٢٠١١)،" **فاعلية الأسلوب التمثيلي في التحصيل والاحتفاظ لدى طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة التاريخ العربي الإسلامي**"رسالة ماجستير منشورة، مجلة جامعة الانبار للعلوم الانسانية.

١٦-الإمام، مصطفى محمود، وآخرون،(١٩٩٠)، **التقويم والقياس**، دط، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد.

١٧-أمين، أميمة بنت محفوظ:(٢٠٠٨)،"**فاعلية تبادل الادوار في تنمية التفكير الناقد والتحصيل والاحتفاظ بمادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بالمدينة المنورة**"، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة أم القرى .

١٨-بركات، زياد :(١٩٩٩)، **إتجاهات الطلاب الجامعية نحو الاسئلة الموضوعية والمقالية وعلاقة ذلك بتحصيلهم الاكاديمي**،رسالة ماجستير منشورة ، مجلة علم النفس

١٩-البياتي ، عبد الجبار توفيق،وزكريا أثناسيوس:(١٩٩٧) ، **الإحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، د ط، مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد .

٢٠-جابر، وليد احمد، وآخرون:(٢٠٠٥)، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية** ،ط٢، دار الفكر، عمان.

٢١-جريد لر، ماركريت ،(٢٠٠٢)،**التقويم الصفي والتعلم**، ط١، ترجمة ، كمال رفيق الجراح ،المركز العربي للتعريب والترجمة والتاليف والنشر ، دمشق.

٢٢- الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن، (١٩٩٣)، **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**،دط، دار الشبل للنشر والتوزيع، الرياض.

٢٣-الحريري،رافدة عمر:(٢٠٠٧)، **التقويم التربوي الشامل للمؤسسة التربوية**، ط١ ، ،دار الفكر،عمان.

٢٤-حسنين، رشدي عبده: (١٩٨٣)، **بحوث ودراسات في المراهقة**، د ط، دار المطبوعات،القاهرة .

٢٥-الحصري علي منير، والعنزي يوسف:(٢٠٠٠)، **طرق التدريس العامة**، ط١، مكتبة الفلاحة ، الكويت.

٢٦-حماد،إبراهيم مصطفى:(٢٠٠٨)،**اختبار المصفوفات المتتابعة لجونرافن**، قسم علم النفس بجامعة غزة الاسلامية.

٢٧-الخزرجي، حيدر خزعل علوان:(٢٠٠٣)، **اثر استخدام التحضير القبلي والبعدي في التحصيل والاحتفاظ في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية لدى طالبات معهد اعداد المعلمات**، ،رسالة ماجستيرغير منشورة ،كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد .

٢٨-خضر، فخري رشيد:(٢٠٠٦)،**طرائق تدريس الدراسات الاجتماعية**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٢٩-خطايبة. عبدالله محمد:(٢٠٠٥)، **تعليم العلوم للجميع**. دط، دار المسيرة. عمان.

٣٠-الخطيب،أحمد، وآخرون:(١٩٨٥)، **البحث والتقويم التربوي**، د ط، دار المستقبل ، عمان.

٣١-الخليلي ، خليل و آخران :(١٩٩٧)،" **تدريس العلوم في مراحل التعليم العام** " ،القلم للنشر والتوزيع ، دبي .

٣٢- داود ، عزيز حنا ،وحسين أنور:(١٩٩٠) ، **مناهج البحث التربوي** ، دار المسيرة ، عمان، الاردن .

٣٣-الدباغ ، فخري وآخرون :(١٩٨٦)، **اختبار رأفن للمصفوفات المتتابعة للمراقبين، د ط**، مطبعة جامعة الموصل، العراق .

٣٤- دروزة ، أفنان نظير (١٩٩٥): **إجراءات في تصميم المناهج** ، ط٢ ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس .

٣٥-_____:(٢٠٠٥)،**الاسئلة التعليمية والتقييم المدرسي** ،ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، غزة فلسطين.

٣٦-الدليمي،خالد جمال:(٢٠٠٨) **الإعداد العلمي لطلبة قسم التاريخ وعلاقته بمنهج التأريخ في التعليم الثانوي**، رسالة ماجستير منشورة،مجلة الفتح جامعة ديالى كلية التربية

٣٧-الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمد المهداوي :(٢٠٠٥) : **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط٢، مكتبة احمد الدباغ، بغداد.

٣٨-الراشد ، علي : (٢٠٠٠) **تعليم العلوم واساليبه ومتطلباته** ،ط١، دار الزهراء للنشر والتوزيع ، الرياض.

٣٩-الراشدان عبد الله،و نعيم جعنيني:(٢٠٠٢) **المدخل الى التربية والتعليم**، ط١، دار الشروق للطباعة والنشر، عمان الاردن.

٤٠-رؤوف ، إبراهيم عبد الخالق:(٢٠٠١) ، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، ط١ ، عمان ، دار عمار للنشر والتوزيع .

٤١-زاير، سعد علي:(١٩٩٩)،"**اثر اساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحل الاعدادية والاحتفاظ به في قواعد اللغة العربية** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد .

٤٢-زيتون ، حسن حسين، و كامل عبد الحميد زيتون :(٢٠٠٣)، **التعلم والتدريس من منظور البنائية**، ط١، عالم الكتب، القاهرة .

٤٣- زيتون ، عايش محمود،:(٢٠٠٧) ، **النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم**، ط١،دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.

٤٤- زيتون ،حسن حسين:(٢٠٠١) ، **تصميم التدريس رؤية منظومية**، دط، عالم الكتب، القاهرة.

٤٥- زيتون، كمال :(2002) ،**تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية**، ط 1 ، دار الكتب القاهرة. .

٤٦–زيدان،محمد مصطفى:(١٩٩٠)،**الاختبارات والمقاييس النفسية**، د ط، عالم المعرفة، جدة.

٤٧–الزيود، نادر فهمي، وآخر:(١٩٩٨) ، **مبادىء القياس والتقويم في التربية** د ط، دار الفكر عمان .

٤٨–السخاوي، شمس الدين ،محمد بن عبد الرحمن:(١٤٩٧م) ، **الاعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ** ،المجلد الاول ط١،دار الكتب العلمية، بيروت(١٩٨٩) .

٤٩–السعدون ، عادلة علي ناجي :(٢٠٠٠)، **اثر استراتيجية التقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية** ، جامعة بغداد ، كلية التربية (ابن رشد) ، رسالة ماجستير غير منشورة.

٥٠–السعيد، جمال :(١٩٩٧). **فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة المعتمدين والمستقلين عن المجال الإدراكي ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

٥١–سلامة، صابر العطار:(٢٠٠٩)،**التربية وقضايا العصر**،دط، دار الزهراء للطباعة والنشر، الرياض.

٥٢–سلامة، عبد الحافظ محمد:(٢٠٠٤). ***وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم***، ط ، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان– الأردن.

٥٣–السليم، ملاك بنت محمد: (٢٠٠٤) **فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض**،رسالة ماجستير منشورة، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد (١٦) العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ، الرياض . .

٥٤-سيد،علي احمد، سالم احمد:(٢٠٠٤)،**التقويم في المنظومة التربوية**،ط١،مكتبة الرشيد للنشر والتوزيع، السعودية ، الرياض.

٥٥-شاهين،عبد الحميد حسن (٢٠١١) **مناهج وطرق التدريس**، دط ، كلية التربية جامعة الإسكندرية.

٥٦-شعلة، الجميل محمد عبد السميع(٢٠٠٠) ، **التقويم التربوي للمنظومة التعليمية**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٥٧- الضامن ،منذر عبد الحميد:(٢٠٠٩)، **أساسيات البحث العلمي** ط٢،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة عمان.

٥٨-الطائي، أضواء عبد الكريم:(٢٠٠٤)،**اثر استخدام اسلوبين من طريقة المناقشة في تحصيل طلبة كلية التربية الاساسية في مادة التاريخ واتجاههم نحوها**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الموصل .

٥٩-الطيطي،محمد حمد:(٢٠٠٢)،**الدراسات الاجتماعية طبيعتها أهدافها طرائق تدريسه**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٦٠-عباس ، مها فاصل:(٢٠٠٧)، **اثرر استراتيجية الملخصات القبيلة على التحصيل والاستبقاء لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة التاريخ** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة بغداد.

٦١-عبد الرحمن، أنور حسين، وزنكنة وعدنان حقي شهاب ، (٢٠٠٧)، **الأنماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الإنسانية والتطبيقية**، مطابع شرحة الوفاق للطباعة والنشر والتوزيع، بغداد.

٦٢-عبد السلام، فاروق، وآخرون(١٩٩٤) : **مدخل إلى القياس التربوي والنفسي** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٦٣-عبد الكريم، شيماء احمد :(٢٠١١)، **دور التعليم في دعم التنمية**، بحث غير منشور القاهرة.

٦٤–عبد الله، عبد الله أحمد (٢٠٠٦) ،د ط ، **التقويم التربوي للمتعلمين لدى العلماء المسلمين**، مكتبة الرشد، مكة المكرمة.

٦٥-عبد علي، محسن، ومطر،عبود سعد:(٢٠١٢)، **الإتجاهات المعاصرة في بناء المناهج الدراسية** ، ط١،المؤسسة الحديثة للكتاب، بيروت.

٦٦-عبيدات ، سليمان احمد ،(١٩٨٩)، **أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية** ، ط١ ، عمان ، جمعية عمال المطابع التعاونية .

٦٧–العجرش،حيدر حاتم فالح:(٢٠١٣)،**استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس** التاريخ،ط١، دار الرضوان للنشر والتوزيع عمان، مؤسسة دار الصادق الثقافية ، العراق.

٦٨-عدس، عبد الرحمن ،(١٩٩٩) **اساسيات البحث التربوي**، ط٣، دار الفرقان ، عمان الاردن

٦٩–عدس، عبد الرحمن (١٩٧٨) ، **مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس**، ج١، عمان، مكتبة الأقصى.

٧٠–االعدوان،زيد سلمان ،ومحمد فؤاد الحوامدة:(٢٠١١)،**تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق**،ط١،دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٧١–عرفيج سامي ،و خالد حسين مصلح (١٩٨٧) **في القياس والتقويم** ، د ط،عمان رفيدي.

٧٢–العزاوي، محمد عدنان محمد:(٢٠١٢) ، **تقويم اداء مدرسي التاريخ للمرحلة الاعدادية في ضوء مهارات التفكير التاريخي**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الانسانية ، جامعة ديالى .

٧٣–العزاوي،رحيم يونس كرو،٢٠٠٨،**منهج البحث العلمي**،ط١،دار دجلة ،عمان.

٧٤–العساف،صالح بن حمد ،(٢٠٠٦) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** ،ط٤،مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع، الرياض، السعودية .

٧٥–عطية، محسن علي:(٢٠١٠)، **البحث العلمي في التربية**، د ط ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان.

٧٦-علام، صلاح الدين محمود: (٢٠٠٠)، **القياس والتقويم التربوي والنفسي**، ط١، دار الفكر العربي، عمان-الأردن.
٧٧-علي، سر الختم عثمان:(١٩٩٢)، **اصول تدريس التاريخ في المرحلتين الاعدادية والمتوسطة**، دط ، دار الواف للنشر والتوزيع ، القاهرة .
٧٨-عليان ، ربحي مصطفى ،و عثمان محمد غنيم :(٢٠٠٠)، **مناهج وأساليب البحث العلمي** ، ط١، دار صفاء للنشر، عمان.
٧٩- عمر وآخرون،(٢٠١٠)، **القياس النفسي والتربوي** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
٨٠-عودة، احمد سليمان و فتحي حسن ملكاوي (١٩٨٧) " **اساسيات البحث العلمي في اللتربية والعلوم الانسانية** "، ط١، مكتبة المنار للنشر والطباعة، دار التربية، الاردن.
٨١-عيسوي، عبد الرحمن (د.ت)، **القياس والتجريب في علم النفس والتربية**، د ط، دار النهضة العربية بيروت.
٨٢-غانم، محمود محمد (١٩٩٩) ،**القياس والتقويم** ،د ط ، دار الأندلس، حائل، السعودية.
٨٣-غنيم،خالد سماعيل:(٢٠٠٦)،**مشكلات تربوية معاصرة**، ط١، مركز الكتاب الاكاديمي، عمان.
٨٤-الفقي، مصطفى: (١٩٨٠)، **دراسات فى سيكولوجية النمو**،دط، عالم الكتب، القاهرة.
٨٥-فارس.الحسين :(٢٠٠٨)، **بحث حول المنهج التجريبي**، بحث غير منشور ، الاردن.
٨٦-الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم :(٢٠٠٦)، **المنهاج التعليمي والتدريس الفاعل** ، دار الشروق ، عمان ، الأردن .
٨٧-_____ :(٢٠٠٣): **كفايات التدريس** ط١ ، الأردن ، دار الشريف.

٨٨–فرج ، عبد اللطيف حسين:(٢٠٠٥)، **طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين**، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

٨٩–فريد، دنيا رياض:(٢٠٠٩) **اثر استراتيجية دورة التعلم البنائي في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طالبات الصف الاول المتوسط** ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد .

٩٠–فلاته،إبراهيم محمود حسين:(٢٠٠٧)،**دورة تدريبية للتعرف بوثيقة تطوير المناهج التعليمية بمدارس البيان والاساليب الاجرائية لعملية التطوير**،د ط ،بحث غير منشور، جامعة ام القرى.

٩١–القاسم، وجيه بن قاسم ، وسعيد محمد المقبل: (٢٠٠٣)، **التدريس باستراتيجية التقويم البنائي**، دط، مشروع تطوير استراتيجيات التدريس ، الرياض.

٩٢–القدومي ،عبد الناصر:(٢٠٠٨)، **الاختبارت التحصيلية وطرق اعدادها**، عميد كلية التربية الرياضية المدير السابق لمركز القياس والتقويم .

٩٣–قطامي،يوسف،وآخرون:(٢٠٠٣)،**أساسيات تصميم التدريس**،ط٢،دار الفكر للطباعة والنشر،عمان .

٩٤– قطامي ، يوسف :(٢٠٠١) **تصميم التدريس**، دار الفكر العربي عمان .

٩٥–قطاوي ، محمد إبراهيم : (٢٠٠٧)، **طرق تدريس الدراسات الاجتماعية** ، دار الفكر ، ط١ ، عمان ، الأردن .

٩٦–القطراوي، ٢٠١٠، **أثر استخدام استراتيجية المتشابهات في تنمية عمليات العلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي** ،رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة ، فلسطين.

٩٧-القمش ، مصطفى، وآخرون:(٢٠٠٠) ، **القياس والتقويم في التربية الخاصة** ، ط١ ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، عمان الأردن .

٩٨- كاتوت (٢٠٠٩)، سحر أمين ، **طرق تدريس التاريخ** ، ط١ ، دار دجلة للنشر ، عمان .

٩٩-كاظم على مهدي :(٢٠٠١)، **القياس والتقويم في التعلم والتعليم** ، د ط، دار الكندي للنشر والتوزيع ، اربد عمان .

١٠٠-الكامل ، حسنين:(٢٠٠٣) ، **البنائية كمدخل للمنظومية** ، المؤتمر العلمي الثالث ، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، القاهرة : جامعة عين شمس .

١٠١-الكبيسي، وهيب مجيد ،و صالح حسن الداهري (٢٠٠٠). **علم النفس العام**، ط١، دار الكندي للنشر والتوزيع، أربد-الأردن.

١٠٢-اللقاني أحمد ،و علي الجمل : (٢٠٠٣) ، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج و طرق التدريس** ،عالم الكتب **القاهرة**.

١٠٣-اللقاني، أحمد حسين، واخرون:(١٩٩٠)،**تدريس المواد الاجتماعية** ،(د ط)، عالم الكتب ،القاهرة.

١٠٤-محفوظ،احمد فاروق:(٢٠٠٧) **اتجاهات حديثة في تقويم اداء المعلم** ، بحث غير منشور ، القاهرة .

١٠٥-محمد ، جاسم محمد:(٢٠٠٤)، **نظريات التعلم**، د١، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٠٦-محمد ،صباح محمود:(١٩٩٩) ، **التقويم ، مفهومه ،أهدافه،أدواته مع تركيز خاص على الاختبارات المقالية والموضوعية** ، د ط، الجامعة المستنصرية ،بغداد.

١٠٧-محمد،عبد الرزاق عيادة:(٢٠٠٩)،**اثر اسلوب التقويم التكويني في تحصيل طلاب الصف الثالث معهد أعداد المعلمين الصباحي في مادة الفيزياء** ، رسالة ماجستير منشورة، مجلة الفتح ،كلية التربية جامعة ديالى .

١٠٨-مرزوك،امجد محمد:(٢٠١٢)،**اثر انموذج كارين في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الاول المتوسط واتجاههم نحوها** ،**رسالة ماجستر غير منشورة، كلية التربية ابن رشد جامعة بغداد.**

١٠٩-مرعي،توفيق أحمد ،ومحمد محمود الحيلة:(٢٠٠٢)، **طرائق التدريس العامة**، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

١١٠–المطيري، فيحا محمد عاتق:(٢٠٠٧) **استراتيجيات التدريس الحديثة**، بحث غير منشور ، ادارة الاشراف التربوي ، الرياض.

١١١–ملحم، سامي محمد:(٢٠٠١)، **سيكولوجية التعلم والتعليم**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان الاردن.

١١٢-_____: (٢٠٠٠) : **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ،عمان.الاردن.

١١٣–المؤتمر العلمي السنوي من ٢٧ –٢٨ أيار ، ٢٠٠٩ ، العدد الخاص (مجلة عليمة محكمة) ، مجلة كلية التربية الجامعة المستنصرية .

١١٤–المناصير ، حسين جدوع مظلوم ناجيي:(٢٠٠٢)" **اثر اسلوب التعلم التعاوني في تنمية ميول طلبة الصف الخامس الادبي** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة القادسية .

١١٥– تونسية، يونسيه:(٢٠١١)، **تقديرات الذات وعلاقته بالتحصيل الدراسي لدى المراهقين المبصرين والمكفوفين دراسة ميدانية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية جامعة مولود العمري تونس .

١١٦–المهداوي ، أثير جاسم رضا:(٢٠٠٢) ، **اثر استخدام اسلوبي التقويم التمهيدي والتقويم التكويني في تحصيل طالبات الصف الاول** المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة ديالى .

١١٧–النبهان ، موسى (٢٠٠٤) : **اساسيات القياس في العلوم لسلوكية** ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

١١٨–النبهان، يحيى محمد: (٢٠٠٨) ، **الادارة الصفية والاختبارات** ط١، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، عمان– الأردن .

١١٩–النجار، نبيل جمعة صالح،وآخرون: (٢٠١٠)،**القياس والتقويم منظور تطبيقي مع برنامج (SPSS)**،ط١، جامعة مؤتة قسم القياس والتقويم.

١٢٠-النعيمي،حمدية محسن علوان:(٢٠٠٢)، "**اثر استخدام استراتيجيتين لاتقان التعلم في التحصيل والاستبقاء لطالبات المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات**"،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ابن الهيثم جامعة بغداد.

١٢١-هنا،مصلح، أحمد منير، (د ت)، **نظم التعليم في المملكة العربية السعودية**،د ط، السعودية ،الرياض.

١٢٢-هيكل ، محمد حسنين ، ١٩٨٥، **زيارة جديدة للتاريخ** ، ط ٢ ، بيروت.

٢- مصادر أجنبية:-

١٢٣-Bloom , B. S. and others : A and book on for mativelan d-sammative Evaluation of student learning , Mc. Graw Hill , New York , 1971 .

12٤-booker , Johh – **R Lmmediate and Delayed Retention of Effects of Lntersprin , Question In Written instrucation passage** Journol of Educational psychology , Vo : 66 , no : 1974 .

1٢٥-Burrows Charles and okay, James R. **The effects of amastery lerning strategy on Achievement**. Journal of Research in science teching Vol. 16, No-1, 1979.pp; 33-37.

١٢٦.Demborl،**Teaching for Learning good year**, Publication company .U.S.A. ،(1972).

١٢٧-Ebel, R. L. – **Essentials of educational measurements** – 2nd – New Jersey – Englewood Cliff – Prentice Hall – 1972.

١٢٨.Farre Roger: " **Measurement and Evaluation of Reading hoard court** , New York (1970) .

1٢٩-Good , G.V**, Dictionary of education** 3rd – ed , Mc Grow Hill , New york , 1973 .

130-Kubiszy Tom and Borich, Educational testing and Measurement ,six edition, new York, United States of America.2000

١31-Levine, Gustave1981. **Introductory Statistics for psychology, academic press,** New York,.

132 Robert Marzano **1992A Different Kind of Classroom; Teaching with Dimensions of Learning** ,Association for Supervision and Development.

133−SaundersW.L, (1992) : " **The Constructivist perspective: Implications and teaching strategies for science**". School

134- Science andMathematics**, Science Education**, Vol. 75, No. 1 pp(1991)

١35.Scannel ,D، "**Testing and measurement in the classroom Boosting Houghton** , P، (1975).

136−Webester,s.Third new International Dictionary of English language unabridged with seven language Dictionary, Chicago, William Bention, 1971.

٣-الانترنت

١٣٧http://www.mbwschool.com/News/2012012/December 2011/PD_Dec_2011/wp12Dec2011.pdf

13٨− http://alyaseer.net/vb/showthread.php?t=13168-٢٠١٠