جمهوريـــــــــة العـــــــراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــــة ديالـــــــــى
كليـة التربيـة للعلوم الإنسانيـة
قســـم العلوم التربوية والنفسية

فاعلية إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ

رسالة قدّمت

إلى مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التأريخ)

من قبل الطالبة

هبة حميد وادي محمد

بإشراف

الأستاذ المساعد الدكتورة

سلمى مجيد حميد

١٤٣٥هـ **٢٠١٤م**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ اللَّهُ نُورُ السَّمَوَتِ وَالأَرْضِ مَثَلُ نُورِهِ كَمِشْكَوةٍ فِيهَا مِصْبَاحٌ المِصْبَاحُ فِي زُجَاجَةٍ الزُّجَاجَةُ كَأَنَّهَا كَوْكَبٌ دُرِّيٌّ يُوقَدُ مِن شَجَرَةٍ مُّبَرَكَةٍ زَيْتُونَةٍ لاَّ شَرْقِيَّةٍ وَلاَ غَرْبِيَّةٍ يَكَادُ زَيْتُهَا يُضِيءُ وَلَوْ لَمْ تَمْسَسْهُ نَارٌ نُّورٌ عَلَى نُورٍ يَهْدِي اللَّهُ لِنُورِهِ مَن يَشَاءُ وَيَضْرِبُ اللَّهُ الأَمْثَلَ لِلنَّاسِ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴾

صدق الله العلي العظيم
سورة النور الآية : ٣٥

الإهـــداء

عيني التي كنت ارعاكم بها باتت
ترعى النجوم وبالتسهيد إقتاتت

واسهُم البين صابتني ولافاتت
وسلوتي عظم الله اجركم ماتت

الى
من رحل بعيدا وتركني وحيدة
ابحث عنه في كل الوجوه عبثا لا اجده
وان عاد هل يتذكرني
اليه وحده اهدي ماانجزت

إقرار الخبير اللغوي

أشهد أني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ**) وقد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء لغوية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بسلامة الأسلوب وصحة التعبير .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : استاذ مساعد
الاســـــــم : علي متعب جاسم
التاريـــــخ : / / ٢٠١٤

إقرار الخبير العلمي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ**) وقد تمت مراجعتها من الناحية العلمية وتصحيح ما ورد فيها من أخطاء علمية وبذلك أصبحت مؤهلة للمناقشة قدر تعلق الأمر بالسلامة العلمية .

التوقيـــــع :
اللقب العلمي : استاذ مساعد
الاســـــــم : هناء خضير جلاب
التاريـــــخ : / / ٢٠١٤

إقرار أعضاء لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة ، إننا أطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (**فاعلية إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ**) وقد ناقشنا الطالبة (**هبة حميد وادي محمد**) ، في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) ، وبتقدير( ) .

التوقيع :
اللقب العلمي :
الاسم :
التاريخ : / / ٢٠١٤
(عضواً)

التوقيع :
اللقب العلمي :
الاسم :
التاريخ : / / ٢٠١٤
(عضواً)

التوقيع :
اللقب العلمي :
الاسم :
التاريخ : / / ٢٠١٤
(المشرف)

التوقيع :
اللقب العلمي :
الاسم :
التاريخ : / / ٢٠١٤
(رئيس اللجنة)

مصادقة مجلس الكلية

صدقها مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى بتاريخ / /٢٠١٤

أ.م.د.نصيف جاسم محمد الخفاجي
عميد الكلية / وكالة
/ / ٢٠١٤

إقرار المشرف

أشهد أن إعداد الرسالة الموسومة بـ **(فاعلية إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ)** التي قدّمتها طالبة الماجستير **(هبة حميد وادي محمد)** قد جرى باشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) .

التوقيع :
أ.م. د سلمى مجيد حميد
المشـــــرف
/ / ٢٠١٤

بناء على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

التوقيع :
أ.م.د. خالد جمال حمدي الدليمي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / ٢٠١٤

ثبت المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية	ب
الإهداء	ج
شكر وامتنان	د - ه
مستخلص البحث	و - ز
ثبت المحتويات	ح- ط
ثبت الأشكال	ي
ثبت الجداول	ي
ثبت الملاحق	ك
الفصل الأول / التعريف بالبحث	**٢-٢١**
مشكلة البحث	٢
أهمية البحث	٦
هدف البحث وفرضيته	١٧
حدود البحث	١٧
تحديد المصطلحات	١٨
الفصل الثاني / اطار النظري ودراساتُ سابقة	**٢٣-٥٥**
المحور الاول : نظرية التعلم البنائية	٢٣
المحور الثاني : النظرية الثقافية الاجتماعية	٣٦
المحور الثالث : انموذج التعلم التوليدي	٤١
دراسات سابقة	٤٨
موازنة الدراسات السابقة	٥٢
جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في إعداد البحث	٥٥
الفصل الثالث / منهج البحث وإجراءاته	**٥٧-٨٨**
منهج البحث	٥٧
التصميم التجريبي	٥٦
مجتمع البحث وعينته	٥٧
تكافؤ مجموعتي البحث	٦٠
ضبط المتغيرات الدخيلة	٦٦
تحديد المادة العلمية	٦٩
صياغة الاهداف السلوكية	٧٠
اعداد الخطط التدريسية	٧٢
اعداد اداة البحث (الاختبار التحصيلي)	٧٣
التحليل الاحصائي لفقرات الاختبار	٨٠
تطبيق التجربة	٨٣
الوسائل الإحصائية	٨٤

الفصل الرابع / عرض نتيجة البحث وتفسيرها	**٩٠-٩١**
عرض النتيجة	٩٠
تفسير النتيجة	٩١
الفصل الخامس / الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	**٩٤-٩٥**
الاستنتاجات	٩٤
التوصيات	٩٤
المقترحات	٩٥
المصادر	**٩٧-١١٣**
الملاحق	**١١٤-١٥٩**
مستخلص الرسالة باللغة الإنكليزية	**A-B-C**

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة بين اراء علماء البنائية المعرفية واراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية	٢٩
٢	الموازنة بين الدراسات السابقة	٥٢-٥٣
٣	أسماء المدارس الثانوية والاعدادية للبنات في قضاء الخالص ومواقعها	٥٩
٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) محسوبا بالشهور	٦١
٥	تكرارات التحصيل الدراسي للإباء لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وقيمة (كا)٢ المحسوبة والجدولية	٦٢
٦	تكرارات التحصيل الدراسي للأمهات لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وقيمة (كا)٢ المحسوبة والجدولية	٦٣
٧	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في درجات مادة التاريخ لنصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣	٦٤
٨	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في درجات اختبار الذكاء	٦٥
٩	حصص مادة التاريخ موزعة على مجموعتي البحث	٦٨
١٠	المادة العلمية التي درستها الباحثة	٧٠
١١	الخارطة الاختبارية في ضوء الاهمية النسبية لمحتوى الابواب والاهداف السلوكية	٧٤
١٢	المتوسط الحسابي والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي	٩٠

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	تيارات الفكر البنائي	٣٥
٢	حدود منطقة النمو القريبة المركزية	٣٩
٣	ركائز منطقة النمو القريبة المركزية	٤٠
٤	عناصر انموذج التعلم التوليدي	٤٢
٥	العمليات العقلية التي يتضمنها انموذج التعلم التوليدي	٤٥
٦	التصميم التجريبي للبحث	٥٨

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	استبانة اراء مدرسات مادة التاريخ	١١٥
٢	كتاب تسهيل المهمة المديرية العامة لتربية ديالى	١١٦
٣	أنموذج استمارة المعلومات الخاصة بالطالبات	١١٧
٤	أعمار طالبات محسوبة بالشهور للمجموعتين التجريبية والضابطة	١١٨
٥	درجات نصف السنة للمجموعتين التجريبية والضابطة	١١٩
٦	درجات اختبار ذكاء رافن للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٢٠
٧	الأهداف العامة لتدريس التأريخ للمرحلة الإعدادية	١٢١
٨	استمارة آراء الخبراء والمحكمين بشأن صلاحية الأهداف السلوكية	١٢٢
٩	أسماء لجنة المحكمين الذين استعانت بهم الباحثة مرتبين حسب المرتبة العلمية	١٣٣
١٠	استبانة استطلاع آراء الخبراء بشأن صلاحية الخطط التدريسية	١٣٤
١١	تعليمات الاجابة على فقرات الاختبار التحصيلي	١٤٣
١٢	معاملات الصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار الموضوعي	١٥١
١٣	معاملات الصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار المقالي ومعيار تصحيح الاختبار المقالي	١٥٣
١٤	فاعلية البدائل الخاطئة لفقرات الاختبار التحصيلي	١٥٤
١٥	درجات طالبات العينة الاستطلاعية للاختبار التحصيلي لحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية	١٥٧
١٦	درجات الاختبار التحصيلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	١٥٩

شكر وامتنان

قال تعالى في كتابه العزيز: (قَالَ رَبِّ أَوزِعنِي أَن أَشكُرَ نِعمَتَكَ ٱلَّتِي أَنعَمتَ عَلَيَّ وَعَلَى وِالدَيَّ وَأَن أَعمَلَ صَلِحَاً تَرضَهُ) سورة الاحقاف: اية ١٥

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الخلق اجمعين رسولنا الكريم محمد " صلى الله عليه وعلى اله وصحبهِ وسلم "

بعد شكر الله عز وجل إذ وفق الباحثة لإتمام هذا الجهد المتواضع تسأل الباحثة الله ان ينفع به وان يفيد منه كل من جاء بعدها طالبا للعلم

ربما لا تتاح الفرصة دائما لقول كلمة شكر ولاتملك الباحثة دائما جرأة التعبير عن الامتنان والعرفان ولكن تكفي ان تعرفي يانور العين ومهجة الفؤاد، بان لك ابنة مستعدة لتقدم لكِ القلب والعين هدية رخيصة لك حماك الله وادامك في حياتي امي الغالية التي ما انفكت تدعو لي بان يوفقني الله في دراستي .

لا استطيع قول كلمة شكر فهي لاتقال الافي نهاية الاحداث وانا ارى نفسي دائما في البداية، انهل من خيرك وعطائك الذي لاينضب واظل في كل لحظة اقضيها معك انهل واتعلم الكثير الى مشرفتي الفاضلة الاستاذ المساعد الدكتور سلمى مجيد حميد التي قدمت الكثير من علمها ونصائحها ومشورتها ولتفضلها بقبول الاشراف على هذا البحث ورعايتها لي منذ البداية والتي اكرمتني بتواضعها وحسن تعاملها وخلقها واسهامها بالكثير من وقتها وجهدها وتوجيهاتها التي كان لها ابلغ الاثر في تذليل المصاعب وتخطي العقبات اسال الله ان يبارك فيها وان ينفعنا بعلمها .

وأتقدم بخالص شكري وتقديري لأصحاب الفضل و لكل من قدم لي يد العون والمساعدة أو أسدى إلي نصحا حتى إتمام هذا البحث واستجابة لقول رسول الله معلم الأمة الأول محمد " صلى الله عليه وعلى اله وصحبه وسلم": "من صنع إليكم معروفا فكافئوه فإن لم تجدوا ماتكافئونه فادعوا له حتى تروا أنكم قد كافأتموه"

وعرفاناً بالجميل اشكر اساتذتي ونبراس علمي الذين لم يبخلوا بعلمهم لنا سواء في السنة التحضيرية او الحلقة الدراسية (السمنار) متمثلة بالاستاذ الدكتور عبد الرزاق عبدالله زيدان والاستاذ الدكتور عدنان محمود عباس والاستاذ الدكتور محمد عصفور سلمان والاستاذ المساعد الدكتور خالد جمال حمدي والاستاذ المساعد الدكتورة زينب عباس جواد والاستاذ المساعد الدكتور اشواق نصيف جاسم والاستاذ المساعد الدكتور منى خليفة عبجل والسادة الخبراء والمحكمين الذين تفضلوا بتقديمهم المعلومة العلمية من خلال ملاحظاتهم القيمة.

ويزيدني اعتزازاً شكرعمادة كلية التربية للعلوم الانسانية متمثلة بالاستاذ المساعد الدكتور نصيف جاسم محمد عميد الكلية والاستاذ المساعد الدكتور خالد خليل ابراهيم والاستاذ المساعد الدكتور علي متعب جاسم والى العاملين في قسم الدراسات العليا الاستاذ فارس اسماعيل والاستاذ صلاح محمود جاسم والاستاذ ضياء وسام كامل.

كما اتقدم وبوافر الشكر والامتنان والعرفان بالجميل الى الاستاذ الدكتور عبد الرحمن ناصر راشد والاستاذ الدكتور عبد الستار جاسم محمد الاستاذ المساعد الدكتور مجاهد حميد رشيد والشكر كل الشكر الى الاستاذ المساعد الدكتورة سهى عباس عبود والاستاذ المساعد الدكتور كامل عبود حسين والمدرس الدكتور صفاء عبد الوهاب اسماعيل والمدرس الدكتور محمد وليد شهاب والمدرس الدكتور حيدر سعود حسن ومدرس المساعد احمد سلمان صالح

والى وزملائي في العمل المهندس رياض سلام محمد واياد كامل شعلان وزينة فيصل ونرمين وسام

واخيرا اتوجه بالشكر والعرفان الى كل من لم يذكر اسمه صراحة ممن كانوا جنودا مجهولين في ايصال هذا البحث الى ما وصل اليه من نتائج متواضعة لعلها تكون مفيدة لمن يرجع لها فلهم مني عظيم الشكر والتقدير .واسال الله ان يوفق الجميع .

الباحثـــة

أولاً – مشكلة البحث :

يعد التاريخ سجلاً ينطق بالإحداث التي يعيشها الانسان منذ بداية حياته، وبهذا فهو البداية والكلمة التي تسجل بحس عقلي حيث يبدأ الانسان بها. فالتاريخ يعني حياة الانسان على الارض(الزيدي،٢٠٠٩: ١٣).إذ يبحث عن حوادث البشر في الزمن الماضي، وهو من اهم العلوم التي يحتاج اليها الانسان لأنه بمعرفته امور جنسه يعرف نفسه، اذ قال احد الفلاسفة العظماء: اعظم امر يبحث عنه الانسان هو الانسان، فالتاريخ ليس مجرد سرد الاحاديث وانباء الحوادث فقط، بل يتضمن ذكر ذلك مع تعيين اوقاته وبيان اسبابه. فيعرف منه سبب ارتقاء الانسان وعلل سعادته وشقائه على توالي السنين والايام(يزبك،١٩٩٠: ٣).

والحق يقال ان الكثيرين يقرأون التاريخ ليتعلموا منه، وليوعظوا به، ولكنهم لا يتعلمون ولا يوعظون، لان الانسان قد يعجب بما يقرأ ويجد فيه متعة، ولكنه لا يتعظ به، لان الموعظة لا دخل لها في التجارب الانسانية(مؤنس،١٩٨٤: ١٥).

ولما سبق ينبغي أن يعنى بالتاريخ بوصفه مادة دراسية من خلال البحث والتقصي، فليس التاريخ علم الماضي فحسب، بل علم يستهدف جمع المعلومات وتسجيلها وتفسيرها وإبراز الترابط بينها(العجرش،٢٠١٣: ١٣). ومع ذلك فما زالت حقيقة" التاريخ" ومكانته بين العلوم وطبيعته وفائدته موضع شك ونقاش طويل بين المؤرخين والفلاسفة والمفكرين عامة وتتلخص اراء بعضهم لعلم التاريخ في انه علم لا ينفع، اذ هو يشغل الانسان بأخبار الماضين واساطير الاولين، عما ينفع الانسان، ثم انه يعرض صاحبه للكذب عن علم او غير علم، فهو لا يدري ان كانت الاخبار التي يسوقها صحيحة او غير صحيحة، ورأى بعض نقاد التاريخ من المسلمين ان التاريخ غيبة، لان المؤرخ يتناول الغائبين بالذم والنقد ويكشف عن عيوبهم. ولكننا نعذر الماضين من اهل الفكر فيما وجهوه للتاريخ من نقد فهم ينكرون وجوده اصلا ويرون ان التاريخ يعنى بما مضى وانقضى من الاحداث.

وما دامت قد مضت فهي غير ذات وجود حقيقي، وهي لا تبعث الحياة الا في ذهنهم لأنه صنعتهم ومدار حياتهم فلا وجود للتاريخ في حسابهم ولا يحسون بالحاجة الى معرفته(مؤنس،١٩٨٤: ١٢).

الا اننا نلاحظ ان كثيراً من المشكلات التي نعاني منها في الحاضر ماهي الامحصلة ونتيجة لإحداث ومشكلات وصراعات حدثت في الماضي القريب او البعيد، وفي ضوء ذلك تصبح المعالجة الصحيحة للمشكلات التي نواجهها اليوم احوج ما نكون لها في الاجابة عن العديد من التساؤلات، مثل كيف تكّون الحاضر؟ وما اصول المفاهيم السائدة في الحاضر؟(الجبوري والحارثي،٢٠١١: ٩).

وتأسيسا على ذلك فاننا نجد إن هناك صعوبات تواجه تدريس مادة التاريخ وتوصف هذه الصعوبات بأنها ليست مشكلة كم، بل هي مشكلة كيف تتمثل في اكتساب المتعلمين المعلومات التاريخية المختلفة التي تتيح لهم فرص المشاركة الفاعلة، والاستمرار بعملية التعلم، فتدني مستوى المتعلمين في مادة التاريخ في المراحل جميعها من أهم المشكلات التي تشغل بال التربويين والمهتمين بأصول التدريس. (حمادي،٢٠٠٠ : ٢). ويمكن ارجاع هذه الصعوبات الى الاسباب الاتية :-

١-التاريخ لا تحكمه قوانين بل منطق، فتصاريف التاريخ لا تسير على قواعد، بل على منطق، لان الانسان لايسير في تصرفه على قواعد محددة، بل يتصرف بحسب المنطق الذي يترآى له. وقد يكون المنطق الذي يسير عليه خطأ، وبعض اهل العلم يرون اننا اذا عرفنا منطق الماضي، افادنا ذلك في ادراك منطق الحاضر والمستقبل(مؤنس،١٩٨٤: ٤)

٢- يعالج التاريخ العلاقات السببية بين السابق واللاحق من الاحداث الجارية والقضايا واثارها المباشرة وغير المباشرة على حياة الشعوب في الماضي وكيفية امتدادها الى الحاضر، ولذلك فالمتعلم يحتاج الى القدرة على التعليل ليتعلم كيفية التفسير لكل ما يعرض له من احداث وقضايا التاريخ.

٣- اجتماع البعدين الزماني والمكاني مما يشكل صعوبة وتعقيدا في دراسة التاريخ، ذلك لانه حقائق موقعها الماضي الذي انتهى ولايمكن الاتصال به اتصالاً مباشراً، ولايمكن التعبير عنه الا من خلال صور لفظية لا تعبر عن الواقع تعبيرا دقيقا .

٤- ان الاحداث التاريخية وقضاياها ليست احداثا وقضايا محلية فقط وانما هي قومية وعالمية ذلك ان دراسة التاريخ المحلي غالبا ما تكون مشبعة بتاريخ اقطار ودول اخرى تتفاوت قربا وبعدا من الناحية المكانية.

فهذه العوامل مجتمعة تجعل المتعلم اكثر عزوفا عن مادة التاريخ واسرع في نسيانها، فهو يشعر بأن تلك المادة وماتحويه من حقائق ومعارف لا تساعده على تفسير مجريات الامور من حوله اوفهم المشكلات الحياتية بالدرجة نفسها التي يستعملها بما تعلمه في العلوم الاخرى.(اللقاني، ١٩٧٩: ٨٨). كما أن الشكوى مازالت مستمرة حول نوعية المعلم وكفايته وأدائه. إذ انه لايزال يمارس مهنته بصورة تقليدية قوامها التلقين والحفظ والاستظهار ويغفل الدور الحيوي الذي ينبغي أن يمنحه للمتعلم بصفته محور العملية التعليمية ويبذل جهدا للارتقاء بكفايته ومعرفته والآتيان بالجديد المبدع والخلاق المطور للعملية التعليمية.(السنبل،٢٠٠٢: ٢٥).

يعد التحصيل احد الجوانب المهمة للنشاط العقلي الذي يقوم به المتعلم في المدرسة وينظر الى التحصيل الدراسي على انه عملية عقلية من الدرجة الاولى وقد صنف التحصيل بَعَّدهِ متغيرا معرفيا وهو من الاتساع اذ يشمل جميع ما يمكن ان يصل اليه المتعلم في تعلمه، وقدرته على التعبير عن ما تعلمه (عكاشة،١٩٩٩: ٧١).

فضعف التحصيل الدراسي لدى المتعلمين من المشاكل الرئيسة، فطرائق التدريس المتبعة قد تؤدي إلى تحول المتعلم الى آلة لحفظ الحقائق وترديدها من دون تفكير، مما يؤدي إلى سلبية المتعلم في العملية التعليمية وانخفاض تحصيله(الكناني، ٢٠٠٠: ٤).

ولما تقدم ترى الباحثة ان هناك خللا واضحا في المستوى العلمي والتعليمي لطلبتنا وهذا نابع من حقيقة مفادها ان معظم معلمي التاريخ يستعملون في تدريس هذه المادة طرائق وأساليب تقليدية يؤكدون من خلالها للمتعلمين وبشكل غير مباشر صدق تصوراتهم عنها بوصفها صعبة جافة تبعد عن مدركات المتعلمين، وإذا كان هذا يمثل جانبا من الحقيقة، فأنه لا يمثل الحقيقة كاملة، إذ يعزى القصور في جانب كبير منه إلى قصور النظر عن إدراك وظائف هذه الطرائق و استثمار إمكانياتها في الارتقاء بعقول المتعلمين، لرفع مستوى التحصيل الدراسي لدى المتعلمين فمحور الاهتمام في العملية التعليمية بالمدارس هو المتعلم لذا ينبغي أن تكون طرائق التدريس متنوعة وتشكل بدائل متاحة أمام المعلم ليستعمل المناسب منها وفقا للمحتوى المراد تعليمَهُ ولحاجة مادة التاريخ إلى طرائق تدريس أكثر فاعلية.

واستناد لما تقدم فان الباحثة اجرت استبيانا استطلاعيا على مدرسات المواد الاجتماعية استفسرت فيه عن المواد التي تشكو فيها الطالبات من ضعف التحصيل العلمي وكانت مادة التاريخ واحدة من هذه المواد اذ حصلت على المرتبة الاولى كما مبين في الملحق رقم (١) ومن خلال اطلاع الباحثة على ما تيسر من البحوث والدراسات التي اجريت في العراق والوطن العربي في مجال طرائق تدريس التاريخ والتي اثبتت ان مدراسنا تعتمد المفهوم التقليدي الضيق الذي يعتمد على الحفظ والتلقين وهذا ما اكدته دراسة (الدليمي ٢٠٠١) ودراسة (سيف ٢٠٠١)

وفي ضوء تلك المبررات والمسوغات تبلورت مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن السؤال الأتي: (مافاعلية استعمال إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ؟)

ثانياً – أهمية البحث :

يشهد العالم اليوم نقلة حضارية شملت كل أوجه الحياة ومجالاتها إذ تظهر في كل يوم على مسرح الحياة معطيات جديدة تحتاج إلى خبرات جديدة وفكر جديد ومهارات جديدة للتعامل معها بنجاح وهذه التحولات قد ألقت بظلالها على بنية النظام التربوي، وعليه فأن اعداد الإنسان القادر على التصدي لكل هذه التحولات والتغيرات يتطلب اعادة النظر في النظم التعليمية مفهوما ومحتوى وأسلوبا. وذلك على أسس جديدة قائمة على استراتيجيات علمية فاعلة تستوعب الإمكانات المتاحة، ومن هنا بدأت الدول المختلفة تتسابق على تطوير نظمها التعليمية بصورة شاملة أحيانا وبصورة جزئية أحيانا أخرى (بشارة ،١٩٨٦ :٧).

ومما لاشك فيه ان القرن الحادي والعشرين قرن المعلومات والسرعة. والمهارات والاداءات المتميزة. قرن العقل والتفكير المجرد الاختزالي مقابل الموسوعية والحفظ والتلقين، إذ ينظر إلى مؤسسات التعليم في الوقت الحاضر على إنها رمز لنهضة الأمم وتقدمها وعنوان يقظتها ورقيها، فالمدارس والجامعات ليست مركز لنقل المعرفة وتوزيعها فحسب، بل هي المؤسسات التي تختبر بها المعرفة وتفحص وتنقى وتطوع قبل مرحلة الاستيطان والنشر. وهذا لايتم الابتنشيط البعد البحثي ونشر الدراسات وايصالها للمستفيدين ولاسيما التطبيقي منها(الزند وعبيدات ،٢٠١١ :١).

وتعد التربية عملية اجتماعية تشتق أهدافها من ثقافة المجتمع وفلسفته ومن حاجات أفراده الذين تتعهد بالعمل على تعايشهم مع المجتمع والافادة منه(الخطيب،٢٠٠٤: ٧).

ومن هنا فان مسؤولية بناء المتعلم تقع على التربية لأنها تهدف إلى تشكيل وإعداد أفراد في مجتمع معين وفي زمان ومكان معينين لكي يستطيعوا أن يكتسبوا المهارات والقيم والاتجاهات وأنماط السلوك المختلفة التي تيسر لهم عملية التعامل مع البيئة الاجتماعية التي ينشأون فيها(عريفج ،٢٠٠٨ :٥٠).

فالتربية هي عملية توجيه نمو الفرد بشكل متكامل من الناحية العقلية والنفسية والروحية والاجتماعية وتهيئته للاندماج في المجتمع ومساعدته على اكتساب مهارات وعادات وقواعد أخلاقية تتماشى مع فلسفة المجتمع وقيمه وعاداته، ورقيه ليصبح عضوا نافعا في مجتمعه(الحريري،٢٠١٢ :٦٢).

يقول أفلاطون في هذا الصدد أن التربية تضفي على الجسم والنفس كل جمال وكمال ممكن لها ،أما الفيلسوف الشهير جون ديوي فيرى أن التربية هي الحياة وليست إعدادا للحياة في حين يرى أرسطو أن التربية هي إعداد العقل للتعليم، كما تعد الأرض للبذار، ولا تزال التربية إلى أيامنا هذه عملية نمو وإنماء وإضافة كل ماهو أفضل وأجمل للمخلوق البشري(عبيدات و حمادنه،٢٠١٢ :٣١-٣٤).

لذا فان على المجتمعات أن تعيد التفكير وتعمل على مراجعة كل مالديها من برامج ومناهج وخطط تربوية تستعملها في مجال التدريس وأن تبدأ في تعديل الأهداف التربوية وتطويرها بما يتماشى مع الخطط المقترحة بهدف إعداد أجيال من المتعلمين يمتلكون مهارات عملية(عطا الله،٢٠٠٢ :٤٧).

والمدرسة هي وسيلة التربية والمؤسسة التي اصطنعها المجتمع لنقل الحضارة ونشر الثقافة وتوجيه الأبناء الوجهة الرسمية التي يكتسبون فيها العادات والقيم والفكر والاستنارة ويدعمها في ذلك الأسرة والمؤسسات المتعددة في المجتمع(بدير،٢٠٠٨: ١٥).

والمنهج هو مجموعة الخبرات التربوية التي توفرها المدرسة للمتعلمين داخل المدرسة وخارجها من خلال برامج دراسية منظمة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتوازن، واحداث تغيرات مرغوبة في سلوكهم وفقاً للاهداف التربوية المنشودة(دعمس،٢٠٠٨: ١٦١). لذا تحتل المناهج مركزا مهمّاً في العملية التعليمية التربوية، بل تعد الى حد كبير العمود الفقري للتربية، والوسيلة التي تستعمل لتحقيق الاهداف التربوية(ربيع وبشير،٢٠٠٨: ١٥).

فالعملية التربوية تقوم على المنهج والمتعلم والمعلم، وينبغي ان تكون مناهج المرحلة الثانوية أعمق من مجرد توصيل المعارف والاتجاهات أو الوقوف بالمتعلمين على قدر من المعلومات، بل ينبغي أن تعمل على تحقيق التكامل في المعارف والمهارات والاتجاهات كلها مع بعضها لتصل إلى المتعلم وتتفاعل مع شخصيته حتى تصبح جزءا منه تتجسد في أرائه وتظهر في مواقفه تجاه ما يعرض عليه من قضايا(مرسي ،١٩٨٥ :١٧).

ويعد منهج المواد الاجتماعية جزءاً من المناهج الدراسية فهو يعمل على تطوير قدرات الانسان لنفسه ومحيطه، على انه يساعد المتعلمين على حل مختلف المشكلات نتيجة لفهمهم للتطورات والعوامل والعلاقات التي ادت الى خلق تلك المشكلات وهو من المناهج المهمة في جميع المراحل التعليمية، ولقد زاد الاهتمام بمناهج المواد الاجتماعية في التخطيط والتصميم والبناء والتطوير نتيجة لأدراك أهميتها في بناء شخصية المتعلم المتكاملة(الفتلاوي،٢٠٠٤: ٢٢) فهو يساعد المتعلمين في إدراكهم للحياة التي يعيشون فيها ودراسة الحاضر في الماضي القريب والبعيد بقصد تلمس إسهامات الماضي في تشكيل الحاضر وصنع المستقبل(عبد الصاحب وجاسم، ٢٠١٢: ٢٣).

ولقد استقرت بصفتها مقرراً دراسياً بحيث تظهر بداياتها مع السنوات الاولى من الدراسة (المرحلة الابتدائية) وتبدأ ملامحها في الظهور كلما تقدم المتعلم في الدراسة حتى نهاية المرحلة الثانوية (السيد وصبري،٢٠٠٧: ٩). وذلك لما لها من أهمية واثر فاعل في إعداد المتعلمين إعدادا سليما فهي تمثل خطة منسقة ومكتوبة لتحقيق أهداف تربوية واضحة وعريضة تسهم في بناء شخصية المتعلم وتحديد ملامحها(الأمين ،١٩٩٢: ٣٥).

وتحتل مادة التاريخ أهمية بين المواد الاجتماعية باعتبار أن التاريخ علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تضافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة، فهو الذي تتطور فيه كل امة، لذا تعتني الأمم والدول بالتاريخ لما له من أهمية في تثقيف المتعلمين وتعريفهم تاريخ العالم فهو يقوي الروح الوطنية لديهم(الخثلان،٢٠٠٣: ١٧).

ويرى مؤنس ان التاريخ ليس لغوا فهو لايقتصر على أخبار الماضين وأساطير الأولين، بل هو يدرس التجربة الإنسانية أو جوانب منها ويسعى الى فهم الإنسان وطبيعة الحياة على وجه الأرض فإذا عدينا الحياة طريقا يقطعه الإنسان فلا شك في إن معرفتنا بما قطعناه من الطريق يعيننا على قطع ما بقيَ منه(مؤنس،١٩٨٤: ١٢).

في حين عَبر عنه المسعودي بقوله "انه علم يستمتع به العالم والجاهل، ويستعذب موقعه الاحمق والعاقل، فكل غريبة منه تعرف، وكل اعجوبة منه تستظرف، ومكارم الاخلاق ومعاليها منه تقتبس، واداب سياسة الملوك وغيرها منه تلتمس، يجمع لك الاول والاخر والناقص والوافر والباجي والاضر والموجود والغابر، وعليه مدار كثير من الاحكام، وبه يتزين في كل محفل ومقام، وان حمله علة التصنيف فيه وفي اخبار العالم محبة احتذاء المشاكلة التي قصدها العلماء وقفاها الحكماء وان يبقى في العالم ذكرا محمودا وعلما منظوما (المسعودي، د ت:٤).

ولله در ابن خلدون حين قال ان التاريخ " اصيل في الحكمة عريق، وجدير بأن يعد في علومها خليق، وان فحول المؤرخين في الاسلام قد استوعبوا اخبار الايام وجمعوها وسطروها في صفحات الدفاتر واودعوها وخلطها المتطفلون بدسائس من الباطل وهموا فيها" فالحكمة في المفهوم العربي هي اعلى مراتب العلم، فهي الفهم العميق، وقد قرنها الله سبحانه وتعالى بالكتب السماوية في القران الكريم ثماني مرات، وعبارة "الكتاب والحكمة" عبارة قرآنية لا تزال تتردد في الاسماع والقلوب (ابن خلدون،١٩٨٧: ١).

في حين يقول الكافيجي وهو من علماء القرن التاسع الهجري انه من جملة العلوم النافعة في المبدأ والمعاد وما بينهما، فالتاريخ فوائده وغرائبه لاتعد ولاتحصى، وهو بحر الدرر والمرجان، ولايحيط بمنافعه نطاق التحديد والنسيان، وكانت الحكمة السائدة "من وعى التاريخ في صدره، اضاف اعماراً الى عمرهِ" ان الاهتمام بالتاريخ امر قد طلبه الله سبحانه وتعالى من المسلمين فقال تعالى (قُل سِيرُواْ فِي آلأَرضِ فَانُظرواْ كَيفَ بَدَأَ الخَلقَ) "سورة العنكبوت اية ٢٠" من هذا المنطلق الديني كان احساس الخلفاء والحكام في الدول

الاسلامية بالحاجة للوقوف على اخبار الاسبقين ملوكاً وحَكَاماً من الامم الاخرى واساليبهم في سياسة دولهم(الجزري،٢٠٠٦: ٩)

وقد أورد القران الكريم الكثير من قصص الامم البائدة فتحدّث عن نُظمهم الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بأسلوب قصصي ممتع ومؤثر وترك في ذلك تحفيزاً للبحث عن أخبار الماضين والافادة من تجاربهم لفهم سيرورة الحياة

وظل الاهتمام بالتاريخ يتزايد، ولم يعد مقصور على المتعة أو أرضاء غريزة حب الاستطلاع، بل أدرك الناس أنه وسيلة رئيسة لمعرفة الذات وأداة كبرى لكشف قابليات الأمة وطاقاتها الإبداعية ومثير كبير للهمم(السخاوي،١٩٨٦: ٣).

والتاريخ على هذا يشمل الماضي والحاضر والمستقبل معا وعندما ندرس التاريخ نجد أنفسنا في أحيان كثيرة مضطرين إلى الدفاع عن العلم الذي تخصصنا فيه وتبرير اشتغالنا فيه لان الكثيرين من الناس لايزالون لايولون أهمية لدراسة التاريخ، اما نحن فنقول أن التاريخ يمكن أن يعرفنا بتاريخ البشر كله كما حدث إذ يقول الأستاذ ستراير وهو احد كتُاب التاريخ " أن دراسة التاريخ تعين الإنسان على مواجهة المواقف الجديدة لأنها تقدم له أساسا للتنبؤ بما سيكون(مؤنس،١٩٨٤: ٢٩).

ومن هنا فأن الدراسة العلمية الشاملة لتاريخ امتنا مهمة جدا لأنها تمكننا من الاطلاع على ماضينا وتدبره بشكل جاد لأنه كان نبراسا هاديا للأجيال الحاضرة في عملية إعادة استكشاف الماضي وإعادة تقويمه بشكل يتحول معه هذا الماضي والتراث عامة إلى قوة خلاقة في حاضرنا لان الحاضر لاينفصل عن الماضي والماضي لاينفصل عن المستقبل(ذنون، دت:١٥).

وغني عن البيان فان أهمية المعلم وعدم الاستغناء عنه في انه مهما تطورت تكنولوجيا التعليم والافادة من الوسائل التعليمية المتطورة والمتعددة لايمكن أن يأتي يوم نجد فيه ما يعوض عن وجود المعلم تماما، لمرونته في سير الدرس ومساعدته المتعلمين وإعطاء الفرص للنقاش وتبادل الآراء بينهم من جهة، ومع مدرسيهم من جهة أخرى ورعاية

مستوياتهم المختلفة وكل ذلك لايمكن أن يتيسر إلا في وجود المعلم ذاته (عبيد،١٩٧٦ :٢٧٣).

واستنادا لما تقدم فأن المعلم الناجح هو الذي يستطيع أن يحدد الحقائق ويعرف مشاكله التي تبرز من خلال تطبيقه لطريقة معينة والعمل بكل جدية على تجاوزها وتحقيق أفضل النتائج والوصول إلى الاهداف المطلوبة باستعمال الطرائق التي اعتمدت على الحقائق العلمية فضلا عن خبرته الشخصية وقدرته العلمية في عملية التدريس(الجبوري واخرون،١٩٨٨ :٣٣).

ولما سبق فالمعلم يقدم رسالة من أسمى واشرف الرسالات، وأمانة من أعظم و أثقل الامانات، لانه يتعامل مع النفس البشرية التي لايعلم الا الله بُعد أعماقها واتساع آفاقها، فالمعلم يحمل رسالة سامية يعد فيها جيلاً صالحاً مسلحاً بالعلم والمعرفة(دعمس،٢٠٠٨: ٣١). ولقد صدق الشاعر عبد الغني احمد الحداد في قصيدته "رسالة المعلم" اذ خاطب المعلم قائلاً:

تحيا وتحملُ للوجود رسالةً قُدُسِيَةً يسمو بها الأطهار
ماانت الا النبعُ فيضُ عطائِهِ خيرُ يفيضُ وهاطلٌ مِدرارُ
يكفيكَ فخراً ماصَنَعْتَ على المدى تَشْقَى وَغَيُرُكَ مُتْرَفٌ مِهْذَارُ
يُعطي الكريمُ وانت اكرمُ مانَحٍ هيهاتَ لَيْسَ تُثَمَّن الاعمارُ
هذِي الحضاراتُ التي تزهو بها لولا المعلمُ هَلْ لها إثمارُ؟!

(الحداد،)

وطريقة التدريس في اوسع معانيها لاتعدو ان تكون خطوات لازمة لعمل شيء ما. وهي النهج الذي يسلكه المعلم في توصيل المادة الدراسية للمتعلمين من معلومات ومهارات واتجاهات بسهولة ويسر من خلال التفاعل بين المعلم والمتعلمين وتحقيق التواصل العلمي المطلوب(التميمي،٢٠١٠، ٢٨).

وترجع أهمية طريقة التدريس إلى أنها تركز في كيفية استثمار محتوى المادة بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف فإذا وجدت الطريقة وانعدمت المادة تعذر على المعلم أن يصل إلى هدفه وإذا كانت المادة غزيرة والطريقة ضعيفة لم يتحقق الهدف المنشود، فحسن الطريقة لا يعوض فقدان المادة وغزارة المادة تكون عديمة الجدوى إذا تصادفت طريقة ضعيفة بمعنى أنه لا يمكن فصل الطريقة عن المادة(خلف الله،٢٠٠٢ :٢١).

وتؤدي طريقة التدريس دورا هاما بحكم الموضوع الذي يركز عليه التاريخ وهو حوادث الماضي لذا تقتضي الضرورة أن تعرض تلك الحوادث بطريقة مثيرة تتوفر فيها كل مصادر التعلم المتوفرة في البيئة وتراعى فيها طريقة البحث والتفكير الخاصة بتلك المادة الدراسية(الحيلة، ٢٠٠٩ :٣٦).

فالتاريخ يضم حقائق وأهداف تنتمي إلى الماضي لا يمكن إثباتها تجريبيا في المختبر ولكن معرفتها تتم عن طريق التحقيق والدراسة والنقد والتحليل للوثائق التاريخية لذا تختلف طرائق تدريس التاريخ عن طريقة تدريس العلوم التي لا تتم إلا في التجارب المختبرية(زاير وعايز،٢٠١١: ١٧٦)

والطريقة التدريسية الجيدة تثير اهتمام المتعلمين وتدفعهم للمشاركة مع المعلم ، وتراعي الفروق الفردية وتساعد على تحقيق أهداف المنهج.(عبد السلام،٢٠٠٠ ،٦٩) وان البحث متواصل من لدن التربويين للوصول إلى الطريقة الصالحة لأنها ركن مهم من أركان التدريس، فإذا تصورنا إن العملية التعليمية تتطلب معلما يلقي الدرس ومتعلماً يتلقى الدرس، ومادة يعالجها المعلم من خلال الدرس مع المتعلمين، فان هناك ركنا رابعا له أهميته، وهو الطريقة التي يسلكها المعلم في علاج الدرس، ونجاح العملية التعليمية مرتبط بنجاح الطريقة، وتستطيع الطريقة السديدة أن تعالج كثيرا من سلبيات المنهج وضعف المتعلمين وصعوبة الكتاب المدرسي وغير ذلك من مشكلات التعليم (الجشعمي واحمد،٢٠١٢ :١١).

وبما إن طريقة التدريس هي وسيلة تتبع للوصول إلى غرض معين ، فأن استعمالها في مجال التربية والتعليم يعني عملية نقل المعرفة وإيصالها إلى ذهن المتعلم بأيسر السبل من خلال الإعداد المدروس للخطوات اللازمة وذلك بتنظيم مواد التعلم والتعليم واستعمالها لأجل الوصول إلى الأهداف التربوية المرسومة بتحريك الدافع وتوليد الاهتمام لدى المتعلم(الربيعي،٢٠٠٦، ٤٧).

وهذا ما أشار إليه نظام المدارس الثانوية العراقية رقم(٢) لسنة(١٩٧٧) والمعدل برقم (٢٣) لسنة(١٩٨١) في مادته التاسعة والعشرين "بان على عضو الهيئة التدريسية العناية بطرائق التدريس والوسائل التعليمية وجعلها ملائمة لاغراض المناهج ومحتوياتها وخصائص المتعلمين وحاجاتهم ويراعي بخاصة تطوير طرائق التدريس وتكيفيها لتلائم تنوع النشاط التربوي وطبيعة الموضوعات الدراسة وتعدد قدرات المتعلمين وتنوع ميولهم والاعتماد على الاستثمار الذاتي والخلاص من أساليب التلقين والاستذكار الآلي وعلى الهيئة التدريسية العمل على متابعة الاتجاهات الحديثة ونواحي التجديد في طرائق التدريس والسعي لتجربتها والانتفاع بالصالح منها"(جمهورية العراق،١٩٨١: ٣٧)

لذا لم يعد تركيز المتخصصين في التدريس منصبا على تبني فكرة ان متغيرات طريقة تدريس محددة بتوافر ظروف محددة تعطي نتائج جيدة، ثم ان هؤلاء العلماء لم يهتموا باستعمال استراتيجية واحدة بعينها او مبدأ تدريس واحد، وانما بات يهم منظري العملية التدريسية. ان يفرقوا بين اجزاء الاستراتيجية المجتمعة في موقف تدريسي معين، اذ يمكن ان يؤدي ذلك الى نتائج تدريسية مرغوب فيها، ثم انهم معنيون بمختلف نماذج التدريس، بهدف مساعدة المتعلم في الوصول الى فهم شمولي ولاثارة دافعية نحو التحصيل(العجرش،٢٠١٣: ١٧)

فاعتماد الانموذج في التدريس من الاتجاهات الحديثة التي أثبتت فاعليتها في التعلم ومن المهم اختيار النماذج التدريسية والاهتمام بها وذلك لتلبية حاجات المتعلمين التربوية، فضلا عن حاجاتهم الذهنية ويستعمل التربويون مصطلح أنموذج والذي يشير إلى مجموعة أجزاء من الإستراتيجية ويمثل طريقة محددة يتدرج على وفقها المحتوى التعليمي. ومن العوامل التي تحدد استعمال أنموذج معين هو الموقف التعليمي وخصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي الذي يراد تحقيقه لدى المتعلمين، وعليه يزداد الاهتمام باختيار أساليب التعلم والتعليم الأكثر فاعلية لتربية الناشئ وتطويره، وبالتالي تبرر الحاجة للوصول إلى أحسن طرائق التدريس ونماذجه الأكثر تقدما(قطامي وقطامي، ١٩٩٨ :١٣).

وتماشيا مع هذا المنحى فقد اختارت الباحثة أنموذجا بنائيا اجتماعيا وهو إنموذج التعلم التوليدي الذي يعد من النماذج البنائية الاجتماعية البارزة، إذ يتضمن عمليات توليدية يقوم بها المعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة.

كما يؤكد على تشخيص وتصويب الخبرات الخاطئة وتصويبها لدى المتعلمين أثناء دراستهم ويهتم بتوليد المتعلمين للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التي يتم تعلمها(Fensham&et.alk,1994:32). وتقود أهمية إنموذج التعلم التوليدي في التدريس كأحد نماذج التعليم البنائي الاجتماعي للوصول بالمتعلمين إلى ما بعد المعرفة، ونقل الخبرة للإفادة منها في بناء خبرات مرتبطة بمواقف جديدة من خلال نماذج تدريسية عديدة تمكن المتعلمين على استعمال مهاراتهم التفكيرية وتجعلهم قادرين على مواجهة المشكلات وحلها وفق منهج علمي سليم(نادر،١٩٧٦ : ١٧). فهو من النماذج الحديثة التي تؤكد علي التعلم ذي المعنى وتركز على نشاط المتعلم أثناء عملية التعلم، مما يزيد من قدرة المتعلم على الفهم والربط بين المعلومات وبقاء أثر التعلم لفترة طويلة، فالتعلم التوليدي ينشأ عندما يستعمل المتعلم استراتيجيات معرفية وفوق معرفية ليصل إلى تعلم ذي معنى ،والتعلم التوليدي يشجع على تقليل الاعتماد على المعلم ويخلق مزيد من اعتماد المتعلم على الذات ويوفر فرصة للمتعلم على:-

١-تنظيم المحتوى الدراسي.

٢- دمج المحتوى الجديد من المادة التعليمية مع معارف المتعلمين السابقة.

٣- يولد أفكار قد تنمي التفكير (Holmqvist, ,and Other,2007:181-208).

وقد اختيرت المرحلة فهي تمثل مرحلة (المراهقة) فقد تحدث خلال هذه المرحلة الكثير من المظاهر الإنمائية التي تمثل جوانب شخصية المتعلم، فهي إضافة الى كونها مرحلة مراهقة فأنَها مرحلة إعداد للمرحلة الجامعية(المهداوي، ٢٠٠٦: ١٣).

وتتبع اهمية البحث الحالي من :-

١- ان التاريخ ينفع في العظة والعبرة، فنحن ندرس تواريخ الدول والملوك لنتعلم، وندرس سير الانبياء لنتأسى بهم، وندرس تجارب الامم ونرى ما وقعت فيه من الاخطاء لننجو بأنفسنا عن المزلات ومواطن الضرر وهذه اعظم فوائد التاريخ في نظر دارسيه من العرب

٢- أهمية مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية فهو مادة دراسية تحتوي على أحداث تاريخية هامة وقيم أخلاقية وإشعاعات حضارية جليلة تبين فيها دور العلماء العرب في اكتشاف الكثير من العلوم والتي بفضلهم ازدهرت الأمم وتطورت،فهم مصدر أشعاع حضاري للعالم.

٣- أهمية استعمال نماذج التعلم في تطوير التدريس ورفع فاعلية الأداء لأنها تساعد المتعلمين على تعلم المعلومات والأفكار، كما أنها تساعدهم على فهم أنفسهم وبيئتهم في أطار تشكله بنية الأنموذج ويحدده الهدف من تصميمه .

٤- تعد هذه الدراسة استجابة لما ينادي به التربويون و القائمون على تطوير مناهج تدريس التاريخ وطرائقها، والباحثون من ضرورة تطوير طرائق تدريس التاريخ لرفع كفاءة العملية التعليمية بما ينعكس على جعل التعليم أكثر ايجابية .

٥- أهمية التعلم التوليدي في جعل عملية التعلم عملية ذاتية يقوم بها المتعلمون من خلال إدماج المعرفة الجديدة إلى بنيتها المعرفية السابقة.

ثالثاً – هدف البحث وفرضيته:

يهدف البحث الحالي الى (تعرف فاعلية انموذج التعلم التوليدي في تحصيل طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة التاريخ).

ولتحقيق هدف البحث صاغت الباحثة الفرضية الصفرية الآتية :

ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠،٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على وفق انموذج التعلم التوليدي وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية .

رابعاً – حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على:

١.عينة من طالبات الصف الرابع الإعدادي في المدارس الثانوية والإعدادية النهارية الحكومية في قضاء الخالص مركز القضاء للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

٢.الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣).

٣.الأبواب الثمانية الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ الطبعة الحادية والثلاثون تأليف لجنة من وزارة التربية ٢٠١٢م.

خامساً – تحديد المصطلحات :

. أولا : الفاعلية عرفها :- Effectiveness :

لغة :

(الفراهيدي، ٢٠٠٣) بأنها :

فعل: فَعَلَ يَفْعَلُ فَعْلاً، فالفَعْلُ: المصدر، والفِعْل: الاسم، والفَعال: اسم للفِعل الحَسن، مثل الجود والكرم ونحوهُ(الفراهيدي، ٢٠٠٣: ج٣: ٣٢٩-٣٣٠).

اصطلاحا:

عرفها كل من :-

(زيتون،٢٠٠١) بأنها :

"مدى تطابق مخرجات النظام مع أهدافه".(زيتون ،٢٠٠١ :١٧)

(الفتلاوي،٢٠٠٣) بأنها :

"العمل بأقصى الجهود لتحقيق الهدف عن طريق بلوغ المخرجات المرجوة وتقويمها بمعايير وأسس البلوغ ". (الفتلاوي،٢٠٠٣ :١٩)

وتعرف الباحثة الفاعلية إجرائيا بأنها :- الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة والتي ستحصل عليها الباحثة باستعمال الاختبار التحصيلي لمادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية الذي ستطبقه في نهاية التجربة على طالبات كلتا المجموعتين.

ثانيا : انموذج التعلم التوليدي عرفه كل من Generative Learning:

لغة :عرفها

(الرازي،١٩٦٢) بأنه:

التوليد(و ل د) التوليد هو تولد الشيء من الشيء. (الرازي، ١٩٦٢: ٧٣٥).

اصطلاحا:
عرفها كل من :-
(Carverly et al كارفيرلي) بأنه :-
أنموذج تطوير احترافي يتم من خلاله بناء المعرفة الجديدة اعتمادا على المعلومات والخبرات السابقة للمتعلمين في سياق ثقافي اجتماعي بين المتعلمين بعضهم مع بعضهم الاخر وبين المتعلمين والمعلمين.(Carverly and othere ,1997:56)

Shepardson&Moje)شيبردسون وميجر) بأنه :-
انموذجا للتعلم مبني على عمليات التوليد النشطة والديناميكية التي يقوم بها المتعلمون والتي تقودهم إلى إعادة تنظيم بناء المفاهيم والوصول إلى العلاقات بين هذه المفاهيم. فيؤدي إلى زيادة فهمهم وبالتالي تحقيق التعلم ذي المعنى. (Shepardson&Moje,1999:79)

(عبد السلام ،٢٠٠٦)بأنه :
انموذج يشمل التكامل النشط للأفكار الجديدة مع المخطط العقلي الموجود لدى المتعلم(عبد السلام ،٢٠٠٦ ،١٨٥).

(عفانة والجيش،٢٠٠٨) بأنه :-
ربط الخبرات السابقة للمتعلم بخبراته اللاحقة وتكوين علاقات بينهما بحيث يبني المتعلم معرفته من خلال عمليات توليدية يستخدمها في تعديل التصورات البديلة أو الأحداث المخطئة في ضوء المعرفة العلمية الصحيحة"(عفانة والجيش ،٢٠٠٨: ٧)
وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه:
أحد النماذج التعليمية والذي يتكون من أربعة أطوار إجرائية متكونة من الطور التمهيدي والطور المتعارض والطور التركيزي والطور التطبيقي، وستقوم الباحثة بتدريس طالبات المجموعة التجريبية فصول من كتاب تاريخ الحضارة العربية وفق هذا الأنموذج بما يؤدي الى تحقيق الهدف المقصود وهو زيادة التحصيل لديهن .

ثالثاً: التحصيل عرفه :
لغة :
(الفراهيدي،٢٠٠٣) بأنه :-
حصل: حَصَلَ يحصل حُصُولاً: أي بَقِيَ وثَبَتَ وذَهَبَ ماسِواهُ من حِسابٍ أو عَمَلَ ونحوه فهو حاصل. والتحصيلُ: تمَييز مايحُصل والاسمُ الحصيلةُ(الفراهيدي،٢٠٠٣: ج١: ٣٩٨)

أصطلاحا:- عرفه كل من
(عريفج ومصلح،١٩٨٧) بأنه :-
"هو مدى ماتحقق من اهداف تعلم موضوع او مساق سبق الفرد دراسته او تدرب عليه.(عريفج ومصلح،١٩٨٧ :٦٧)

(سمارة وآخرون،١٩٨٩) بأنه :-
مقدار ماحققه المتعلم من أهداف تعليمية في مادة دراسية معينة نتيجة مروره في خبرات أو مواقف تعليمية – تعلميه. (سمارة وآخرون ،١٩٨٩ : ١٦)

(ابو علام،٢٠٠٠) بأنه :-
درجة الاكتساب التي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه، أو يصل إليه في المادة الدراسة أو المجال التعليمي. (ابوعلام، ٢٠٠٠: ٣٠٥)

(الرشيدي وآخرون،٢٠٠٤) بأنه :-
"النتيجة التي يحصل عليها الفرد في مجال معين (عقلي- جسمي) والتي يمكن قياسها بدرجة معينة في اختبار معين".(الرشيدي وآخرون،٢٠٠٤: ١٠١)

تعرفه الباحثة إجرائيا:
وهو مقدار ما تحصل عليه طالبات عينة البحث من درجات في الاختبار التحصيلي ألبعدي الذي أعدته الباحثة لتحقيق أهداف البحث والذي سيطبق عليهن بعد انهاء تدريس الموضوعات المحددة للتجربة .

رابعا :- التاريخ عرفه :

لغة :
(الرازي،١٩٦٢) بأنه:
("التاريخ" و"التوريخ"، تعريف الوقت. تقول : أرخ الكتاب بيوم كذا، و"ورخه" بمعنى واحد) (الرازي ،١٩٦٢: ١٥)

اصطلاحا: عرفه كل من
(الطبري، د ت) بأنه :-
اخبار متفرقة تتناقلها الشفاه، وروايات متناثرة تدور حول الاشعار والامثال والايام واساطير تكسوها المبالغة ويحوطها التهويل، عدا نقوشا كتبت بخط المسند على حوائط المعابد (الطبري،د ت:٢١)

(السخاوي) بأنه :-
الوقت الذي تضبط به الأحوال من مولد الأئمة ووفاة وصحة عقل وبدن ورحلة وحج وحفظ وضبط وتوثيق وتجريح وما أشبه هذا مما مرجعه الفحص عن أحوالهم بما يتفق في الحوادث والوقائع الجليلة. (السخاوي،١٩٨٦ :١٨)

(حسين و العزاوي، ١٩٩٢) بأنه :-
بحث في حوادث الماضي واستقصائها لكل ما يتعلق بالإنسان منذ بدء إن يترك أثاره على الأرض والصخر بتسجيل أو وصف أخبار الحوادث التي أدت بالشعوب والأمم والإنسان(حسين والعزاوي،١٩٩٢ :٥٦)

وتعرفه الباحثة إجرائيا :
هو المادة العلمية التي يتضمنها كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الإعدادي للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ الذي اعد من قبل لجنة في وزارة التربية الطبعة الحادية والثلاثون ،٢٠١٢ والتي قامت الباحثة بتدريس الأبواب الثمانية الأخيرة منه لطالبات عينة البحث الحالي.

الصف الرابع الاعدادي :
حدد نظام المدارس الثانوية الصف الرابع الاعدادي بالاتي ،
هو الصف الأول بالترتيب بالمرحلة الإعدادية، إذ قُسم نظام المدارس في العراق إلى ثلاث مراحل الابتدائية، والمتوسطة، والإعدادية، وهو مفترق طريق لطالب المرحلة الإعدادية إذ بعد اجتيازه المرحلة المتوسطة يختار الطالب دراسة احد الفرعين العلمي أو الأدبي. (جمهورية العراق، ١٩٨١ :٨٠)

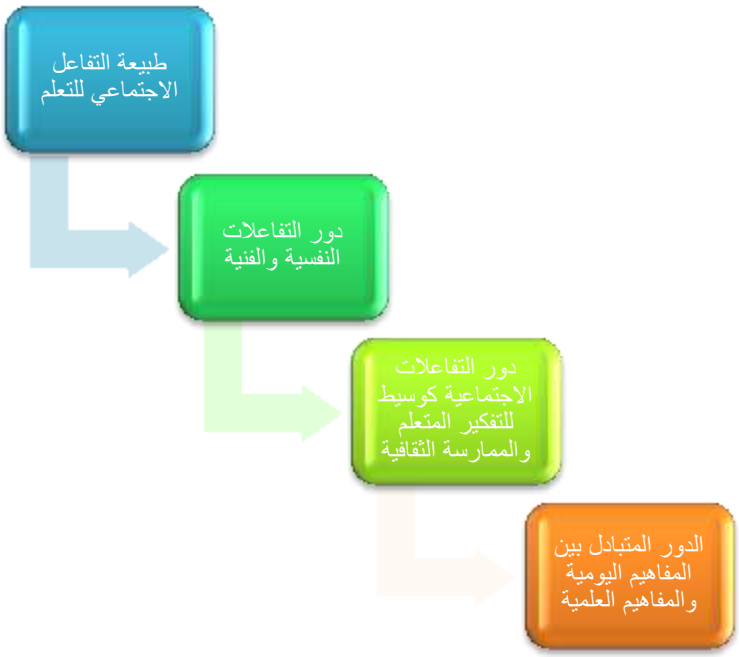
جدول (٢)

الموازنة بين الدراسات السابقة

ت	الباحث	البلد وسنة الانجاز	عنوان الدراسة	حجم و جنس العينة	المادة والمرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	النتائج
١	احمد	مصر (٢٠٠٩)	اثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الاول الثانوي	٦٢ اناث	الجغرافية الاول الثانوي	اختبار تحصيلي لم يبين الباحث نوعه مقياس الوعي بالكوارث الطبيعية	الاختبار التائي ومربع ايتا	تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق انموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة في مقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية والتحصيل المعرفي
٢	صالح	المملكة العربية السعودية(٢٠٠٩)	اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي	٩٠ اناث	الفيزياء الاول الثانوي	اختبار عمليات العلم واختبار التحصيلي لم يبين نوعه في مستخلص دراسته	الاختبار التائي لعينتين مستقليتين	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل
٣	التميمي	العراق (٢٠١٢)	تعرف فاعلة انموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط	٦٠ ذكور	التاريخ الاول متوسط	اختبار المفاهيم التاريخية واستبقائها من نوع الاختيار من متعدد	الاختبار التائي لعينتين مستقليتين	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخية

ت	الباحث	البلد وسنة الانجاز	هدف الدراسة	حجم وجنس العينة	المادة والمرحلة الدراسية	أداة البحث	الوسائل الإحصائية	النتائج
٤	السعدي	العراق (٢٠١٢)	تعرف اثر انموذج التعلم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الابداعي	٥٨ اناث	مادة العلوم الخامس الابتدائي	الاختبار التحصيلي واختبارالتفكير الابداعي من نوع الاختيار من متعدد	الاختبار التائي لعينتين مستقليتين	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل وتنمية التفكير الابداعي
٥	سلمان	المملكة العربية السعودية (٢٠١٢)	أثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مادةالكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة	٥٦ اناث	الكيمياء الاول الثانوي	مقياس للتفكير الاستدلالي واختبار التحصيل الدراسي لم يبين نوعه الباحث في مستخلص دراسته	استعمات ألفا كرونباخ Cronback Formula وتحليل التباين المصاحب ANACOV ومربع إيتا Eta Squaredال متوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل الدراسي .
٦	العبوسي	العراق (٢٠١٢)	تعرف اثر استعمال استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طلاب الصف الخامس الادبي	٤٠ اناث	اللغةالعربية (النقد) الخامس الادبي	اختبار اكتساب المفاهيم النقدية من نوع الاختيار من متعدد	الاختبار التائي لعينتين مستقليتين	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها

٧	Donne R&Volkl	الولايات المتحدة الامريكية (٢٠٠٠)	تعرف فعالية التعلم التوليدي خرائط المفاهيم والتجارب العلمية في تنمية تحصيل مستوى السادس في مادة العلوم	٨٠ ذكور واناث	العلوم السادس المتوسط	اختبار تحصيلي	لم يشر الباحث في مستخلص دراسته الى الوسائل الاحصائية	تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس التعلم التوليدي في التحصيل الدراسي وخرائط المفاهية والتجارب العلمية
٨	Ghazanfari &sarani	الهند (٢٠٠٩)	تعرف استقصاء استرايجية التعلم التوليدي واستراتيجية التلخيص والطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي للغة من خلال النصوص الادبية لطلبة كلية التربية المرحلة الاولى	٦٣	الجامعية النصوص الادبية	الاختبار التحصيلي	لم يشر الباحث في مستخلص دراسته الى الوسائل الاحصائية	تفوق المجموعة التجريبية التي تدرس التعلم التوليدي اصبحوا اكثر نشاطا بالفهم القرائي


طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم
دور التفاعلات النفسية والفنية
دور التفاعلات الاجتماعية كوسيط للتفكير المتعلم والممارسة الثقافية
الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية

أولا: اطار نظري

نظرية التعلم البنائية :

يعد إنموذج التعلم التوليدي واحداً من استراتيجيات النظرية البنائية، ولابد لنا ان نعرض شيئا عن التعلم ضمن هذه النظرية، فالبنائية عملية اكتساب المعرفة، فهي مستمرة تتم عن طريق المنظومات والتراكيب المعرفية للمتعلم، اذ ان عملية التعلم تتضمن اعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الاخرين وتؤكد المعرفة البنائية دور المعرفة القبلية كإحدى القوائم التي يرتكز عليها الفكر البنائي لحدوث تعلم ذي معنى، فلابد من اعطاء الأولوية لنمو المعنى والفهم في البنية العقلية(عفانة والجيش،٢٠٠٩: ٣٤)

إذ إن التعلم البنائي يعتمد على الفكرة التي ترى أن المتعلم يبني معرفته بنفسه، وفي هذا لم يعد المعلم في الصف البنائي ناقلا للمعرفة، بل ميسرا لعملية التعلم، ولذا فأن على المعلم البنائي الميسر للتعلم، أن يضع في ذهنه أن بناء المعرفة يختلف لدى المتعلمين باختلاف المعرفة السابقة، والاهتمام ودرجة المشاركة، كما يرى المعلم البنائي الماهر بأن المتعلمين يمكن إن تكون لديهم معرفة سابقة غير مكتملة أو ساذجة أو خاطئة، ألا أن جميعها توجه التصورات والمدركات وتسهم في بداية الفهم وتكوينه(زيتون،٢٠٠٧: ٢٤)

وتجدر الاشارة الى ان البنائية لاقت اهتماما كبيرا في النصف الثاني من القرن العشرين، اذ ظهرت بوصفها ردة فعل على الوجودية التي انبعثت من جوف الحروب العالمية لتبحث مشكلة الحرية وعلاقتها بالمسؤولية والقلق والتمرد، وتصل إلى عزلة الإنسان وانفصامه عن واقعه والعالم الذي يعيش فيه وشعوره بالإحباط والضياع والعبثية من جراء الحروب، أما وقد تغيرت ظروف أوربا وعادت إلى السعي في البناء والتعمير شعر المجتمع الأوربي بالحاجة إلى اتجاهات فكرية جديدة مفتوحة غير مغلقة مرنة غير جامدة تساعد على البناء وتساير التقدمية فظهرت الأصوات التي تنادي بالنظام الكلي المتكامل والمتناسق الذي يوحد العلوم ويربطها بعضها ببعض و من هنا جاءت البنائية بوصفها منهجية شاملة توحد جميع العلوم في نظام إيماني جديد من شأنه أن يفسر الظواهر الإنسانية كلها بشكل علمي(عاذرة،٢٠١٢ :١٤٨).

وبناء على ذلك يرى البنائيون إن كل ما في الوجود (بما في ذلك الإنسان) هو عبارة عن بناء متكامل يضم عدة أبنية جزئية بينها علاقات محددة، وهذه الأبنية الجزئية لا قيمة لها في حد ذاتها، بل قيمتها في العلاقة التي تربطها بعضها ببعض والتي تجمعها في ترتيب يؤلف نظاما محددا يعطي للبناء الكلي قيمته ووظيفته، وقد حاول بعض منظري البنائية تعريف البنائية على أنها الفلسفة المتعلقة بالتعلم والتي تفترض حاجة المتعلمين لبناء فهمهم الخاص على أفكار جديدة، أو هي عملية استقبال تحوي إعادة بناء المتعلمين لمعاني جديدة داخل سياق معرفتهم الآنية مع خبراتهم السابقة وبيئة التعلم. والبنائية نظرية التعلم الذي يعني التكيفات الحادثة في المنظومات المعرفية الوظيفية للفرد من اجل معادلة التناقضات الناشئة من تفاعله مع معطيات العالم التجريبي(Wheatly,1991:9).

ومن خلال ما سبق نجد أن البنائية تؤكد على دور المعلومات السابقة أو ما يعرف بالخبرة في تشكيل المعاني والبنية المعرفية للفرد والنظرية البنائية تقوم على عدة أسس منها:

١.المعرفة تبنى على التعلم وليس التعليم وتشجع استقلالية المتعلمين وتقبلها.
٢.تركز على الدور الناقد للخبرة في التعلم بوصفها عملية مستمرة إذ تشجع البحث والاستقصاء.
٣.تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم او مع بعضهم.
٤.تضع المتعلمين في مواقف حقيقية وتؤكد على المحتوى الذي يحدث التعلم.
٥.تعطي الفرصة للمتعلمين لبناء المعرفة الجديدة والفهم من خلال الخبرات الواقعية.
٦. تأخذ في الاعتبار كيف يتعلم المتعلمون .

ولما تقدم يمكننا القول ان هناك من يسند البنائية مبدئيا إلى عدة نظريات منها :-

١.النظرية الاجتماعية في التفاعل الاجتماعي في غرفة الصف أو المختبر(رؤية فيجوتسكي)
٢.النظرية المعرفية في معالجة المتعلم للمعرفة وتركيزها على العوامل الداخلية المؤثرة في التعلم .
٣.النظرية الإنسانية في إبراز أهمية المتعلم ودورها الفاعل في اكتشاف المعرفة وبنائها.
(زيتون، ٢٠٠٧ : ٢٩).

وتقدم البنائية بما تحويه من فلسفة تربوية تعلما أفضل، فالفرد يبني معرفته بنفسه من خلال مروره بخبرات كثيرة تؤدي إلى بناء المعرفة الذاتية في عقله. وبهذا تصبح المعلومات المتوفرة في المصادر المختلفة كالمواد الخام لا يفيد منها المتعلم إلابعد قيامه بعمليات معالجة لها، فبعد وصول المعلومة للمتعلم يبدأ بالتفكير فيها وتصنيفها في عقله وتبويبها وربطها مع غيرها. وهكذا إلى أن يصبح ماتعلمه ذا معنى ومغزى(ناصر،٢٠٠١ :٥٩).

<u>دور المعلم في منظور البنائية :</u>

يرى البنائيون ان اهم ادوار المعلم بصفة عامة، والمعلم البنائي بصفة خاصة هو استعمال اساليب تتماشى مع منطلقات الفكر البنائي ومرتكزاته. فالبنائيون يروَن ان المتعلم يتعامل مع كل موضوع من موضوعات التعلم من خلال مجموعة من الاعتقادات الشخصية، والدوافع والمفاهيم الخاصة بموضوع الدراسة و الخاصة بالمعرفة نفسها (زيتون ،٢٠٠٣: ٢٤٢). فضلا عن ان المعلم البنائي له ادوار يقوم بها داخل الصف منها:

١.يساعد على الربط بالمعارف السابقة .
٢. ميسر وليس ناقلا للمعرفة ويشجع على التعلم التعاوني.

٣.يطرحُ المشكلات والتساؤلات ويعرضها ويتمتع بحرية مسؤولة ولا يتقيد بسقف للأهداف.
٤.لايحكم على المتعلمين بالفشل، بل يتخذ من مواطن أخطائهم طرائق تحفزهم للبحث عن الطرائق الصائبة .
٥.يقوم المتعلمون على أساس تقدمهم بالنسبة لأنفسهم ويمدهم بمصادر التعلم المناسبة ومواقعها(عبيد،٢٠١١ :١٤).
٦.يسمح لاستجابة المتعلمين بتعديل نماذج التعليم ، وتنظيم المحتوى والأنشطة .
٧.يهيئ الفرصة لمشاركة المتعلمين في مواقف وخبرات قد تتعارض مع فروضهم المبدئية، ويشجعهم على المناقشة (زيتون،٢٠٠٤ : ٢) .
يستدل مما سبق إن كل عمل يقوم به المعلم يجعل المتعلم مركزا للعملية التعليمية ويساعده على الوصول إلى الحل وانجاز المهمة بنشاط وحيوية وهذا يعد دوراً بنائيا له .

دور المتعلم في منظور البنائية :

حدد فيلبس (Philips,1995) دور المتعلم وفقاً للمنظور البنائي بثلاثة ادوار هي :-
١.نشط، فالمعرفة والفهم يكتسبان بنشاط، والمتعلم يناقش ويحاور ويسأل الآخرين ويبحث ويستقصي ويلاحظ ويتنبأ ويستمع إلى وجهات نظر الآخرين.
٢.اجتماعي يتبنى المعرفة والفهم عن طريق العمل الاجتماعي من خلال المناقشة والحوار الاجتماعي مع الأقران، وهذا لايلغي فردية المتعلم.
٣.مبدع يتبنى المعرفة والفهم عن طريق العمل النشط والإبداع والاختراع فالفهم يقود إلى الإبداع (Philips,1995: 5-12) .

الإسهامات التربوية للنظرية البنائية :

يمكن ايجاز اهم الاسهامات النظرية البنائية بالاتي :
١.الاهتمام بالمعرفة القبلية للمتعلم، بما في ذلك الخبرات والمعتقدات والاتجاهات والمفاهيم وتستعمل تمثيلات متعددة للمفاهيم والمعلومات .
٢.التركيز على التفاوض ومشاركة المعنى من خلال المناقشة وغيرها من أشكال العمل الجماعي.
٣.تطوير نماذج تدريسية تأخذ في اعتبارها الطبيعة الموقفية للمتعلم وبالتالي التكامل بين اكتساب المعرفة وتطبيقها .
٤.تطوير إجراءات التقويم لكي تصبح متضمنة داخل نسيج عملية التعلم بحيث تركز على المهام الحقيقية وتأخذ في حسبانها التوجه الفردي للمتعلم (زيتون،٢٠٠١ :٢٠-٢١).

ايجابيات النظرية البنائية في التعلم :

وللاثر الكبير التي قدمته النظرية البنائية في مجال التعلم يمكن تلخيص ايجابياتها بمايأتي:

١.احترام شخصية المتعلم وتنمية الشخصية القادرة على حل المشكلات.

٢.مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وذلك بتوفير فرص للتعليم تناسب الميول والقدرات المختلفة.

٣.توفير الوسائل التعليمية والأنشطة والتقنيات التي تساعد على الفهم القائم على الخبرة.

٤.الاهتمام بالتقويم من خلال إعداد نماذج أسئلة على مستويات عليا من التفكير بغرض خلق الشخصية المفكرة والمبتكرة (عفانة والخزندار، ٢٠٠٧: ٢٢).

٥.التعرف على التصورات المخطئة لدى المتعلمين ومحاولة معالجتها.

٦.تكوين المفهوم في البنائية ينشأ من خلال التفاعل بين المعرفة السابقة والمعرفة الجديدة.

٧.المعرفة مؤقتة ويتم اختبارها بصورة مستمرة، والحكم عليها يتم بواسطة معايير معينة.

(النجدي وآخرون، ٢٠٠٥:٤٠٨)

اَراء علماء النظرية البنائية في التعلم :

ظهرت اراء متباينة لعلماء النظرية البنائية تركزت في اتجاهين اساسين هما:-

الاتجاه الاول : اراء علماء البنائية المعرفية Individual Cognitive

يشتق الاتجاه الاول افكاره من نظرية بياجيه (Piege) ويتقارب مع الكتابات الجارية لفوسنت (Fosnot) وهو يركز على النشاط البنائي للمتعلم في محاولة منه لفهم العالم. فالتعلم يحدث عندما يختلف الواقع وتوقعات المتعلم اذ يكون لزاما عليه مواجهة هذا التعارض والتغلب عليه. ويعرف بياجيه هذا الصدام بانه حالة من عدم الاتزان، وبالتالي يكون انشغال البال والحيرة وعدم الاتزان دافعا اساسيا للتعلم (زيتون وزيتون،٢٠٠٣ : ٥٩) .

واستناد لما تقدم يرى بياجيه (Piege) ان التعلم المعرفي بالدرجة الاولى عملية تنظيم ذاتية للتراكيب المعرفية للمتعلم تستهدف مساعدته على التكيف بمعنى انه يسعى للتعلم من اجل التكيف مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة المتعلم خلال تفاعله مع معطيات العالم الخارجي وتؤدي به هذه الضغوط غالبا الى حالة من الاضطرابات او التناقضات في التراكيب المعرفية لدى المتعلم ومن ثم يحاول من خلال عملية التنظيم الذاتي (الموازنة) بما تشمله من عمليتي التمثيل والمواءمة استعادة حالة التوازن المعرفي ومن ثم التكيف مع هذه الضغوط المعرفية (زيتون، ٢٠٠٣ :٩٤). فضلا عن ذلك فان المعلم اذ استطاع ان يوفر اشياء محسوسة اثناء التعلم تشجع المتعلمين على الاكتشاف و معالجة الاشياء وادراك اجاباتهم من خلال الاطار المرجعي لتفكيرهم وفي قدرتهم على التفاعل مع البيئة الطبيعية والاجتماعية (غباري وابوشعيرة، ٢٠١٠ : ١٥٦).

اما روبرت جانييه فيفسر بناء النمو المعرفي على نمط التعلم المعرفي التراكمي، اذ يفترض ان تطور القابليات (الامكانات) الجديدة تعتمد بشكل كلي على التعلم. وان المتعلمين يتطورون لانهم يتعلمون انظمة من القوانين يزداد تعقيدها بشكل مستمر، وان السلوك المبني على القوانين المعقدة يظهر لان المتعلم قد تعلم المتطلبات السابقة من منظومات القوانين الاكثر سهولة ويرى جانييه ان النمو المعرفي حصيلة عملية تغير طويلة المدى، ناتجة من التعلم وان تعلم المفاهيم والمبادئ وحل المشكلات، ليس معرفة لفظية . بل مجموعة منظمة من المهارات او القدرات العقلية تمكن المتعلم من اداء مهمات تعليمية معينة تتطلب قدرات عقلية خاصة بها، وان هذه القدرات ذات مستويات هرمية متنوعة، اذ ينبغي تعليم المستويات البسيطة منها، للتمكن من المستويات الاكثر تعقيدا.
(ابو جادو،٢٠٠٠: ١٤٢)

اما اوزوبل (Ausubel) فقد وضع نظريته في التعلم المعرفي التي تعد احدى النظريات المعرفية التي حاولت تفسير التعلم من منظور معرفي وتفسير كيف يتعلم المتعلمون المادة اللفظية المنطوقة والمقروءة اذ تشير الى ان التجمع التراكمي هو الاساس الذي تسير عليه عملية خزن المعلومات في ذاكرة المتعلم، اذ ان تراكم المعلومات بشكل هرمي من الافكار العامة الى الاقل عمومية فالأقل هي الطريقة نفسها التي تعمل بها ذاكرة المتعلم، كما ان هذه الطريقة هي التي تحث المتعلم على بناء روابط معرفية تربط المعلومات الجديدة المراد تعلمها من ناحية، والمعلومات المتعلمة سابقا من ناحية اخرى مما يؤدي الى الفهم والاستيعاب بطريقة هادفة ذات معنى (ابو رياش،٢٠٠٧: ١١٧).

ويعرف التعلم اللفظي ذو المعنى بانه مجموعة من المضامين التي يمكن استعمالها في التعلم الصفي ويشير فيها الى ان تعلم الموضوع يكتسب معنى نفسيا عندما يرتبط او يندمج في معرفة سابقة معروفة لدى المتعلم او خبرة سبق وان تعلمها (تعلم سابق) موجود لدى المتعلم، ولكي يكون للتعلم الجيد معنى ينبغي ان يندمج في البناء المعرفي الموجود لدى المتعلم وفد عرف اوزوبل البينة المعرفية بانها تصورات او مفاهيم ثابتة ومنظمة بطريقة ما في ذهن المتعلم (الزغول والمحاميد،٢٠٠٧ :١١٦). فضلا عن ذلك فالمتعلم ينبغي إن يكون مستعدا ذهنيا لمثل هذا النوع من التعلم وإلا فانه سينظر إلى المعلومة الجديدة على إنها مجموعة من الكلمات اللفظية الخالية من أي معنى وعادة مايخلص المتعلم من هذا المأزق باستظهار المعلومة بوصفها مجموعة متفككة من الرموز اللفظية ويوجد في الفصول الدراسية الكثير من هؤلاء المتعلمين لانهم وجدوا معلميهم يطلبون منهم ترديد التعريفات حرفيا من دون إعطائهم فرصا للمناقشة، ويؤكد اوزوبل إن المعلومة تكون ذات معنى بالنسبة للمتعلم إذا تم ربطها بالبنية المعرفية ارتباطا جوهريا غير تعسفي وفي هذه الحالة يكون التعلم المجدي أساسا لتعلم لاحق. (محمد ،٢٠٠٤ :٢٠٦-٢٠٧)

ومنذ اوائل الخمسينيات وحتى السبعينيات من القرن العشرين بدأ اهتمام برونر (Bruner) بالتعلم المعرفي، اذ ادت افكاره وكتاباته المتعددة الى بلورة اللبنات الاولى لنظريته في التعلم والتعليم، وقد ظهرت جليا في كتابه المعروف (نحو نظرية التعليم) وتنتمي هذه النظرية الى الاتجاه المعرفي في التربية والذي يهدف الى تكوين صورة واضحة ومتكاملة لبنية المادة الدراسية لدى المتعلمين، وان برونر يشبه بياجيه من حيث اهتمامه بالنمو المعرفي ودور هذا النمو في عملية التعلم (غباري وابوشعيرة،٢٠١٠: ١٥٧) .

ويرى برونو ان النمو المعرفي بمثابة سلسلة من التغيرات النمائية المعرفية المتداخلة التي تكون مصحوبة بنوع من الاندماج غير المحسوس أي هو عبارة عن سلسلة من النشاط العقلي المعرفي المتنامي والمتسق تسبقه فترات من التركيز . وهذا النشاط المتنامي ينتظم حول ظهور قدرات معرفية ولاينتقل المتعلم من مستوى معرفي إلى مستوى معرفي آخر قبل إن يسيطر على المستوى الذي يسبقه (ابو رياش،٢٠٠٧ :١٣٥)

كما شدد برونر على أهمية تنظيم المعرفة بحيث يكون لها بنيتها ويقترح ضرورة تحول المناهج التعليمية عن الاهتمام بالحقائق الجزئية إلى الاهتمام ببناء المعرفة، وهذا الاهتمام يساعد المتعلم على ربط الحقائق الجديدة بما لديه من حصيلة معرفية سابقة ولكي نحقق هذا التغير في التعليم.فإننا بحاجة للتعرف على البناء الأساسي للمادة الدراسية أو هيكلها الأساسي والبحث عن العمليات التي تكفل ترتيب ظروف التعلم وتنميته

(أبو جادو،٢٠٠٠: ١٣٥)

الاتجاه الثاني : اراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية Sociocultral :

يؤكد اصحاب هذا الاتجاه على السياق الاجتماعي و الثقافي للمعرفة، اذ يتمثل بأراء كل من ليونتف(leotev) وباختين (Bakhting) وفيجوتسكي (Vygotsky) منظر البنائية الثقافية الاجتماعية، فهم ينادون للبحث في الاصول الاجتماعية للمعرفة ويكون التركيز فيه على الانشطة المجتمعية وظهر ذلك في بيئات التعلم عند روجو (Rogoff) اذ اكد على حدوث التعلم حينما يشارك الافراد في محاولات مع الاخرين. كما وصفت دريفر(Driver) التعلم بانه بداية الافكار وممارسة البيئة العلمية ثم تكييفها لتصبح ذا معنى على المستوى الشخصي (زيتون وزيتون،٢٠٠٣: ٥٨).

يركز فيجوتسكي في فهم عملية تشكيل العقل من خلال التركيز على عملية النمو ومثل هذه العملية لايمكن فهمها بعمق دون الرجوع الى السياق الثقافي الاجتماعي الذي يحتضنها، لكنه اختلف مع بياجيه في عدم تركيزه على المراحل لهذا التطور ورفض فكرة ان مبدأ واحد (مثل عدم الاتزان) يمكن ان يفسر عملية التطور بأكملها، واقترح ان هذه العملية معقدة وان طبيعتها تتغير اثناء حدوثها، فالثقافة بما تحتويه من قيم وعادات واعتقادات تؤثر في الاجيال اللاحقة. فالتفاعلات الاجتماعية وتحديدا التعاون والحوار بين المتعلم ومن يفوقونه معرفة من المتعلمين لاكساب المتعلم لسلوكياته وطرائق تفكيره

فعملية التنشئة والتطبيع هي التي تحول العلاقات الاجتماعية الى وظائف عقلية وبناء على ذلك فليس المتعلم وحده ولا السياق يشكل اساس التحليل والدراسة، وانما التفاعل بينهما هو الذي يشكل ذلك الاساس(ابو غزال، ٢٠٠٦: ٢٣١).

ولما تقدم فان البنائية الثقافية الاجتماعية تؤكد على ان المعرفة والفهم، لهما صفة اجتماعية في المقام الاول اذ اننا لا نكون الفهم لهذه المعارف بصورة فردية، ولكن بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الاخرين على سبيل المثال : عند تدريس التاريخ لابد ان يكون المتعلمون على وعي بأن الحقائق التاريخية تختلف باختلاف اهتمامات الجماعات والجدول (١) يوضح مقارنة بين هذين الاتجاهين.

الجدول (١)
مقارنة بين اراء علماء البنائية المعرفية واراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية

وجه المقارنة	علماء البنائية المعرفية	علماء البنائية الثقافية الاجتماعية
تحديد موقع العقل	رأس المتعلم	التفاعل الفردي والاجتماعي
التعلم	عملية نشطة لاعادة تنظيم المعرفة	عملية مشاركة المتعلم بممارساته في بيئة معينة
كيفية تحقيق الهدف	يتحقق عن طريق الاساس الثقافي والاجتماعي لخبرة المتعلم	يتحقق من خلال عمليات ثقافية واجتماعية يقوم بها المتعلمين متفاعلين
الاهتمام النظري	الاهمتمام بعمليات المتعلم النفسية	الاهتمام بالعمليات الثقافية والاجتماعية
تحليل التعلم	تنظيم ذاتي معرفي، فالمتعلم يشارك في ممارسات ثقافية	مشاركة المتعلم مع الاخرين والمتعلم يبني المعرفة بنفسه
تركيز تحليلات التعلم	تصميم نماذج لاعادة تنظيم مفاهيم المتعلم	مشاركة المتعلم في ممارسات منظمة ثقافيا فضلا عن التفاعل وجها لوجه
غرفة الصف	انعدام التجانس بين افراد البيئة الواحدة وبالتالي فالتحليلات بعيدة عن الممارسات الثقافية والاجتماعية	ممارسات منظمة ثقافيا

(زيتون وزيتون، ٢٠٠٣: ٥٨)

البنائية والنزعة التاريخية :

إن التضاد الأهم الذي تتحد به طبيعة الفلسفة البنائية بمزيد من الوضوح هو تضادها مع النزعة التاريخية إذ إن الجدل الأكبر الذي أثاره البنائيون كان موجها ضد أنصار النزعة التاريخية والقوة الدافعة الأولى للتيار البنائي كانت الرغبة في مراجعة التفسير التاريخي مراجعة جذرية، ومن هنا كان فهم موقف البنائية من النزعة التاريخية أساسيا في تحديد سماتها لقد كان شائع في القرن التاسع عشر بوجه خاص تفسير كل الظواهر من خلال التاريخ، فالسابق هو الذي يتحكم دائما في اللاحق والمنشأ الأول لأي ظاهرة ثم مسارها التالي أساس في فهم طبيعتها الحالية، ولقد اتفق على هذه النقطة مفكرون كانوا يختلفون فيما بينهم في مسائل أساسية إذ قدم إلينا دارون (Darwin) تفسيرا لتطور الإحياء من منظور تاريخي وعمم سبنسر (Spencer) نظرية دارون من المجال البيولوجي الى جميع المجالات (الاجتماعية – الروحية- والعلمية – المادية) واتخذ نيتشه (Nietche) من فكرة التاريخ أساسا لفلسفة كاملة تؤمن بأن للأخلاق والمعرفة والقيم وحتى المنطقية منها تاريخا وبأن حاضر هذه المعاني لا يفهم الا من خلال ماضيها، وبأن الانسان كائن اجتماعي في صميمه (مؤنس، ١٩٨٤: ١٩٣).

اما ليفي شتراوس (Strauss) فقد استعان بالمنهج اللغوي ل دي سوسير(De Saussure) الذي عد اللغة فوق الواقع والتاريخ، فدرسها من حيث علاقتها بأساسها الاجتماعي. ونظر ليفي شتراوس الى اللغة من حيث هي نتاج لمجتمعها، ولكنه مضى ابعد مما ذهب اليه دي سوسير، فقد استعان بالقوانين التي تتحدد بها اللغة المنطوقة، ليصل عن طريقها الى اصل العادات والمعتقدات بل انه رأى ان اصل كل الظواهر الثقافية التي يتضمنها المجتمع من ابداع اللغة فتصور ليفي شتراوس والبنيويون الاخرون بأن المجتمع يتكون بما يشبه الرموز او العبارات اللغوية التي لا يمكن معرفة اجزائها الا بواسطة الشكل العام او الاطار الكلي لذلك المجتمع. لهذا اتخذوا (الانموذج اللغوي) اساسا لمنهجهم لتطبيقه على العلوم الانسانية كعلم الاجتماع والادب والتاريخ . اقتداءً بالعلوم الطبيعية التي استعملت النسق او التنظيم الرياضي الذي يطاول الزمن والذي مكن الكيمياء والفيزياء والطب وغيرها من العلوم الطبيعية من صياغة القوانين الثابتة لموضوعاتها (دي سوسير، ١٩٨٤: ٤).

ويمكن القول من وجهة نظر معينة إن العلوم الطبيعية ذاتها كانت تضفي على الفكرة الرئيسة فيها – وهي فكرة السببية – طابعا تاريخيا أو زمنيا، لان السبب كان ينظر إليه على انه " السابق المتكرر أو الدائم " والتقطت علوم إنسانية كثيرة فكرة التفسير التاريخي، فأصبح من الضروري من اجل فهم أية ظاهرة تنتمى إلى مجال الحياة الإنسانية، الرجوع إلى سوابقها الماضية، وأبرز ما تمتاز به البنيوية فلسفياً هو محاربتها للنزعة التجريبية من جهة، وللنزعة التاريخية من جهة أخرى(مؤنس، ١٩٨٤: ١٩٤).

فالبنيوية تبحث عن (علم ثابت دقيق) فهي تعتقد بأن عقل الانسان واحد في جميع مراحل تاريخ البشر، والفارق بين الماضي والحاضر من حيث التطور هو توسيع الافكار السابقة على اللاحقة. فالبنيويون حريصون على ايجاد العلم الثابت، ولهذا فهم يؤكدون على ان حركتهم هي (منهج علمي) وليست فلسفة او مذهبا، لانها اذا كانت كذلك لتعددت مدارسها كما هو حاصل للوجودية والماركسية، ويعتقد اصحاب " المذهب التاريخي" ان البشرية في تقدم دائم، وفي صعود مستمر نحو الامام، وهذا التقدم ناتج عن الاستفادة من الاخطاء التي يتم التخلص منها على مر الزمن لتصل البشرية الى مستوى ارفع وارفع وبموجب هذا الرأي، فان البشرية قادرة على الوصول الى الكمال (بوبر،١٩٥٩: ٦).

وقد اتخذ المفكر الفرنسي ميشيل فوكو (Michael Foucault) من المنهج البنيوي اساسا للربط بين دراسة التاريخ ونظرية المعرفة وانطلق في رؤيته للتاريخ من تعريفه للبنيوية بأنها مجموعة من العلاقات الثابتة بين عناصر متغيرة، وان هذه العلاقات يمكن ان ينشأ على منوالها عدد لاحصر له من النماذج (زكريا، ١٩٨٦: ١٥).

و تذهب البنيوية إلى أن العقل ينمو نمواً عضوياً بحيث تظل فيه صور هي أشبه بالنواة الثابتة، وان كنا نريدها على الدوام توسيعاً وتعميقاً وبذلك ترى أنها انتقلت بدراسة الإنسان إلى مرحلة العلم المنضبط، وأوقفت النزعة التاريخية الطاغية، تلك النزعة التي تؤكد على وجود اتصال واستمرار تاريخي بين الظواهر، فالحاضر كامن في الماضي، والمستقبل كامن في الحاضر، فجاءت البنيوية بتصور آخر لا يقوم على أساس أن التقدم يعني تراكماً تدريجياً لمكتسبات يضاف الجديد منها إلى القديم إضافة خارجية، وإنما يقوم على أساس أن الأفكار الجديدة هي مجرد توسيع لأفكار سبق ظهورها من قبل، فالعقل الإنساني لا يسير بطريقة جيولوجية، أي انه لا يضيف طبقة من المعرفة فوق طبقة أخرى، وإنما يسير بطريقة عضوية، يعيد فيها تَمثُّل القديم بطريقة أصعب وأعقد، ويحتفظ فيها ببنائه القديم، وان كان يدرك خلال تطوره أن ذلك البناء الذي كان يعد صحيحاً صحة مطلقة في وقت مضى لا يمثل إلا جانباً من الحقيقة، هو ذلك الجانب الذي كان عقلنا يستطيع بلوغه في ذلك الوقت.

وبناء على ما تقدم يمكن القول إن طريق التقدم في نظر البنيوية يتمثل في أن كل تقدم يظل محتفظاً بالنواة المركزية، وان طريق المستقبل يمر بالماضي، وان طريق الوصول إلى الغد يتم من خلال مراجعة ما تم بالأمس. فالبذور القديمة موجودة وكل ما يفعله الإنسان انه ينميها بطريقة جديدة (مؤنس،١٩٨٤ : ١٩٥).

وترى الباحثة ان اصحاب "المذهب التاريخي" يرون بأن البشرية في تقدم دائم، وفي صعود مستمر نحو الامام وهذا التقدم ناتج عن الافادة من الاخطاء، التي يتم التخلص منها على مر الزمن لتصل البشرية الى مستوى ارفع وارفع، وبموجب هذا الرأي فان البشرية قادرة على الوصول الى الرقي وهو نابع من التطور الذي شهده الانسان في الصناعة والعلوم الطبيعية وقوانينها.

ومن جهة اخرى فلقد اسقط ليفي شتراوس (Shtrauss)من حسابه النظريات التقليدية عن تقدم المجتمعات الانسانية، فالتاريخ عنده حاضر وآني، وهو ليس ماضي فحسب، فهو ليس سلسلة احداث في تقدم دائم اذ يقول " التاريخ" تأسيسه كلما حكيت الاسطورة او استرجع الماضي. وبدل ان يكون التاريخ سلسلة من الاحداث (الموضوعية) المرتبطة بمرحلة او مراحل بوصفها عينة يغدو التاريخ فيها حضورا انيا من تفاعل الابنية العقلية الذي يقع في لحظة بعينها. ومادام الماضي قد اصبح بعض الحاضر، على هذا النحو، يسقط ليفي شتراوس من حسابه النظريات التقليدية عن التقدم والتطور فالتفسيرات التقليدية تنظر الى الحضارات على انها متدرجة، فهي تبدأ بالمجتمعات المتوحشة (البدائية كما يسميها الانثروبولوجيون) حتى وصلت سلسلة من التطورات المطردة الى الحضارة المعاصرة فالشعوب التي تسمى (متوحشة) كانت قد قطعت مراحل حاسمة من التقدم. ولاشك فان الاحداث التاريخية تختلف حسب العصور والمجتمعات، الا ان بنية المجتمع (اي مجتمع) ثابتة مهما اختلفت الاحداث التاريخية، لأنها فوق التاريخ (كيروزيل،١٩٨٦ :٥١).

والى ذلك يرى شتراوس (Shtrauss) ضرورة التخلي عن الكثير من المفاهيم والمبادئ التي يعتبرها المفكرون الاوربيون حقائق يقينية او مسلمات، كفكرة تطور التاريخ، وفكرة وحدة الانسان والتاريخ، والتفكير العلمي. فقد نظر هؤلاء الى التاريخ باعتباره "متدرجا" وفي تقدم دائم من الادنى الى الاعلى (شتراوس،١٩٨٢ :٢٧).

الا ان كارل بوبر(Karl popper) رفض التفسير المتدرج للتاريخ على اساس ان علم يساعد على التنبؤ بالمستقبل، فالتاريخ الذي يريد التاريخيون اعتباره ، لايعود ببصره الى الماضي فحسب، بل يلقي به ايضا الى المستقبل وعلم التاريخ بهذا المعنى يدرس القوى المؤثرة بوجه عام، وقوانين التطور الاجتماعي بوجه خاص (بوبر، ١٩٥٩ :٦٠).

ولما تقدم فقد تأثر علم التاريخ بهذه الحركة الجديدة التي بدأت بها البنائية عهدا جديدا فظهرت مدرسة تاريخية تركز جهدها على كشف عناصر الثبات في المسار التاريخي وعلى كشف المعالم العامة للحضارات التي تمتص في داخلها الأحداث وتصبغها بصبغتها الخاصة، بدلا من أن تتشكل بالأحداث وتسير في تيارها. ولكن ظهر أيضا رد فعل مضاد بين المؤرخين إذ رأوا في هذه النظرة البنائية هدما لكل ماهو أساسي في التاريخ ذلك لان البنائين يركزون على فكرة انعدام التغير إما بالنسبة إلى المؤرخ فهناك على الدوام مؤثرات وتناقضات داخلية تتجه دائما إلى إحداث توازن جديد فالتحليل التاريخي يؤكد فكرة الحركة وهو نقيض السكوت الذي يؤكده التحليل البنائي لذا يرى أنصار هذا الاتجاه المعارض للبنائية إن التاريخ يرفض الأبنية الثابتة بل إن الزمان يحمل في طياته كل بناء ويغيره وقد يكون هذا التغيير بطيئا كما في حالة البناءات العقلية والمنطقية التي لاتتغير خلال التاريخ إلا ببطء شديد، وقد يكون سريعا كما في حالة

الأوضاع الاقتصادية أو البناء القانوني لمجتمع ما. ولكن كل بناء يظهر ثم يذبل ويختفي وعلى المؤرخ إن يدرس كيف يتم الانتقال من بناء إلى أخر في ضوء اختلاف الإيقاع الذي تتطور به البناءات في المجالات العقلية والاقتصادية والاجتماعية.(مؤنس،١٩٨٤، ١٩٨).

تيارات الفكر البنائي :

للبنائية اوجه متعددة ربما يتسنى للقارىء ادراك المعنى والمغزى اللذين يرمي اليهما هذا الفكر التربوي بالتأمل في ملامح كل منها. اذ يؤكد الكثيرون على ان البنائية نظرية في التعلم وليست مجرد "مدخل تدريسي" اذ يتمكن المعلمون من التدريس لمتعلميهم بطرائق يطلق عليها البنائية اذا كانوا على دراية ووعي بالكيفية التي يتعلم بها هؤلاء المتعلمين، تلك الكيفية حظيت بالعديد من الرؤى التي تأخذنا الى ارتياد سفينة الفكر البنائي لاستكشاف سمات وحدود كل تيار من هذه التيارات. لذا ينبغي الاخذ في الاعتبار ان كل الحدود بين هذه التيارات ليست حدودا فاصلة اذ هنالك الكثير من نقاط الالتقاء والارتباط فلايمكن اعتبارها مجموعة من الطرائق او المعتقدات، وانما يمكن النظر اليها على انها وجهات نظر ورؤى متعددة زودنا بها مجموعة من الافراد، وستتناولها الباحثة بإيجاز و كالاتي :-

١.البنائية البسيطة : -

تتمثل البنائية في ابسط صورها في هذا التيار، اذ ترسخ جذور الشكل البنائي التي اطلق عليها فون جلاسرفيلد (von Glasserfeld) البنائية البسيطة، ويطلق عليها احيانا البنائية الشخصية وتتجسد ملامح هذا التيار في المبدأ الذي وضعه جان بياجيه piegy والذي يؤكد على إن المعرفة تبنى بصورة نشطة على يد المتعلم ولا يستقبلها بطريقة سلبية من البيئة وهنا يأتي دور المعرفة القبلية للمتعلم بوصفها ذات تأثير جوهري في بناء المتعلم للمعرفة الجديدة كما ان نظام التعليم يرتكز اساسا على توالي الافكار من البسيط الى المعقد وربما هذا هو الذي دعا "فون جلاسر فيلد ر " ان يطلق عليها البنائية البسيطة.

٢.البنائية الجذرية (الأصولية) :-

تقدم لنا البنائية الجذرية مبدا اخر يضاف الى المبدأ الذي وضعته البنائية البسيطة وهو" إن التعرف على شيء ما يعيد عملية تكيف ديناميكية، إذ يتكيف فيها المتعلم مع بيئته بتفسيرات قابلة للتطبيق، فليس بالضرورة ان يبنى العارف بالمعرفة من العالم الواقعي وما المانع ان ينمي كل متعلم الواقع الذي يحبه.إذ يمكننا القول بأن كلاً منا يبتكر واقعه بدرجة ما.وهذا لايعني ان البنائية الجذرية تنكر الواقع الموضوعي، ولكنها ببساطة تقر انه ليس هناك طريقة يمكن بها معرفة ما هية الواقع. فالبنيات الذهنية المبنية من خبرات الماضي تساعد في ترتيب تدفق الخبرات المستمرة، ومن الواضح ان البنائية البسيطة والجذرية لم تركز على الدرجة التي تؤثر بها البيئة على التعلم، ولكن هذا التركيز نراه بارزا على يد البنائية الاجتماعية والثقافية والنقدية(Staver,1998:503).

٣.البنائية الاجتماعية :-

يشمل العالم الاجتماعي للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بصورة مباشرة على المتعلم ومنهم المعلم والأصدقاء والأقران وجميع الأفراد المحيطين بالمتعلم سواء داخل حجرة الدراسة أو خارجها ويتعامل معهم خلال الأنشطة المختلفة ويمكننا الأخذ في الاعتبار البيئة المجتمعية للمتعلم والتي تهتم بالتركيز على التعلم ويرجع الكثيرون الفضل الى فيجو تسكي الذي ركز على الأدوار التي يلعبها المجتمع من خلال التفاوض الاجتماعي.

.البنائية الثقافية :-

تتجه الأنظار إلى ما وراء "البيئة الاجتماعية" لموقف التعلم فيما يطلق عليه بسياق التأثيرات الثقافية، وما يتضمنه من عادات وتقاليد وديانات وأعراف ولغة ويرى منظروا هذا التيار إن ما نحتاج إليه هو مفهوم جديد للعقل فهو ليس معالجاً للمعلومات بل هو عبارة عن كائن بيولوجي يبني نظاما تتواجد فيه هذه المعلومات وبصور متساوية في ذهن المتعلم الادوات والانظمة الرمزية المستعملة لتسهيل التفاعل الاجتماعي والثقافي.

٥.البنائية النقدية :-

تنظر البنائية النقدية الى بناء المعرفة في ظل البيئة الاجتماعية والثقافية ولكنها تضيف إليها البعد النقدي والإصلاح الهادف حتى تتمكن البنائية من تحقيق ما ترمي إليه وإنجازهُ ويصف تايلور (Taylor) البنائية النقدية، بانها معرفة اجتماعية تخاطب السياق الاجتماعية والثقافي لبناء المعرفة، ويبرز دورها محكاً ومرجعاً للاصلاح الثقافي، ويستفاد منها من اجل العمل على تنمية عقلية متفتحة دائمة التساؤل من خلال التحاور، والتأمل النقدي للذات.

٦.البنائية التفاعلية :-

تنظر البنائية التفاعلية للتعلم على انه ذو بعدين : احدهما خاص والأخر عام. فالمعنى الخاص و يؤكد الكثيرون على هذا الرأي ومنهم يورو (Yore) وستارك (Stark) ووفقا لهذا الرأي فأن المتعلمين يبنون معرفتهم (يتعلمون) عندما يكونون قادرين على التفاعل مع العالم الفيزيقي من حولهم ومع غيرهم من المتعلمين ويمثل هذا المعنى العام، اما لمعنى الخاص فيبنى عندما يتأمل المتعلمون في تفاعلاتهم وعندما يتوفر للمتعلمين الوقت للتفاعل والتأمين، فأن ذلك يتيح لهم ربط الأفكار السابقة بخبرتهم الجديدة . ومن سمات البنائية التفاعلية انها تتطلب من المتعلمين ان يكتسبوا خبرة على بناء التركيبات، والقدرة على اقناع الاخرين بأرائهم.

٧.البنائية الإنسانية :-

فالبنائية الإنسانية تؤكد على إن العمليات المعرفية التي يوظفها المحترفون الذين ينتجون إعمالا خارقة للعادة هي نفسها التي يوظفها المبتدئون الذين ليس لديهم خبرة واسعة في المجال. ففي كلتا الحالتين يلجأ الفرد الى بناء المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم الموجودة فعلا في البينة المعرفية لدى المتعلم ويرفض المعرفيون الانسانيون النظر الى المعرفة على انها منبع يمكن للمعلمين ان يحملوه. فالمعرفة بناء فريد ودينمي وما يرمي اليه التعليم هو ارساء جسر يمكن عبره مساعدة المتعلمين في تخطي الاختلافات بينهم والشكل (١) يوضح هذه التيارات .(زيتون وزيتون،٢٠٠٣: ٥٤- ٥٦)

شكل (١)
يوضح تيارات الفكر البنائي
من أعداد الباحثة

النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي (نبذة مختصرة عن حياته) :

ولد ليف فيجوتسكي (Vygotsky) في بيلاروسيا عام ١٨٨٦ ونال شهادة الآداب من جامعة موسكو عام ١٩١٧ وعمل عام ١٩٢٤ في معهد علم النفس بموسكو، واشترك في تطوير برامج تعليمية بشكل واسع وفي فترة حياته تعاون مع لوريا ليونتيف (Luria leontiev) في تكوين نظرية جديدة وعلمية في علم النفس وهي نظرية الثقافة الاجتماعية والتي لم تعرف في الغرب حتى عام ١٩٥٨ ولم تنشر حتى عام ١٩٦٢. (Blunden,2001, 1)

ويعد فيجوتسكي ابرز رواد اللغة وبناء الفكر وقد أكد على أهمية التفاعل الاجتماعي للتعلم وعدم فصل المجتمع في بناء السياق المعرفي. ولقد ألقى فيجو تسكي الضوء عام (١٩٧٨) على نقطة التقاء العناصر العلمية والاجتماعية في التعلم.

إذ أكد على إن المغزى من التعلم هو التطور الفكري العقلاني ولفهم نظرية فيجو تسكي من المهم التعرف على البيئة السياسية في ذلك الوقت، فبعدما حلت الماركسية بدلا من قانون قيصر روسيا، أكدت الفلسفة الجديدة للماركسية على مبدأ المشاركة الجماعية داخل المجتمع وتشجيع روح المشاركة والتعاون، فهي تتوقع من الأفراد أن يضحوا بأغراضهم الشخصية من اجل تحسين المجتمع الأكبر، وان نجاح أي فرد ينظر إليه على انه انعكاس لنجاح الثقافة، وأكد الماركسيون على التاريخ معتقدين أن أية ثقافة يمكن فهمها من خلال اختبار الأفكار والأحداث التي شكلتها، وقد دمج فيجوتسكي هذه العناصر في إنموذج التطور البشري والتي يطلق عليها مصطلح الثقافة الاجتماعية، وأكد أن تطور الفرد يحدث نتيجة لثقافته والتطور ينطبق بشكل رئيس للتطور العقلي مثل التفكير واللغة وهذه القدرات تتطور من خلال التفاعلات الاجتماعية، مع الآخرين وأكدت نظرية الثقافة الاجتماعية لفيجوتسكي على إن الثقافة هي المحدد الأساس الأول لنمو الفرد وان البشر هم الجنس الوحيد الذي يصنع الثقافة فمن خلال الثقافة يكتسب الأطفال كثيرا من محتوى تفكيرهم ومعرفتهم وتزودهم الثقافة المحيطة بهم بعمليات أو وسائل التفكير والتي يسميها فيجوتسكي أداة التكيف العقلي. (Doolittle,1997:83)

لقد كان هدف فيجو تسكي في التعلم ليس المهم المعرفة بذاتها وإنما المهم كيفية الوصول إليها ، فهو يرى أن المتعلمين يكتسبون المعرفة من خلال التفاعل مع الوسط الاجتماعي الذي يعيشون فيه ، وعلى هذا الأساس يرى فيجو تسكي ان التفكير هو عملية تتمتع بطبيعة اجتماعية وتحصل نتيجة التعايش ضمن مجموعة معينة، وان العلامات أو الإشارات ما هي إلا أدوات يستعملها المتعلم لمساعدته في التفكير ومن هذه الأدوات اللغة والكتابة (ابوغزال،٢٠٠٦ :٢٣٣).

ويختلف فيجو تسكي في تفسيراته للتعلم عن تفسيرات غالبية العلماء إذ يوسع دائرة الوسيط التعليمي لتمتد الى خارج المتعلم وهذا الامتداد يظهر بصفتين رئيستين هما :
١.دور العلاقات الثنائية والمجموعات الصغيرة بصفتها وسيطاً في عملية تعلم المتعلم.
٢. الأدوات الرمزية الثقافية التي تتوسط أفعال المتعلمين مرتبطة وراثيا بالتاريخ والحضارة والمؤسسات التعليمية هي التي تسهم بامتداد الوسيط التعليمي خارج حدود المعطيات الفردية. (نوفل و ابوعواد،٢٠١٠: ٢٧٦)

وقد حددت نظرية فيجوتسكي (Vygotsky) أنموذج التعلم التوليدي بسمتين هما :-

- هو ذلك التفاعل الاجتماعي الذي يلعب دورا أساسيا في تطوير الإدراك ، ويظهر مدى تطور الطفل الثقافي في مستويين الأول المستوى الاجتماعي والثاني المستوى الفردي، فبداية يظهر بين الناس وبعد ذلك داخل الطفل وهذا يعتمد على الانتباه الطوعي والذاكرة المنطقية وتشكيل المفاهيم والوظائف العليا التي تنشأ كعلاقات فردية
- أن التطور الإدراكي للفرد يعتمد على منطقة النمو الوشيك (منطقة النمو القريبة المركزية ويرمز لها (ZPD) آذ أن مستوى التطوير يتقدم عند الأطفال عندما يتفاعلون مع المجتمع المحيط ، أي أن التطوير يلزمه تفاعل اجتماعي كامل ومدى المهارة ينجز بتوجيه بالغ ممكن أن يكون المعلم أو تعاون ألاقران فالوعي لايوجد في الدماغ بل في الممارسة اليومية فهذه الفرضية هي التي شكلت قاعدة عمل فيجو تسكي(Scott,1998: 44).

وبما إن التعلم التوليدي منبثق من النظرية البنائية لفيجوتسكي (Vyogtsky) فسوف تتناولها الباحثة بشي من التفصيل :-

البنائية الاجتماعية Social Constructivism :

هي نظرية تنحدر من الفلسفة البنائية اذ أنها تشدد على دور الأخر في بناء المعارف لدى المتعلم وتؤكد خاصة على الصراع في النمو الفردي والاجتماعي، فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم بعضا، والتقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق وهذا يساعد على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار ومن أهم منظري البنائية الاجتماعية فيجوتسكي (Vyogtsky) الذي عدَّ النمو الفكري ذا طبيعة اجتماعية وليس بيولوجية فقط كما يراها بياجية، وان التعلم يمكن أن يكون عاملا من عوامل النمو الفكري والمعرفة لها صبغة اجتماعية والنشاط الفكري للفرد لايمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها، وتتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر على المتعلم بما فيهم المعلم والأصدقاء وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها، كما تؤكد البنائية الاجتماعية على التربية من اجل التحول

الاجتماعي، وهي انعكاس لنظرية التطور الإنساني التي تقوم على الفردية في أطار السياق –الثقافي – الاجتماعي، أي إن تطور الفرد يستمد من التفاعلات الاجتماعية في أطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة وتفاعلها مع الفرد، وان تعاون الأفراد يجعل تعلم كل منهم أفضل وأكثر فاعلية. (السعدي وعودة،٢٠٠٦ :١١٧)

الأسس التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية :

١.ينبغي أن يتعلم المتعلم كيف يكون متعلما اجتماعيا، فالمتعلم لا يتعلم فقط المعرفة واللغة بل يكتسب أيضا مهارة حول تعليم نفسه وكيف يستفيد من البيئة الاجتماعية المحيطة به.

٢.أن التعلم الاجتماعي أكثر نشاطا من التعلم الفردي، فالمتعلم يتعلم بشكل ايجابي وسط مجموعة من الأفراد مثل الزملاء والمعلم و الوالدين.

٣.تؤكد على المعارف المنظمة التي تراكمت وما تزال تتراكم عبر الأحقاب والتي يكمل بعضها بعضاً مثلما ينقد وينقض بعضها الاخر.

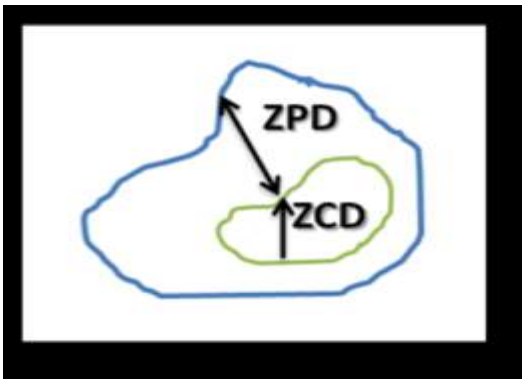
٤.أن التعلم الاجتماعي يساعد على بناء المعرفة، فالتعلم الفردي يكون اقل في اكتساب المعرفة والمهارة من التعلم المبني على التفاعل الاجتماعي الذي يساعد بدوره في بناء المعرفة.

٥.تؤكد البنائية الاجتماعية على أن أنظمة المعرفة المتعددة ، ليست ألا تركيبات ذهنية إنسانية وان الصورة التي صيغت وما تزال تصاغ فيها المنظمة المعرفية جميعها تمت وفقا لمقتضيات أو قيود كثيرة منها الايدولوجية السائدة في المجتمع والقيم الدينية والخلقية التي يؤمن بها من تصدوا ويتصدون لصنع المعارف وتوليدها، والنزوع إلى فرض القوة وصيانة المصالح الاقتصادية الذاتية لمن صاغوا المعرفة أو يصوَغها(Ernest,1994:6

منطقة النمو القريبة المركزية :-Zone of Proximal Development (ZPD)

اختار فيجوتسكي Vygotskyكلمة المنطقة (Zone) لأنها تحمل تطويرا، وليس كنقطة على مقياس بل هي استمرارية السلوك أو درجات النضج وكلمة الأدنى أو القريبة (Proximal) وتعني بأن المنطقة تحدد بتلك السلوكيات التي ستتطور في المستقبل القريب، فهي تعني بأن السلوك اقرب إلى الظهور في أي وقت، فليس كل سلوك محتمل ينبغي أن يظهر في النهاية، إذ يمكن تعريف المنطقة القريبة المركزية (ZPD) : بأنها المسافة بين مستوى التطوير الفعلي الذي ينشأ من حل المشكلة بصورة مستقلة وبين مستوى التطور المحتمل حدوثه خلال حل المشكلة بتوجيه بالغ أو التعاون مع الأقران.

إذ إن منطقة التطوير الحالي (ZPD) تمثل المستوى الذي يمكن أن يصل إليه المتعلم خلال حل مشكلة بصورة مستقلة، ومنطقة النمو القريبة المركزية (ZPD) هي المسافة المحتمل إن يصلها المتعلم بمساعدة نظير أكثر قدرة بعد نجاح المهمة . والشكل (٢) يوضح حدود منطقة النمو المركزية (ZPD)



شكل (٢)
حدود منطقة النمو القريبة المركزية (ZPD)
(Chen et ,2009:142)

كما تعني منطقة النمو القريبة (ZPD) الفرق بين ما يستطيع المتعلم القيام به أو انجازه لوحده من دون مساعدة الآخرين، وما يمكنه انجازه بمساعدة الآخرين الأكثر خبرة وكفاءة، فالمتعلمون الذين تتاح لهم فرص التفاعل مع المعلمين المتمرسين يكتشفون الوسائل التي تساعدهم على التذكر فتحصل الطفرة في النمو وينتقل المتعلم من الذاكرة الطبيعية الى الذاكرة التي تدعمها العناصر الثقافية المكتسبة إذ أن المتعلمين الذين يجدون صعوبة في انجاز بعض المهام غالبا ما يتمكنون من انجازها عندما يشتغلون تحت أشراف المعلمين وتوجيهم وأنها تختلف باختلاف مناطق النمو أو باختلاف الأوقات أثناء عملية اكتساب المهارة، كما تختلف مناطق النمو وتتفاوت في الحجم من متعلم لأخر فبعضهم يحتاج الى مساعدة كبيرة لإنجاز مكاسب صغيرة في التعلم والبعض الأخر يحتاج مساعدة قليلة لإنجاز مكاسب ضخمة كما يتفاوت حجم المنطقة لنفس المتعلم من منطقة لأخرى أو في الأوقات المختلفة في عملية التعلم (Scott,1998: 47)

تنمية المنطقة المركزية (ZPD) :-

تعتمد نظرية فيجوتسكي Vygotsky لتنمية المنطقة المركزية في عملية التدريس والتعلم على أربع ركائز هي :-

١.طبيعة التفاعل الاجتماعي للتعلم :

فالمعرفة تأتي من خلال التفاعل الاجتماعي للمتعلمين مع شخص أكثر معرفة ومعلوماتية، ثم بعد ذلك تبنى ذاتيا بوصفها نشاطاً فردياً، وبذلك فالمعرفة العلمية تحدث اولا على المستوى الاجتماعي ثم السيكولوجي فطبيعة التفاعل الاجتماعي هو عدم فصل الفرد عن المجتمع في بناء السياق المعرفي، وتشجيع التعلم من خلال النشاط الجماعي التعاوني بين المتعلم والمعلم وبين المتعلمين بعضهم البعض.

٢.دور الأدوات النفسية والفنية :

يستطيع المتعلم عن طريق الأدوات النفسية التحدث عن تفسير سلوك معين أو ظاهرة معينة من خلال ما اكتسبه من مفاهيم نتيجة للتفاعلات الاجتماعية والأنشطة المختلفة والأدوات النفسية التي تعد أدوات وسيطة للرؤية والعلم والتكفير وتشمل(الكتابة– الرسم - الحوار الشفوي– الرموز– الإشارات الأفكار– المعتقدات)والأدوات الفنية وتشمل(الأجهزة– المقاييي – الميكرسكوب) التي تساعد على تحقيق التعلم المنشود.

٣.دور التفاعلات الاجتماعية بوصفها وسيطاً لتفكير المتعلم والممارسة الثقافية :

تصبح وسائل المعلم كأداة تتوسط تفكير المتعلمين، فالمعلم منبع الأسئلة، والمتعلم يستجيب والسؤال يتبعه نقطة مرجعية والمشاركة في التفاعل اللفظي والمعلم يستجيب ليعكس حديثه الذاتي، ومع استمرار المناقشة يوجه المعلم انتباه المتعلم للملامح المرتبطة بالظاهرة وتحليلها للتغلب على أوجه التناقض في التفكير تجاه المفهوم.

٤. الدور المتبادل بين المفاهيم اليومية والمفاهيم العلمية :

لقد صنف فيجو تسكي مفاهيم المتعلمين إلى فئتين تعكس السياق المرتبط بها: المفاهيم العلمية التي تتكون من خلال التفاعلات والخبرات داخل المدرسة، والمفاهيم اليومية التي تتمركز في الظواهر وتبنى على المظهر المادي والسمات الشكلية للظواهر، كما أنها تعتمد على الخبرات اليومية، ولكن المفاهيم العلمية تتكون من خلال عمليات عقلية فالمفاهيم اليومية تتنمى من المحسوس إلى المجرد، أما المفاهيم العلمية فأنها تنمو في الاتجاه العكسي إي من المجرد إلى المحسوس(How,1996;36).والشكل (٣) يوضح ذلك.

شكل (٣)
ركائز تنمية المنطقة المركزية
(من اعداد الباحثة)

انموذج التعلم التوليدي:-
ان التفاعل بين معرفة المتعلم الجديدة ومعرفته القبلية تعد احد المكونات المهمة في التعلم ذي المعنى، ولذا يهتم انموذج التعلم التوليدي بصفة اساسية بتأثير الافكر الموجودة في بنية المتعلمين المعرفية والتي يتم على اساسها اختيار المدخلات المحسوسة والاهتمام بها، كما يهتم بالروابط التي تتولد بين المثيرات التي يتعرض المتعلمين لها ومظاهر تخرينها في بنية المتعلمين المعرفية وتكوين المعني من المدخلات المحسوسة والمعلومات التي يتم استرجاعها من البنية المعرفية للمتعلمين(اسماعيل،٢٠١١: ٤٥). فانموذج التعلم التوليدي يزيد من قدرة المتعلمين على استعمال الأفكار السابقة لتوليد أفكار جديدة اذ تتضمن مهارات التوليد واستعمال المعرفة السابقة لإضافة معلومات جديدة فهو عملية بنائية يتم فيها الربط بين الأفكار الجديدة والمعرفة السابقة عن طريق بناء متماسك من الأفكار بين المعلومات الجديدة والقديمة (محمد ، ٢٠٠٨ :١٥٦)

اذ إن بناء المعرفة يعتمد المعالجة التوليدية، وتتضمن المعالجة التوليدية، الربط بين المعلومات الجديدة والعلم المسبق لبناء تراكيب معرفية أكثر اتقاناً، وهي ضرورية لترجمة المعلومات الجديدة وحل المشكلات، ويتصف التعلم التوليدي بعمق مستوى المعالجة للمعلومات، وفي الحقيقة فان المادة يتم تذكرها بشكل أفضل في حالة التعلم التوليدي بدلاً من تقديمها مجردة للمتعلم (wittrock , 2010: 40- 45)

خواص أنموذج التعلم التوليدي :

يشارك المتعلمون بشكل نشط في عملية التعلم ويولدون المعرفة بتشكيل الارتباطات العقلية بين المفاهيم ،فعندما يحلل المتعلمون مادة جديدة يدمجون الأفكار الجديدة بالتعلم السابق وعندما تتطابق هذه المعلومات يتم بناء علاقات و تراكيب عقلية جديدة لديهم، ويوجد نوعان من النشاطات التوليدية :-

١.النشاطات التي تولد العلاقات التنظيمية بين أجزاء المعلومات، أمثلة ذلك أبداع عناوين الأسئلة ، أهداف، خلاصات، رسوم بيانية وأفكار رئيسة .

٢.النشاطات التي تولد العلاقات المتكاملة بين ما يسمعه أو يراه أو يقرأه المتعلم من معلومات جديدة والتعلم المسبق للمتعلم، وأمثلة ذلك أعادة صياغة تناظرات استدلالات، تفسيرات، تطبيقات والفرق بين النشاطين أن هذا النشاط يعالج المحتوى التعليمي بشكل أعمق ويؤدي إلى مستوى عال من الفهم(Criff,2000: 3).

عناصر إنموذج التعلم التوليدي :

لأنموذج التعلم التوليدي عناصر من الممكن أن تستعمل منفردة أو بارتباط بعضها مع بعضها الاخر لإنجاز هدف التعلم وهي :-

١.الاستدعاء : يتضمن استدعاء المعلومات من الذاكرة الطويلة المدى للمتعلم، والهدف من الاستدعاء إن يتعلم المتعلم معلومات تستند على الحقيقة ويتضمن الاستدعاء تقنيات مثل التكرار، التدريب، الممارسة المراجعة وأساليب تقوية الذاكرة.

٢.التكامل : يتضمن قدرة المتعلم على اكتساب معرفة جديدة باستعمال العلم السابق والعمل على التكامل فيما بينهما وتحويل المعلومات إلى شكل يسهل تذكره، وطرائق التكامل تتضمن إعادة الصياغة (صيغة قصصية)، التلخيص وتوليد الأسئلة وتوليد المتناظرات.

٣.التنظيم : يتضمن ربط المتعلم بين العلم السابق والأفكار الجديدة في طرائق ذات مغزى ويتضمن تقنيات مثل تحليل الأفكار الرئيسة، التصنيف التجميع وخرائط المفاهيم.

٤.الإسهاب : يتضمن اتصال المادة الجديدة بالمعلومات أو الأفكار في عقل المتعلم ويهدف الإسهاب إلى إضافة الأفكار إلى المعلومات الجديدة وتتضمن طرائق الإسهاب توليد الصور العقلية والإسهاب في جمل مفيدة(Bardina&Sauer,2010 :34).والشكل (٥) يوضح ذلك.

شكل (٤)
عناصر انموذج التعلم التوليدي
(من اعداد الباحثة)

أهداف استعمال إنموذج التعلم التوليدي :

تؤكد البنائية دائما ان المعرفة والفهم، لهما صفة اجتماعية في المقام الاول اذ اننا لانكون الفهم لهذه المعارف بصورة فردية، ولكن بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الاخرين على سبيل المثال: عند تدريس التاريخ لابد ان يكون المتعلمون على وعي بأن الحقائق التاريخية تختلف باختلاف اهتمامات الجماعات الموجودة، لذا فان استعمال إنموذج التعلم التوليدي في تدريس التاريخ يحقق عددا من الأهداف هي :

١.تنمية التفكير فوق المعرفي أي توليد الأفكار لدى المتعلمين، وخاصة عندما يشعر المتعلمون أن تفكيرهم في مفهوم ما أو قضية ما يحتاج إلى مراجعة، وهذا يعطيهم الوعي بقدراتهم الدماغية والمحاولة في أيجاد ماهو صحيح

٢.تنشيط جانبي الدماغ (الأيمن والأيسر) عن طريق أيجاد علاقة منطقية حول المفاهيم لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية تعمل على زيادة قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب للمواقف التعليمية(زيتون،٢٠٠٣: ١٧٦).

الملامح الأساسية لأنموذج التعلم التوليدي :

لأنموذج التعلم التوليدي لفيجوتسكي ملامح أساسية لها اثر في تنمية البنية المعرفية التوليدية للمتعلمين.

١.أن الأفكار الموجودة في البنية المعرفية للتعلم لدى المتعلمين تؤثر على المعلومات التي يحصلون عليها من حواسهم كما أنها تؤثر على نوعية المعلومات التي يحصلون عليها من حيث الاهتمام بها أو تجاهلها.

٢.يربط المتعلم بين المعلومات الجديدة وتلك الموجودة في بنيته المعرفية السابقة بحيث يكون للتعلم الجديد معنى وهدف.

٣.تحدث عملية تخزين المعلومات في بنية المتعلم وتزداد هذه العملية قوة كلما زادت الروابط بين المعرفة الجديدة والمعلومات القديمة وكلما تحمل المتعلم الجزء الأكبر من عملية تعلمه(إسماعيل،٢٠١١: ٤٤).

٤.يقوم المتعلم باختبار المعنى الذي توصل أليه من خلال مقارنته بالمعاني الأخرى الموجودة في بنيته المعرفية أو المعاني التي تم التوصل إليها بوصفها نتيجة للمدخلات الحسية الأخرى واختبار المعنى يتضمن توليد الروابط التي تتعلق بالظواهر الأخرى المختزنة في البنية المعرفية للمتعلم.

٥.عند استعمال أنموذج التعلم التوليدي ينبغي التأكيد على استعمال المدخلات الحسية ما أمكن ذلك وطرح أسئلة التعلم من قبل المتعلمين وتبادل الآراء ونقد الأفكار، وإيجاد طرائق متنوعة وجسور متعددة لربط التعلم السابق بالتعلم اللاحق والتطبيق العملي للمعلومات.

(عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠٥: ٤٦٥-٤٦٦)

الأطوار التعليمية لأنموذج التعلم التوليدي :-

١.الطور التمهيدي "Preimiary "

يمهد فيه المعلم للدرس من خلال المناقشة الحوارية وإثارة الأسئلة، ويستجيب المتعلمون إما بالإجابة اللفظية أو الكتابة في دفاترهم اليومية. فاللغة بين المعلم والمتعلمين تصبح أداة نفسية للتفكير والتحدث والعمل والرؤية وفي هذه المرحلة تتضح المفاهيم اليومية لدى المتعلمين من خلال اللغة والكتابة والعمل، ومحورها التفكير الفردي للمتعلمين تجاه المفهوم.

٢.الطور التركيزي (البؤرة) "Focus"

يوزع المعلم المتعلمين في مجموعات صغيرة فيصل بين المعرفة اليومية والمعرفة المستهدفة ويركز عمل المتعلمين على المفاهيم المستهدفة مع تقديم المصطلحات العلمية وإتاحة الفرصة للمفاوضة والحوار بين المجموعات، فيمر المتعلمون بخبرة المفهوم.

٣.الطور المتعارض (التحدي) "Challenge "

يقود المعلم مناقشة الفصل بالكامل ومساعدة المتعلمين بالدعائم التعليمية المناسبة مع أعادة تقديم المصطلحات العلمية، والتحدي بين ماكان يعرفه المتعلم في الطور التمهيدي وما عرفه أثناء التعلم (المتعارض).

٤.طور التطبيق "Application"

تستعمل المفاهيم العلمية كأدوات وظيفية لحل المشكلات والوصول إلى نتائج في مواقف حياتية جديدة كما تساعد على توسيع نطاق المفهوم.(عبد السلام،٢٠٠٦، ١١٨)

وقد راعت الباحثة هذه الاطوار عند تدريسها طالبات المجموعة التجريبية.

العمليات العقلية الوظيفية التي تتضمنها أطوار انموذج التعلم التوليدي :

يتكون انموذج التعلم التوليدي من عدة عمليات عقلية وظيفية وهي :

١.تصورات المعرفة والخبرة :

يتم الكشف عن تصورات المتعلمين وخبراتهم السابقة حول موضوع معين ، لتصحيح تصوراتهم ومعتقداتهم من خلال طرح الأسئلة واستقبال إجابات المتعلمين ،إذ يوضح المعلم للمتعلمين أن عملية الفهم هي عملية توليدية تختلف عن القراءة السلبية وتذكر المعلومات .وعلى المعلم أيجاد مفاهيم ذات علاقة بموضوع التعلم آذ يفيد المتعلمون من تلك المفاهيم في أيجاد علاقات ذات معنى ، وبناء معارف جديدة ، كما يوضح لهم الخطوات اللازمة لتعلم المفاهيم مع مساعدة المتعلمين على اقتراح أنشطة صفية تكشف عن التفسير العلمي الصحيح والدقيق حول الأحداث والمواقف.

٢.الدافعية :
يقوم المعلم بتحفيز المتعلمين للتعلم من خلال الأنشطة الصفية التي تقودهم الى التعارض المعرفي في فهم المواقف والمفاهيم وتعزز ثقة المتعلم عندما يكتشف أن هناك تصورات مخطئة حول موضوع معين أو موقف ما
٣.الانتباه :
يجلب المعلم في هذه الخطوة انتباه المتعلمين من خلال طرح الأسئلة الى تركيز ترميز البناء وشرح وتفسير المعنى الذي توصل أليه ويستعمل الأحداث والموضوعات كوسيلة لتوليد بنية المعرفة والى المشكلات المرتبطة بالأحداث والموضوعات ومالديهم من خبرات لحلها.
٤.التوالد (التوليد) :
تعد هذه الخطوة مهمة في هذا الانموذج آذ ينبغي على المعلم أن يترك المتعلمين لكي يولدوا المعنى ثم التوصل الى المفاهيم وهذا يتطلب بذل جهد هو ابعد من التعلم والمعرفة .
٥. ماوراء المعرفة :
تعد هذه الخطوة مهمة في هذا الانموذج اذ ينبغي على المعلم ان يترك المتعلمين لكي يولدوا المعنى ثم التوصل الى المعلومات باستعمال عملياتهم العقلية لفهم وتطبيق ماتعلموه فيصبحوا بذلك اكثر قدرة على حل المشكلات التي تواجههم لاحقا(عفانة والجيش،٢٠٠٨: ٢٤٠) والشكل(٤) يوضح هذه العمليات .

شكل (٥)
العمليات العقلية لاطوار انموذج التعلم التوليدي
(من اعداد الباحثة)

دور المعلم في التدريس باستعمال إنموذج التعلم التوليدي :-

ولاهمية المعلم داخل الفصل الدراسي وما يتركه في نفوس المتعلمين تتلخص ادواره بما يأتي:

١.لديه خبرة سابقة تجعله قادرا على تحفيز المتعلمين على الإبداع.
٢.تحمل المسؤولية وخلق مواقف تحتوي على المشكلات.
٣.أثارة انتباه المتعلمين وزيادة دافعيتهم نحو التعلم.
٤.تقسيم المتعلمين في مجموعات متعاونة غير متكافئة.
٥.لديه القدرة على معرفة مالدى المتعلمين من معلومات سابقة خاصة بالدرس من خلال توجيه الأسئلة المرتبطة بخبراتهم اليومية.٦
٦.موجه ومرشد للمتعلمين أثناء تنفيذ النشاطات. (الدمرداش،١٩٨٨: ١٠٣)

خصائص المعلم الذي يستعمل إنموذج التعلم التوليدي :

لكي يكون للمعلم دوراً مميزا داخل الفصل الدراسي لابد من ان يتميز بخصائص :

١.يصبح احد المصادر التي يتعلم منها المتعلم وليس المصدر الأساس.
٢.يدمج المتعلمين في خبرات تتحدى المفاهيم أو المدركات السابقة.
٣.يشجع روح الاستفسار والتساؤل وذلك بطرح أسئلة تثير تفكير المتعلمين.
٤.يفصل بين المعرفة واكتشافها ويتسم بحبه لمادته العلمية.
٥.يتسم بالذكاء في انتقاء أنشطة التعلم. (زيتون،٢٠٠٣: ١٩٠)

الصفات التي تميز المتعلم الذي يستعمل إنموذج التعلم التوليدي:

١.القدرة على التفاعل والمشاركة وتقسيم العمل وتنسيق الجهود بين المتعلمين.
٢.الايجابية بالنسبة لزملائه ومعلميه ويكون أكثر قدرة على تحقيق علاقات اجتماعية معهم.
٣.أكثر ثقة بنفسه وبآرائه والتمتع بالروح القيادية والثبات الانفعالي.
٤.أكثر ميلا للإبداع والمشاركة في النشاطات المختلفة.
٥.لديه دافع الانجاز والتقدم واحترام الرأي الأخر ومناقشته. (عدس، ٢٠٠٠: ١٣٩)

مميزات إنموذج التعلم التوليدي :

يتميز التدريس باستعمال انموذج التعلم التوليدي بعدة مميزات.

١.يحث على التعلم القائم على المعنى.

٢.ينمي مهارات الملاحظة والاتصال الشفوي والتنقيب عن المعلومات والتنظيم لدى المتعلمين.

٣.يتيح الفرصة للمتعلمين ليشاركوا في الأعمال الجماعية من خلال الطور التركيزي وبالتالي ينمي لديهم روح التعاون والمشاركة للإجابة على الأسئلة المطروحة من المعلم لأجراء الأنشطة والتجارب المختلفة ليصلوا إلى أفضل نتائج.

٤.يساعد المتعلم على تطبيق المعلومات في حل ما يواجهه من خلال الطور التطبيقي.

٥.تحسين لغة المتعلمين من خلال المناقشة والتحاور التي تتم بين المتعلمين مع بعضهم ومع المعلم.

٦.يصحح المفاهيم المخطئة التي توجد لدى المتعلم والمكتسبة من خبراته اليومية.

٧.يتم التعلم في جو ديمقراطي يتمتع بالتفاعل الاجتماعي والمناقشة بين المتعلمين بعضهم البعض.

٨.يعمل على بناء المعرفة والوصول إلى مرحلة ماوراء المعرفة والتعلم ذي المعنى.

(إبراهيم،٢٠٠٢: ٢٥٣)

مما سبق ترى الباحثة أن النظرية الاجتماعية تؤكد على ضرورة التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين والمعلم والمتعلمين مع بعضهم فالمعلم لايفرض أفكاره على المتعلمين آذ أن التعلم الجيد أو الصحيح يتكون من خلال الاشتراك في العمل وتوليد الأفكار الصحيحة وقد أفادت الباحثة من خلال اطلاعها على إنموذج التعلم التوليدي في تكوين خلفية موسعة حول الأنموذج مما يساعد على سهولة توظيف الأنموذج وتطبيقه.

ثانيا :- دراسات سابقة

١. دراسة احمد (٢٠٠٩)

اجريت الدراسة في مصر وهدفت إلى تعرف اثر استخدام إنموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي*. تكونت عينة الدراسة من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الاول الثانوي، قسمت إلى مجموعتين متكافئتين أحداهما تجريبية درست على وفق أنموذج التعلم التوليدي والأخرى ضابطة درست بالطريقة الاعتيادية، واعد الباحث اختبارا تحصيليا ومقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية إذ طبق قبليا مقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية على أفراد العينة وبعدها طبق بعديا الاختبار التحصيلي ومقياس تنمية الوعي بالكوارث الطبيعية واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية T.Test ومربع (آيتا) وقد أظهرت النتائج وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية، وطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح طالبات المجموعة التجريبية وجود فرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في التطبيق البعدي لمقياس الوعي بالكوارث الطبيعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية. (احمد،٢٠٠٩: و)

٢.دراسة صالح (٢٠٠٩)

اجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية وهدفت الى تعرف اثراستخدام إنموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي* بالمملكة العربية السعودية. فقد استعملت الدراسة المنهج التجريبي القائم على تصميم المعالجات التجريبية القبلية والبعدية تكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالبة قسمت إلى مجموعتين المجموعة التجريبية التي درست على وفق نموذج التعلم التوليدي والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية واعد الباحث اختبارا تحصيليا، وقد استعمل الباحث T.Test وسيلة إحصائية لمعالجة البيانات، وشملت ادوات الدراسة (اعداد اختبار عمليات العلم والاختبار التحصيلي) أظهرت النتائج وجود فروق في التطبيق البعدي بين المجموعتين فكان لصالح المجموعة التجريبية التي درست الوحدتين باستعمال التعلم التوليدي عن المجموعة الضابطة التي درست نفس الوحدتين(الحرارة وتمدد الاجسام) بالطريقة الاعتيادية.(صالح ،٢٠٠٩: ز)

*الرابع الاعدادي في العراق

٣.دراسة التميمي (٢٠١٢)
اجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى تعرف فاعلية إنموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط . تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالب قسمت الى مجموعتين احدهما تجريبية تدرس على وفق انموذج التعلم التوليدي عدد طلابها (٣٠) طالب والمجموعة ضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية عدد طلابها (٣٠) طالب واجرى الباحث التكافؤ بين طلاب مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في المتغيرات(اختبارالذكاء، والعمر الزمني محسوبا بالاشهر، التحصيل السابق في مادة التاريخ، التحصيل الدراسي للاباء والامهات) واعد الباحث اختبارا لاكتساب المفاهيم التاريخية تكون الاختبار بصورته النهائية من (٤٢) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، استعمل الباحث الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في اختبار اكتساب المفاهيم التاريخية (التميمي، ٢٠١٢: و- ز)

٤.دراسة السعدي (٢٠١٢)
اجريت الدراسة في العراق وهدفت إلى تعرف اثر إنموذج التعلم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الإبداعي . تكونت عينة الدراسة من (٥٨) تلميذة قسمت الى مجموعتين احدهما تجريبية تدرس على وفق انموذج التعلم التوليدي عدد تلميذاتها (٢٩) تلميذة والاخرى ضابطة على وفق الطريقة الاعتيادية عدد تلميذاتها (٢٩) تلميذة واجرت الباحثة التكافؤ بين تلميذات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في المتغيرات(الذكاء، المعرفة السابقة في مادة العلوم، والعمر الزمني محسوبا بالاشهر، التحصيل السابق في مادة العلوم، التحصيل الدراسي للاباء والامهات) واعدت الباحثة اختبارا تحصيليا يتضمن صورا ملونة مكون من (٥٠) فقرة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، استعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الاختبار التائي لعينتين مستقلتين، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الإبداعي ومما يؤخذ على دراسة السعدي ان المادة الدراسية لم تذكر في العنوان.(السعدي،٢٠١٢: ط)

٥. دراسة سلمان (٢٠١٢)

اجريت الدراسة في المملكة العربية السعودية وهدفت الى تعرف أثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي* بمكة المكرمة استعملت الباحثة المنهج شبه تجريبي، لتحقيق أهداف الدراسة. تكونت عينة الدراسة من(٥٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة ممثلة في (٣٤) طالبة للمجموعة التجريبية و (٢٢) طالبة للمجموعة الضابطة واعدت الباحثة مقياس للتفكير الاستدلالي واختبارا للتحصيل الدراسي واستعملت المعالجات الإحصائية ألفا كرونباخ (Cronback Formula) لقياس ثبات الأدوات ، و لتحليل بيانات الدراسة استعملت المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية ، وتحليل التباين المصاحب (ANACOV) لفحص دلالة الفروق الإحصائية ، ومربع إيتا (Eta Squared) لقياس حجم أثر المتغير التجريبي واظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل الدراسي، وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير الاستدلالي واختبار التحصيل الدراسي. (سلمان، ٢٠١٢: ٥-٦)

٦.دراسة العبوسي (٢٠١٢)

اجريت الدراسة في العراق وهدفت الى تعرف اثر استعمال إستراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الصف السادس الأدبي .تكونت عينة الدراسة من (٤٠) طالبة آذ قسمت إلى مجموعتين احدهما تجريبية عدد طالبتها (٢٠) طالبة والمجموعة الضابطة عدد طالباتها (٢٠) طالبة واجرت الباحثة التكافؤ بين طالبات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة في المتغيرات(الذكاء، العمر الزمني، والتحصيل الدراسي في مادة اللغة العربية، درجات اختبار القدرة اللغوية ، والتحصيل الدراسي للاباء والامهات) اعدت الباحثة اختبارا في اكتساب المفاهيم النقدية مكونة من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد واستعملت الباحثة الاختبار التائي لعينتين مستقليتين كوسيلة إحصائية لمعالجة البيانات وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق إستراتيجية التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي واكتساب المفاهيم.(العبوسي ،٢٠١٢: ،)

---

*الرابع الاعدادي في العراق.

ب.دراسات أجنبية.

١.دراسة دون وفولكل Donne R&Volkl(2000)
اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية وهدفت تعرف الى فعالية التعلم التوليدي (خرائط المفاهيم والتجارب العلمية)في تنمية تحصيل مستوى السادس في مادة العلوم وتكونت عينة دراسة من (٨٠) طالبا يدرسون مادة العلوم بالصف السادس في المدرسة المتوسطة في القطاع الخاص بسان دييغو – كاليفورنيا واستعمل الباحث الاختبار التحصيلي كأداة للدراسة، وقد أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق انموذج التعلم التوليدي على المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي (Donne R.&Volkl, 2000;8)

٢.دراسة غضنفري وساران (Ghazanfari&sarani 2009)
اجريت الدراسة في الهند وهدفت إلى تعرف استقصاء إستراتيجية التعلم التوليدي وإستراتيجية التلخيص والطريقة الاعتيادية في الفهم القرائي للغة من خلال النصوص الأدبية لطلبة كلية التربية المرحلة الأولى وتكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالباً وطالبة توزعوا على ثلاث مجموعات المجموعة التجريبية الاولى درست بالتعلم التوليدي والمجموعة التجريبية الثانية درست بالتخليص والمجموعة الضابطة درست بالطريقة الاعتيادية أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست على وفق التعلم التوليدي وأصبحوا أكثر نشاطا في الفهم القرائي وأكثر عمقا في فهم النصوص الأدبية واللغة على المجموعة التجريبية الثانية التي درست على وفق استراتيجية التلخيص والمجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي ومما يؤخذ على دراسة غضنفري وساران ان لم يشر الى الوسائل الاحصائية المستعملة ولم يواز بين المجموعتين التجريبية الاولى والتجريبية الثانية من جهة وبينهما وبين المجموعة الضابطة كل على حدة.(Ghazanfari& sarani,2009;9)
وفي ما يأتي جدول (٢) يوضح موازنة بين دراسات السابقة

د. جوانب الإفادة من الدراسات السابقة :

أفادت الباحثة من الدراسات السابقة في الجوانب الآتية :-

١.تحديد مشكلة البحث بصورة دقيقة .
٢.صياغة هدف البحث وفرضيته.
٣.الاطلاع على المصادر ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي.
٤.إجراءات التكافؤ الإحصائي بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات.
٥. الإجراءات في إعداد اختبار التحصيل بصورة صحيحة ودقيقة .
٦.اختيار الوسائل الإحصائية المناسبة.
٧.تحليل نتائج البحث وتفسيرها.
٨.صياغة استنتاجات البحث ووضع توصياته ومقترحاته.

وقد حسبت الباحثة الأهمية النسبية لمحتوى الفصول والأهمية النسبية لمستويات الاهداف السلوكية وعدد الفقرات في الخارطة الاختبارية على النحو الاتي :

١-نسبة أهمية مستويات الأهداف السلوكية = (عدد الأهداف السلوكية للمستوى الواحد / عدد الأهداف السلوكية الكلي) × ١٠٠

٢- نسبة أهمية محتوى الفصول = (عدد أهداف الفصل الواحد / عدد الأهداف الكلية للفصول) × ١٠٠ .

٣- عدد فقرات لكل مستوى = نسبة أهمية المحتوى × نسبة أهمية مستوى الهدف السلوكي × عدد فقرات الكلي

(العجيلي وآخرون، ٢٠٠١: ١٩-٢٠)

٣.اعداد فقرات الاختبار

تمت صياغة فقرات الاختبار على وفق جدول المواصفات، فقد أعدت الباحثة اختباراً يتكون من سؤالين الاول من نوع الاختيار من متعدد وبأربعة بدائل ويتكون من (٤٠) فقرة و يعد هذا النوع أفضل أنواع الاختبارات الموضوعية وأكثرها مرونة وسهولة في تصحيحها، ولاتتبع ذاتية المصحح، اذ يمكن استعمالها في قياس مستويات متعددة من المجال المعرفي بدءً من المعرفة الى التقويم، اي قياس الاهداف العقلية التي يصعب على الاختبارات الموضوعية الاخرى قياسها(الخزاعلة واخرون،٢٠١١ :٤٦٦)

والسؤال الثاني مقالي يتكون من (١٠) فقرات وهي نوع من الأسئلة المقالية التي تعتمد على الاجابة المقيدة اذ يطلب من الطالب الاجابة بثلاثة اسطر أو اربعة أو بذكر عدد من الاسباب ان وجدت، (النجار ،٢٠٠٩ :٨٢). فأصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (٥٠) فقرة

٤.صدق الاختبار

يعد الصدق من الخصائص السايكومترية المهمة للاختبارات، ويعرف صدق الاختبار بأنه (المدى الذي يقيس به الاختبار ما وضع من أجل قياسه اي انه يقيس الهدف الذي وضع من أجل قياسه) (الناشف، ٢٠٠١ : ٣٨).

ويستعمل الصدق للاشارة الى ارتباط خصائص اداة القياس بأغراض القياس، ولعل من اهم الخصائص التي تجعل اداة القياس صادقة، اي قادرة على تحقيق الهدف الذي وضعت من اجله، هي ان تقيس الصفة المرغوب فيها كما يتم تعريفها وتحديدها، وتمثل مكونات هذه الصفة جميعها، وان لاتقيس اي شي اخر الا الصفة موضوع القياس (حسن ، ٢٠٠٦، ١٦) ومن أجل التحقق من صدق الاختبار عمدت الباحثة إلى التحقق من نوعين من أنواع الصدق هما : الصدق الظاهري و صدق المحتوى وكمايأتي:

أ.الصدق الظاهري (الصدق السطحي):

يمثل الصدق الظاهري المظهر العام للاختبار، و بعبارة اخرى مدى مناسبة الاختبار للمفحوصين (كماش ومشتت،٢٠١٣: ١٥٣)، لذ يعد الصدق الظاهري بوصفه وسيلة من وسائل القياس، أي أنه يدل على ملائمة الاختبار ووضوح تعليماته ودقتها(أبو لبدة، ١٩٨٥ : ٢٣٩) وقد تحققت الباحثة من الصدق الظاهري للاختبار التحصيلي من خلال عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاجتماعيات وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية الملحق(٩) وطلبت إبداء آرائهم في فقرات الاختبار من حيث صلاحيتها وفي ضوء آراء المحكمين، تم أعادت صياغة (٣) فقرات ، وبذلك قبلت جميع فقرات الاختبار الملحق (١١)

ب.صدق المحتوى (الصدق المنطقي):

يقصد بصدق المحتوى إن الاختبار يقيس كل الأهداف المقررة في المادة الدراسية وهذا يعني ان الاختبار يكون صادقاً عندما تكون فقرات هذا الاختبار شاملة لكل المقرر الدراسي الذي يدرسه المتعلم(كوافحة، ٢٠١٠: ١١٣).

ويستعمل صدق المحتوى عندما توجد علاقة بين ترتيب الأفراد في الاختبار الموضوع وترتيبهم عن طريق المحكمين أي فحص الاختبار فحصا دقيقا وتحديد جوانبه والتأكد من مطابقة محتواه لما يريد قياسه أي مدى تمثيل الاختبار لمحتويات عناصره، وتعتمد هذه الطريقة على مدى تمثيل بنود الاختبار تمثيلا سليما للمجال الذي نريد قياسه لذا فان تحقيق صدق المحتوى للاختبار يتطلب من المعلم اعداد الخارطة الاختبارية التي تمثل مؤشرا واضحا على صدق محتوى الاختبار (ابو علام،١٩٨٧: ٢٨٠) ولما تقدم فان صدق المحتوى يعتمد على المطابقة بين محتوى الاختبار وبين تحليل محتوى المادة واهداف تدريسها، وبما ان عملية التحليل هي بشكل اساسي عملية منطقية تعتمد على الاجتهاد الشخصي، يشار اليها في بعض الاحيان بالصدق المنطقي (حسن،٢٠٠٦، ١٩) فقد تحققت الباحثة من صدق المحتوى الخاص بالاختبار التحصيلي من خلال إعداد الخارطة الاختبارية .

***- صياغة تعليمات الاختبار:**

أ- تعليمات الإجابة :

تمثل تعليمات الاختبار إرشادات مهمة وضرورية توجه المتعلم وترشده في أداء الاختبار، ومهما كانت أسئلة الاختبار جيدة وشديدة الفاعلية فأنها تصبح عديمة الجدوى أذ لم يستطع المتعلم الإجابة عن عنها(ملحم،٢٠٠٥ : ٢٣٠).

ولما تقدم فان وضوح الاسئلة من العوامل الأساسية التي تسهل تحقيق الهدف من الاختبار وسهولة تطبيقه على العينة، مع عدم تواجد المعلم المصمم للاختبار(سيد وسالم،٢٠٠٤ :١٧٤).

واستنادا لما تقدم وبعد ان أعدت الباحثة فقرات الاختبار وتأكدت من صلاحيتها وصدقها، صاغت التعليمات الخاصة بالاختبار وهي الهدف من الاختبار وعدد فقراته ومعلومات عامة عن الطالبة والوقت المخصص للاجابة والدرجة الكلية ومثال إنموذجي لكيفية الحل

ب- تعليمات التصحيح :

صححت الباحثة الاختبار في ضوء الاجابة الانموذجية التي أعدتها لجميع فقرات الاختبار ومعايير التصحيح التي اعدتها لهذا الغرض، إذ أعطت درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة المخطئة، أما الفقرات المتروكة والتي تحمل أكثر من بديل فتعامل معاملة الفقرات المخطئة بالنسبة لفقرات اختبار الاختيار من متعدد، وقد أعطت الباحثة درجتين للإجابة الصحيحة ودرجة للإجابة الناقصة و صفر للاجابة المخطئة بالنسبة لفقرات السؤال المقالي .

***- التجربة الاستطلاعية الاولى للاختبار :**

قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية للاختبار، وذلك بتطبيقه على عينة من نفس مجمتع البحث تكونت من (٥٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي في ثانوية الوديعة ضمن مركز قضاء الخالص (قرية جيزاني الجول)، وذلك لمعرفة الزمن الذي يستغرقه الاختبار والتأكد من وضوح التعليمات والفقرات المكونة له والافادة من نتائج الاختبار، اذ تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار التحصيلي بتسجيل زمن انتهاء أول طالبة + زمن ثاني طالبة + زمن ثالث طالبة ..... + زمن اخر طالبة على عدد الطالبات الكلي و بتطبيق المعادلة الاتية :

$$م = \frac{مج\ س}{ن}$$

متوسط الوقت = زمن الطالبة ١+ زمن الطالبة٢+ زمن الطالبة٣ .....الخ
العدد الكلي للطالبات

م = ٣٠٠٠ = ٦٠ دقيقة اي الزمن المناسب للاختبار.
٥٠ (عدس،١٩٧٨: ١٠٩)

١. التحليل الإحصائي لفقرات الاختبار

تعد عملية تحليل الفقرات من العمليات الاساسية التي تستعمل في فحص الفقرات الاختبارية، وتحديد مدى فاعليتها وجودتها(العبيدي وابو الرز، ٢٠٠٦: ٢٠٤) فالمقصود بتحليل فقرات الاختبار استخراج معاملي السهولة و الصعوبة وقوة التمييز وفاعلية البدائل المخطئة، ويساعد ذلك في قياس مدى تحقق الأهداف السلوكية استناداً إلى الفقرات الاختبارية السهلة والصعبة وتعيين القوة التمييزية لكل فقرة (ملحم، ٢٠٠٠ : ٢٣٣) ويراد بتحليل بنود الاختبار تلك العملية التي بواسطتها يتم فحص استجابات الطلبة لكل بند من بنود الاختبار للحكم على جودة السؤال ،وقدرته التمييزية فضلا عن فاعلية كل خيار من الخيارات المطروحة. للسؤال وتأثيرِهِ فهو إجراء عملي لتقويم الاختبار وهو يساعدنا في تقويم صدق وثبات الاختبار(النجار،٢٠١٠ :٢٥٠).

التجربة الاستطلاعية الثانية للاختبار:

طبقت الباحثة الاختبار على عينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الاساسية تقريبا اذ اختيرت من مجتمع البحث نفسه، ولها مواصفات عينة البحث تألفت من (١٠٠) طالبة من طالبات الصف الرابع الأدبي من اعدادية النبوة للبنات التابعة لمركز قضاء الخالص وثانوية الخلود للبنات قرية السندية بعد ان تثبتت الباحثة من اتمامهن الموضوعات التي درستها عينة البحث وبعد تصحيح الاجابات، ولتسهيل الإجراءات الإحصائية رتبت الباحثة الدرجات تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة.

وقد اختيرت العينتان المتطرفتان العليا والدنيا بنسبة (٢٧%) بوصفها افضل مجموعتين لتمثيل المجتمع كله(ملحم،٢٠١١ :٢٤١) وبذلك بلغ عدد الطالبات في المجموعتين العليا والدنيا كلتاهما(٥٤) طالبة بواقع (٢٧) طالبة لكل مجموعة، وقد تراوحت درجات طالبات المجموعة العليا بين(٢٣-٣٥) درجة ودرجات طالبات المجموعة الدنيا بين (٣-٨) درجة.

وعليه فإنّ التحليل الإحصائي للفقرات تناول ما يأتي :

أ-تحديد معامل الصعوبة

يفيد احتساب معامل الصعوبة في إعطاء مستوى معين من الصعوبة والسهولة لفقرات أي اختبار إذ يمكن أن تستبعد الفقرات التي تتطرف في السهولة أو الصعوبة أو تستبدل بغيرها ، ويمكن تعريف معامل الصعوبة بأَنَّه نسبة الطلبة الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة(عودة والخليلي، ١٩٩٣ :٣٧٩٥)، وبعد حساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار تبين أنَّ معامل الصعوبة لفقرات الاختبار الموضوعي تتراوح بين (٠,٣٥) و (٠,٧٢) الملحق (١٢)، اما معامل الصعوبة لفقرات الاختبار المقالي فقد تتراوحت بين (٠,٣٨) و (٠,٥٣) الملحق(١٣) وهي معاملات مقبولة اذ يرى بلوم أَنَّ الفقرات الاختبارية تعد مقبولة إذا كان معامل صعوبتها بين (٠,٢٠) و(٠,٨٠) (Bloom , 1971: 66).

ب.قوة تمييز الفقرة

يعرف معامل التمييز بأنه الفرق بين نسبة الطلبة الذين اجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة العليا ونسبة الطلبة الذين اجابوا عن الفقرة بشكل صحيح من الفئة الدنيا فمعامل التمييز ينبغي ان يعطي وزنا اكبر اذا اراد المعلم ان يضع الفقرة في النسخة النهائية للاختبار (المنيزل والعتوم، ٢٠١٠: ١٣٣) وبعد حساب القوة التمييزية للفقرات الموضوعية الملحق (١٢) وجدت انها تتراوح بين (٠,٣٧) و (٠,٦٧)، اما القوة التمييزية للفقرات المقالية فقد تراوحت بين (٠,٣١) و(٠,٦٧)، الملحق (١٣) ويشير(أيبل Ebel) إلى إن الفقرة تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠،٣٠) فأكثر (Ebel , 1972 : 406)،

لذا أبقت الباحثة على الفقرات جميعها دون حذف أو تعديل، إي إن الفقرات قادرة على التمييز بين طالبات المجموعتين العليا والدنيا.

ج. فاعلية البدائل المخطَئة :

تعتمد صعوبة فقرات الاختيار من متعدد بشكل كبير على درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل ، مما يساعد على تشتيت انتباه الطالب غير المتمكن من المادة الدراسية عن الإجابة الصحيحة . ويكون البديـل غير الصحيح فاعلا عندما يجذب عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلبة المجموعة العليا (سمارة وآخرون، ١٩٨٩: ١٠٨)، ويكون البديل أكثر فاعلية كلما ازدادت قيمته في السالب ، وبعد أنْ أجرت الباحثة العمليات الإحصائية اللازمة لذلك، ظهر لديها إن البدائل المخطئة قد جذبت إليها عدداً من طلبة المجموعة الدنيا أكثر من طلبة المجموعة العليا إذ تراوحت الفاعلية بين (-٠،١١) و (-٠,٣٠) ويمكن اعتبار البديل غير فاعل إذا كان معامل تمييزه العكسي صفراً أو موجباً. اما إذا كان معامل تمييزه العكسي سالباً فأنه فاعل في جذب المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا (الإمام وآخرون،١٩٩٠ :١١٦). الملحق (١٤) وهذا يدل على إن جميع فقرات الاختبار ذات بدائل فاعلة لذا تقرر الإبقاء عليها من دون حذف أو تعديل.

٥.ثبات الاختبار:

يعد الثبات احد الخصائص المهمة في الاختبارت والمقاييس، ويعرف الثبات بانه دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها ويمكن قياس ثبات الاختبار بطرائق عدة منها : طريقة إعادة الاختبار، وطريقة الصور المتكافئة ، وطريقة التجزئة النصفية (عودة، ١٩٩٨ :٣٥٤).

وقد اختارت الباحثة طريقة التجزئة النصفية التي تعد من أكثر الطرائق شيوعاً في قياس الثبات، ويرجع سبب ذلك إلى أنَّها تتلافى عيوب الطرائق الأخرى ، وذلك لأنَّها تتميز باقتصادها في الزمن المطلوب لتطبيق الاختبار، إذ يطبق دفعة واحدة ، ويجنب إعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة إعادة الاختبار(الظاهر، ١٩٩٩: ١٤٢).

و تقوم هذه الطريقة على ايجاد الارتباط بين جزئي الاختبار اذ تقسم فقرات الاختبار الى جزئين، يمثل الجزء الاول الفقرات ذات الارقام الفردية، بينما يمثل الجزء الثاني الفقرات ذات الارقام الزوجية، والقيم الناتجة عن هذه الارتباطات تسمى معامل الثبات. لذا اعتمدت الباحثة درجات عينة التحليل الإحصائي نفسها في حساب الثبات ، وبعد تصحيح الإجابات ووضع الدرجات ، جزأت الباحثة الاختبار إلى نصفين ، الفقرات الفردية مقابل الفقرات الزوجية واستعملت معادلة ارتباط بيرسون(pearson) لانه اكثر معاملات الارتباط شيوعا في هذا المجال، وعند حساب معامل الثبات بلغ (٠,٧٠) ثم صحح باستعمال معادلة سبيرمان براون(Sperman.Braon) فبلغ معامل الثبات (٠,٨٢) وهو معامل ثبات مقبول بالنسبة إلى الاختبارات غير المقننة، التي إذا بلغ معامل ثباتها (٠,٦٨) تعد جيدة (Hedes , 1960: 22) وبذلك عد الاختبار صالحاً وجاهزاً للتطبيق الملحق (١٥) . وبغية التأكد من ثبات الاختبار بشكل جيد استخرجت الباحثة الثبات بأستعمال معادلة ألفا كرونباخ، وبلغ معامل الثبات المحسوب بهذه الطريقة (٠،٨٤)

حادي عشر : تطبيق التجربة :

قبل انتهاء التجربة بأُسبوع التي استمر للفترة من ٢٠١٣/٣/٦ ولغاية ٢٠١٣/٥/٨، أخبرت الباحثة الطالبات بأَنَّ هناك اختباراً سيجرى لهن في الموضوعات التي درّستها لهن، وطبقت الباحثة الاختبار التحصيلي على مجموعتي البحث يوم الخميس الموافق ٢٠١٣/٥/٩، في وقت واحد وهو الساعة التاسعة والنصف صباحا بمساعدة احدى مدرسات المدرسة بعد ان شرحت الباحثة للطالبات كيفية الإجابة عن فقرات الاختبار وصححت الباحثة اجابات الطالبات على وفق الانموذج الذي اعدته لهذا الغرض .

ثاني عشرً : الوسائل الإحصائية :

استعملت الباحثة الوسائل الاحصائية الاتية :-

١. الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test)

استعمل للتكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي احتساب دلالة الفرق بينهما في الاختبار التحصيلي :

$$ت = \frac{س_1 - س_2}{\sqrt{\left[\frac{(ن_1 - 1)\,ع_1^2 + (ن_2 - 1)\,ع_2^2}{(ن_1 + ن_2 - 2)}\right]\left(\frac{1}{ن_1} + \frac{1}{ن_2}\right)}}$$

إذ تمثل :

ت : الاختبار التائي لعينتين مستقلتين.

س١ : الوسط الحسابي للعينة الأولى .

س٢ : الوسط الحسابي للعينة الثانية .

ن١ : عدد أفراد العينة الأولى .

ن٢ : عدد أفراد العينة الثانية .

ع١: التباين للعينة الأولى.

ع٢: التباين للعينة الثانية.

(الشربيني ، ٢٠٠١ : ٢٢٩)

٢. اختبار مربع كأي (كا)٢ Chi-Square

استعمل لمعرفة دلالة الفرق بين مجموعتي البحث عند إجراء التكافؤ الإحصائي في متغير التحصيل الدراسي للأبوين

$$كا^2 = \frac{مج\,(ل - ق)^2}{ق}$$

إذ تمثل:

ل: التكرار الملاحظ .

ق: التكرار المتوقع .

(الياسري و ابراهيم، ٢٠٠١ : ٢٧١-٢٧٢)

٣. معامل الصعوبة (Item Difficulty Equation)

أ.لحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبار الموضوعي :

$$\text{ص} = \frac{(\text{ن} - \text{ن ع}) + (\text{ن} - \text{ن د})}{٢\ \text{ن}}$$

إذ تمثل :

ص: صعوبة الفقرة .

(ن- ن ع) : عدد الطالبات من الفئة العليا اللائي أجبنَ إجابات خاطئة عن الفقرة.

(ن- ن د) : عدد الطالبات من الفئة الدنيا اللائي أجبنَ إجابات خاطئة عن الفقرة .

ن: عدد الإفراد.

(الزوبعي ، ١٩٨١ : ٧٧)

ب.لحساب معامل الصعوبة للفقرات المقالية :

$$\text{ص} = \frac{\text{م ع} + \text{م د}}{٢\ \text{ن س}}$$

إذ تمثل :

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا.

م د = مجموع درجات المجموعة الدنيا.

ن= عدد الافراد في المجموعتين.

س= الدرجة المخصصة للفقرة.

(المهداوي والدليمي ،٢٠٠٥: ٨٨)

٤. معادلة قوة التمييز (Item Discrimination Equation)

أ.لحساب القوة التمييزية للفقرات الاختبار التحصيلي الموضوعي

$$\text{ت} = \frac{\text{مج ص ع} - \text{مج ص د}}{\text{٢/١ (ع + د)}}$$

إذ تمثل :

مج ص ع : مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة العليا .

مج ص د : مجموع الإجابات الصحيحة في المجموعة الدنيا .

ع : عدد أفراد المجموعة العليا .

د : عدد إفراد المجموعة الدنيا .

(الزيود وعليان، ٢٠٠٥ : ٩٠)

ب.لحساب القوة التمييزية للفقرات الاختبار التحصيلي المقالي

$$\text{معامل التمييز} = \frac{\text{مج س} - \text{مج ص}}{\text{مج م ن}}$$

(الكبيسي ،٢٠٠٧: ١٨٠)

٥.فاعلية البدائل المخطئة (Effectiveness of Distracters)

لحساب فاعلية البدائل غير الصحيحة لفقرات الموضوعية .

$$\text{فعالية البدائل المخطئة} = \frac{(\text{ن ع م}) - (\text{ن د م})}{\text{ن}}$$

إذ تمثل:

ن ع م: عدد اللائي اخترنَ البديل من المجموعة العليا.

ن د م: عدد اللائي أخترنَ البديل من المجموعة الدنيا.

ن : عدد الإفراد في أحدى المجموعتين .

(الظاهر ، ١٩٩٩ :٩١)

٦.معامل ارتباط بيرسون (Pearson)

استعمل لاحتساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية :

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

إذ تمثل :-

ر: معامل ارتباط بيرسون.

ن: عدد الإفراد.

س: قيم احد المتغيرين .

ص: قيم المتغير الأخر. (أبو صالح ، ٢٠٠٠: ٤١٠-٤١٦)

٧.معادلة سبيرمان – براون (Spearman – Brown Correlation)

استعملت لتصحيح ثبات الاختبار التحصيلي :

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

إذ تمثل :-

رث = الثبات الكلي للاختبار

ر= معامل الثبات النصفي للاختبار

(عودة ، ١٩٩٨: ١٢٨)

٨.معادلة الفاكرونباخ لحساب معامل الثبات

$$\text{ك} = \frac{\text{ك}}{\text{ك} - \text{١}} \left(\frac{\text{مج ع٢ ف}}{\text{ع٢س}} \right)$$

إذ تمثل :

ك= عدد فقرات الاختبار.

ع٢س = التباين في العلامات على الاختبار ككل .

ع٢ف = التباين في علامات الطلاب على كل فقرة من فقرات الاختبار.

(احمد، ١٩٩٩: ٣٥٥)

أولا : منهج البحث

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي، إذ يعد أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة، كما يعد البحث التجريبي اقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعلم وأنظمته المختلفة. (ملحم، ٢٠٠٢ :٢٨٨)

ثانياً : التصميم التجريبي

يعد التصميم التجريبي في مقدمة الخطوات التي تقع على عاتق الباحث في التجربة التي يقوم بها، لان صلاحية التصميم تضمن له الوصول إلى نتائج سليمة ودقيقة. ويتوقف تحديد نوعية التصميم التجريبي على طبيعة المشكلة وظروف عينة البحث وينبغي التسليم منذ البداية بأن البحوث التربوية والنفسية لايمكن أن تصل إلى درجة كافية من الضبط، وذلك لتعقد الظواهر الاجتماعية والإنسانية وتداخل المتغيرات مما يجعل عملية ضبطها أمراً في غاية الصعوبة مهما اتخذت من إجراءات في السيطرة على مثل هذه المتغيرات. (عليان وغنيم، ٢٠٠٠ : ٤٧)

وتأسيسا على ماتقدم فان اختيار التصميم التجريبي يعد من اخطر المهام التي تقع على عاتق الباحث عند قيامه بتجربة علمية، إذ إن سلامة التصميم وصحته هي الضمان الأساس للوصول الى نتائج موثوق بها. كونه يمثل مخططاً وبرنامجاً لكيفية تنفيذ العمل الذي يبتغيه الباحث، وهو بمثابة المفهوم الذي يرشد إلى الأسس التجريبية التي تحدد معالم التجربة ويوصل إلى نتائج يمكن أن يعتمد عليها في الإجابة على ما تطرحه مشكلة البحث من أسئلة، والتثبت من فروض البحث(الزوبعي والغنام،١٩٨١: ٩٥).

لذا اختارت الباحثة تصميما تجريبيا ذا ضبط جزئي واختبار بعدي لمجموعتين متكافئتين إحداهما تجريبية تدرس التاريخ على وفق إنموذج التعلم التوليدي والاخرى ضابطة تدرس التاريخ بالطريقة الاعتيادية. فجاء التصميم على ماهو عليه في الشكل (٦)

المجموعة	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية	انموذج التعلم التوليدي	الاختبار التحصيلي البعدي
الضابطة	بلا	

شكل (٦)

التصميم التجريبي للبحث

ثالثاً : مجتمع البحث

يعد تحديد مجتمع البحث من المهام الرئيسة في البحوث التربوية والنفسية، فمجتمع البحث هو الأفراد والأشياء والأشخاص الذين يشكلون موضوع مشكلة البحث، وهو من العناصر ذات العلاقة بمشكلة البحث التي يسعى الباحث إلى تعميم نتائج بحثه عليها (محمد،٢٠١٢: ٤٧) كما يعد اختيار مجتمع البحث من الخطوات المنهجية والأساسية في البحوث التربوية والنفسية وهذه الخطوة تتطلب دقة بالغة في اختيارها، إذ يتوقف عليها أجراء البحث وتصميم أدواته وكفاية نتائجه. (محمد، ٢٠٠١ : ١٨٤).

شمل مجتمع البحث الحالي طالبات المدارس الثانوية والإعدادية الحكومية للبنات للدراسة النهارية في قضاء الخالص من محافظة ديالى للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ م، والتي لا تقل عدد شعب الصف الرابع الأدبي فيها عن شعبيتين. وقد زارت الباحثة شعبة التخطيط التربوي في المديرية العامة لتربية محافظة ديالى فوجدت أن عدد المدارس الثانوية والإعدادية في قضاء الخالص (٧) مدارس والجدول (٣) يوضح ذلك.

جدول (٣)

أسماء المدارس الثانوية والاعدادية للبنات في قضاء الخالص ومواقعها

ت	اسم المدرسة	موقعا	عدد الشعب	عدد الطالبات
١	اعدادية العراقية للبنات	مركز قضاء الخالص	٢	٨٢
٢	إعدادية النبوة للبنات	مركز قضاء الخالص	٢	٦٠
٣	إعدادية المنتهى للبنات	ناحية هبهب	٢	٥٠
٤	ثانوية الخلود للبنات	قرية السندية	٢	٤٠
٥	ثانوية الحمائم للبنات	قرية سعدية الشط	٢	٦٠
٦	ثانوية الوديعة للبنات	قرية جيزاني الجول	٢	٥٠
٧	ثانوية القوارير للبنات	قرية زنبور	٢	٥٠

رابعاً : عينة البحث

اختيرت قصديا اعدادية العراقية للبنات لتكون عينة البحث وقبل بدء التدريس زارت الباحثة المدرسة مستصحبة معها كتاب تسهيل المهمة الصادر من المديرية العامة لتربية ديالى الملحق(٢) ولما كانت المدرسة تضم شعبتين للصف الرابع الأدبي، فقد أختيرت بطريقة السحب العشوائي البسيط الشعبة(أ) لتمثل المجموعة التجريبية التي ستدرس طالباتها مادة التاريخ على وفق إنموذج التعلم التوليدي وقد بلغ عدد طالباتها (٤١) طالبة، والشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة التي ستدرس طالباتها مادة التاريخ بالطريقة الاعتيادية، وقد بلغ عدد طالباتها(٤١) طالبة أيضا، ولم تجد الباحثة طالبات راسبات، لذا بقي عدد طالبات العينة النهائي (٨٢) طالبة .

وقد اختارت الباحثة قصديا اعدادية العراقية للبنات في قضاء الخالص ضمن محافظة ديالى لتطبيق تجربة بحثها ومن أسباب اختيارها لهذه المدرسة ما يلي :-

١.إبداء إدارة المدرسة الرغبة في التعاون مع الباحثة في أجراء تجربة بحثها.

٢.قرب المدرسة من سكن الباحثة .

خامساً : تكافؤ مجموعتي البحث

من متطلبات التصميم التجريبي لهذا البحث ، تكافؤ مجموعتي البحث وقد كافأت الباحثة مجموعتي بحثها في المتغيرات الآتية :-

١.العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور.

٢. التحصيل الدراسي للآباء.

٣. التحصيل الدراسي للأمهات.

٤.درجات مادة التاريخ في امتحان نصف السنة للعام الدراسي ٢٠١٢-,٢٠١٣

٥. درجات اختبار الذكاء

وقد حصلت الباحثة المعلومات عن المتغيرات (١، ٢، ٣ ،٤) من البطاقة المدرسية وسجل درجات الطالبات ومن خلال توزيع الباحثة لاستمارة طلب المعلومات على طالبات عينة البحث الملحق (٣)، اما المتغير(٥) فقد حصلت الباحثة على معلومات عنه من خلال تطبيق اختبار المصفوفات المتتابعة لرافن (Raven)

وفيما يأتي توضيح عمليات التكافؤ الإحصائي في المتغيرات المذكورة أنفا :

١.العمر الزمني للطالبات محسوباً بالشهور :

بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة التجريبية (١٨٩,٩) شهرا وبانحراف معياري مقداره (٤,٦٧) وتباين مقداره (٢١,١٨) في حين بلغ متوسط أعمار طالبات المجموعة الضابطة (١٨٨,٨) شهرا وبانحراف معياري مقداره (٤,٥٠) وتباين مقداره (٢٠,٢٥) ولدى استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين(T.Test) لمعرفة دلالة الفرق احصائياً، اتضح أَنَّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٠) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠,٢٩٢) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٩) مما يدل على إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في العمر الزمني. والجدول (٤) والملحق (٤) يوضحان ذلك

جدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين العمر الزمني لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة محسوبا بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	١٨٩,٩	٤,٦٧	٢١،١٨	٨٠	٠,٢٩٢	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	٤١	١٨٨,٨	٤,٥٠	٢٠,٢٥				

٢. التحصيل الدراسي للآباء

بعد حساب التكرارات لكل مستوى، تبين ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في التحصيل الدراسي للآباء اذ بلغت قيمة (كاي)٢ المحسوبة (١,٩٥٤) وهي اصغر من قيمة (كا٢) الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

تكرارات التحصيل الدراسي لاباء طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وقيمة (ك٢) المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي للأب				درجة الحرية	قيمة مربع كآي		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
		ابتدائية فما دون	متوسطة	اعدادية	بكالوريوس فما فوق		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	١٠	٩	١٣	٩	٣	١,٩٥٤	٧,٨٢	غير دالة
الضابطة	٤١	١٣	١٢	١١	٥				

٣. التحصيل الدراسي للأمهات :

بعد حساب التكرارات لكل مستوى تبين ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في التحصيل الدراسي للأمهات اذ بلغت قيمة (كاي)٢ المحسوبة (١,٢٢٨) وهي اصغر من قيمة (كا)٢ الجدولية (٧,٨٢) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٣) وهذا يعني تكافؤ مجموعتي البحث في هذا المتغير والجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦)

تكرارات التحصيل الدراسي لامهات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وقيمة (كا)٢ المحسوبة والجدولية

المجموعة	العدد	التحصيل الدراسي للأمهات				درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
		فما دون ابتدائية	متوسطة	إعدادية	فما فوق بكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	١٣	١١	٨	٩	٣	١,٢٢٨	٧,٨٢	غير دالة
الضابطة	٤١	١٧	٧	١٠	٧				

٤.درجات مادة التاريخ في امتحان نصف السنة للعام الدراسي(٢٠١٢-٢٠١٣)

بلغ متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية (٧٨,٢٩) درجة و انحراف معياري مقداره (٩,٩٤) درجة وتباين مقداره (٩٨,٨٦) درجة، في حين بلغ ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة (٧٨,١٤) درجة، وانحراف معياري مقداره (١١,٢٣) درجة وتباين مقداره (١٢٦,٢٢)درجة ، وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين (T-Test) لمعرفة دلالة الفرق إحصائيا، اتضح أَنَّ الفرق ليس بذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٠) إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة(٠,٦٤) وهي أصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٩) مما يدل على إن مجموعتي البحث متكافئتان إحصائيا في درجات مادة التاريخ لامتحان نصف السنة. والجدول (٧) والملحق (٥) يوضحان ذلك

جدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين طابات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في درجات مادة التاريخ لنصف السنة للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣)

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٧٨,٢٩	٩,٩٤	٩٨،٨٦	٨٠	٠,٦٤	١,٩٩	غير دالة
الضابطة	٤١	٧٨,١٤	١١,٢٣	١٢٦,٢٢				

٥.درجات اختبار الذكاء :

يقاس الذكاء باختبارات معدة خصيصا لهذا الغرض، وتعد هذه الاختبارات من أدق وأفضل أدوات التقويم والتشخيص وتطبيقاتها العلمية التي أصبحت كثيرة في شتى ميادين الحياة، لاسيما المتعلق منها في مجالات التربية والتعليم. (ملحم ،٢٠٠٩، ٥٥) ومن اجل تكافؤ أفراد عينة البحث في متغير الذكاء لابد من اختيار احد اختبارات الذكاء، وقد اختارت الباحثة اختبار المصفوفات المتتابعة لرأفن (Raven)، وذلك لاتسامه بدرجة عالية من الصدق والثبات، واستعمل هذا الاختبارات في كثير من البلدان وأعطى نتائج تشجع على استعماله، وهو من اختبارات الذكاء المتحررة من عامل اللغة، فضلا عن انه مقنن للبيئة العراقية، تم تطبيقه على عينة البحث قبل بدء التجربة، يتكون الاختبار من خمس مجموعات (لوحات) (أ.ب.ج.د.هـ) تضم كل لوحة ستة إشكال.وقد صمم الاختبار بحيث يكون الشكل الأخير من الإشكال الستة مفقودا وعلى المفحوص أن يتعرف عليه من بين مجموعة أشكال موجودة أسفل الصفحة بحيث يكون هذا الشكل مكملاً لتسلسل

العلاقات بين الإشكال الستة (الدباغ وآخرون ،١٩٨٣، ٣١-٣٢) طبق الاختبار يوم الاثنين الموافق ٢٠١٣/٣/٥، واتبعت الباحثة تعليمات تطبيق الاختبار بدقة وعند إجراء الموازنات بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٣٧,٨٢) درجة وانحراف معياري مقداره (٨,٠٠٥) درجة وبتباين مقداره (٦٤,٠٩٥) درجة في حين بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣٥,٧٨) درجة وانحراف معياري مقداره (٧,٦٠٠) درجة وبتباين مقداره (٥٧,٨٢) درجة وعند استعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتينTe-Test لمعرفة دلالة الفرق احصائيا اتضح ان الفرق ليس بذي دلالة عند مستوى (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٨٠) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (١,١٩٣) وهي اصغر من القيمة التائية الجدولية (١,٩٩) وهذا يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتان احصائيا في درجات اختبار الذكاء والجدول (٨) والملحق (٦) يوضحان ذلك

جدول (٨)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفرق بين مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في درجات اختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٣٧,٨٢	٨,٠٠٥	٦٤,٠٩٥	٨٠	١,١٩٣	١,٩٩	غير دالة احصائيا
الضابطة	٤١	٣٥,٧٨	٧,٦٠٠	٥٧,٨٢				

سادساً : ضبط المتغيرات الدخيلة (غير التجريبية)

يقصد بالمتغيرات الدخيلة مجموعة المتغيرات التي لها القدرة على التأثير على المتغير التابع، فضلا عن تأثير المتغير المستقل، لذا ينبغي السيطرة عليها وعزل تأثيرها على المتغير التابع (داود وعبد الرحمن،٢٠١١ :١٠٩)، وقد تكون هذه المتغيرات غير خاضعة لسيطرة الباحث، إذ انها لاتدخل في هيكلية الدراسة، لكنها قد تؤثر في نتائجها، فتترك اثر غير مرغوب فيه، فعلى الرغم من تطور العلوم التربوية والنفسية ومحاولتها أللحاق بالعلوم الطبيعية في دقة الإجراءات وفي كثرة استعمال المتخصصين في هذا المجال للمنهج التجريبي، فقد أدرك المتخصصون تلك الصعوبات التي تواجههم في عزل متغيرات الظواهر التي يدرسونها وضبطها.(همام،١٩٨٤: ٢٠٣)، ذلك ان ضبط المتغيرات الدخيلة واحداً من الإجراءات المهمة في البحث التجريبي لتوفير درجة من الصدق الداخلي للتصميم التجريبي.(عودة وملكاوي، ١٩٩٢ : ١٧٧)

وفيما يأتي عرض لهذه المتغيرات وكيفية ضبطها :

١.العمليات المتعلقة بالنضج :

يقصد بالنضج تلك التغييرات البيولوجية والفسيولوجية التي تحدث في بنية الكائن العضوية عند كثير من الأفراد .(أبو حطب وصادق،١٩٩٦: ٩٥)، ولان مدة التجربة كانت متساوية لمجموعتي البحث، لذا لم يكن لهذا العامل أي اثر في نتائج التجربة.

٢.الاندثار التجريبي :

يعرف الاندثار التجريبي بأنه (الأثر الناتج عن ترك عدد من الطلاب (عينة البحث) الدراسة أو انقطاعهم في أثناء التجربة).(الزوبعي والغنام، ١٩٨١ : ١٦) ولم تتعرض التجربة إلى ترك أو انقطاع احد إفرادها باستثناء حالات الغياب الفردية التي تكاد تكون متساوية في كلتا المجموعتين.

٣.ظروف التجربة و الحوادث المصاحبة :

ويقصد بها الحوادث الطبيعية أو غير الطبيعية التي يمكن حدوثها في أثناء مدة التجربة والتي تعرقل سير التجربة، وتكون ذات تأثير في المتغير التابع بجانب أثر المتغيرالمستقل، ولم تتعرض التجربة إلى إي ظرف طارئ أو حادث يعرقل سيرها، لذا يمكن القول بأن أثر هذا العامل قد تم تفاديه .

٤.أداة القياس :

استعملت الباحثة أداة قياس موحدة لقياس التحصيل لدى طالبات مجموعتي البحث، إذ أعدت اختباراً تحصيلياً لأغراض البحث الحالي ، وطبق الاختبار على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في وقت واحد .

٥.إختيار أفراد العينة :

حاولت الباحثة تفادي تأثير هذا المتغير في نتائج التجربة وذلك بالاختيار العشوائي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وإجراء عمليات التكافؤ في بعض المتغيرات التي يمكن ان تتداخل مع المتغير المستقل (انموذج التعلم التوليدي) في المتغير التابع (التحصيل)، فضلا عن تجانس طالبات مجموعتي البحث في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وذلك لانتمائهن لبيئة اجتماعية واحدة وبذلك أمكن الحد من تأثير هذا العامل في التجربة .

٦.أثر الإجراءات التجريبية :

أ.سريّة البحث : حرصت الباحثة على سريّة البحث، وذلك بالاتفاق مع ادارة المدرسة على عدم إخبار الطالبات بطبيعة البحث وهدفه ، كي لا يؤثر في نشاط الطالبات أو تعاملهن مع التجربة مما يؤثر في سلامة النتائج .

٧.المادة الدراسية :

كانت المادة الدراسية محددة للتجربة وموحدة لمجموعتي البحث، وهي الأبواب الثمانية الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي من قبل وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣ الطبعة الحادية والثلاثون تأليف لجنة من وزارة التربية٢٠١٢م.

٨. توزيع الحصص :

تم تنظيم الجدول الاسبوعي بالاتفاق مع أدارة المدرسة من خلال التوزيع المتساوي للدروس بين مجموعتـي البحـث التجريبية والضابطـة وبواقع ثلاث حصص اسبوعياً حسب تعليمات وزارة التربية والجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩)

حصص مادة التاريخ موزعة على مجموعتي البحث

ت	اليوم	المجموعة	الدرس	الوقت
١.	الاحد	الضابطة	الأول	٨،- صباحاً
		التجريبية	الثاني	٨،٤٠
٢.	الثلاثاء	التجريبية	الأول	٨،- صباحا
		الضابطة	الثاني	٨،٤٠
٣.	االخميس	الضابطة	الأول	٨،- صباحا
		التجريبية	الثاني	٨،٤٠

٩. مدة التجربة :

كانت مدة التجربة متساوية لطالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، إذ بدأت يوم الثلاثاء الموافق٢٠١٣/٣/٦، وانتهت يوم الخميس الموافق ٢٠١٣/٥/٩.

١٠.المدّرسة :

درّست الباحثة بنفسها مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) لتلافي أثر هذا المتغير، وهذا يضفي على نتائج التجربة درجة من الدقة والموضوعية. لأنَّ افراد مدرّسة لكل مجموعة يجعل من الصعب رد النتائج إلى المتغير المستقل، فقد تعزى الفروق إلى تمكن إحدى المدّرستين من المادة أكثر من الأخرى، وإلى صفاتها الشخصية أو إلى غير ذلك من العوامل .

١١. بناية المدرسة :

طبقت التجربة في مدرسة واحدة وفي صفوف متجاورة ومتشابهة من حيث المساحة وعدد الشبابيك والإنارة والتهوية وعدد المقاعد .

سابعاً : تحديد المادة العلمية :

حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرسها أثناء مدة التجربة والمتمثلة بالموضوعات التي تضمنتها الأبواب الثمانية الأخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأدبي للعام الدراسي (٢٠١٢-٢٠١٣) حددت المادة بالاستعانة ببعض مدرسات المادة والخطة السنوية لوزارة التربية والجدول (١٠) يوضح ذلك.

جدول (١٠)

المادة العلمية المشمولة بالتجربة

ت	الابواب	العناوين	عدد الصفحات	ت	الابواب	العناوين	عدد الصفحات
١	الباب الخامس الفصل الاول الفصل الثاني	المؤسسة العسكرية الجيش البحرية	٧	٥	الباب التاسع الفصل الاول الفصل الثاني	العلوم اللسانية الترجمة الفلسفة والعلوم الاجتماعية	٦
٢	الباب السادس الفصل الاول الفصل الثاني الفصل الثالث	حياة السكان في الريف والمدن الزراعة الامصار والمدن العربية الاسلامية الصناعة	٢١	٦	الباب العاشر الفصل الاول الفصل الثاني الفصل الثالث الفصل الرابع الفصل الخامس	العلوم العقلية الطب الرياضيات علم الفلك الكيمياء الفيزياء	١٣
٣	الباب السابع الفصل الاول الفصل الثاني الفصل الثالث	الحركة الفكرية عوامل ازدهار الحركة الفكرية خصائص الحركة الفكرية مراكز الحركة الفكرية	٦	٧	الباب الحادي عشر الفصل الاول الفصل الثاني	الفن خصائصه وميادينه واهتمام المسلمين به العمارة في العصور العربية الاسلامية	١٠
٤	الباب الثامن الفصل الاول الفصل الثاني الفصل الثالث	العلوم الدينية علوم القران علوم الحديث الفقة	٧	٨	الباب الثاني عشر	مكانة الحضارة العربية الاسلامية واثرها في التقدم الحديث	٤

ثامناً : صياغة الأهداف السلوكية :

يعرف الهدف السلوكي بأنه عبارة تمت صياغتها بأسلوب يمكن ملاحظته وتقويمه في نهاية فترة دراسية معينة(ابوجادو،٢٠١١: ١١٣). لذا فان الإعداد المتميز للأهداف السلوكية له دور مهم في اختيار طريقة التدريس المناسبة وتعيين أساليب التدريس والتقويم ودعم العملية التعليمية(الحريري،٢٠٠٨: ١١٧).

والفكرة الرئيسة من وراء استعمال الأهداف السلوكية هي جعل المعلم يفكر جيدا بما يريده من المتعلمين بعد تدريسهم لموضوع أو نشاط ما ، ولم يكونوا قادرين على عمله قبل التدريس(عبد الرزاق،١٩٨٦: ٢٧).

وتأسيسا على ذلك فأن صياغة الأهداف السلوكية لأيِّ برنامج هي الخطوة الأساسية في بنائه، لأنَّها تساعد المعلم على تحديد محتوى المادة المتعلمة ، والعمل على تنظيمها، واختيار الطرائق والأساليب التدريسية والأدوات والوسائل والأنشطة المناسبة.

فضلا عن انها تمثل المعيار الأساس في تقويم العملية التعليمية(مادوس وآخرون،١٩٨٣: ٤٣-٤٤). ومن مزايا الأهداف السلوكية أنها تساعد المعلم على معرفة وتوضيح الاتجاه الذي ينبغي أن يسير فيه، كما تعمل على اختصار الوقت والجهد وتساعد المعلم في الحكم على مدى تقدم المتعلمين في دروسهم، فضلا عن أنها تساعد المتعلم على إتقان المادة التعليمية (العناني، ٢٠٠٢ :٥٦).

وقد أطلعت الباحثة على الأهداف العامة لمنهج مادة التاريخ للمرحلة الإعدادية والمعدة من قبل وزارة التربية، فوجدتها أهدافاً عامة الملحق (٧)، وشاملة صعبة التحقيق والقياس ، كما أنها لا تشير إلى الأنماط السلوكية المراد قياسها، لذا قامت الباحثة بتجزئتها إلى أهداف خاصة بموضوعات الأبواب التي شملها البحث الحالي، وصاغت من الأهداف الخاصة، أهدافا سلوكية لتكون أساسا للاختبار التحصيلي، بحيث تكون هذه الأهداف متوائمة مع ماتم تدريسه ومنسجمة مع مستوى ورودها في المحتوى وقد بلغ عدد الاهداف السلوكية (٢٠٥) هدفاً سلوكيا موزعة على المستويات الستة للمجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom)،(المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) الملحق (٨) وبغية التثبت من استيفاء الاهداف السلوكية محتوى المادة الدراسية وصحة تصنيفها الى المستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم وسلامة اشتقائقها وصياغتها وتغطيتها الاهداف العامة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاجتماعيات وطرائق تدريسها و العلوم التربوية والنفسية الملحق(٩)، وقد نالت جميع الأهداف قبول الخبراء باستثناء تعديلات يسيرة في صياغة بعضها.

تاسعاً : إعداد الخطط التدريسية :

التخطيط هو اسلوب علمي يلجأ إليه الإنسان من اجل معالجة مشكلة ما يمكن أن تواجهه في مسيرة حياته وقد تكون هذه المشكلة آنية أو مستقبلية، الغاية منها ضمان نجاحه في مجابهة هذه المشكلة(الحصري والعنيزي، ٢٠٠٠: ٢)، و التخطيط الجيد شرط ضروري للتدريس الجيد، لاسيما بعد أنْ أصبح من غير الممكن اعتماد المدرس على الخبرة السابقة فقط في ظل التقدم العلمي الحاصل الذي يفرض عليه متابعة المستجدات التي تطرأ على طرائق التدريس(كراجة، ١٩٩٧ :٦٣).

وتعد الخطة التدريسية من العوامل المهمة في إنجاح العملية التعليمية ، وتعرف بأنها جميع الإجراءات والتدابير التي يتخذها المعلم لضمان تحقيق أهداف التدريس ونجاح العملية التعليمية(عطيه،٢٠٠٨ :٧٢).

كما تمثل الخطة التدريسية تصورات مسبقة للمواقف والإجراءات التدريسية التي يضطلع بها المعلم والمتعلم لتحقيق أهداف تعليمية معينة ، وتتضمن هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التي تساعد على تحقيقها ، واختيار أساليب تنفيذها وتقويم مدى تحصيل المتعلمين لتلك الاهداف (الأمين، ١٩٩٢: ١٣٣)

فهي توفر الوقت والجهد وتنمي الثقة بين المعلم والمتعلم وتضمن الربط الصحيح بين الدرس السابق والدرس اللاحق(سعد،١٩٩٠ :٢٤٩).

ولما كان إعداد الخطط التدريسية واحداً من متطلبات نجاح عملية التدريس، فقد أعدت الباحثة خططاً تدريسية لموضوعات التاريخ التي ستدرس في التجربة في ضوء الأهداف السلوكية المصوغة، وعلى وفق (إنموذج التعلم التوليدي) بالنسبة لطالبات المجموعة التجريبية، والطريقة الاعتيادية بالنسبة لطالبات المجموعة الضابطة، إذ أصبح عدد الخطط التدريسية (٥٤) خطة وبواقع (٢٧) خطة للمجموعة التجريبية و (٢٧) خطة للمجموعة الضابطة، وقد عرضت الباحثة نماذج من هذه الخطط على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الاجتماعيات وطرائق تدريسها والعلوم التربوية والنفسية

الملحق(٩) لاستطلاع آرائهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم لتحسين صياغة تلك الخطط ، وجعلها سليمة تضمن نجاح التجربة ، وفي ضوء ما أبداه المحكمين من آراء عملت الباحثة على إجراء التعديلات اللازمة عليها فأصبحت جاهزة للتنفيذ الملحق (١٠) .

عاشراً : أداة البحث (الاختبار التحصيلي)

يقصد بالاختبار:موقف معين مصمم من مجموعة من الأسئلة والمشكلات لإظهار عينة من سلوك الفرد، أو هو عملية تفاعل بين المختبر والاختبار على بذل أقصى جهد (الشوك وآخرون،٢٠١٠: ٧٦)

وتعد الاختبارات التحصيلية (طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطالب في مادة دراسية كان قد تعلمها مسبقاً بصفة رسمية من خلال إجاباته عن عينة من الأسئلة (الفقرات) التي تمثل محتوى المادة الدراسية)(عودة، ١٩٩٨ : ٥٢). وقد اعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً في ضوء محتوى المادة والاهداف السلوكية والمستويات الستة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

وقد اتبعت الباحثة الخطوات الآتية في إعداد الاختبار التحصيلي :

١.إعداد الخارطة الاختبارية :

تعد الخارطة الاختبارية عنصراً مهماً وأساساً في إعداد الاختبارات التحصيلية، لانها تتضمن توزيع فقرات الاختبار على الأفكار الرئيسة لمحتوى المادة الدراسية، والاهداف السلوكية التي يسعى الاختبار إلى قياسها وبحسب الاهمية النسبية لكل منها، زيادة على انها من متطلبات صدق المحتوى، وانها تزيد من ثقة المتعلمين بعدالة الاختبار، وتساعد على قياس مدى تحقق اهداف المادة الدراسية (البغدادي، ١٩٨١: ١٢٩)

واستناد لما تقدم فان االخارطة الاختبارية (جدول المواصفات) تصف الموازنة بين انواع السلوك والمحتوى كما تفرضها الاهداف التربوية المتبناة التي هي منطلق اختبار التحصيل ، وتتكون من بعدين ، الاول منهما رأسي ، ويمثل موضوعات او جوانب المحتوى ،

والثاني أفقي، ويمثل مستوى الاهداف السلوكية ،وينشأ عن تقاطعهما العديد من الخلايا تشير الى ارتباط موضوع معين من موضوعات المحتوى بمستوى معين من مستويات الاهداف (الزيود وعليان، ٢٠٠٥ :٨٠)، من اجل ذلك اعدت الباحثة خارطة اختبارية شملت محتوى موضوعات الابواب الثمانية الاخيرة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الادبي، والاهداف السلوكية للمستويات الستة من المجال المعرفي لتصنيف بلوم (Bloom) (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم)، وقد حسبت نسبة اهمية المحتوى لكل باب من الابواب التي تضمنتها الأبواب الثمانية في ضوء عدد الاهداف السلوكية المقررة لكل باب الى العدد الكلي للأهداف السلوكية، أما مستويات الاهداف السلوكية فقد حددت في ضوء عدد الاهداف السلوكية في كل مستوى الى العدد الكلي للأهداف، فيما حدد عدد الفقرات في كل مستوى من المستويات الستة من مجموع فقرات الاختبار التي حدد عددها ب(٥٠) فقرة في ضوء عدد الفقرات الكلي والاهمية النسبية لمحتوى الابواب والاهمية النسبية لمستويات الاهداف السلوكية في الخارطة الاختبارية بحسب مايوضحه الجدول(١١)

جدول (١١)
الخارطة الاختبارية في ضوء الاهمية النسبية لمحتوى الابواب والاهداف السلوكية

المحتوى	عدد الاهداف						مجموع الاهداف	نسبة المحتوى	عدد اسئلة كل محتوى						عدد الاسئلة الكلي
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			معرفة ٢٨%	فهم ٢٤%	تطبيق ١٣ %	تحليل ٩%	تركيب ١٠%	تقويم ١٦%	
الباب الخامس	٧	٩	١	٢	٢	١	٢٢	١١%	١	١	١	١	١	١	٦
الباب السادس	٩	٧	٧	٣	٦	٨	٤٠	٢٠%	٢	١	١	١	١	١	٧
الباب السابع	٦	٣	٣	٢	٣	٣	٢٠	٩%	١	١	١	١	١	١	٦
الباب الثامن	٧	٦	٢	٣	١	٤	٢٣	١١%	١	١	١	١	١	١	٦
الباب التاسع	٦	٣	٤	٤	٣	٢	٢٢	١١%	١	١	١	١	١	١	٦
الباب العاشر	٨	٩	٦	٣	٤	٩	٣٩	١٩%	٢	١	١	١	١	١	٧
الباب الحادي عشر	٥	٨	١	-	١	٤	١٩	٩%	١	١	١	١	١	١	٦
الباب الثاني عشر	٩	٥	٢	١	١	٢	٢٠	١٠%	١	١	١	١	١	١	٦
المجموع	٥٧	٥٠	٢٦	١٨	٢١	٣٣	٢٠٥	١٠٠%	١٠	٨	٨	٨	٨	٨	٥٠

الفصل الرابع

عرض النتيجة وتفسيرها

أولاً : نتيجة البحث

قامت الباحثة بالمقارنة بين درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي ملحق(١٦)، وباستخراج المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية الذي بلغ (٧٥,١٩٥) درجة، وانحراف معياري ومقداره (٨,٤٦٨) درجة وتباين مقداره (٧١,٧١٠) درجة، في حين بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة(٦٣,٥٩) درجة، وانحراف معياري ومقداره (٢١,٤٥) درجة، وتباين مقداره(٥١,٤٦٠) درجة وعلى الرغم من أن متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في أختبار التحصيل الأ أن الباحثة أرتأت معرفة دلالة الفروق بين متوسط درجات المجموعتين لأختبار صحة الفرضية الصفرية التي تم رفضها باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين عند مستوى دلالة(٠,٠٥) ودرجة حرية (٨٠) اذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٣,٢٤٧) وهي أكبر من القيمة الجدولية (١,٩٩) والجدول (١٢) يوضح ذلك :

جدول (١٢)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والتباين والقيمة التائية (المحسوبة والجدولية) لدلالة الفروق بين مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية عند مستوى ٠,٠٥
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٤١	٧٥،١٩٥	٨،٤٦٨	٧١،٧١٠	٨٠	٣،٢٤٧	١،٩٩	دالة احصائيا
الضابطة	٤١	٦٣،٥٩	٢١،٤٥	٥١،٤٦٠				

ثانياً – تفسير النتيجة :

اسفرت النتيجة التي توصل اليها البحث عن رفض الفرضية الصفرية التي نصت على(ليس هناك فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى(٠,٠٥) بين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية على وفق انموذج التعلم التوليدي وبين متوسط درجات تحصيل طالبات المجموعة الضابطة اللواتي يدرسن المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية). وقبول الفرضية البديلة وهذا يعني تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللواتي درسنّ باستعمال انموذج التعلم التوليدي على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسنّ الطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة التاريخ ويمكن ارجاع هذه النتيجة الى مايأتي :

١.إن انموذج التعلم التوليدي كان له الأثر الواضح في زيادة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية، فهو يعد تعلما ذا معنى مما زاد من قدرة الطالبة على التحصيل الدراسي.

٢.يهتم إنموذج التعلم التوليدي بكل المحتوى المراد تعلمه ، بما يوجد لدى المتعلم من تراكيب معرفية فهو يحرص على كيفية انتقاء خبرات المحتوى وتنظيمها بحيث تسهل تمثيل المادة المراد تعلمها للمتعلم والتي تساعد في عملية التعلم .

٣.التدريس وفق إنموذج التعلم التوليدي يراعي الفروق الفردية مع وجود التعزيز وغياب الإحباط وجميع هذه العوامل تتماشى مع الاتجاهات الحديثة للتدريس .

٤.ادى أنموذج التعلم التوليدي الى بناء معارف الطالبات من خلال التفاعل الأيجابي مع المدرسة واعتماد اللغة والحوار المتبادل وهذا التفاعل أدى الى إهتمام الطالبات بالمادة العلمية وزيادة تحصيلهن فيها.

٥.ان التعلم ضمن مجموعات صغيرة يمنح الطالبات الرغبة في التعاون فيما بينهن من اجل اكتشاف الإجابة الصحيحة والتبادل بالمعلومات بينهن، اذ اتاح التدريس بهذا الانموذج فرصة للطالبات للتعلم معاً.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع الدراسات السابقة على الرغم من اختلاف طبيعة المادة والمرحلة الدراسية والجنس والبيئة – اذ اتفقت مع نتائج دراسة (دون وفولكل ٢٠٠٠) التي أظهرت تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست على وفق إنموذج التعلم التوليدي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في تحصيل مادة العلوم، و (غضنفري ساران ٢٠٠٩) التي أظهرت نتائجها تفوق المجوعة التجريبية التي درست بالتعلم التوليدي في زيادة الفهم القرائي للنصوص الأدبية لطلبة المرحلة الأولى في كلية التربية على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية .واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة (السعدي ٢٠١٢ في العراق) التي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الإبداعي في مادة اللغة العربية ودراسة(التميمي ٢٠١٢ في العراق) التي اظهرت نتائجها تفوق المجموعة التجريبية التي درست بالتعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية لطلاب الصف الاول المتوسط على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية ودراسة (سلمان ٢٠١٢ في المملكة العربية السعودية) التي اظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل الدراسي في مادة الكيمياء لطالبات الصف الاول الثانوي بمكة المكرمة على طالبات المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية ودراسة (احمد ٢٠٠٩ في مصر) التي اظهرت تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستعمال انموذج التعلم التوليدي في التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية في مادة الجغرافيا لطلاب الصف الاول الثانوي على المجموعة التي درست بالطريقة الاعتيادية .

أولاً – الاستنتاجات :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يأتي :

١.إن إنموذج التعلم التوليدي اثبت فاعليته وتفوقه على الطريقة الاعتيادية في زيادة تحصيل طالبات الصف الرابع الإدبي في مادة التاريخ وتحسينها.

٢.إن التدريس على وفق إنموذج التعلم التوليدي بعث الراحة في نفوس الطالبات وزاد من رغبتهن في التعلم وعودهن على الاستقلالية في التعلم.

٣.التدريس وفق أنموذج التعلم التوليدي يتيح المناقشة الجماعية والتفاوض بين المعلم والمتعلم ويعطي فرصة بأبداء الرأي وتكوين الخبرات والمعارف بوجود قرين أو شخص أكثر خبرة .

ثانياً – التوصيات :

في ضوء النتيجة التي توصلت إليها الباحثة في هذه الدراسة ، فأنَّها توصي بما يأتي :

١.اعتماد إنموذج التعلم التوليدي في تدريس مادة التاريخ في الصف الرابع الإدبي لما له من فوائد عديدة تنظيم التفكير ودقة الملاحظة وتنظيم المادة العلمية بما يساعد في تعلم الطالبات وزيادة تحصيلهن في مادة التاريخ

٢.توجيه أنظار القائمين على تأليف كتب طرائق تدريس التاريخ بفروعها إلى إنموذج التعلم التوليدي وذلك بسبب قلة المصادر التي تحدثت عن هذا الموضوع.

٣.تدريب المدرسين والمدرسات على استعمال هذا الانموذج في التدريس من خلال عقد الدورات والندوات التربوية.

٤. من الضروري ادخال نماذج تدريسية حديثة لطلبة المرحلة الاعدادية اكثر فاعلية تلبي حاجاتهم ومبنية على اسس علمية لها الاثر في زيادة التحصيل الدراسي .

ثالثاً – المقترحات :

استكمالاً لنتائج البحث الحالي ، تقترح الباحثة أجراء الدراسات الآتية :

١.بناء برنامج تدريبي لمدرسي التاريخ في التعليم الإعدادي على تنمية مهارات التفكير (التأملي، الاستدلالي، الناقد، الابداعي) على وفق إنموذج التعلم التوليدي .

٢.دراسة اثر استعمال إنموذج التعلم التوليدي مع طرائق تدريسه، مثل (دورة التعلم ، خرائط المفاهيم ، إنموذج التعلم البنائي).

٣.إجراء دراسة مماثلة للدراسة الحالية على طلبة المرحلة الابتدائية لتدريبهم على توليد الافكاروالحوار منذ الصغر .

٤.دراسة اثر إنموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب المرحلة الإعدادية في مادة التاريخ .

المصادر :

١. أبن فارس، أبو الحسين احمد، (١٩٤٧): مقياس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ،عيسى البايي الحلبي وشركاؤه.

٢. ابو علام ، صلاح الدين محمود ، ٢٠٠٠ ، القياس والتقويم التربوي والنفسي(أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة) ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة

٣.الباوي ،حسن حميد حسن، (٢٠١٢) ، اثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية .

٤.ابراهيم ،توفيق محمود غازي (٢٠٠٢) " العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية ومهارات طرح الاسئلة " الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الاول

٥.ابراهيم ،زكريا ابراهيم، مشكلة البنائية (اضواء على البنيوية) مكتبة مصر ، القاهرة

٦.أبن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٩٨٧): المقدمة، الطبعة الاولى، دار القلم، بيروت، لبنان.

٧.أبو جادو ، محمد ، صالح ، (٢٠١١): علم النفس التربوي ،الطبعة الثامنة ، عمان – الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٨.ابو جادو ،صالح مجمد علي (٢٠٠٣) علم النفس التربوي ،الطبعة الثانية ، الاردن عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٩.ابو جادو ،صالح محمد علي (٢٠٠٠) علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٠.ابو حطب ، فؤاد وصادق ، امال (١٩٩٦) علم النفس التربوي ، الطبعة الخامسة ،مصر القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

١١.ابو رياش ،حسين محمد(٢٠٠٧) التعلم المعرفي الطبعة الاولى ،عمان ، الاردن ، دار المسية للنشر والتوزيع والطباعة .

١٢.أبو صالح ، محمد صبحي (٢٠٠٠).الطرق الإحصائية ، الطبعة الاولى ،عمان الاردن ، دار اليازوري العلمية للنشر ،

١٣.ابو عودة ، سليم (٢٠٠٦) ، اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة ، فلسطين .

١٤.أبو لبدة، سبع محمد، ١٩٨٥، مبادئ القياس والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، ط٣، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.

١٥.ابوعلام ، رجاء محمود(١٩٨٧) قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دار القلم، الكويت.

١٦.ابوغزال ، معاوية محمود (٢٠٠٦) ، نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية ، الاردن عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٧.احمد ، محمد بخيت السيد (٢٠٠٩) اثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالطوارث الطبيعية لدى طلاب الاول الثانوي ، رسالة ماجستير (غير منشورة ، كليت التربية ، جامعة سوهاج .

١٨.اسماعيل ،مجدي رجب ، (٢٠١١) التربية العلمية وتصميم المنهج ، مصر ، القاهرة

١٩.لأحمد ، رديـن عثمان ، حزام عثمان يوسف ، (٢٠٠١): طرائق التدريس(منهج وأسلوب ووسيلة)، عمان ، الأردن، دار المناهج.

٢٠.الأمين ، شاكر : الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان ، ٢٠٠٥,

٢١.الامين ، شاكر واخرون (١٩٨٨) ، طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد المعلمين ، الطبعة الاولى ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .

٢٢.الامين ،شاكر محمود ،(١٩٩٢) : اصول تدريس المواد الاجتماعية ، العراق ،بغداد ،دار الحكمة للطباعة والنشر .

٢٣.البياتي . منى زهير حسين ،(٢٠٠٥) ، اثر استخدام انموذج بونسر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى – كلية التربية.

٢٤.التميمي ،وسام نجم محمد ،(٢٠١٢) ، فاعلية انموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية زاستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القادسية ، كلية التربية .

٢٥.الجزائري ، هشام أبو عصام : أهمية دراسة التأريخ الإسلامي ، مقال منشور ، مجلة ابن الجزائر ،٢٠٠٨م .

٢٦.الجبوري ، عدنان جواد خلف واخرون،(١٩٨٨) ، المبادىء الاساسية في طرق التدريس ، جامعة البصرة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٢٧. الجبوري ، مضر صباح عبد جابر (٢٠١٠) اثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الادبي (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة القادسية.

٢٨.الجشعمي ،احمد ،مثنى علوان ،مهاباد عبد الكريم (٢٠١٢) اراء بعض التربويين العرب في التربية والتعليم ،الطبعة الاولى ، العراق بغداد ، دار الارقم .

٢٩. الحريري ،رافدة عمر (٢٠١٢) تنظيم وادارة المكتبة المدرسية، الطبعة الثانية، عمان، الاردن.

٣٠.الحريري ، رافدة عمر، (٢٠٠٨): التقويم التربوي ،عمان–الاردن، دار المناهج .

٣١.الحصري ، علي منير والعنيزي ، يوسف (٢٠٠٠) طرق التدريس العامة ، طرابلس : دار الكتب الوطنية .

٣٢.الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٩) ،مهارات التدريس الصفي ، الطبعة الثانية ، الاردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٣٣.الخثلان ، شيخة بنت رشيد بن عبد الرحمن : (٢٠٠٣) فهم طبيعة التأريخ وعلاقته بمصادر التعلم المستخدمة في تدريس التأريخ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٣٤.الدواهيدي ، عزمي عطيه (٢٠٠٦) ، فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامع الاقصى ، (رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة الاسلامية ، فلسطين .

٣٥.الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (١٩٦٢): مختار الصحاح،الطبعة التاسعة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة.

٣٦.الربيعي ، محمود داود سلمان (٢٠٠٦) طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، الطبعة الاولى ،عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .

٣٧.الرشيدي وآخرون ،صالح بشير ،(٢٠٠٤)، الموسوعة العلمية للتربية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٣٨.الزعول، عماد عبد الرحيم والمحاميد، شاكر عقله (٢٠٠٧) سيكولوجية التدريس الصفي، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن عمان.

٣٩الزوبعي ،عبد الجليل ابراهيم والغنام ، محمد احمد (١٩٨١) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، العراق ، جاعمة بغداد : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٤٠.السخاوي ، شمس الدين السخاوي ترجمة صالح احمد العلي ، (١٩٨٦) ، الاعلان بالتوبيخ لمن ذم اهل التاريخ ،الطبعة الاولى ، موسسة الرسالة .

٤١.السعدي ، اصيل فائق حسن (٢٠١٢) ، اثر التعليم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الابداعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية ابن رشد .

٤٢.السعدي وعودة، عبدالرحمن ، ثناء مليجي السيد (٢٠٠٦) ، التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها ، مصر، القاهرة : دار الكتب الحديث .

٤٣.السنبل ، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢)، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ، الاسكندرية ، المكتب الحديث .

٤٤.السيد وعبد الحميد، جيهان كمال ،عبد الحميد صبري(٢٠٠٧) استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي ،الطبعة الاولى ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة مصر .

٤٥.الشربيني ،زكريا (٢٠٠١) الاحصاء اللابارامتري مع استخدام spss في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مصر ،القاهرة : وكمتبة الانجلو المصرية .

٤٦.الظاهر ، زكريا محمد واخرون (١٩٩٩) اتجاهات تربوية في تدريس العلوم ، اليمن صنعاء ، مطابع بابل .

٤٧.العبوسي ، خديجة حسون علوان ،(٢٠١٢) ، اثر استعمال استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الخامس الادبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات .

٤٨.العبيدي، هاني ابراهيم شريف ،وابو الرز،جمال حسن (٢٠٠٦) استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم ، الطبعة الاولى ، جدار للكتاب العربي ،اربد الاردن .

٤٩.العجرش ، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التأريخ العراق، جامعة بابل، دار الرضوان للنشر ، موسسة دار الصادق الثقافية .

٥٠.العجيلي واخرون (٢٠٠١) مبادىء القياس والتقويم التربوي ، العراق ، بغداد : مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ .

٥١.العدوان واخرون ، زيد سليمان العدوان ،محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ،الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٥٢.العنانية ،حنان عبد الحميد (٢٠٠٢) علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، عمان الاردن : دار الصفاء للنشر والتوزيع .

٥٣.الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم : المدخل إلى التدريس ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٣م.

٥٤. القلا ، فخر الدين ،(١٩٩٥) اعداد الطالب المعلم في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات لاستخدام تقنيات التعلم ، مجلة تكنولوجية التعليم ، العدد الثالث ، السنة الثالثة

٥٥.الكبيسي ، ياسر عبد الواحد حميد ،(٢٠١٢) اثر استراتيجي التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي عند طلاب الخامس الادبي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد كاية التربية ابن رشد .

٥٦.الكبيسي،عبدالواحد حميد،٢٠٠٧، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات،دار جرير للنشر وطباعة،عمان،الأردن.

٥٧.اللقاني ، احمد حسين ، (١٩٧٩) المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، مصر ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

٥٨.المعموري ، محمود حسن محمد ،(٢٠١١) ،اثر إستراتيجية التخيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ العربي الإسلامي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى – كلية التربية الأصمعي .

٥٩.المفرجي ، ابتسام محمد حميد كاظم ، ٢٠١٢، اثر القراءات الخارجية والمناقشة الصفية في تحصيل واستبقاء الطالبات لمادة الجغرافية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد .

٦٠.الناشف ، عبد الملك ، ٢٠٠١ ، طرق تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية الارنروا ، معهد التربية .

٦١.النجار ، نبيل جمة صالح ،(٢٠١٠) القياس والتقويم منظورتطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS ، الاردن ،عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع.

٦٢.النجار ، نبيل جمعة صالح (٢٠٠٧) الاحصاء في التربية مع تطبيقات برمجية SPSS ، الاردن ،عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

٦٣.النجار واخرون (٢٠٠٩) اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي ، عمان الاردن ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

٦٤.الياسري،محمد جاسم، ومروان عبد المجيد إبراهيم،٢٠٠١، الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان ، الأولى ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٦٥.بدير ،د. كريمان بدير ،(٢٠٠٨) التعلم النشط ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٦٦.بشارة ،جبرائيل (١٩٨٦) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .

٦٧.بوبر، كارل بوبر(١٩٥٩) عقم المذهب التاريخي (دراسة في مناهج العلوم الاجتماعية) ترجمة عبد الحميد صبرة ، مشأة المعارف ، الاسكندرية مصر.

٦٨.جوجك ،كوثر حسين ،(٢٠٠١) ، التعليم التعاوني في استراتيجية تدريسية تحقق هدفين ، دراسات تربوية ، سلسلة ابحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد السابع ، الجزء الثالث والاربعين .

٦٩.حسين وعبد الرحمن ، محسن محمد ،عبد الرحمن العزاوي ،(١٩٩٢) منهج البحث التاريخي ، بغداد ،دار الحكمة للطباعة والنشر .

٧٠.حسن ،السيد محمد ابو هاشم (٢٠٠٦) الخصائص السيكومترية لادوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss ، المملكة العربية السعودية ، جدة .

٧١. حمادي ، عبد الله محمد ، ٢٠٠٠ ، مشاركة المعلم بأعداد وتخطيط المناهج الدراسية ، دار قطري بن فجاءة للنشر والتوزيع ، الدوحة ، قطر.

٧٢.خطابية ، عبد الله محمد ،) ٢٠٠٥(، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان،الأردن.

٧٣.خلف الله سلمان، (٢٠٠٢): المرشد في تدريس ، عمان– الاردن ،جهينة للنشر والتوزيع.

٧٤.داود ،عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي ، العراق بغداد : مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر .

٧٥.دي سوسير ،فرديناند دي سوسير(١٩٨٤) محاضرات في الالسنية العامة، ترجمة يوسف –غازي، ومجيد نصر ، دار نعمان للثقافة ، لبنان بيروت .

٧٦. ذنون ، طه عبد الواحد ، اصول البحث التاريخي ، دت .

٧٧.زاير ، وعايز ، د.سعد علي ،ايمان اسماعيل ،(٢٠١١) ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ،العراق، بغداد ،مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي .

٧٨.زكريا ، فؤاد زكريا(١٩٨٦) الجور الفلسفية للبنائية ، الطبعة الثانية، دار قرطبة للطباعة والنشر ، الدار البيضاء المغرب.

٧٩.الزند وعبيدات، وليد خضر الزند ، هاني حتمل عبيدات (٢٠١١) المناهج التعليمية تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ،الطبعة الاولى ، اربد ، الاردن ، عالم الكتب الحديث .

٨٠.زيتون ، حسن حسين ،(٢٠٠١) تصميم التدريس رؤية منظومية ، مصر القاهرة ، عالم الكتب .

٨١.زيتون، حسن حسين و كمال عبد الحميد (٢٠٠٣)التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الاولى .

٨٢.زيتون، حسن حسين(٢٠٠٣ (،إستراتيجيات التدريس ،ط١ ، عالم الكتب، القاهرة

٨٣.زيتون، عايش محمود،(٢٠٠٧) ،النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط١،عمان الأردن.

٨٤.زيتون،كمال عبد الحميد، (٢٠٠٤) ، تدريس العلوم للفهم :رؤية بنائية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، عالم الكتب .

٨٥.سالم ، المهدي محمود ،) ٢٠٠١ (، تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول

٨٦.سعد ، نهاد صبيح (١٩٩٠) الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، العراق بغداد : مطابع التعليم العالي .

٨٧.سعيد ، عاطف محمد ، عيد ، رجاء أحمد ، ٢٠٠٦ ، أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين الشمس.

٨٨.سلامة ، عبد الحافظ ، (٢٠٠٧): أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، عمان– الأردن، دار اليازور دي العلمية للنشر والتوزيع .

٨٩.سمارة ،عزيز ،وآخرون ،(١٩٨٩) ،مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الطبعة الثانية ،دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

٩٠.سيد ،علي احمد وسالم ، احمد محمد (٢٠٠٤) ، التقويم في المنظومة التربوية ، الطبعة الاولى ،الرياض، المملكة العربية السعودية ، مكتبة الرشد .

٩١.شلبي واخرون ، (١٩٩٨) تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق ، القاهرة ، المركز المصري للكتاب .

٩٢.شتراوس ، كلود ليفي شتراوس (١٩٨٢) العرق والتاريخ ، ترجمة سليم حداد ، الطبعة الاولى ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزريع ، بيروت لبنان .

٩٣.صالح ، جابر ،(٢٠٠٩) اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي ،المملكة العربية السعودية .

٩٤.صالح بشير ، الرشيدي وآخرون ،(٢٠٠٤)، الموسوعة العلمية للتربية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٩٥.ظهير ، خالد سلمان (٢٠٠٩) اثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، فلسطين .

٩٦.عاذرة ، سناء محمد ابو عاذرة ، (٢٠١٢) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، الطبعة الاولى ، عمان، الاردن .

٩٧.عبد الرزاق ،رؤوف (١٩٨٦) اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، العراق : مديرية مطبعة جامعة صلاح الدين .

٩٨.عبد الرزاق، ناصر محمد محمود ،(٢٠٠٢) ، اثر استخدام "نظرية فيجوتسكي" في تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى المستويات التحصيلية المختلفة ، مجلة كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، العدد السادس عشر .

٩٩.عبد السلام ، عبد الرحمن عبد السلام . طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، الطبعة الثانية ، دار المناهج للنشر ،٢٠٠٠م .

١٠٠.عبد السلام ،عبد السلام مصطفى ، (٢٠٠٦):الأتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، القاهرة، دار الفكرة العربي

١٠٢.عبد الصاحب ، جاسم ،اقبال مطشر ،اشواق نصيف ،(٢٠١٢) ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة ، الطبعة الاولى ، الاردن ،عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع

١٠٣.عبد العظيم ، ريم احمد عبد العظيم ، وائل عبدالله محمد (٢٠١١) تصميم المنهج المدرسي، الطبعة الاولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٠٤عبد الهادي ، منى وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، الطبعة الاولى، القاهرة : دار الفكر العربي .

١٠٥.عبيد ، احمد حسن عبيد ،(١٩٧٦) ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

١٠٦عبيد، وليم (٢٠١١): استراتيجيات التعليم والتعلم في سباق ثقافة الجودة، الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان، الاردن.

١٠٧.عبيدات ، حمادنه ، خالد حسين محمد ،محمد محمود ساري حمادنه ، (٢٠١٢) مفاهيم التدريس في العصر الحديث ، طرائق وأساليب ،الطبعة الاولى ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .

١٠٨.عدس ، عبد الرحمن (١٩٧٨) مبادىء الاحصاء في التربية وعلم النفس ، الجزء الاول ، مكتبة الاقصى ، عمان الاردن.

١٠٩.عدس ، محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٩) المدرسة واقع وتطلعات ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

١١٠.عريفج ، سامي سلطي عريفج (٢٠٠٨) مدخل الى التربية ،عمان : دار الفكر .

١١١.عريفج، سامي ومصلح، خالد(١٩٨٧) : مبادىء القياس والتقويم ، الطبعة الثانية، عمان،مطبعة فريدي .

١١٢.عطية،محسن علي،٢٠٠٨،الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

١١٣.عطا الله ، ميشيل كامل عطا الله (٢٠٠٢) طرق واساليب تدريس العلوم ، الطبعة الثانية : دار المسيرو للنشر والتوزيع والطباعة .

١١٤.عفانة والجيش ، يوسف (٢٠٠٨) ، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين ، فلطسين ،غزة : مكتبة افاق .

١١٥.عفانة والخزندار ، إسماعيل عزو والخزندار ، نائلة نجيب ،٢٠٠٧ ، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

١١٦.عفيفي ، اميمة (٢٠٠٤) فعالية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة مصر القاهرة .

١١٧.عليان وغنيم، ربحي مصطفى ، وعثمان محمد غنيم ، (٢٠٠٠) مناهج وأساليب البحث العلمية النظرية والتطبيق ، الطبعة الاولى، عمان الاردن ، دار صفاء للنشر.

١١٨.عودة ، احمد سلمان ، وخليل يوسف الخليلي، ١٩٨٨ ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

١١٩.عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التربوية ، الطبعة الرابعة ،: دار الامل للنشر والتوزيع .

١٢٠.عودة ، احمد سليمان ، والخليلي ،خليل يوسف (١٩٩٣) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الطبعة الثالثة ، اعمان الاردن ، دار الامل .

١٢١.عودة احمد سليمان ،وملكاوي ، فتحي (١٩٩٢) اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، الطبعة الثانية ، عمان الاردن ، المنار للنشر .

١٢٢.غباري،ثائر احمد وابو شعيرة ، خالد محمد(٢٠١٠) سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية ،الطبعة الاولى، مكتبة المجتمع العربي،عمان الاردن.

١٢٣.فرج ، عبد اللطيف بن الحسين : طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، الطبعة

١٢٤.قابيل ، سحر معوض عبد الرافع ،(٢٠٠٩) ، فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

١٢٥.قطامي ، نايفه ، (٢٠٠٩) ، تفكير وذكاء الطفل ، الاردن ، عمان ، دار المسيرو للنشر والتوزيع .

١٢٦.قطامي ، يوسف ونايفة : سيكولوجية التدريس ، عمان ، الأردن ، دار النشر ، ٢٠٠١م

١٢٧.قطامي ، يوسف ونايفة ، (١٩٩٨): نماذج التدريس الصفي ، عمان– الأردن، دار الشروق .

١٢٨.كراجة، عبد القادر (١٩٩٧): القياس والتقويم في علم النفس، ط ١، دار اليازودي العلمية، عمان، الاردن.

١٢٩.كوافحة ، تيسير مفلح (٢٠١٠) القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، الطبعة الثالة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

١٣٠.كيروزيل ، اديث كيروزيل(١٩٨٦) عصر البنيوية (من ليفي شتراوس الى فوكو) ترجمة جابر عصفور ، الدار البيضاء المغرب .

١٣١.مادوس ، جورج ق ، واخرون(١٩٨٣) تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة –محمد امين واخرون ، القاهرة مصر ، دار ماكجر وهيل للنشر .

١٣٢.محمد، محمد جاسم محمد ،(٢٠٠٤) نظريات التعلم ، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن دار الثقافة للنشر والتوزيع .

١٣٣.محمد ، رمضان محمد، (٢٠٠٠): رعاية الموهوبين والمبدعين ،ط٢، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث .

١٣٤.محمد، شفيق، ٢٠٠١، البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

١٣٥.مرسي ،محمد عبد العليم ، (١٩٨٥) : المعلم والمنهاج وطرق التدريس ، الطبعة الاولى ، الرياض ،دار الكتب .

١٣٦.ملحم ، سامي (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٣٧.ملحم ، سامي (٢٠٠٢) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، الاردن عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
١٣٨.ملحم ، سامي (٢٠٠٩) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الطبعة الرابعة ، عمان الاردن ، دارالميرة للنشر والتوزيع .
١٣٩.ملحم ، سامي محمد ،(٢٠١١) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،الطبعة الخامسة ، الاردن ،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
١٤٠.مؤنس ، حسين ، (١٩٨٤) التاريخ والمؤرخون ، دار المعارف .
١٤١.نادر ، سعد عبد الوهاب ، (١٩٧٦) : معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال الكتب والمقررات (رد . غ.م) ، جامعة الأزهر، كلية التربية ، القاهرة
١٤٢.ناصر ،ابراهيم (٢٠٠١) فلسفات التربية ، الاردن ، عمان ،دار وائل .
١٤٣.النجدي احمد وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
١٤٤.نشواني ،عبد المجيد ،(١٩٨٥) ، علم النفس التربوية ، الطبعة الثانية ، عمان ، دار الفرقان .
١٤٥.نمر ، أمين محمد أمين (٢٠٠٧) أعداد المعلم في الفكر التربوي الاسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية
١٤٦.نوفل ،ابوعواد ،محمد بكر ،فريال محمد (٢٠١٠) التفكير والبحث العلمي ، الطبعة الأولى ،عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
١٤٧همام ، طلعت (١٩٨٤) سين وجيم عن المناهج البحث ، عمان الاردن ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر .
١٤٨.هندام وجابر ،يحيى هندام ، جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) المناهج أسسها .تخطيطها . تقويمها ، الطبعة الحادية عشر ،مصر ، القاهرة : دار النهضة العربية .

المصادر :

١. الحريري ،رافد عمر (٢٠١٢) تنظيم وادارة المكتبة المدرسية، الطبعة الثانية، عمان، الاردن.

٢.الزند ، وليد خضر الزند ، هاني حتمل عبيدات (٢٠١١) المناهج التعليمية تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها ،الطبعة الاولى ، اربد ، الاردن ، عالم الكتب الحديث .

٣.عريفج ، سامي سلطي عريفج (٢٠٠٨) مدخل الى التربية ،عمان : دار الفكر .

٤.العجرش ، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التأريخ العراق، جامعة بابل، دار الرضوان للنشر ، موسسة دار الصادق الثقافية .

٥.عبد العظيم ، ريم احمد عبد العظيم ، وائل عبدالله محمد (٢٠١١) تصميم المنهج المدرسي، الطبعة الاولى ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٦.العدوان واخرون ، زيد سليمان العدوان ،محمد فؤاد الحوامدة (٢٠١١) تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق ،الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٧.الدواهيدي، عزمي عطية أحمد،٢٠٠٦، فعالية التدريس وفقاً لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،الجامعة الإسلامية في غزة.

٨. عفانة، عزو إسماعيل،الجيش، يوسف ،٢٠٠٨، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين، غزة: مكتبة آفاق.

٩.علام ، صلاح الدين محمود ، ٢٠٠٠ ، القياس والتقويم التربوي والنفسي(أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة) ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة

١٠. أبن فارس، أبو الحسين احمد، (١٩٤٧): مقياس اللغة، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة ، دار إحياء الكتب العربية ،عيسى البايي الحلبي وشركاؤه.

١١.عبد السلام ،عبد السلام مصطفى ، (٢٠٠٦):الأتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، القاهرة، دار الفكرة العربي.

١٢. زكـي .اسـماء زكـي ،(٢٠٠١) اسـتخدام الانشـطة المصـاحبة فـي تـدريس التـاريخ لطلاب الصف الاول الاعدادي واترها في تحصيلهم المعرفي وتنمية اتجاهاتهم نحو المادة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

١٣.صـلاح ولاء صـلاح محمـد ،(٢٠٠٦) فاعليـة طريقـة الاستقصـاء فـي تنميـة بعـض مهارات التفكير التاريخي والاتجاه نحو مادة التاريخ لدى طلاب المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس ، القاهرة ، مصر .

١٤.شـلبي واخـرون ، (١٩٩٨) تـدريس الدراسـات الاجتماعيـة بـين النظريـة والتطبيـق ، القاهرة ، المركز المصري للكتاب .

١٥. مؤنس ، حسين ، (١٩٨٤) التاريخ والمؤرخون ، دار المعارف .

١٦.عدس ، محمد عبد الرحيم عدس (١٩٩٩) المدرسة واقع وتطلعات ، الطبعة الاولى ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

١٧.الجبوري ، مضر صباح عبد جابر (٢٠١٠) اثر التدريس بأسلوب القضايا الجدلية في تنمية مهارات التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الادبي (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة القادسية.

١٨.عطا الله ، ميشيل كامل عطا الله (٢٠٠٢) طرق واساليب تدريس العلوم ، الطبعة الثانية : دار المسيرو للنشر والتوزيع والطباعة .

١٩. حمادي ، عبد الله محمد ، ٢٠٠٠ ، مشاركة المعلم بأعداد وتخطيط المناهج الدراسية ، دار قطري بن فجاءة للنشر والتوزيع ، الدوحة ، قطر.

٢٠ . القلا ، فخر الدين ،(١٩٩٥) اعداد الطالب المعلم في معاهد اعداد المعلمين والمعلمات لاستخدام تقنيات التعلم ، مجلة تكنولوجية التعليم ، العدد الثالث ، السنة الثالثة .

٢١. الباوي ،حسن حميد حسن، (٢٠١٢) ، اثر التعلم النشط في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة الاعدادية في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة ديالى – كلية التربية للعلوم الانسانية .

٢٢.الجبوري ، عدنان جواد خلف واخرون،(١٩٨٨) ، المبادىء الاساسية في طرق التدريس ، جامعة البصرة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٢٣. ذنون ، طه عبد الواحد ، اصول البحث التاريخي ، دت .

٢٤. فرج ، عبد اللطيف بن الحسين : طرق التدريس في القرن الواحد والعشرين ، الطبعة الأولى ، دار المسيرة ، عمان ، ٢٠٠٥م .

٢٥.الخثلان ، شيخة بنت رشيد بن عبد الرحمن : (٢٠٠٣) فهم طبيعة التأريخ وعلاقته بمصادر التعلم المستخدمة في تدريس التأريخ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٢٦. الأمين ، شاكر : الشامل في تدريس المواد الاجتماعية ، دار أسامة للنشر والتوزيع ،عمان ، ,٢٠٠٥

٢٧. الفتلاوي ، سهيلة محسن كاظم : المدخل إلى التدريس ، دار الشروق ، عمان ، ٢٠٠٣م

٢٨. الكبيسي ، ياسر عبد الواحد حميد ،(٢٠١٢) اثر استراتيجي التعلم التوليدي والتساؤل الذاتي في تحصيل مادة الجغرافية والتفكير التأملي عند طلاب الخامس الادبي ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد كاية التربية ابن رشد .

٢٩. الأحمد ، ردين عثمان ، حزام عثمان يوسف ، (٢٠٠١): طرائق التدريس (منهج وأسلوب ووسيلة)، عمان ، الأردن، دار المناهج.

٣٠. خلف الله سلمان، (٢٠٠٢): المرشد في تدريس ، عمان– الاردن ،جهينة للنشر والتوزيع.

٣١. عبد السلام ، عبد الرحمن عبد السلام . طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس ، الطبعة الثانية ، دار المناهج للنشر ،٢٠٠٠م .
٣٢. محمد ، رمضان محمد، (٢٠٠٠): رعاية الموهوبين والمبدعين ،ط٢، الاسكندرية، المكتب الجامعي الحديث .

٣٣. الجزائري ، هشام أبو عصام : أهمية دراسة التأريخ الإسلامي ، مقال منشور ، مجلة ابن الجزائر ،٢٠٠٨م .
٣٤. قطامي ، يوسف ونايفة ، (١٩٩٨): نماذج التدريس الصفي ، عمان– الأردن، دار الشروق .

٣٥. نادر ، سعد عبد الوهاب ، (١٩٧٦) : معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال الكتب والمقررات (رد . غ.م) ، جامعة الأزهر، كلية التربية ، القاهرة .

٣٦. الربيعي ، محمود داود سلمان (٢٠٠٦) طرائق وأساليب التدريس المعاصرة ، الطبعة الاولى ،عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .

٣٧. عبيدات ، حمادنه ، خالد حسين محمد ،محمد محمود ساري حمادنه ، (٢٠١٢) مفاهيم التدريس في العصر الحديث ، طرائق وأساليب ،الطبعة الاولى ، عالم الكتب الحديث ، اربد ، الاردن .

٣٨. البياتي . منى زهير حسين ،(٢٠٠٥) ، اثر استخدام انموذج بونسر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى – كلية التربية.

٣٩.السنبل ، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢)، التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين ، الاسكندرية ، المكتب الحديث .

٤٠. نمر ، أمين محمد أمين (٢٠٠٧) أعداد المعلم في الفكر التربوي الاسلامي والفكر التربوي الغربي المعاصر دراسة مقارنة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .

٤١.عبيد ، احمد حسن عبيد ،(١٩٧٦) ، فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، مكتبة الانجلو المصرية .

٤٢. الامين ، شاكر واخرون (١٩٨٨) ، طرق تدريس المواد الاجتماعية للصف الرابع لمعاهد المعلمين ، الطبعة الاولى ، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .

٤٣.نشواني ،عبد المجيد ،(١٩٨٥) ، علم النفس التربوية ، الطبعة الثانية ، عمان ، دار الفرقان .

٤٤. زيتون ، حسن حسين ،(٢٠٠١) تصميم التدريس رؤية منظومية ، مصر القاهرة ، عالم الكتب .

٤٥. السخاوي ، شمس الدين السخاوي ترجمة صالح احمد العلي ، (١٩٨٦) ، الاعلان بالتوبيخ لمن ذم اهل التاريخ ،الطبعة الاولى ، موسسة الرسالة .

٤٦. قطامي ، يوسف ونايفة : سيكولوجية التدريس ، عمان ، الأردن ، دار النشر ، ٢٠٠١م

٤٧.صالح بشير ، الرشيدي وآخرون ،(٢٠٠٤)، الموسوعة العلمية للتربية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٤٨.عريفج، سامي ومصلح، خالد(١٩٨٧) : مبادىء القياس والتقويم ، الطبعة الثانية، عمان،مطبعة فريدي .

٤٩. المعموري ، محمود حسن محمد ،(٢٠١١) ،اثر إستراتيجية التخيل في تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة في مادة التاريخ العربي الإسلامي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ديالى – كلية التربية الأصمعي .

٥٠. حسين وعبد الرحمن ، محسن محمد ،عبد الرحمن العزاوي ،(١٩٩٢) منهج البحث التاريخي ، بغداد ،دار الحكمة للطباعة والنشر .

٥١.الرشيدي وآخرون ،صالح بشير ،(٢٠٠٤)، الموسوعة العلمية للتربية ، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٥٢.سمارة ،عزيز ،وآخرون ،(١٩٨٩) ،مبادئ القياس والتقويم في التربية ، الطبعة الثانية ،دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان ،الأردن .

٥٣. اللقاني ، احمد حسين ، (١٩٧٩) المواد الاجتماعية وتنمية التفكير ، مصر ، القاهرة ، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

٥٤. الحيلة ،محمد محمود (٢٠٠٩) ،مهارات التدريس الصفي ، الطبعة الثانية ، الاردن ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٥٥.هندام وجابر ،يحيى هندام ، جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٥) المناهج أسسها .تخطيطها . تقويمها ، الطبعة الحادية عشر ،مصر ، القاهرة : دار النهضة العربية .

٥٦. بدير ،د. كريمان بدير ،(٢٠٠٨) التعلم النشط ، الطبعة الأولى ، عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٥٧. بشارة ،جبرائيل (١٩٨٦) تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية ، بيروت : المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر .

٥٨. زاير ، وعايز ، د.سعد علي ،ايمان اسماعيل ،(٢٠١١) ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها ،العراق، بغداد ،مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي .

٥٩. عبد الصاحب ، جاسم ،اقبال مطشر ،اشواق نصيف ،(٢٠١٢) ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة ، الطبعة الاولى ، الاردن ،عمان ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

٦٠. مرسي ،محمد عبد العليم ، (١٩٨٥) : المعلم والمنهاج وطرق التدريس ، الطبعة الاولى ، الرياض ،دار الكتب .

٦١، الامين ،شاكر محمود ،(١٩٩٢) : اصول تدريس المواد الاجتماعية ، العراق ،بغداد ،دار الحكمة للطباعة والنشر .

٦٢. Carverly , D. & Peterson , C.& Mandeville , T. (1997) ; "A Generational model for professional development ", Educational Leadership . EJ553838.

٦٣. Shepardson& Moje ,E.(1999) ;"The role of anomalous datain restructuring fourth graders framework for understanding electrhc ", International Journal of Science Education.

٦٤. Fensham .P. Ganstone ,R& WHITE (1994) the content of science ;aconstrutivist Approach to its teaching and learning London ,the . Flamer press

٦٥. الجشعمي ،احمد ،مثنى علوان ،مهاباد عبد الكريم (٢٠١٢) اراء بعض التربويين العرب في التربية والتعليم ،الطبعة الاولى ، العراق بغداد ، دار الارقم .

١. ابو عودة ، سليم (٢٠٠٦) ، اثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة ، فلسطين .

٢. الدواهيدي ، عزمي عطيه (٢٠٠٦) ، فعالية التدريس وفقا لنظرية فيجوتسكي في اكتساب بعض المفاهيم البيئية لدى طالبات جامع الاقصى ، (رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة غزة الاسلامية ، فلسطين .

٣, السعدي وعودة، عبدالرحمن ، ثناء مليجي السيد (٢٠٠٦) ، التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها ، مصر، القاهرة : دار الكتب الحديث .

٤. Burden,R.&Williams ,N.(1998)"Thinking Through the curriculum ",First puplish ,Rutledeg ,11,New Fatter land ,London .

٥. Doolitte, tited ,P.E(1997); Vygotskys zone of proximaldevelopment as a theoretical eoundtion for cooperation learning Journal on Excellence in College Teaching ,8(1),83-103.

٦. Ernest , (1994) ." Social Constructivism and the Psychology of Mathematics Eudcation ."In; P. Ernest .(Ed). Coonstructing Mathematics Education .London ; Falmer Press . 62-72 .

٧, قطامي ، نايفه ، (٢٠٠٩) ، تفكير وذكاء الطفل ، الاردن ، عمان ، دار المسيرو للنشر والتوزيع .

٨, عفانة والجيش ، يوسف (٢٠٠٨) ، التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين ، فلطسين ،غزة : مكتبة افاق .

٩. احمد ، محمد بخيت السيد (٢٠٠٩) اثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالطوارث الطبيعية لدى طلاب الاول الثانوي ، رسالة ماجستير (غير منشورة ، كليت التربية ، جامعة سوهاج .

١٠. ظهير ، خالد سلمان (٢٠٠٩) اثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثامن الاساسي (رسالة ماجستير غير منشورة) كلية التربية ، الجامعة الاسلامية ، فلسطين .

١٢. Jones,M.A el (1998) ; Science Teachers Conceptual Growth within Vygotskys Zone of Proximal Development Journal of Research in Science Teaching Vol. 35 ,No .9, 965-983.

١٣. عاذرة ، سناء محمد ابو عاذرة ، (٢٠١٢) ، الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، الطبعة الاولى ، عمان، الاردن .

١٤. زيتون،كمال عبد الحميد، (٢٠٠٤) ، تدريس العلوم للفهم :رؤية بنائية ، الطبعة الثانية ، القاهرة ، عالم الكتب .

١٥. philips,D.C.(1995): "Thegood,thebad,theugly:the many faces of constructivism archer,vol.(24)No.(7

١٦, زيتون، عايش محمود،(٢٠٠٧) ،النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم ،دار الشروق للنشر والتوزيع،ط١،عمان الأردن.

١٧. زيتون، حسن حسين(٢٠٠٣ (،إستراتيجيات التدريس ،ط١ ، عالم الكتب، القاهرة .

١٨, النجدي احمد وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

١٩. خطابية ، عبد الله محمد ،) ٢٠٠٥(، تعليم العلوم للجميع، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان،الأردن.

٢٠, سالم ، المهدي محمود ،) ٢٠٠١ (، تأثير استراتيجيات التعلم النشط في مجموعات المناقشة على التحصيل والاستيعاب المفاهيمي والاتجاهات نحو تعلم الفيزياء لدى طلاب الصف الأول

٢١. سعيد ، عاطف محمد ، عيد ، رجاء أحمد ، ٢٠٠٦ ، أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات حل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين الشمس.

٢٢. عبد الهادي ، منى وآخرون (٢٠٠٥)، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، الطبعة الاولى، القاهرة : دار الفكر العربي .

٢٣. عبيد، وليم (٢٠١١): استراتيجيات التعليم والتعلم في سباق ثقافة الجودة، الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان، الاردن.

٢٤, السعدي ، اصيل فائق حسن (٢٠١٢) ، اثر التعليم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الابداعي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية ابن رشد .

٢٥.العبوسي ، خديجة حسون علوان ،(٢٠١٢) ، اثر استعمال استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الخامس الادبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات .

٢٦.عبد الرزاق، ناصر محمد محمود ،(٢٠٠٢) ، اثر استخدام "نظرية فيجوتسكي" في تحصيل مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي ذوى المستويات التحصيلية المختلفة ، مجلة كلية التربية ، جامعة جنوب الوادي ، العدد السادس عشر .

٢٧. جوجك ،كوثر حسين ،(٢٠٠١) ، التعليم التعاوني في استراتيجية تدريسية تحقق هدفين ، دراسات تربوية ، سلسلة ابحاث تصدر عن رابطة التربية الحديثة ، المجلد السابع ، الجزء الثالث والاربعين .

٢٨. قابيل ، سحر معوض عبد الرافع ،(٢٠٠٩) ، فاعلية استخدام النموذج التوليدي لتدريس العلوم في تنمية الاتجاهات التعاونية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .

٢٩. التميمي ،وسام نجم محمد ،(٢٠١٢) ، فاعلية انموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية زاستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القادسية ، كلية التربية .

٣٠. ابوغزال ، معاوية محمود (٢٠٠٦) ، نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية ، الاردن عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٣١. عبد السلام ،عبد السلام مصطفى ، (٢٠٠٦):الأتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ، القاهرة، دار الفكرة العربي

٣٢.ناصر ،ابراهيم (٢٠٠١) فلسفات التربية ، الاردن ، عمان ،دار وائل .

٣٣. عفانة والخزندار ، إسماعيل عزو والخزندار ، نائلة نجيب ،٢٠٠٧ ، التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

٣٤. Blunden ,A.(2001) : The Vgotsky school "Spirit money and modernity " Seminear ,university of Melbourne .

٣٥. Scott, p (1998) : TeacherTalk and meaning making in science Classroom : Avygotskian Analysis and Review . studies in science Education .

٣٦. Griff, steven J. Mc (2000(: using written summaries as

agen erative learning strategy to increase Comprehension of Science text , Colegeof Eudcation , The P Eennsyluania State University .

٣٧. ابراهيم ،توفيق محمود غازي (٢٠٠٢) " العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية ومهارات طرح الاسئلة " الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الاول .

٣٨. اسماعيل ،مجدي رجب ، (٢٠١١) التربية العلمية وتصميم المنهج ، مصر ، القاهرة .

٣٩. Bardina &Sauer (2010) using Generative Learning Strategies for Assessment of Student understanding iaprinciples of Microeconomic Course The Journal of Economic Education .

٤٠. نوفل ،ابوعواد ،محمد بكر ،فريال محمد (٢٠١٠) التفكير والبحث العلمي ، الطبعة الأولى ،عمان ، الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٤١.محمد، محمد جاسم محمد ،(٢٠٠٤) نظريات التعلم ، الطبعة الاولى ، عمان ، الاردن دار الثقافة للنشر والتوزيع .

٤٢. ابو جادو ،صالح محمد علي (٢٠٠٠) علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، عمان ، الاردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

٤٣. ابو رياش ،حسين محمد(٢٠٠٧) التعلم المعرفي الطبعة الاولى ،عمان ، الاردن ، دار المسية للنشر والتوزيع والطباعة .

٤٤. How,A.C(1996); Development of Science Concept within AVygotsky Framework ,Science Education .

٤٥. عفيفي ، اميمة (٢٠٠٤) فعالية التدريس وفقا لنموذج التعلم التوليدي في تحصيل مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ، رسالة ماجستير غير منشورة مصر القاهرة .

٤٦، صالح ، جابر ،(٢٠٠٩) اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي ،المملكة العربية السعودية .

١, ابو جادو ،صالح مجمد علي (٢٠٠٣) علم النفس التربوي ،الطبعة الثانية ، الاردن عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .

٢. ابو حطب ، فؤاد وصادق ، امال (١٩٩٦) علم النفس التربوي ، الطبعة الخامسة ،مصر القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

٣, الحصري ، علي منير والعنيزي ، يوسف (٢٠٠٠) طرق التدريس العامة ، طرابلس : دار الكتب الوطنية .

٤. الزوبعي ،عبد الجليل ابراهيم والغنام ، محمد احمد (١٩٨١) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، العراق ، جاعمة بغداد : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٥. الشربيني ،زكريا (٢٠٠١) الاحصاء اللابارامتري مع استخدام spss في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، مصر ،القاهرة : وكمتبة الانجلو المصرية .

٦. عبد الرزاق ،رؤوف (١٩٨٦) اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، العراق : مديرية مطبعة جامعة صلاح الدين .

٧, العجيلي واخرون (٢٠٠١) مبادىء القياس والتقويم التربوي ، العراق ، بغداد : مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ .

٨. العنانية ،حنان عبد الحميد (٢٠٠٢) علم النفس التربوي ، الطبعة الثانية ، عمان الاردن : دار الصفاء للنشر والتوزيع .

٩, عودة ، احمد سليمان (١٩٩٨) القياس والتقويم في العملية التربوية ، الطبعة الرابعة ،: دار الامل للنشر والتوزيع .

١٠. عودة احمد سليمان ،وملكاوي ، فتحي (١٩٩٢) اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية ، الطبعة الثانية ، عمان الاردن ، المنار للنشر .

١١, عودة ، احمد سليمان ، والخليلي ،خليل يوسف (١٩٩٣) القياس والتقويم في العملية التدريسية ، الطبعة الثالثة ، اعمان الاردن ، دار الامل .

١٢. مادوس ، جورج ق ، واخرون(١٩٨٣) تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني ، ترجمة محمد امين واخرون ، القاهرة مصر ، دار ماكجر وهيل للنشر .

١٣, ملحم ، سامي (٢٠٠٠) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، عمان الاردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

١٤. ملحم ، سامي (٢٠٠٢) مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، الطبعة الثانية ، الاردن عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٥,

١٦, النجار واخرون (٢٠٠٩) اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي ، عمان الاردن ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

١٦. Ebel , R.(1972) "Essential of Education measurement ,2nd ,New Jersey ,Prentice Hall INC ,Engle wood cliffs .

١٧.عطية،محسن علي،٢٠٠٨،الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال،دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

١٨.الكبيسي،عبدالواحد حميد،٢٠٠٧، القياس والتقويم تجديدات ومناقشات،دار جرير للنشر وطباعة،عمان،الأردن.

١٩. كراجة، عبد القادر (١٩٩٧): القياس والتقويم في علم النفس، ط ١، دار اليازودي العلمية، عمان، الاردن.

٢٠. داود ،عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) مناهج البحث التربوي ، العراق بغداد : مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر .

٢١. ملحم ، سامي (٢٠٠٩) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، الطبعة الرابعة ، عمان الاردن ، دارالميرة للنشر والتوزيع .
٢٢. همام ، طلعت (١٩٨٤) سين وجيم عن المناهج البحث ، عمان الاردن ، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر .

٢٤. سعد ، نهاد صبيح (١٩٩٠) الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية ، العراق بغداد : مطابع التعليم العالي .
٢٥.الظاهر ، زكريا محمد واخرون (١٩٩٩) اتجاهات تربوية في تدريس العلوم ، اليمن صنعاء ، مطابع بابل .
٢٦ . كوافحة ، تيسير مفلح (٢٠١٠) القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة ، الطبعة الثالة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة
٢٧ أبو صالح ، محمد صبحي (٢٠٠٠).الطرق الإحصائية ، الطبعة الاولى ،عمان الاردن ، دار اليازوري العلمية للنشر ،

٢٨ عليان وغنيم، ربحي مصطفى ، وعثمان محمد غنيم ، (٢٠٠٠) مناهج وأساليب البحث العلمية النظرية والتطبيق ، الطبعة الاولى، عمان الاردن ، دار صفاء للنشر.
٢٩.المفرجي ، ابتسام محمد حميد كاظم ، ٢٠١٢، اثر القراءات الخارجية والمناقشة الصفية في تحصيل واستبقاء الطالبات لمادة الجغرافية ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات/ جامعة بغداد .

٣٠.عليان، ربحي مصطفى وعثمان محمد غنيم ،٢٠٠٠ ، مناهج وأساليب البحث العلمي ،ط١ ، دار صفاء للنشر، عمان.

٣١.محمـد، شـفيق، ٢٠٠١، البحـث العلمـي والخطـوات المنهجيـة لإعـداد البحـوث الاجتماعية، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

٣٢.الناشف ، عبد الملك ، ٢٠٠١ ، طرق تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية الارنروا ، معهد التربية .

٣٣.أبـو صـالح، محمـد صـبحي ، ٢٠٠٠، الطـرق الإحصـائية ، ط١ ، مكتـب روعـة للطباعة والنشر ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .

٣٤.أبو لبدة، سبع محمد، ١٩٨٥، مبادئ القياس والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي، ط٣، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان.

٣٥.عودة ، احمد سلمان ، وخليل يوسف الخليلي، ١٩٨٨ ، الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع .

٣٦.الياسري،محمد جاسم، ومروان عبد المجيد إبراهيم،٢٠٠١، الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية ، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع عمان ،

٣٧. Bloom , B.S , Hastings , J. tal , And Madaus G.F , Hand book on , formative And summative Evaluation Student Learning , New . York –McGraw Hin , 1971

٣٨.أبو جادو ، محمد ، صالح ، (٢٠١١): علم النفس التربوي ،الطبعة الثامنة ، عمان – الأردن ، دار المسيرة للنشر والتوزيع .
٣٩.الحريري ، رافدة ، (٢٠٠٨): التقويم التربوي ،عمان–الاردن، دار المناهج .
٤٠.سلامة ، عبد الحافظ ، (٢٠٠٧): أساليب تدريس العلوم والرياضيات ، عمان– الأردن، دار اليازور دي العلمية للنشر والتوزيع .
٤١.سيد ،علي احمد وسالم ، احمد محمد (٢٠٠٤) ، التقويم في المنظومة التربوية ، الطبعة الاولى ،الرياض، المملكة العربية السعودية ، مكتبة الرشد .
٤٢. ملحم ، سامي محمد ،(٢٠١١) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ،الطبعة الخامسة ، الاردن ،عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .
٤٣. النجار ، نبيل جمة صالح ،(٢٠١٠) القياس والتقويم منظورتطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS ، الاردن ،عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع.
٤٤.النجار ، نبيل جمعة صالح (٢٠٠٧) الاحصاء في التربية مع تطبيقات برمجية SPSS ، الاردن ،عمان ، دار الحامد للنشر والتوزيع .

٤٥. الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (١٩٦٢): مختار الصحاح،الطبعة التاسعة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة.

٤٦.أبن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٩٨٧): المقدمة، الطبعة الاولى، دار القلم، بيروت، لبنان.

٤٧. السيد وعبد الحميد، جيهان كمال ،عبد الحميد صبري(٢٠٠٧) استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي ،الطبعة الاولى ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة مصر .

٤٨.العبيدي، هاني ابراهيم شريف ،وابو الرز،جمال حسن (٢٠٠٦) استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم ، الطبعة الاولى ، جدار للكتاب العربي ،اربد الاردن .
٤٩. ابوعلام ، رجاء محمود(١٩٨٧) قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دار القلم، الكويت.
٥٠.عدس ، عبد الرحمن (١٩٧٨) مبادىء الاحصاء في التربية وعلم النفس ، الجزء الاول ، مكتبة الاقصى ، عمان الاردن.
٥١.حسن ،السيد محمد ابو هاشم (٢٠٠٦) الخصائص السيكومترية لادوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss ، المملكة العربية السعودية ، جدة .
٥٢، زيتون، حسن حسين و كمال عبد الحميد (٢٠٠٣)التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الاولى .
٥٣. دي سوسير ،فرديناند دي سوسير(١٩٨٤) محاضرات في الالسنية العامة، ترجمة يوسف غازي، ومجيد نصر ، دار نعمان للثقافة ، لبنان بيروت .
٥٤. زكريا ، فؤاد زكريا(١٩٨٦) الجور الفلسفية للبنائية ، الطبعة الثانية، دار قرطبة للطباعة والنشر ، الدار البيضاء المغرب.
٥٥. شتراوس ، كلود ليفي شتراوس (١٩٨٢) العرق والتاريخ ، ترجمة سليم حداد ، الطبعة الاولى ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزريع ، بيروت لبنان .
٥٦.بوبر، كارل بوبر(١٩٥٩) عقم المذهب التاريخي (دراسة في مناهج العلوم الاجتماعية) ترجمة عبد الحميد صبرة ، مشأة المعارف ، الاسكندرية مصر.
٥٧.كيروزيل ، اديث كيروزيل(١٩٨٦) عصر البنيوية (من ليفي شتراوس الى فوكو) ترجمة جابر عصفور ، الدار البيضاء المغرب .
٥٨. ابراهيم ،زكريا ابراهيم، مشكلة البنائية (اضواء على البنيوية) مكتبة مصر ، القاهرة
٥٩. غباري،ثائر احمد وابو شعيرة ، خالد محمد(٢٠١٠) سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية ،الطبعة الاولى، مكتبة المجتمع العربي،عمان الاردن.

٦٠. الزعـول، عمـاد عبـد الـرحيم والمحاميـد، شـاكر عقلـه (٢٠٠٧) سـيكولوجية التـدريس الصفي، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن عمان.
٦٢. الربيعـي، محمـود داوود سـلمان(٢٠٠٦) طرائـق واسـاليب التـدريس المعاصـرة،الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث،عمان الاردن.

اولاً: مصادر ومراجع العربية :

١.القران الكريم.

٢.ابراهيم، توفيق محمود غازي (٢٠٠٢) " ***العصف الذهني الجماعي في تدريس المهارات الحياتية والبيئية ومهارات طرح الاسئلة*** " الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد الاول

٣.ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد (١٩٧٧) ***المقدمةالعلامة ابن خلدون***، دار الكتاب اللبناني، بيروت لبنان.

٥.أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠) ***علم النفس التربوي***، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن عمان .

٦.---------- (٢٠٠٣) ***علم النفس التربوي***، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن، .

٧.----------(٢٠١١)**علم النفس التربوي**، الطبعة الثامنة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن،.

٨.ابو حطب، فؤاد و امال صادق (١٩٩٦) ***علم النفس التربوي***، الطبعة الخامسة، مكتبة الانجلو المصرية، مصر القاهرة .

٩.ابو رياش، حسين محمد(٢٠٠٧) ***التعلم المعرفي***، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن .

١٠. أبو صالح، محمد صبحي (٢٠٠٠) ***الطرق الإحصائية***، الطبعة الاولى، مكتب روعة للطباعة والنشر ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان .

١١.ابوعلام ، رجاء محمود(١٩٨٧) ***قياس وتقويم التحصيل الدراسي***، دار القلم، الكويت.

١٢.ابو علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) ***القياس والتقويم التربوي والنفسي (أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة)***الطبعة الاولى، دار الفكر العربي، القاهرة

١٣.ابوغزال، معاوية محمود (٢٠٠٦) ***نظريات التطور الانساني وتطبيقاتها التربوية***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن .

١٤.أبو لبدة، سبع محمد(١٩٨٥) ***مبادئ القياس والتقييم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي***، الطبعة الثالثة، دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٥.احمد، محمد بخيت السيد (٢٠٠٩) ***اثر استخدام انموذج التعلم التوليدي في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية الوعي بالكوارث الطبيعية لدى طلاب الاول الثانوي***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج .

١٦.اسماعيل، مجدي رجب (٢٠١١) ***التربية العلمية وتصميم المنهج***، مصر القاهرة

١٧. الامام، مصطفى محمود واخرون(١٩٩٠) ***التقويم والقياس***، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق بغداد .

١٨. الامين، شاكر (١٩٩٢)***اصول تدريس المواد الاجتماعية***، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق بغداد .

١٩.بدير، كريمان(٢٠٠٨) ***التعلم النشط***، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن .

٢٠.بشارة ،جبرائيل (١٩٨٦) ***تكوين المعلم العربي والثورة العلمية والتكنولوجية***، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت لبنان.

٢١.البغدادي، محمد رضا (١٩٨١) ***الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المناهج وطرق التدريس***، مكتبة الفلاح، العراق بغداد.

٢٢.بوبر، كارل (١٩٥٩) *عقم المذهب التاريخي (دراسة في مناهج العلوم الاجتماعية)* ترجمة عبد الحميد صبرة، دار المعارف، الاسكندرية مصر.

٢٣.التميمي،عواد جاسم محمد (٢٠١٠) ***طرائق التدريس العامة المألوف والمستحدث***، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الاساسية، العراق بغداد.

٢٤.التميمي، وسام نجم محمد ،(٢٠١٢) ***فاعلية انموذج التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم التاريخية واستبقائها لدى طلاب الصف الاول المتوسط***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القادسية ، كلية التربية .

٢٥.الجبوري، صبحي ناجي عبد الله، وجبار خلف راهي الحارثي (٢٠١١) ***استراتيجيات وطرائق تدريس المواد الاجتماعية***، الجامعة المستنصرية – كلية التربية الاساسية، مكتبة كلية التربية الاساسية، العراق بغداد.

٢٦.الجبوري، عدنان جواد خلف، واخرون(١٩٨٨)***المبادىء الاساسية في طرق التدريس*** ، جامعة البصرة، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٢٧.الجزري، ابن الاثير(٢٠٠٦) ***الكامل في التاريخ***، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٢٨.الجشعمي، مثنى علوان، و مهاباد عبد الكريم احمد (٢٠١٢) ***اراء بعض التربويين العرب في التربية والتعليم***، الطبعة الاولى، دار الارقم، العراق بغداد.

٢٩.جمهورية العراق، وزارة التربية، ***نظام المدارس الثانوية*** رقم(٢) لسنة ١٩٧٧ المعدل برقم(٢٣) لسنة ١٩٨١.

٣٠.الحريري، رافدة عمر(٢٠٠٨) ***التقويم التربوي***، دار المناهج، عمان الاردن.

٣١.الحريري، رافدة عمر(٢٠١٢) ***تنظيم وادارة المكتبة المدرسية***، الطبعة الثانية، عمان الاردن.

٣٢ حسن، السيد محمد ابو هاشم (٢٠٠٦) ***الخصائص السيكومترية لادوات القياس في البحوث النفسية والتربوية باستخدام spss*** ، المملكة العربية السعودية جدة.

٣٣.حسين، محسن محمد، وعبد الرحمن العزاوي ،(١٩٩٢) ***منهج البحث التاريخي***، دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق بغداد .

٣٤.الحصري، علي منير، و يوسف العنيزي (٢٠٠٠) ***طرق التدريس العامة***، دار الكتب الوطنية، طرابلس .

٣٥. حمادي، عبد الله محمد (٢٠٠٠) ***مشاركة المعلم بأعداد وتخطيط المناهج الدراسية*** ، دار قطري بن فجاءة للنشر والتوزيع ، الدوحة ، قطر.

٣٦.الحيلة، محمد محمود (٢٠٠٩) ***مهارات التدريس الصفي***، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن .

٣٧.الختلان، شيخة بنت رشيد بن عبد الرحمن : (٢٠٠٣) ***فهم طبيعة التأريخ وعلاقته بمصادر التعلم المستخدمة في تدريس التأريخ لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة الرياض*** ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٣٨.الخزاعلة، محمد سلمان فياض، و اخرون(٢٠١١) ***طرائق التدريس الفعال***، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٣٩. الخطيب، عامر يوسف (٢٠٠٤) ***فلسفة التربية***، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٤٠.خلف الله، سلمان (٢٠٠٢) ***المرشد في تدريس***، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٤١.داود، عزيز حنا وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) ***مناهج البحث التربوي***، مطابع دار الحكمة للطباعة والنشر، العراق بغداد.

٤٢.---------- (٢٠١١) ***مناهج البحث العلمي***، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٤٣.الدباغ، فخري واخرون(١٩٨٣) ***اختيار المصفوفات المتتابعة المقننة للعراقيين***، الطبعة الاولى، مطبعة جامعة الموصل.

٤٤.دعمس، مصطفى نمر(٢٠٠٨) ***استراتيجيات تطوير المناهج واساليب التدريس الحديثة***، الطبعة الاولى، دار غيداء لنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٤٥.الدليمي، خالد جمال حمدي(٢٠٠١) ***المستويات المعرفية للاسئلة الامتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسادس الابتدائي***، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية الاساسية جامعة ديالى.

٤٦.الدمرداش،صبري (١٩٨٨) ***التربية البيئية***، النموذج والتحقيق والتقديم، دار الفكر العربي، القاهرة مصر.

٤٧.دي سوسير، فرديناند (١٩٨٤) ***محاضرات في الالسنية العامة***، ترجمة يوسف – غازي، ومجيد نصر، دار نعمان للثقافة ، لبنان بيروت .

٤٨. ذنون ، طه عبد الواحد ، ***اصول البحث التاريخي***، دت، دار الكتب والوثائق، العراق بغداد .

٤٩.الرازي، محمد بن ابي بكر بن عبد القادر (١٩٦٢) ***مختار الصحاح***، الطبعة التاسعة، الهيئة العامة لشؤون المطابع الاميرية، القاهرة.

٥٠.ربيع، هادي مشعان، واسماعيل محمد بشير(٢٠٠٨) ***دراسات تربوية في القرن الحادي والعشرين***، الطبعة الاولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر،

٥١.الربيعي، محمود داود سلمان (٢٠٠٦) ***طرائق وأساليب التدريس المعاصرة***، الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث، اربد الاردن .

٥٢.الرشيدي، صالح بشير، واخرون(٢٠٠٤)***الموسوعة العلمية للتربية***، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي .

٥٣.زاير، سعد علي، وايمان اسماعيل عايز (٢٠١١) ***مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها*** ،العراق، مؤسسة مصر مرتضى للكتاب العراقي، العراق بغداد .

٥٤.الزعول، عماد عبد الرحيم، وشاكر عقله المحاميد (٢٠٠٧) ***سيكولوجية التدريس الصفي***، الطبعة الاولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الاردن عمان.

٥٥.زكريا، فؤاد(١٩٨٦) الجذور الفلسفية للبنائية، الطبعة الثانية، دار قرطبة للطباعة والنشر، الدار البيضاء المغرب.

٥٦ .الزند، وليد خضر، وهاني حتمل عبيدات (٢٠١١) ***المناهج التعليمية تصميمها ، تنفيذها ، تقويمها ، تطويرها*** ،الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث، الاردن اربد.

٥٧.الزوبعي، عبد الجليل ابراهيم، و محمد احمد الغنام (١٩٨١) ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، العراق ، جامعة بغداد : وزارة التعليم العالي والبحث العلمي .

٥٨.زيتون، حسن حسين(٢٠٠١) تصميم التدريس رؤية منظومية، عالم الكتب، القاهرة مصر.

٥٩.---------- حسن حسين(٢٠٠٣) إستراتيجيات التدريس، الطبعة الاولى، عالم الكتب، مصر القاهرة.

٦٠.---------- و كمال عبد الحميد زيتون(٢٠٠٣)التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، الطبعة الاولى، عالم الكتب.

٦١.---------- و كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٤) تدريس العلوم للفهم :رؤية بنائية ، الطبعة الثانية، عالم الكتب، مصر القاهرة .

٦٢.----------، وعايش محمود،(٢٠٠٧) النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

٦٣.الزيدي، مفيد كاصد(٢٠٠٩) منهج البحث التاريخي، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٦٤.الزيود، نادر فهمي، وهشام عامر عليان (٢٠٠٥) ***مبادئ القياس والتقويم في التربية*** ،الطبعة الثالثة، دار الفكر.

٦٥.السخاوي، شمس الدين ترجمة صالح احمد العلي(١٩٨٦)***الاعلان بالتوبيخ لمن ذم اهل التاريخ*** ،الطبعة الاولى ، موسسة الرسالة .

٦٦.سعد، نهاد صبيح (١٩٩٠) ***الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية***، مطابع التعليم العالي، العراق بغداد .

٦٧.السعدي، اصيل فائق حسن (٢٠١٢) ***اثر التعليم التوليدي في تحصيل تلميذات الصف الخامس الابتدائي وتفكيرهن الابداعي***، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ،كلية التربية ابن رشد .

٦٨.السعدي، عبدالرحمن وثناء مليجي السيد عودة (٢٠٠٦)***التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها***، دار الكتب الحديث، القاهرة مصر.

٦٩.سلمان، سماح محمد صالح(٢٠١٢) ***اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الاول الثانوي بمكة المكرمة***، رسالة ماجستير، المملكة العربية السعودية.

٧٠.سمارة، عزيز، وآخرون ،(١٩٨٩) ***مبادئ القياس والتقويم في التربية*** ، الطبعة الثانية ،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ،الأردن

٧١.السنبل، عبد العزيز عبد الله (٢٠٠٢) ***التربية في الوطن العربي على مشارف القرن الحادي والعشرين***، المكتب الحديث، الاسكندرية مصر.

٧٢.السيد، جيهان كمال، وعبد الحميد صبري(٢٠٠٧) ***استراتيجيات حديثة لتدريس الدراسات الاجتماعية داخل الصف الدراسي*** ،الطبعة الاولى ،مركز الكتاب للنشر، القاهرة مصر .

٧٣.سيد، علي احمد، واحمد محمد سالم (٢٠٠٤)***التقويم في المنظومة التربوية*** ، الطبعة الاولى، مكتبة الرشد، الرياض المملكة العربية السعودية.

٧٤.سيف، سيف بن يوسف (٢٠٠١) ***صعوبات تدريس التاريخ في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان بن قابوس. عمان.

٧٥.شتراوس، كلود ليفي (١٩٨٢) ***العرق والتاريخ***، ترجمة سليم حداد، الطبعة الاولى ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزريع ، بيروت لبنان .

٧٦.الشربيني، زكريا (٢٠٠١) ***الاحصاء اللابارامتري مع استخدام spss في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية*** ، مصر ،القاهرة، ومكتبة الانجلو المصرية .

٧٧.صالح، جابر (٢٠٠٩) ***اثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية بعض عمليات العلم والتحصيل في مادة الفيزياء لدى طلاب الصف الاول الثانوي***، المملكة العربية السعودية .

٧٨.الطبري، ابي جعفر محمد بن جرير تحقيق محمد ابو الفضل ابراهيم(د ت) ***تاريخ الطبري تاريخ الرسل والملوك***، الجزء الاول، الطبعة الخامسة، دار المعارف.

٧٩.الظاهر، زكريا محمد واخرون (١٩٩٩) ***اتجاهات تربوية في تدريس العلوم*** ، اليمن صنعاء.

٨٠.---------- (١٩٩٩) ***مبادئ القياس والتقويم في التربية*** ، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٨١.عاذرة، سناء محمد (٢٠١٢) ***الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*** ، الطبعة الاولى ، عمان، الاردن .

٨٢.عبد الرزاق، رؤوف (١٩٨٦) ***اتجاهات حديثة في تدريس العلوم*** ، العراق : مديرية مطبعة جامعة صلاح الدين .

٨٣.عبد السلام، عبد الرحمن(٢٠٠٠) ***طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس***، الطبعة الثانية ، دار المناهج للنشر.

٨٤.عبد السلام، مصطفى ، (٢٠٠٦)***الأتجاهات الحديثة في تدريس العلوم*** ، القاهرة، دار الفكرة العربي

٨٥.عبد الصاحب، اقبال مطشر، واشواق نصيف جاسم (٢٠١٢) ***ماهية المفاهيم واساليب تصحيح المفاهيم المخطوءة***، الطبعة الاولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٨٦.عبد الهادي، منى وآخرون (٢٠٠٥) ***اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*** ، الطبعة الاولى، القاهرة : دار الفكر العربي .

٨٧.عبيد، احمد حسن(١٩٧٦) ***فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التربوية*** ، الطبعة الأولى، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة مصر.

٨٩. العبوسي، خديجة حسون علوان ،(٢٠١٢) ، ***اثر استعمال استراتيجية التعلم التوليدي في اكتساب المفاهيم النقدية واستبقائها لدى طالبات الخامس الادبي*** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية

٩٠.عبيد، وليم (٢٠١١)***استراتيجيات التعليم والتعلم في سباق ثقافة الجودة***، الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان الاردن.

٩١.عبيدات، خالد حسين محمد، ومحمد محمود ساري حمادنة ، (٢٠١٢) ***مفاهيم التدريس في العصر الحديث ، طرائق وأساليب*** ،الطبعة الاولى، عالم الكتب الحديث، اربدالاردن .

٩٢.العبيدي، هاني ابراهيم شريف، و جمال حسن ابو الرز (٢٠٠٦) ***استراتيجيات حديثة في التدريس والتقويم*** ، الطبعة الاولى ، جدار للكتاب العربي ،اربد الاردن .

٩٣.العجرش، حيدر حاتم فالح (٢٠١٣) ***استراتيجيات وطرائق معاصرة في تدريس التأريخ العراق***، جامعة بابل، دار الرضوان للنشر ، موسسة دار الصادق الثقافية .

٩٤.العجيلي واخرون (٢٠٠١) ***مبادىء القياس والتقويم التربوي***، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ، العراق بغداد.

٩٥.عدس، عبد الرحمن (١٩٧٨) ***مبادىء الاحصاء في التربية وعلم النفس*** ، الجزء الاول ، مكتبة الاقصى ، عمان الاردن.

٩٦. ----------(٢٠٠٠) ***المعلم الفاعل والتدريس الفاعل***، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الاردن.

٩٧.عريفج، سامي سلطي (٢٠٠٨) ***مدخل الى التربية***، دار الفكر، عمان الاردن .

٩٨.--------- و خالد مصلح(١٩٨٧) ***مبادىء القياس والتقويم*** ، الطبعة الثانية، مطبعة فريدي، عمان الاردن.

٩٩.عطا الله، ميشيل كامل (٢٠٠٢) ***طرق واساليب تدريس العلوم*** ، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

١٠٠.عطية، محسن علي(٢٠٠٨) ***الإستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال***، دار صفاء للنشر والتوزيع،عمان الأردن.

١٠١.عفانة، اسماعيل عزو، ونائلة نجيب الخزندار(٢٠٠٧) ***التدريس الصفي بالذكاءات المتعددة*** ، الطبعة الاولى، دار المسيرة ، عمان .

١٠٢.---------- و يوسف الجيش(٢٠٠٨) ***التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين***، الطبعة الاولى، مكتبة افاق، فلسطين غزة.

١٠٣.---------- (٢٠٠٩) ***التدريس والتعلم بالدماغ ذي الجانبين***، الطبعة الثانية، مكتبة افاق، فلسطين غزة .

١٠٤.عكاشة، محمود فتحي(١٩٩٩) ***الصحة النفسية***، مطبعة الجمهورية، الاسكندرية مصر.

١٠٥.عليان، ربحي مصطفى، وعثمان محمد غنيم (٢٠٠٠) ***مناهج وأساليب البحث العلمية النظرية والتطبيق*** ، الطبعة الاولى، دار صفاء للنشر، عمان الاردن.

١٠٦.عودة، احمد سليمان، وخليل يوسف الخليلي(١٩٨٨) ***الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية***، الطبعة الاولى، دار الفكر للنشر والتوزيع.

١٠٧. ---------- وفتحي ملكاوي (١٩٩٢) ***اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الانسانية***، الطبعة الثانية، المنار للنشر، عمان الاردن .

١٠٨.---------- (١٩٩٨) ***القياس والتقويم في العملية التربوية*** ، الطبعة الرابعة ، دار الامل للنشر والتوزيع .

١٠٩.العناني، حنان عبد الحميد (٢٠٠٢) ***علم النفس التربوي***، الطبعة الثانية، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١١٠.غباري، ثائر احمد، و خالد محمد ابو شعيرة(٢٠١٠) ***سيكولوجيا التعلم وتطبيقاته الصفية***، الطبعة الاولى، مكتبة المجتمع العربي،عمان الاردن.

١١١.الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٣) ***كفايات التدريس***، دار الشروق للنشر والتوزيع، الاردن عمان.

١١٢. الفتلاوي، سهيلة محسن كاظم (٢٠٠٤) ***كفايات تدريس المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق***، الطبعة الاولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١١٣.الفراهيدي، الخليل بن احمد(٢٠٠٣) ***معجم كتاب العين***، الجزء الاول، الطبعة الاولى، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية.

١١٤.الفراهيدي، الخليل بن احمد(٢٠٠٣) ***معجم كتاب العين***، الجزء الثالث، الطبعة الاولى، بيروت لبنان، دار الكتب العلمية.

١١٥. قطامي، يوسف، ونايفة قطامي(١٩٩٨) ***نماذج التدريس الصفي***، دار الشروق، عمان الاردن.

١١٦.كراجة، عبد القادر (١٩٩٧) ***القياس والتقويم في علم النفس***، الطبعة الاولى، دار اليازودي العلمية، عمان، الاردن.

١١٧.كماش، يوسف لازم، ورائد محمد مشتت(٢٠١٣) ***القياس والاختبار والتقويم في المجال التربوي والرياضي***، دار دجلة.

١١٨.الكناني، حميدة كامل(٢٠٠٠) ***اثر المعرفة المسبقة بالاهداف السلوكية في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة التربية الاسلامية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بغداد.

١١٩.كوافحة، تيسير مفلح (٢٠١٠) ***القياس والتقييم واساليب القياس والتشخيص في التربية الخاصة*** ، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

١٢٠.كيروزيل، اديث(١٩٨٦) ***عصر البنيوية (من ليفي شتراوس الى فوكو)*** ترجمة جابر عصفور، الدار البيضاء المغرب.

١٢١.الكبيسي، عبدالواحد حميد(٢٠٠٧) ***القياس والتقويم تجديدات ومناقشات***، دار جرير للنشر وطباعة، عمان الأردن.

١٢٢.اللقاني، احمد حسين (١٩٧٩) ***المواد الاجتماعية وتنمية التفكير***، مصر القاهرة، عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة .

١٢٣.مادوس، جورج، واخرون(١٩٨٣) ***تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني***، ترجمة محمد امين، دار ماكجر وهيل للنشر، القاهرة مصر.

١٢٤.محمد، زبيدة محمد قرني (٢٠٠٨)***فعالية برنامج قائم على تكنلوجيا التعلم الألكتروني في ضوء معايير الجودة الشاملة في تنمية التحصيل ومهارة التفكير التوليدي وتعديل أنماط التفضيل المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء***"، مجلة التربية العلمية، الجماعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ١١، العدد ٤، ديسمبر، القاهرة.

١٢٥.محمد، شفيق(٢٠٠١) ***البحث العلمي والخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية***، المكتبة الجامعية، الإسكندرية.

١٢٦.محمد، علي عودة(٢٠١٢) ***مناهج البحث في التربية علم النفس***، الطبعة الاولى، مكتبة عدنان طبع –نشر– توزيع، العراق بغداد.

١٢٧. محمد، محمد جاسم (٢٠٠٤) ***نظريات التعلم***، الطبعة الاولى، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الاردن. ١٤٠

١٢٨.مرسي، محمد عبد العليم (١٩٨٥)***المعلم والمنهاج وطرق التدريس***، الطبعة الاولى، دار الكتب، الرياض المملكة العربية السعودية.

١٢٩. المسعودي، السعيد رزق حجاج ،(د – ت) ***مناهج البحث التأريخي*** .

١٣٠. ملحم، سامي (٢٠٠٠) ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن .

١٣١.--------- (٢٠٠٢) ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، الطبعة الثانية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن .

١٣٢.---------- (٢٠٠٥م) ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***، الطبعة الثالثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

١٣٣.--------- (٢٠٠٩) ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، الطبعة الرابعة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الاردن .

١٣٤.---------- (٢٠١١) ***القياس والتقويم في التربية وعلم النفس***، الطبعة الخامسة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.

١٣٥.مؤنس، حسين(١٩٨٤) ***التاريخ والمؤرخون***، دار المعارف .

١٣٦.المنيزل، عبد الله فلاح، وعدنان يوسف العتوم (٢٠١٠) ***مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية***، اثراء للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٣٧.المهداوي، زياد عبد الجبار جواد(٢٠٠٦) ***أساليب التعلم لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات***، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة ديالى.

١٣٨.المهداوي ، عدنان محمود، واحسان محمود الدليمي (٢٠٠٥) ***القياس والتقويم في العملية التعليمية***، الطبعة الثانية، مكتب احمد الدباغ للطباعة والاستنساخ.

١٣٩.نادر، سعد عبد الوهاب ، (١٩٧٦) ***معايير التربية العلمية لمراحل التعليم العام في العراق من خلال الكتب والمقررات***، جامعة الأزهر، كلية التربية ، القاهرة

١٤٠.الناشف، عبد الملك(٢٠٠١) ***طرق تدريس التاريخ في المرحلة الإعدادية الارنروا***، معهد التربية.

١٤١.ناصر، ابراهيم (٢٠٠١) ***فلسفات التربية***، دار وائل، عمان الاردن.

١٤٢.---------- (٢٠٠٩) ***اساليب البحث العلمي منظور تطبيقي***، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٤٣. ---------- (٢٠١٠) ***القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجية SPSS***، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٤٤.النجدي، احمد وآخرون (٢٠٠٥)، ***اتجاهات حديثة فى تعليم العلوم فى ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية***، دار الفكر العربي ، القاهرة

١٤٥.نوفل، محمد بكر، وفريال محمد ابو عواد (٢٠١٠) ***التفكير والبحث العلمي*** ، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الاردن.

١٤٦.همام، طلعت (١٩٨٤) ***سين وجيم عن المناهج البحث***، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، عمان الاردن.

١٤٧.الياسري، محمد جاسم، ومروان عبد المجيد إبراهيم (٢٠١٠) ***الأساليب الإحصائية في مجالات البحوث التربوية***، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان الاردن.

١٤٨.يزبك، قاسم (١٩٩٠) ***التاريخ ومنهج البحث التاريخي***، بيروت لبنان، دار الفكر العربي.

ثانيا: المصادر الاجنبية.

149.Bardina &Sauer (2010**) using Generative Learning Strategies for Assessment of Student understanding iaprinciples of Microeconomic Course The Journal of Economic Education**

150.Blunden, A.(2001) ; **The Vygotsky School 'Spirit Money and Modernity ' Seminar ,University of Melbourne**.

151.Burden,R.&Williams ,N.(1998)"**Thinking Through the curriculum ",First puplish ,Rutledeg** ,11,New Fatter land ,London

152.Bloom , B.S ,(1971) **Hastings , J. tal , And Madaus G.F , Hand book on , formative And summative Evaluation Student Learning** , New York –McGraw Hin , 19

153.Carverly , D. & Peterson , C.& Mandeville , T. (1997) ; "**A Generational model for professional development ", Educational** Leadership . EJ553838

154.Chen,Chi-Wen,Feng , Rung –Fen,Chiau, Ai fu (2009)**Vygotskys Perspective Applied to Problem –Based Learning in Nursing Eudcation Fu-Jen Journal of Medicine Vol .No** . 141 -146

155.Doolitte, tited ,P.E(1997); **Vygotskys zone of proximaldevelopment as a theoretical eoundtion for cooperation learning Journal on Excellence in College Teaching** .,8(1),83-103

156.Donne, R&Volk,(2000)**Effectiveness of two generative Learning Stvategies in the scince Classroom , school seience and .mathematics**

157.Ernest , (1994) ." **Social Constructivism and the Psychology of Mathematics Eudcation ."In; P. Ernest .(Ed). Coonstructing Mathematics Education** .London ; Falmer Press . 62-

158.Ebel , R.(1972) "**Essential of Education measurement** ,2nd ,New Jersey ,Prentice Hall INC ,Engle wood cliffs

159.Fensham .P. Ganstone ,R& WHITE (1994) **the content of science ;aconstrutivist Approach to its teaching and learning London ,the Flamer press**

160.Ghazanfari, Mohammad; Sarani, Abdullah,2009, **The Effect of Generative Study Strategies on EFL Learners' Reading Comprehension and Recall of Short Stories,1n, Indian Journal of** Applied Linguistics, v35 n2 p87-100 Jul-Dec

161 Griff, steven J. Mc (2000(**: using written summari agen erative learning strategy to increase Comprehension of Science text , Colegeof Eudcation , The P Eennsyluania State University**

162.Hedes,W.D(1960);**Dictionary of Education 3rd ed, New York .,Me- California Word Worth**

163.How,A.C(1996**); Development of Science Concept within AVygotsky Framework ,Science Education**

164.Holmqvist, Mona,and Other,2007, **Generative learnin: learning beyond the learning situation, Educational Action Research, Volume** 15, Number 2, June 2007 , pp. 181-20

165. philips,D.C.(1995): "**Thegood,thebad,theugly:the many faces of constructivism archer,vol**.(24)No.(7

166.Scott, p (1998) : **TeacherTalk and meaning making in science Classroom : Avygotskian Analysis and Review . studies in science Education** .

167. Staver , J(1998) **'Constructivism ; sound theory for explicating the practice of science and science Teaching** ; .Journal of Research in Science Teaching .

168.Shepardson& Moje ,E.(1999) ;"**The role of anomalous datain restructuring fourth graders framework for understanding electrhc ", International Journal of Science Education**.

169. Wheatly ,G.H.(1991) ,**Constructivism Perspectives on Science and mathematics , Science Education Vol** .75 NO.

170.Wittrock M(2010)**Learning as a coenerative processes Educational Psychologist**