وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعـــــــة ديالـــــــى
كليــة التربيــة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التاريخ)

من الطالب

ياسر فيصل جاسم المزروعي

بإشـــــراف

الأستاذ الدكتور

عبدالرزاق عبدالله زيدان العنبكي

1436هـ

2015م

إقـــرار المشـــرف

أشهد بأن إعداد الرسالة الموسومة بـ (**أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصـيل طـلاب الصـف الرابـع الادبـي في مـادة التـاريخ ودافعيتهم نحو المادة**) التي قدّمها طالب الماجستير (**ياسـر فيصـل جاسـم حسـين المزروعـي**)، قد جرى بإشرافي في قسم العلوم التربوية والنفسية في كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية (طرائق تدريس التأريخ) .

أ.د عبد الرزاق عبدالله العنبكي
المشـــرف
/ / ٢٠١٥

بناءً على التوصيات المتوافرة ، أرشح هذه الرسالة للمناقشة .

أ.م.د. خالد جمال حمدي
رئيس قسم العلوم التربوية والنفسية
/ / ٢٠١٥

إقــرار الخبيـــر اللغـــوي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ **(أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة)** 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 :
الاســـــم :
التاريـــــخ :

إقــرار الخبيـــر العلمـــي

أشهد بأني قد قرأت الرسالة الموسومة بـ **(أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة)** 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 :
الاســـــم :
التاريـــــخ : / / ٢٠١٥

إقرار لجنة المناقشة

نشهد نحن أعضاء لجنة المناقشة إننا اطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ(**أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة**) وقد ناقشنا الطالب (**ياسر فيصل جاسم حسين المزروعي**) في محتوياتها وفي ما له علاقة بها ونعتقد أنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير في التربية (**طرائق تدريس تاريخ**) بتقدير (أمتياز) .

أ.د

خالد جمال حمدي

رئيساً

أ.م.د

سلمى مجيد حميد

عضواً

أ.م.د

هناء خضير جلاب

عضواً

أ.د

عبد الرزاق عبدالله زيدان

عضواً مشرفاً

مصادقة مجلس الكلية.

صدقت من قبل مجلس كلية التربية للعلوم الانسانية _ جامعة ديالى بتاريخ / / ٢٠١٥

أ.م.د نصيف جاسم محمد

عميد كلية التربية للعلوم الانسانية

/ /٢٠١٥

بِسمِ اللّهِ الرّحْمَنِ الرَّحيمِ

قَالُواْ سُبْحَٰنَكَ لَا عِلْمَ لَنَآ إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَآۖ إِنَّكَ أَنتَ ٱلْعَلِيمُ ٱلْحَكِيمُ ٣٢

صدق الله العظيم

سورة البقرة/الآية (٣٢)

الإهداء

إلى.....

كل من علمني حرفا..... فأنارلي الطريق

الذي رعاني وكان سندي ... أبي رحمه الله

من الجنة تحت أقدامها ...أمي دام ظلها

من تحملوا متاعبي ... زوجتي وفلذة كبدي اطفالي

من كانوا لي عوناً وسنداً...أخوتي وأخواتي

من كنتم معينا لا ينضب لجهدي...جميع من ساندني

اهدي ثمرة جهدي المتواضع

الباحث

شكر وتقدير

الحمد لله الذي هدانا لحمده ويسر أمرنا والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم وآله وأصحابه أجمعين) ..

في بادئ الأمر نحمد الله سبحانه وتعالى على نعمه التي أنعم بها علينا لإنهاء هذا العمل الشاق، وأغتنم هذه الفرصة لأقدم خالص شكري وتقديري إلى أستاذي الفاضل الأستاذ الدكتور **(عبد الرزاق عبدالله زيدان العنبكي)** شكراً لايوفيه حقه مهما قلت او كتبت ، لإشرافه على البحث ، فقد كانت نعم المربي ، والمعلم ، وما قدم لي من رعاية علمية وتوجيهات سديدة كان لها أثر طيب في إنجاز البحث فجزاه الله عني خيراً كثيراً . وأقدم شكري الى **(أ.م.د سلمى مجيد حميد)** التي غمرتني بتوجيهاتها العلمية وملاحظاتها السديدة التي كان لها الاثر في تقويم الرسالة ويطيب لي ان اقدم شكري إلى رئيس لجنة (الحلقة الدراسية) السمنار وأعضائها(**أ . د عبد الرزاق عبدالله زيدان وأ.د مثنى الجشعمي وأ.د خالد جمال حمدي وأ.م.د سلمى مجيد حميد وأ.م.د خالد ابراهيم العزاوي وأ.م.د عبد الحسن عبد الامير وأ.م.د أشواق نصيف جاسم وأ.م.د منى خليفة عبجل وأم.د أميرة محمود خضير وأ.م.د هيفاء حميد حسن)** . لمناقشتهم مقترح البحث وتقديم توجيهاتهم وآرائهم السديدة لانضاجه .

كما أقدم شكري إلى السادة الأفاضل أعضاء لجنة الخبراء والمتخصصين لما قدموه لي من توجيهات ومقترحات فيما يخص البحث . واقدم الشكر والعرفان الى صاحب القلب الطيب ، الى صاحب النفس الابيه ، الى من عمل وساهم في الكثير من اجلي **زميلي (دريد قيس عبد الكريم)**. ولا يفوتني ان اشكر إدارة ثانوية الرماح العوالي للبنين وطلابها لتعاونهم في تطبيق البحث .وأخيراً أسجل التقدير العالي لكل من قدم يد العون والمساعدة لي ولكل من له حق عليَّ سائلاً الله العزيز القدير التوفيق انه نعم المولى ونعم النصير .

الباحث

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعـــــــة ديالـــــــى
كليــة التربيــة للعلوم الإنسانية
قسم العلوم التربوية والنفسية

أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادّة

مستخلص رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

(طرائق تدريس التاريخ)

من الطالب

ياسر فيصل جاسم المزروعي

إشـــــراف

الأستاذ الدكتور

عبدالرزاق عبدالله زيدان العنبكي

١٤٣٦هـ 2015م

مستخلص البحث

هدف البحث إلى تعرف أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طلاب الصف الرابع الإدبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة .

ومن اجل تحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضيتين الصفريتين الآتيتين:-

. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس التأريخ على وفق انموذج جيرلاك وايلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .

. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس التأريخ على وفق انموذج جيرلاك وايلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس المادة ذاتها على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ.

اختار الباحث ثانوية الرماح العوالي للبنين في قضاء بلد في محافظة صلاح الدين – اختياراً عشوائياً ، وتضم المدرسة شعبتين واختار الباحث عشوائياً الشعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وبلغ عدد طلابها (٣٢) طالب دُرِّست على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي والشعبة(أ) لتمثل المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (٣٣) طالب دُرِّست وفق الطريقة الاعتيادية .

وقبل بدء التدريس الفعلي أجر الباحث تكافؤاً بين طلاب المجموعتين في عدد من المتغيرات إحصائيا وهي : درجات اختبار الذكاء والعمر الزمني للطلاب محسوباً بالشهور ودرجات الطلاب في الاختبار النهائي للعام الدراسي السابق٢٠١٢-٢٠١٣ والتحصيل الدراسي للوالدين .

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً في مادة التاريخ يتكون من (٥٠) فقرة اختبارية اربعين فقرة من نوع الاختيار من متعدد وعشرة فقرات مقالية ذات الاجابات القصيرة، وتحقق الباحث من صدق الاختبار وثباته وموضوعيته وطُبِّق الاختبار على طلاب مجموعتي البحث في نهاية التجربة والتي أستمرت (١٢) أسابيع .

وبعد تحليل البيانات باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين توصل الباحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل ودافعية طلاب مجموعتي البحث عند مستوى دلالة (٠،٠٥) لمصلحة المجموعة التجريبية التي دُرِّست مادة التاريخ على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي .

وفي نهاية التجربة أوصى الباحث بعدد من التوصيات منها :

١. اعتماد أنموذج جيرلاك وإيلي في تدريس مادة التاريخ لما له من دور بالغ في رفع التحصيل وزيادة الدافعية نحو المادة.
٢. تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية ومعاهد المعلمين النماذج الحديثة في التدريس ومنها أنموذج جيرلاك وإيلي.
٣. أجراء دورات تدريبية أثناء الخدمة لمدرسي مادة التاريخ ومدرساتها وتدريبهم على استخدام أنموذج جيرلاك وإيلي في أثناء التدريس.

واقترح الباحث إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في :

١. مادة التاريخ لمراحل دراسية مختلفة.
٢. لمواد دراسية أخرى وفي مراحل دراسية مختلفة.
٣. مادة التاريخ وفي متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والمهارات العقلي .

ثبت المحتويات

عنوان الموضوع	الصفحة
- الآية القرآنية الكريمة.	ب
- الإهداء.	ت
- شكر وتقدير.	ث
- واجهة البحث	ج
- مستخلص البحث.	ح-خ
- ثبت المحتويات.	د- ر
- ثبت الاشكال.	ر
- ثبت الجداول.	ر- ز
- ثبت الملاحق.	ز-س
الفصل الأول: التعريف بالبحث	١-١٦
أولاً: مشكلة البحث.	٢-٣
ثانياً: أهمية البحث.	٤-١٠
ثالثاً: هدف البحث وفرضيتة.	١٠
رابعاً: حدود البحث.	١١
خامساً: تحديد المصطلحات.	١١-١٦
الفصل الثاني: خلفية نظرية ودراسات السابقة	١٧-٤٩
أولا/خلفية نظرية-المحور الأول: أنموذج جيرلاك وإيلي.	١٨-٢٤
المحور الثاني: التحصيل الدراسي.	٢٤-٢٦
المحور الثالث: الدافعية.	٢٦-٣٥

ثانيا/دراسات سابقة- أوجه الافادة من الدراسات السابقة.	٣٦
المحور الأول: دراسات تناولت أنموذج جيرلاك وإيلي.	٣٦-٤٠
المحور الثاني: دراسات تناولت المتغيران التابعان التحصيل والدافعية.	٤٠-٤٣
ثالثاً: مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة .	٤٢-٤٩

الفصل الثالث: إجراءات البحث	٥٠-٨٠
أولاً: منهج البحث.	٥١
ثانياً: أجراءات البحث.	٥١
١ – التصميم التجريبي للبحث	٥١
٢ – مجتمع البحث	٥٢
٣ – عينة البحث	٥٤
٤ – تكافؤ مجموعتي البحث.	٥٥
٥ – ضبط المتغيرات الدخيلة.	٦٠
٦ – مستلزمات الدراسة.	٦١
٧ – أداتا البحث.	٦٣
٨ – تطبيق التجربة.	٧٥
٩– الوسائل الإحصائية.	٧٥
الفصل الرابع: عرض النتائج وتفسيرها	٨٠-٨٥
أولاً: عرض النتائج.	٨٠
ثانياً: تفسير النتائج.	٨٣

الفصل الخامس / الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات	٨٦-٨٨
اولاً: الاستنتاجات.	٨٧
ثانياً: التوصيات.	٨٧
ثالثاً: المقترحات.	٨٨
المصادر.	٨٩-٩٨
الملاحق.	٩٩-١٤٦
ملخص الرسالة باللغة الانجليزية.	A-C

ثبت الاشكال

الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١.	أنموذج جيرلاك وإيلي.	٢٣
٢.	التصميم التجريبي للبحث.	٥٢
٣.	خطوات اختيار العينة وتكافؤ مجموعتي البحث .	٥٩

ثبت الجداول

الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١.	تباين حجم العينة والجنس في الدراسات السابقة .	٤٦
٢.	ملخص في الدراسات السابقة .	٤٦
٣.	المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لقسم تربية بلد .	٥٣
٤.	عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الاستبعاد وبعده .	٥٥
٥.	نتائج الاختبار التائي لمجموعتي البحث في درجات اختبار الذكاء .	٥٦

٠٦	نتائج الاختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوب بالشهور.	٥٦
٠٧	نتائج الاختبار التائي لدرجات العام السابق لطلاب مجموعتي البحث .	٥٧
٠٨	نتائج مربع كأي في متغير التحصيل للاباء لمجموعتي البحث .	٥٨
٠٩	نتائج مربع كأي في متغير التحصيل للامهات لمجموعتي البحث .	٥٨
٠١٠	توزيع الدروس الاسبوعية على مجموعتي البحث .	٦٠
٠١١	المادة العلمية المشمولة بالتجربة .	٦١
٠١٢	الخريطة الاختبارية لفقرات الاختبار التحصيلي .	٦٦
٠١٣	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي .	٨١
٠١٤	المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في قياس الدافعية نحو مادة التاريخ .	٨٢

ثبت الملاحق

الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
٠١	استبانة المستوى التحصيلي لطلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ .	١٠٠
٠٢	كتاب تسهيل مهمة.	١٠١
٣ أ	الدرجات الخام لطلاب المجموعة التجريبية المعتمدة لأغراض التكافؤ وتحليل النتائج.	١٠٢
٣ب	الدرجات الخام لطلاب المجموعة الضابطة المعتمدة لأغراض التكافؤ وتحليل النتائج.	١٠٤
٠٤	الخبراء والمتخصصون الذين استعان بهم الباحث.	١٠٦
٠٥	الأغراض السلوكية بالصيغة النهائية.	١٠٧
٦أ	الخطة التدريسية للمجموعة التجريبية.	١١٣
٦ب	الخطة التدريسية للمجموعة الضابطة.	١١٨
٠٧	الاختبار التحصيلي النهائي.	١٢١
٠٨	ترتيب الدرجات للعينة الاستطلاعية على الاختبار التحصيلي في مادة التاريخ تنازلياً .	١٢٩

٩.	القوة التمييزية ومعامل الصعوبة لفقرات الاختبار التحصيلي.	١٣٢
١٠.	معامل فعالية البدائل الخاطئة لفقرات اختبار تحصيل العينة الاستطلاعية.	١٣٤
١١.	درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي .	١٣٥
١٢.	مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ .	١٣٨
١٣.	ترتيب الدرجات للعينة الاستطلاعية على مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ تنازلياً .	١٤٠
١٤.	الاختبار التائي بين المجموعتي العليا والدنيا لبيان تميز فقرات مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ .	١٤١
١٥.	درجات العينة الاستطلاعية التي استعملت لحساب معامل ثبات مقياس الدافعية .	١٤٣
١٦	معامل الارتباط في مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ	١٤٦

الفصل الأول

التعريف بالبحث

أولاً: مشكلة البحث.

ثانياً: أهمية البحث.

ثالثاً: هدف البحث وفرضيتاه.

رابعاً: حدود البحث.

خامساً:تحديد المصطلحات.

أولاً: مشكلة البحث:

أكدت الأدبيات التربوية والدراسات الحديثة ضرورة تفعيل طرائق وأساليب التدريس بشكل ينهض بدور الطالب وجعله محور العملية التعليمية إلا أنّه ما تزال العملية التعليمية التعلّمية في كثير من الأحيان تقتصر دور الطالب على الاستماع والتلقين (الجميلي،٢٠١٠: ٣). وذلك بسبب ضعف توظيف طرائق التدريس الحديثة وقلة الإفادة منها في تدريس مادة التاريخ جعل دور المدرس ينحصر بتحفيظ المادة للطلبة دون أن يكون الطالب على علم بمعنى ما يحفظ (السامرائي و آخرون، ٢٠٠٠: ٧). إذ تتصف دراسة التأريخ في غالب الأحيان بالجمود وصعوبة الأستيعاب وعلى الرغم من التقدم المنظور في هذا المجال إذ ما زالت مدارسنا لم تقترب بشكل جدي من هدف تعليم جميع الطلبة ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم (عبدالوهاب،٢٠٠٨: ٢) .

فضلاً عن ذلك أشارت الندوة العلمية (التعليم العالي بين الواقع والطموح) لقسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية للعلوم الإنسانية / جامعة ديالى المنعقدة في (٢٠١٠/٤/١٤) إذ أكدت على ضرورة استعمال المدرس طرائق التدريس الحديثة ليلحق بقطار المعرفة المتسارع ويفي بمتطلبات مهنته المعقدة (مهنة صناعة الإنسان المفكر) ، إذ تميز هذه المرحلة بتعدد ادوار ومهام المدرس فهو اليوم (باحث ، ومرسل ، ومرشد ومدرس ، ومُربٍ).(ندوة قسم العلوم التربوية والنفسية ،٢٠١٠)، وكذلك المؤتمر العلمي الثاني عشر المنعقد في كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية /٢٠١٠ ، (المؤتمر العلمي الثاني عشر ،٢٠١٠: ١-١١٢) . وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات كدراسة (الخلاقي،٢٠٠٣) و(الدليمي،٢٠٠١) أن هناك ضعفاً واضحاً في تحصيل الطلبة وقد عزت دراسة (العبيدي،١٩٩٥) ذلك الى النمط المتبع في تدريس المادة يركز على تحصيل المعلومات التاريخية بغض النظر عن ميول الطلبة وآتجاهاتهم ، لذا فأنّ الطلبة ينسون ما تعلموه بعد مرور مدة قصيرة ، وكذلك آعتماد الطرائق التدريسية الأعتيادية التي تجعل من الطالب متلقيًا للمادة دون المشاركة بشكل فاعل في عملية التدريس .

وفي استطلاع للباحث لآراء (٢٠) مدرسًا ومدرسة لمادة التاريخ موزعين بين مدارس تابعة لمديرية تربية صلاح الدين ولهم خبرة لا تقل عن (١٥) سنة في مجال تدريس مادة التاريخ وعن طريق تقديم استبانة مفتوحة (الملحق ١) ، تبين وجود تدنٍ في مستوى التحصيل في مادة التاريخ ، ويرجع ذلك حسب رآي الباحث إلى أسباب عدة ، منها طريقة التدريس وشيوع الأساليب التي تعتمد على الحفظ والتلقين ، وهذا مالاحظه الباحث أيضاً من خلال خبرته المتواضعة في مجال التدريس في المرحلة الثانوية وجد أنخفاضًا في تحصيل الطلاب بمادة التاريخ ونتيجة لمآ سبق شعر الباحث بوجود مشكلة حقيقية يعاني منها تدريس مادة التاريخ وهذه المشكلة لا تتعلق بالمادة نفسها بقدر ما تتعلق بطرائق تدريسه .

كما أن ضعف دوافع الطلبة نحو دراسة المواد المدرسية من أهم أسباب الفشل لديهم لأننا نجد معظم الطلبة لايرغبون المادة لعدم إحساسهم بها ، وتكونت لديهم أتجاهات سلبية نحوها وبالتالي سوف تقل دافعيتهم نحو دراستها ، ومن خلال تفعيل العلاقة بين الدافعية والتعلم والاهتمام بها أكثر يكون بالإمكان استغلال قدرات الطالب الى أقصى حد والاستمتاع بالعملي (شاهين ، ٢٠٠٩ : ٢٢٦) .

وأكد(سلامه :١٩٩٣: ١١٩) من سلوكيات استثارة الدافعية للتعلم عند الطلبة استعمال نماذج تدريس حديثة والتي تعّد الطالب محور العملية التعليمية. (سلامه :١٩٩٣: ١١٩).

ومن هنا تبلورت مشكلة البحث للإجابة عن السؤال الآتي:-

ما أثر أنموذج جيرلاك وايلي في تحصيل ودافعية طلاب الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ؟

ثانياً : أهمية البحث:

يعّد العصَر الذي نعيش فيه عصر المعرفة والتقدم السريع الذي شمل مختلف مجالات الحياة ومن بينها ميادين التربية والتعليم التي خصها العاملون في هذه الميادين بأهتمام ورعاية كبيرين من أجل إعداد مواطن من نمط جديد يستجيب للتغيرات المتلاحقة ويسهم في عملية التطوير والبناء ذلك لأنّ المجتمعات الإنسانية تمر بتغيرات سريعة وواسعة النطاق في شتى المجالات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والعلمية نتيجة للتقدم العلمي والتقني الذي اصبح عاملاً أساسيًا وحاسمًا في تقرير مستوى تقدم أي دولة (الكبيسي ، ٢٠١٠ : ٧) .

ولما كانت التربية عملية إجتماعية هدفها إعداد الفرد للحياة في مجتمَع مّا وتنمية ذلك المجتمع وهي ضرورة فردية واجتماعية وتمثل في الوقت نفسه وسيلة مهمة من وسائل الإنتاج وعنصراً مهماً من عناصر التنمية الاقتصادية والاجتماعية ولا يستطيع الفرد ولا المجتمع إن يستغني عنها، وهي بمعناها الشامل نشاط كلي يؤثر في تكوين الفرد وأداة ديمومة الحياة ووظيفتها نقل تراث المجتمع وتوجيه طاقاته وتكييفه الاجتماعي (مهدي وآخرون، ٢٠٠٢: ٦) .

ويرى الباحث أن الَتربية عَملية إنماء شاملة تَهدف إلى الانتقال بالفرد من واقعهِ الحالي إلى مُثل أعلى من أجل إسهامهُ في بناء المجتمع.

ولمّا كانت العملية التربوية قائمة أساسًا على نقل الخبرات إلانسانية من جيل إلى جيل فأنّ وسيلة التربية الآساسية في تحقيق أهدافها هي المدرسة بوصفها مؤسسة إجتماعية أوجدها المجتمع له لتكون قائمة على تراثه الثقافي وتجدده وتربط حاضره بمستقبله وتساعد الطالب على تكيف نفسه على وفق عالم الأمس والغد والأستعداد لحياته الفضلى (الرفاعي،٢٠٠٠: ٤٥) .

وبما أن المدرسة وجدت لتكون مركز إشعاع فكري وحضاري ونوراً ينهل منه الطلبة فيض الحكمة وسراج المعرفة فهي تحتاج إلى وسائل لتحقيق غاياتها الكبرى وأهدافها بعيدة المدى ، ويمثل المنهج اداة المدرسة والركن الأساس للعملية التربوية بأبعادها جميعها والأداة التي تستمد منه التربية قوتها وتستند عليه في تحقيق أهدافها ، ولذا عُدّ المنهج العمود الفقري للعملية التربوية فعندما سُئل أحد التربويين عن

مستقبل أمة قال : " ضعوا أمامي مناهجها في الدراسة أنبئكم بمستقبلها" (التميمي ، ٢٠٠٦: ٥) .

إذ تسعى المناهج الحديثة الى تطوير قدرات الطلبة في الوصول إلى المعرفة العلمية ، وليست هناك وسيلة واحدة في التدريس تُعّد في حدِ ذاتها كافية (الشامي، ١٩٩٢: ٢) .

لذا ينبغي أن يواكب المنهج حركة المجتمع في تطوره وتعبيره عن اهدافه (الدليمي،٢٠٠٠: ١) .

ويرى الباحث أن المنهج ينبغي ان يتماشى ويتلائم وما يحدث في الحياة من خبرات وظروف ومطالب وامال متغيرة .

وتأخذ مناهج العلوم الأجتماعية أهمية كبيرة في مناهج المراحل الدراسية كافة ويشكل ميداناً رئيسًا في برامج التعليم ،اذ يهتم بالعلاقات الانسانية في مختلف أبعادها في ماضيها وحاضرها ويكتسب اهمية خاصة لكونهٌ ينمي لدى الطلبة وعياً وفكراً ومهارات تجعلهم يعيشون مع بيئتهم ، وتكسبهم العديد من القيم الأصيلة كالأمانة والأخلاص (الجبوري،٢٠٠١: ٨) .

ومادة التاريخ لها أهمية بين المواد الاجتماعية بعّده علم دراسة الحضارات وتجسيد للعوامل التي تظافرت على تشكيل الحضارة المعاصرة ويوضح لنا الاطآر الذي تتطور فيه كل امة ومسيرة اتجاهاتها (الامين،١٩٨٠: ٦٦) . فالتأريخ يهتم بدراسة العلاقات بين الانسان وبيئتة الاجتماعية ، وله الأهمية الكبرى في حياة الامم ، فهو السجل الزمنيّ لكل علوم الأمة وفنونها وآدابها ، وهو القاعدة للحاضر وأساس المستقبل ، وهو هوية الأمة التي تميزها من غيرها من الأمم، وأنّ دراسة التاريخ تساعده على تقويم الأخلاق والحث على الفضائل وتجنب الرذائل، فهو أصلح الدراسات لتعليم إلانسان الفضائل الخاصة والعامة (الحارثيّ،١٩٩٧: ٦).

وتضيف*(Mary Abbott)* إلى أنّ الدروسَ التي يتعلمها الطلبة من التاريخ تصبح لهم مهارات حياتية تساعدهم وتشجعهم ليصبحوا اكثر قدرة لفهم العناصر الاساسية لدراسته مّما يساعد في الوقت نفسه على تعزيز ثقتهم بانفسهم للاستمراربتطوير معلوماتهم في هذاالمجال *(Abbott,2000, 32)*

ويرى الباحث أنّ لتدريس مادة التاريخ أهمية كبيرة في البناء المعرفي للفرد واكتسابه للقيم والاتجاهات والعادات المقبولة في المجتمع وتمكننا من الاستدلال على أحداث الماضي .

إن معرفة المدرس بطرائق تدريس التاريخ واستراتيجيات التعلم المتنوعة وقدرته على استعمالها ، تساعده بلا شك في معرفة الظروف التدريسية المناسبة للتطبيق ، بحيث تصبح عملية التعليم شيِّقة وممتعة للطلبة ، ومناسبة لقدراتهم ووثيقة الصلة بحياتهم اليومية ، وحاجاتهم وميولهم ، ورغباتهم وتطلعاتهم المستقبلية ، وعلى المدرس أن يكون المبدع لطريقته ، مرناً في أتّخاذ الأسلوب والطريقة المناسبة التي يقتنع بأنها توصله إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية المطلوبة ، وأنّ المدرس هو المصدر الوحيد للمعلومات والمعرفة والإلقاء ويركز على الأسلوب أو الكيفية التي يوجه بها نشاط طلبته توجيها يمكنهم من أن يتعلموا بأنفسهم (مرعي والحيلة ، ٢٠٠٢ ، ٢٥) .

فطريقة التدريس تكمن أهميتها في ثلاثة جوانب أساسية المدرس، والطالب والمادة الدراسية، فبالنسبة للمدرس نجد أنّه تعينة على الوصول الى اهدافه بوضوح وتسلسل منطقي ، وآقتصاداً في الجهد والوقت ، واستغلال الوقت المتوفر أفضل استغلال، اما اهميتها للطلبة ، فانها تتيح لهم امكانية متابعة المادة الدراسية بتدرج مريح ، كما أنها توفر لهم فرصة الانتقال المنظم من فقرة الى آخرى بوضوح تام اما أهميتها للمادة الدراسية ، فكلما كانت الطريق ملائمة للطلبة من حيث التوقيت والمستوى والاسلوب والوسائل ، كانت كمية المادة المستوعبة ونوعيتها وكفاءتها التعليمية اعمق وادق واكثر ثباتا وارقى مستوى (محمد، ومحمد ،١٩٩١: ٤١) .

أن طرائق التدريس المختلفة ، هي أدوات المدرس وسلاحه الذي يستعين به في عمله والتي لايمكن الاستغناء عنها. ومن هنا كان لابد للمدرس من معرفتها واتقانها ، وحسن الافادة منها واستغلالها (جان،٢٠٠٢: ٤٨٨).

ويرى الباحث أنّ لطريقة التدريس أثراً كبيراً تؤدية في العملية التعلمية التعليمية فالطالب هو غرس المدرس ، وهو الذي يتعهده بالنماء وعن طريقة يمكن معرفة مدى نجاح المدرسة او المدرس في عملة . وأن التدريس على وفق النماذج التدريسية هو

تلبية لحاجات الطلبة التعليمية التعلمية وحاجاتهم الذهنية والنفسية فعلى المدرس أنْ يقوم بتدريس الطلبة على وفق أحد هذه النماذج التدريسة ليحقق الفرص أمامهم لتنمية جوانب مختلفة لديهم ، ولتنظيم جوانب عملية التدريس.

ويعّد منحى النظم (Systems Approach) نمطًا حديثًا في المجال التربوي يعتمد على النظرة الواسعة والشاملة لجميع عناصر العملية التعليمية ومدى تأثير هذه العناصر في النتائج ومحاولة التحكم فيها وتعديلها للوصول الى أفضل النتائج وأستعمالهُ أداة ووسيلة تكنولوجية لتحليل العوامل المؤثرة في عناصر العملية التعليمية (سركز وخليل ، ١٩٩٦: ١٣٣) .

ومن النماذج التي تبنت المنحى المنظومي في التدريس وآستعمال التقنيات الحديثة أنموذج جيرلاك وإيلي، والذي يستند إلى نظرية النظم وفكرته بأنَ المدرس هو مصمم التدريس ويتبنى الأنموذج المنحى المنظومي للتعليم والتعلم ويشمل على معظم العناصر الضرورية التي تساهم في مضامين التدريس، ويوضح هذا الأنموذج العلاقة بين مكون وآخر من مكوناته، ويقدم نمطًا تتابعياً يمكن تطويره إلى ستراتيجية للتعليم والتعلم الفعال *(Branch,2003:p3)* .

كما يعّد هذا الأنموذج المدرس مسؤول عن إعداد الموقف التعليمي ، ووضع أستراتيجية التدريس ، وتنظيم مجموعات العمل ، وتحديد الوقت اللازم لكل استراتيجية وتوزيعه ، وتخصيص المكان وتجهيز ، واختيار مصادر التعلم ،كما يعمل بالتقويم سواء أكان مبدئيا أم نهائياً، وفي ضوء الأخير يمكن ان يستدل على مدى تحقيق اهداف هذا الموقف من طريق التغذية الراجعة وتحليله للنتائج التي حصل عليها من التقويم النهائي (ابو جابر، وسرحان،٢٠٠٦: ١٣٤. ١٣٥) .

وبناءً على ماتقدم أصبح لزامًا علينا أن نتعامل مع مايستجد من نماذج في التدريس ونماذج التصميم التدريسي ووسائله وأعتماد مايتناسب منها والتعليم بكل جوانبه .

وعلى ضوء ماتقدم تكمن أهمية الأنموذج في تحديد المدخلات والمخرجات للعملية التدريسية بحيث يجعله عملية متكاملة لتحقيق الأهداف التعليمية، وزيادة فاعلية الطالب في المواقف التعليمية التعلمية من حيث تنفيذ الأنشطة، والفعاليات وممارسة

العمليات العقلية، وبرمجة التدريس على وفق حاجاته واهتماماته، وتاكيد كيفية تعلمه وتنمية تفكيره، والاهتمام بالفروق الفردية للطلبة عن طريق التنوع في استراتيجيات التدريس على وفق حاجات وآهتمامات الطلبة وطبيعة المادة العلمية والإمكانات البيئية والمادية المتوفرة في المدرسة ، وتشخيص الجوانب الايجابية والسلبية ومعالجة نواحي القصور من توفير التغذية الراجعة، وهذا النهج

هو الذي يجعل من التدريس والتقويم عمليتين متلازمتين ، (جري ،٢٠٠٩ : ١٥)

ويعّد التحصيل من أحد عوامل التكوين العقلي ، ولَهُ أهمية خاصة في تقويم الأداء الذي يرتبط بالنشاط العقلي وينظر إليه على انه محك أساسي يمكن في ضوئهِ ومن خلاله تحديد المستوى الأكاديمي للطلبة. وقد بحث عدد من التربويين مفهوم التحصيل الدراسي بطرائق مختلفة ولعل أبرز الأتجاهات في تحديد هذا المفهوم هو ربطه بمفهوم التعلم المدرسي ، فقد أستعملت اختبارات التحصيل لتحديد ما تعلمه الطالب بعد أن تعرض لنوع معين من التعليم أي بعد أن درس منهجاً دراسياً معيناً أو تلقى برنامجاً تعليمياً خاصًّا (الخالدي ،٢٠٠٨: ٨٩) .

وقد لاحظ المربون أن الطلبة يتفاوتون في تحصيلهم ومستوى تعلمهم ، ويتوقف هذا التفاوت على المتغيرات المرتبطة بعملية التعلم إلى جانب عوامل أخرى داخلية وعاطفية وشخصية لها اثر مباشر على التحصيل لايمكن ملاحظتها أو تناولها بطريقة ملموسة كمهارات التفكيروالاتجاهات والميول والدافعية (إبراهيم ،٢٠٠٤: ٨٩٩)

وُتعّد الدافعية من العوامل المهمة لقدرة الطالب على الانجاز والتحصيل لأنها على علاقة بميول الطالب وتوجيه أنتباهه إلى بعض النشاطات ممّا يزيد من دافعيتهم التي تؤثر في سلوكه وتحثه على العمل والمثابرة على نحو فاعل ، وانّ استثارة دافعية الطلبة تجعلهم يمارسون نشاطات معرفية خارج نطاق العمل المدرسي في حياتهم المستقبلية (الحيلة ، ١٩٩٩ : ٢٣٢) .

ويرى الباحث ان للدافعية اهمية كبرى في تدريس مادة التاريخ ، وذلك لأن التاريخ يتحدث عن أحداث ووقائع تأريخية بعيدة الزمن عن الطلبة مما يجعل دافعيتهم نحو مادة التاريخ ضعيفة .

وقد اختار الباحث المرحلة الإعدادية ، فلطلبة هذه المرحلة خصوصيتهم فهم أكثر استقراراً ؛ إذ تحقق لديهم درجة من النضج تنعكس في حالات عدَّة عن طريق اتجاه أكثر جدية نحو العمل ، والأهتمام بالإعداد للمستقبل، وهم الآن أكثر من أي وقت مضى أشد رغبةً في أن يتركوا على حريتهم مع التوجيه طالما أنَّ أهدافهم بدأت تغدو أكثر تحديدًا (الشبلي،٢٠٠٠: ٣٣).

وفي هذه المرحلة يعّد الطالب لأمرين:الأول هو مواصلة الدراسة الجامعية والآخر هو الانطلاق الى ميدان الحياة العملية ، وكلا الأمرين يتطلب الجهد والبحث ، زيادةً على ذلك فإنّ هذه المرحلة هي مرحلة مرنة من مراحل النمو وفيها تكون الفرصة سانحة لتعديل سلوك الطالب من تأثيرات المرحلة السابقة (عبد القادر،١٩٨٤: ٤٩) .

ويرى الباحث ان للمرحلة الاعدادية أهمية كبيره في تطوير شخصيات الناشئة في مختلف النواحي .

وبناء على ماتقدم تتلخص أهمية البحث بالاتي:-

١. أهمية أنموذج جيرلاك وايلي لكونه أحد النماذج التدريسية الحديثة في العملية التعليمية.

٢. ندرة البحوث والدراسات التي آعتمدت انموذج جيرلاك وايلي في التحصيل والدافعية للتعلم (على حد علم الباحث).

٣. يعد هذا البحث اسهامًا متواضعًا لِمَا ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة تحسين طرائق تدريس التاريخ وفي الوقت نفسه ربطها بعدة نتائج لتحصيل الطلبة ومعرفة الدافعية لديهم.

٤. ملائمة الأنموذج وطبيعة تدريس التأريخ من حيث التنوع في نشاطاتهِ وفاعليته وتأكيده على الترابط بين الجانبين النظري والعملي ممّا يستلزم تبني أساليب أو استراتيجيات تدريسية تحقق إيجابية الطالب في المواقف التعليمية.

٥. أهمية البحث في تطوير مدرسي التاريخ ، وذلك من خلال التعرف على الأنموذج والتدريب على خطواتة.

٦. أهمية مادة تأريخ المرحلة الاعدادية بعدها مرحلة يعد فيها الطالب للدراسة الجامعية .

ثالثاً: هدف البحث وفرضيتاه:

يهدف البحث الحالي ألى تعرف أثر انموذج جيرلاك وايلي في تحصيل طلبة الصف الرابع الادبي في مادة التاريخ ودافعيتهم نحو المادة ، عن طريق التحقق من الفرضيتين الآتيتين:-

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس المادة ذاتها على وفق أنموذج جيرلاك وايلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في الاختبار التحصيلي .
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والتي تدرس المادة ذاتها على وفق أنموذج جيرلاك وايلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ.

رابعاً: حدود البحث:

يقتصر البحث على:-

١. طلاب الصف الرابع الأدبي في أحدى المدارس الثانوية النهارية التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين / قسم تربية بلد.

٢. الأبواب (الأول و الثاني و الثالث والرابع) من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه للصف الرابع الأدبي ، الطبعة٣٢ – ٢٠١٣م.

٣. الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م).

خامساً: تحديد المصطلحات:

١.الإنموذج Model

عرفه كل من:

- *(Mayer . 1989)* بأنه :

" تقنيـة تعليميّـة واعـدة، تعتمـد علـى نظريـات الـتعلم المعرفيـة ، وهـي كلمـات أو مخططـات ، الهـدف منهـا مسـاعدة الطلبـةعلى تكـوين نمـاذج ذهنيـة للنظـام المـراد دراسـته ، التـي توضـح مـن خلالـه الأهـداف والأفعـال الرئيسـة لهـذا النظـام " *(Mayer , 1989:p,43).*

- الخوالدة وآخرون(١٩٩٧) بأنه :

"صيغة توضيحية تطبيقية تحاول تحديد الإجراءات الواجبة التي يمكن إستعمالها في الممارسة بما يتلاءم مع طبيعة المنهج الدراسي و الإطار الإجتماعي " (الخوالدة و آخرون ، ١٩٩٧: ٣٥).

- قطامي (١٩٩٨) بأنه :

" الاستراتيجيات ، التي يستعملها المدرس في الموقف التعليمي بهدف تحقيق نواتج تعلمية لدى الطلبة، مستندًا فيها إلى آفتراضات يقوم عليها الأنموذج و يتحدد خلالها دور المدرس و الطلبةو أسلوب التقويم المناسب "(قطامي ،١٩٩٨ : ٣٦).

- أبو جادو (٢٠٠٠) بأنه :

" مجموعة من الإجراءات التي يمارسها المدرس في الوضع التعليمي التي تتضمن المادة وأساليب تقديمها ومعالجتها" (أبو جادو،٢٠٠٠: ص٣٤).

- عبيد وآخرون (٢٠٠١) بأنه :

" وسائل وأدوات ومخططات تدريسية ، تمثل النظرية على صورة خطوات وممارسات صفية" (عبيد وآخرون ، ٢٠٠١: ١١٧).

-الدريج (٢٠٠٤) بأنه :

" أداة تحليلية أو أسلوب في التحليل بقدر ما يُسهِمُ في التطور التقني للتعليم بوجه عام ، فانّه يسهم في إرساء دعائم علم التدريس " (الدريج ،٢٠٠٤: ٣٢).

التعريف الإجرائي للأنموذج :

مجموعة من الخطوات المتسلسلة معدة مسبقًا اتبعها المّدرس (الباحث) في خطة الدرس لتدريس طلاب المجموعة التجريبية من عينة البحث في مادة التاريخ .

٢.أنموذج جيرلاك وايلي Gerlak and Ely model

عرفه كل من:

- *(Branch . 2003)* بأنه :

" محاولة لتنظيم التعليم وتخطيطه بيانياً ، ويتحدد بالأهداف وآستعمال التقنيات لتحقيق التعلم الفعال" *(Branch , 2003:p,4).*

- الزند (٢٠٠٤) بأنه :

" أنموذج علاجي يستعمل لمعالجة المواد التعليمية ذات الخبرة والتخصص ، ويتضمن أساليب أختيار الاستراتيجيات المساعدة على استعمال التكنولوجيا كوسائل في العملية التعليميّة، والتنوع في المصادر " (الزند، ٢٠٠٤: ٣٨٥).

- الزهيري (٢٠٠٦) بأنه :

"طريقة منطقية تتناول الإجراءات اللازمة لتنظيم المادة التعليمية وتطويرها وتنفيذها وتقويمها بما يتفق والخصائص الإدراكية للمتعلم" (الزهيري ،٢٠٠٦: ١٣).

- ذهب (٢٠٠٨) بأنه :

" خطة يقوم بوضعها المدرس لتحقيق أهداف مخطط لها مسبقاً بوصفه منظماً لعملية التعلم وهذه العملية تشكل نظاماً كاملاً ومتكاملاً "(ذهب ، ٢٠٠٨: ١٥).

- جري (٢٠٠٩) بأنه :

" أنموذج ارشادي علاجي يلائم طلبة المرحلة الثانوية والجامعية ، يكون فيه المدرس محور العملية التعليمية من تنظيم الخطط الدراسية وآستعمال التقنيات التربوية والتقويم المستمر والمنظم " (جري ، ٢٠٠٩: ٢٧).

التعريف الإجرائي لأنموذج جيرلاك وايلي:

مجموعة الخطوات التي يمارسها المّدرس (الباحث) في تدريس مادة التاريخ لطلاب المجموعة التجريبية في داخل غرفة الصف، ويتفاعل من خلالها مع الطلاب والأشياء والإحداث تفاعلاً موجهاً مقصوداً، فضلاً عن إعداد الخطط التدريسية على وفق خطوات متتابعة ومتسلسة، وذلك لتحقيق أهداف الدرس.

٣.التحصيل Achievent

عرفه كل من:

- العقيل (٢٠٠٤) بأنه :

" المعرفة والمهارة المكتسبة من قبل الطلبة ، نتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليميّة معينة" (العقيل ، ٢٠٠٤: ٩٩).

- سمارة والعديلي (٢٠٠٨) بأنه :

"المعلومات أو المهارات المكتسبة من قبل الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع ،أو وحدة دراسية محددة " ٠(سمارة والعديلي ،٢٠٠٨: ٥٢)

- الرشيدي(٢٠١٠) بأنه:

" النتيجة التي يحصل عليها الفرد في مجال معين (عقلي – جسمي) والتي يمكن قياسها بدرجة معينة في اختبار معين "٠(الرشيدي ،٢٠١٠ : ١٠١)

- النجار (٢٠١٠) بأنه :

" المعرفة والمهارة المكتسبة من قبل الطلبة كنتيجة لدراسة موضوع أو وحدة تعليمية معينة " (النجار ، ٢٠١٠ : ٨٥).

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي:

مقدار المعلومات التي يحصل عليها طلاب الصف الرابع الأدبي من عينة البحث بعد تدريسهم الأبواب الأربعة الأولى من مادة تاريخ الحضارة العربية الإسلامية ويقاس بمجموع الدرجات التي يحصلون عليها من خلال إجاباتهم عن فقرات الاختبار التحصيلي المعّد لأغراض البحث الحالي.

٤.التأريخ History

عرفه كل من:

- الدوري (١٩٦٠) بأنه:

(عملية متصلة من التفاعل بين المؤرخ وحقائقه او حوار متصل بين الماضي والحاضر).(الدوري،١٩٦٠:ص٧).

- *(Hornby , 1974)* بأنه :

"فرع من المعرفة يتعامل مع الأحداث الماضية سواء أكانت سياسية أم اقتصادية أم اجتماعية في قطر أو قارة أو العالم" *(Hornby,1974, P.40)* .

- إبن الأثير (١٩٧٨) بأنه :

"التعريف بالوقت الذي تضبط به الأحوال من مولد الرواة والأئمة ويلتحق به ما يتفق من الحوادث والوقائع الجليلة وهو الناقل لصور الماضي وما فيه من حوادث وقصص وعبر لتكون خير مرشد للخلق وهو الحافظ للعلوم بنقلها من الماضي إلى الحاضر والأتي "٠ (أبن الأثير ،١٩٧٨ : ٣)

- ابن خلدون (١٩٧٨) بأنه :

"فن يوقفنا على أحوال الأنبياء في سيرهم والملوك في دولهم وسياستهم حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا" (ابن خلدون، ١٩٧٨: ٩)

- السخاوي (١٩٨٣) بأنه:

" فن يبحث عن وقائع الزمان من حيثية التعيين والتوقيت،وموضوعة الإنسان والزمان ومسائله أحوالهما المفصلة " (السخاوي، ١٩٨٣: ٥٤).

التعريف الإجرائي للتاريخ:

هو المادة العلمية التي تضمنتها الأبواب الأربعة الأولى من كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية المقرر تدريسه لطلاب الصف الرابع الادبي في العراق للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م) ، والذي ستدرسه عينة البحث طوال مدة التجربة .

٥.الدافعية Motivation عرفها كل من:

- قطامي واخرون (٢٠٠٠) بأنها:

" الحالات الداخلية والخارجية العضوية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف "(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠: ١٢٧) .

- السيد (٢٠٠٢) بأنها:

"مجموعة المشاعر التي تدفع الطالب الى الانخراط في نشاطات التعلم التي تؤدي إلى بلوغ الاهداف المنشودة " (السيد ، ٢٠٠٢ : ٢٧).

- العناني (٢٠٠٨) بأنّها: حالة داخلية في الطالب تستثير سلوكه وتدفعه للاستجابة في الموقف التعليمي وتعمل على استمرار هذا السلوك وهذه الاستجابة حتى يحدث التعلم "(العناني ، ٢٠٠٨ : ١٣٣).

- شاهين (٢٠٠٩) بأنها:

" عملية آستثارة السلوك وتحريكه أو العمل والنشاط وتنظيمه وتوجيهه نحو الهدف " (شاهين ، ٢٠٠٩ : ٢٢٥).

- بني يونس (٢٠١٢) بأنها:

"قوة ذاتية تعمل على تحريك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف معين ، حيث تحافظ هذه القوة الذاتية على ديمومة السلوك واستمراريته ، ما دامت الحاجة قائمة " (بني يونس ، ٢٠١٢ : ١٦).

التعريف الإجرائي للدافعية:

قوة ذاتيةَ تحرك سلوك الفرد وتوجيهه لتحقيق غاية معينة يشعر بالحاجة إليها أو بأهميتها وتتأثر بعوامل تنبع من داخل الفرد أو من البيئة مقاسًا بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته لفقرات مقياس الدافعية المستخدم في هذا البحث.

الفصل الثاني
أدبيات نظرية ودراسات سابقة

أولاً: أدبيات نظرية.

المحور الأول: أنموذج جيرلاك وإيلي.

المحور الثاني: التحصيل الدراسي.

المحور الثالث: الدافعية.

ثانياً: دراسات سابقة.

أوجه الأفادة من الدراسات السابقة

المحور الأول: دراسات تناولت أنموذج جيرلاك وإيلي.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحصيل والدافعية.

ثالثاً: مؤشرات عن الدراسات السابقة.

أولاً: ادبيات النظرية

المحور الأول: أنموذج جيرلاك وإيلي *(Gerlack & Ely ,1980)*

منحى النظم :*Systems Approach*

يُعّد منحى النظم Systems Approach أحدى نتائج نظرية النظم العامة ، اذ عندما تطبق نظرية النظم في مجال من مجالات الدراسة فانه ينتج ما يسمى بمنحى النظم.

ومنحى النظم في التدريس واحدة من أهم الأساليب المساهمة في تصميم التدريس ، والذي يعرف بأنه خطة عمل متكافئة تشمل جميع عناصر النظام تصمم لحل مشكلة أو تلبية حاجة . لذا فالنظام ضمن أطار تصميم التعليم مجموعة من العناصر أو الخطوات ضمن خطة معينة تشتمل حل المشكلة (قطامي وآخرون ، ٢٠٠٠ :١٢١-١٢٢) . ويُعّد منحى النظم من المفاهيم التي لها صلة بالنظام وتختلف عنه، فقد عرف "كوريجان وكوفمان "منحى النظم على أنه طريقة تحليلية ونظامية تمكننا من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددتها مهمة النظام، وذلك بواسطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام كله، وتتكامل تلك الأجزاء وفقًا لوظائفها التي تقوم بها في النظام الكلي الذي يحقق الأهداف التي تحددت للمهمة. (جابر، وطاهر، ١٩٩٧: ٣٨٢)

وتعود المحاولات الأولى في تصميم أنظمة التدريس على وفق منحى النظم إلى الأربعينات والخمسينات من القرن العشرين ، إذ صممت أنظمة تدريسية لآستعمالها في مجال التدريس العسكري ، وقد توسعت هذه المحاولات خلال الستينات والسبعينات على يد كثير من علماء تصميم التدريس وماتزال في نمو مستمر حتى الان (زيتون، ٢٠٠١: ٥٩) . ويعرف (سالم ٢٠٠٢) منحى النظم بأنه النظرة الشمولية للموقف وادراك كل مكوناته وارتباطها وتفاعلها وتشابكها ممّا يؤدي إلى رفع كفاءة وتطور العملية التعليمية بصورة منظومية (سالم، ٢٠٠٢ :٤) . ويرى (مرعي، ١٩٨٤) أنّ منحى النظم هو نمط تفكير وأسلوب معالجة له خطوات أو مراحل عمل وهي تحديد الهدف وتحليل عناصر النظام وتنفيذ النظام والتقويم والتغذية الراجعة والمتابعة . (مرعي، ١٩٨٤ : ٧٧)

وقد حدد جستافسون (*Gustafson,1993*) أربعة أنشطة عند آعتماد منحى النظم في تصميم التدريس وهي :

تحليل ما يراد تعلمه.

تحديد طريقة التعليم او التعلم.

تطبيق الطريقة و مراجعتها (التقويم التكويني).

تقويم ما اصبح المتعلم قادرا على أدائه بعد عملية التنفيذ (التقويم الختامي) .

(*Gustafson,1993: 27-32*)

مزايا تبني منحى النظم في تصميم التدريس:

لمنحى النظم في تصميم التدريس مزايا عدة يمكن تلخيصها بما يأتي :

- تنظيم عمليات تصميم التدريس كافة بصورة نسقية تعمل معا على نحو متوافق ومتناغم و متفاعل لتحقيق أهداف منظومة التدريس.
- توفر لمنظومة التدريس على وفق منحى النظم نوع من الضبط و التوجيه و المراجعة ، الأمر الذي يترتب علية بآستمرار تحسين و تنقيح و تطوير النظام بأستمرار وصولًا الى افضل النتائج المتوقعة .
- التركيز على المتعلم بالدرجة الأولى ، اذ يعطي هذا المنحى خصائص المتعلم اهمية كبرى ، فجميع عمليات تصميم منظومة التدريس تأخذ في حسبانها تلك الخصائص (الحيلة ، ٢٠٠٣ : ٥٢) .

وأنّ آستعمالهُ في تصميم التدريس يجنب المعلم الوقوع في الكثير من الفوضى و العشوائية و الارتجالية ، و الأخطاء ، كما يزود المعلم بالطريقة العلمية المنهجية المنظمة في التعلم خاصة و التفكير عامة ، ويمكنهُ من تحديد أهدافة بدقة ووضوح كما يمكنهُ من أختيار الطرائق و الأساليب و تبني النماذج المناسبة لتحقيق هذه الاهداف ، و يساعد المعلم في تحديد وسائل التقويم المناسبة ، والحكم بدقة و موضوعية عالية على مدى تحقق أهداف التعليم وإتقانها (قطامي واخرون، ١٩٩٤ : ١٦٤-١٦٧) .

واستعمال منحى النظم في تصميم التدريس أدى إلى تغيير مهمة المدرس وجعلها ذات طبيعة جديدة ، تأخذ علي عاتقها تحليل النظم ، وتصميم الدروس قبل

عمليات التطبيق والتقويم كما أسهم آستخدامه في التدريس في تثبيت دعائم فكرة أن المتعلم هو محور عملية التعلم ، وأنه صاحب الدور الأساسي في عملية التعلم ، من حيث أن الطلبة يندمجون في مهمات تعليمية تتناسب وحاجاتهم ومستوياتهم النمائية (غزاوي و قاسم ، ١٩٨٨ :١٧٩) .

العوامل التي ساعدت على تبني منحى النظم في تصميم التدريس:

هناك عدة عوامل ساعدت على تبني هذا المنحى في مجال تصميم التدريس منها:

تزايد الاهتمام بفكرة الفروق الفردية بين المتعلمين وما تفرضه من ضرورة تبني طرائق واستراتيجيات تدريسية تتناسب مع احتياجات كل متعلم وخصائصه العقلية.

ما قدمته أبحاث علم النفس السلوكي (سكنر)Skinner فيما يتعلق بالتعلم الإنساني وما تمخضت عنه تلك الأبحاث من نتائج.

حدوث تقدم في مجال صناعة الأجهزة والمواد التعليمية السمعية والبصرية.

ظهور حركة الأهداف السلوكية في مجال التعليم (زيتون، ١٩٩٩: ٥٨).

نماذج تصميم التدريس المستندة الى منحى النظم:

بعد اطلاع الباحث على الكثير من نماذج التدريس في الأدبيات التربوية و الدراسات و البحوث سيعرض الباحث عددا منها ، و فيما يلي بعض النماذج التدريسية التي تم تطبيقها في مجالات التعليم والتعلم والتي استندت الى منحى النظم:

- **الانموذج العام لتصميم التدريس ADDIE**
- **انموذج ديفز(Davis , 1974)**
- **انموذج بناثي (Banathy , 1977)**
- **أنموذج جيرلاك وايلي(Gerlack & Ely ,1980)**
- **أنموذج لوغان (Logan , 1982)**
- **انموذج ديك و كاري ((Dick & Carey, 1990)**
- **أنموذج كمب (Kemp, 1985)**
- **انموذج هاميروس (د.ت)**
- **أنموذج حمدي (١٩٩٤)**

- **أنموذج (دروزة ، ١٩٩٤)**
- **انموذج (الحيلة،١٩٩٩)**

الأساس الفكري لأنموذج جيرلاك وإيلي :-

يعود هذا الأنموذج الى فيرنون جيرلاك ودونالد إيلي (*Vernn Gerlack . ELY and Donal*) اللذين أبتكرا أنموذجاً تعليمياً سمي باسميهما وأستند على فكرة بأن المعلم هو مصمم التدريس ويتبنى الأنموذج المنحى المنظوميّ للتعليم والتعلم ويشمل على معظم العناصر الضرورية، التي تساهم في مضامين التدريس ، ويوضح هذا الأنموذج العلاقة بين مكون وآخر من مكوناته ، ويقدم نمطًا تتابعًيا يمكن تطويره إلى استراتيجية للتعليم والتعلم الفعال .

ظهر هذا الأنموذج بشكل مفصل في كتابهما (التعليم والوسائل منحى منظومي) عام ١٩٧١، للحاجة المتزايدة للتصور المفهومي للتعليم والتعلم ، وركزا آهتماميهما على الأنظمة والعناصر التي هي جزء من النظام التعليمي ، ورافق أنموذجيهما ازدهاُر نماذج أخرى أمثال أنموذج جانييه وبرجس (١٩٧٤) ، وديك وكاري (١٩٧٨) وكمب (١٩٧٧)، وهكذا قررا محاولة لابتكار أنموذج يفسر كل عنصر تعليمي تعلمي ، وكذلك العلاقة مع وسائل التدريس في منحى منظومي يحقق الاقتصاد في الوقت ، والمال أو المصادر من طريق تطوير استراتيجية للتعليم والتعلم الفعال *(Branch , 2003 :4)*.

ويتكون هذا الانموذج من عشر خطوات هي :

١ – **تحديد المحتوى** : إنّ عملية تحديد محتوى التعلم أو (الخبرات التعليمية) ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التي يتم تحديدها في بداية التصميم ، ويشير المحتوى إلى المادة والموضوع بما يتضمنه من حقائق وأفكار متصلة به ومبادىء ومهارات وآتجاهات وقيم ، تشكل جميعها ما يطلق عليه المحتوى التعليمي اللازم لتحقيق الأهداف التي تم اشتقاقها من المقررات الدراسية أو المناهج ، ويكون المعلم في النهاية مسؤولاً عن اختيار أي جزء من المحتوى المطلوب تعليمها وهذه القرارات

تستند الى أشياء متعددة تشمل اختصاصين دوليين ومشرفين والخبرات الشخصية والأهداف البعيدة المدى.

٢ – **تحديد الأهداف التعليمية** : تمثل الأهداف التعليمية المخرجات المتوقعة لمنظومة التدريس سواءً كانت هذه المنظومة مقرراً دراسياً أو وحدةً أو درساً واحداً ، وتركز هذه الخطوة على صياغة الأهداف التعليمية التي تقرر الإستراتيجية المستخدمة لاحقاً وتعرف الأهداف الخاصة على أنها المعارف والمهارات التي يكتسبها المتعلم والتي تعد جزءً من مضامين التدريس .

٣ – **تقييم السلوك المدخلي للمتعلمين** : من حيث دراسة خصائصهم وقدراتهم وخلفياتهم العلمية .

٤ – **تحديد إستراتيجية التدريس** : إستراتيجية التدريس في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم أو مصمم التدريس ، والتي يخطط لاستخدامها أثناء تنفيذ التدريس ، بما يحقق الأهداف التدريسية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة وفي ضوء الإمكانات المتاحة .

٥ – **تنظيم مجموعات العمل** : تتضمن هذه المرحلة كيفية ترتيب وتنظيم المجموعات داخل الغرف الصفية وفق ماتقتضيه إستراتيجية التدريس (دراسة ذاتية ، أو مجموعات كبيرة كانت أم صغيرة ، أو الصف كله)، وذلك لتحقيق الأهداف التعليمية بشكل مناسب وبدرجة عالية من الإتقان .

٦ – **توزيع الوقت** : وهذا يعتمد على طبيعة الأهداف ، وطبيعة الإستراتيجيات والأساليب اللازم استخدامها لتحقيق الأهداف ، وينظر الى الوقت بأنه ثابت ويقسم بين الإستراتيجيات المتعددة المستخدمة في الدرس الواحد .

٧ – **تحديد المكان** : تتضمن هذه الخطوة تحديد المكان الذي سيتم فيه التعلم ، غرفة الصف ، أو المختبر ، أو تعلم ذاتي أو ورشة عمل ، وينظر إلى المكان بأنه غير ثابت ، مما يساعد على تزويد الطلاب بخبرات خارج غرفة الصف حسب الأهداف المراد تحقيقها ، إذ آعتمد الصف في أغلب الأوقات لتنفيذ النشاطات في كل درس .

٨ – **تحديد مصادر التعليم** : تتضمن تحديد المصادر التي يراد الإفادة من خبراتها، سواءً كانوا خبراء في مجالات المعرفة أو إحدى المهارات ، أو مواد وأجهزة تعليمية مختلفة أو الإفادة من المصادر المتوافرة في مجالات البيئة المحيطة ، ويتم اختيار المصادر وفق وقت الدرس ووضع الصف ، وبحسب الحاجة وحسب توافرها ، ويكون التركيز على (أين) و (كيف) سيجد المعلم المصادر والمواد والوسائل المطلوبة ، وتعد هذه إستراتيجية ضرورية لإعادة النظر في العملية التدريسية حسب المصدر والوسائل المتوفرة .

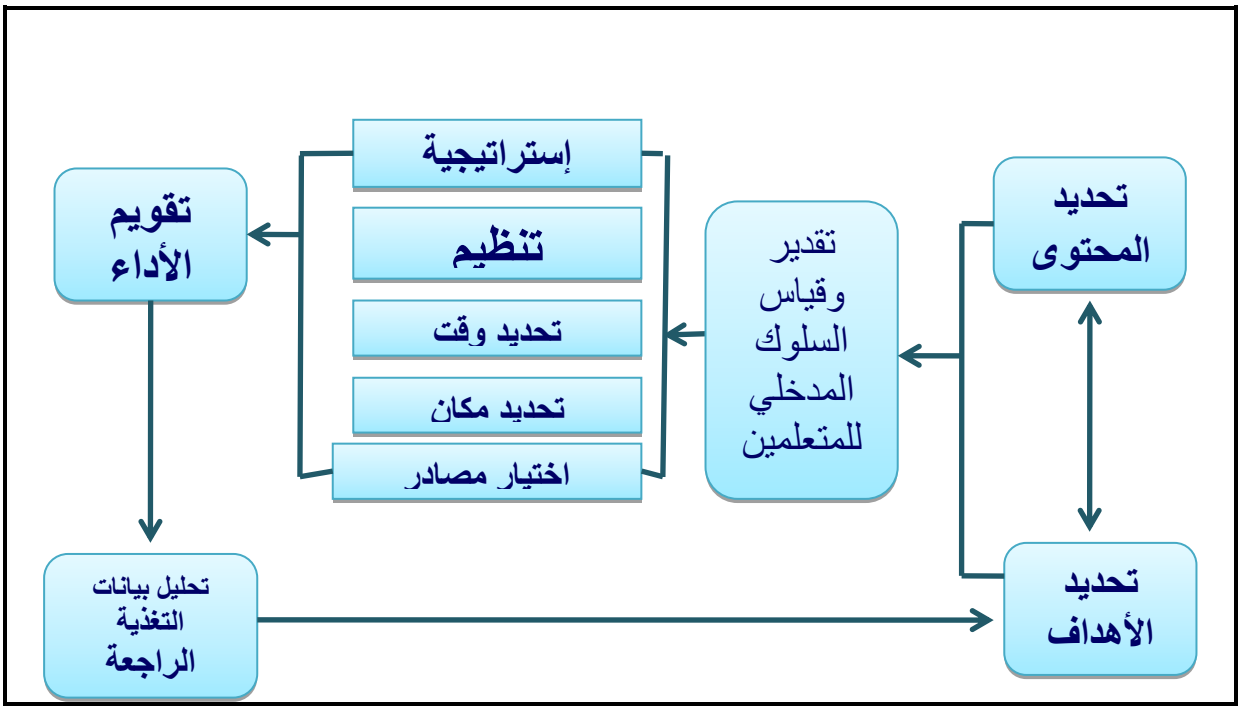
٩ – **تقويم الأداء** : يشير إلى قياس إنجاز المتعلمين وتحصيلهم ، فضلاً عن اتجاهاتهم نحو المحتوى والتدريس من قبل المعلمين أو مصممي التعليم ، وترتبط خطوة تقييم الأداء بالأهداف السلوكية التي وضعت في الخطوة الثانية ، ممّا يؤكد الاهتمام بتقييم النظام نفسه .

١٠. **تحليل التغذية الراجعة** : تشير التغذية الراجعة إلى فاعلية التعليم ، التي تركز على إعادة النظر باختيار الأهداف والاستراتيجيات واتخاذ القرارات المناسبة حول ذلك ، ويتم في هذه الخطوة إجراء التغذية الراجعة لأداء الطلبة ، ولأداء المعلم نفسه في كل درس وبناء مخطط لتحسين فاعلية وكفاية الأنموذج سواء كان باجراء تحسينات ، أو إدخال تعديلات على أية خطوة أو مرحلة من خطوات الأنموذج ، واعتمدت في كل درس من طريق التقويمات الشفهية أو التحريرية (الاختبارات القصيرة) .(زيتون،٢٠٠١: ٢٨١)

ويرتبط بهذا الأنموذج فقرتين :-

- ضرورة معرفة الأهداف .
- منهجيات كيفية الوصول لكل هدف . (جري،٢٠٠٩: ٨٥)

وأنموذج جيرلاك وإيلي يعَّد من النماذج التي تبنّت منحنى النظم في مجال التعليم والشكل (١) يوضح هذا الأنموذج :-



شكل (١)

أنموذج جيرلاك – ايلي

(عبيد ، ٢٠٠١ :١٣٨)

المحور الثاني: التحصيل الدراسي:

يكاد يرتبط مفهوم التحصيل بالتعلم المدرسي الذي لاقى آهتمام العلماء والباحثين في المجال التربوي ، لأنَّه العامل الأساسّ في تقويم الكفاءه التعليم المدرسي لذلك يعَّبر التحصيل الدراسي عن مدى مايستوعبه الطالب في كل مادة دراسية ، كما يقيم من قبل المدرسين أو عن طريق الاختبارات (عبد القادر ، ١٩٨٤: ٢٩٨) .

لذلك يولي المعنيون بالتعليم التحصيل الدراسي اهتماماً كبيراً نظراً لأهميته في حياة الفرد ، وما يترتب على نتائجه من قرارات تربويه حاسمه، فالأختبارات التحصيلية وسيله منظمه تهدف الى قياس كمية المعلومات التي يحفظها الطالب أو يتذكرها في أي حقل من حقول المعرفة، كما يشر الى قدرته على فهمها أو تطبيقها، وتحليلها والأنتفاع بها في مواقف الحياة المتنوعة، لذا تهتم المؤسسات التربوية بالتحصيل لأنّه يعَّد مؤشراً على مدى تقدمه نحو الأهداف التربوية فالتحصيل يعكس نتاجات التعليم التي تسعى المؤسسات إليها فضًلا عن أنّها تحرص على تحقيق مستوى عالٍ من

التحصيل، وذلك لأنّ مستوى التحصيل يدل على كفاءة المؤسسات وقدرتها على بلوغ أهدافها، ويحدد التحصيل الى درجه غير قليلة القيمة الاجتماعية والاقتصادية للفرد، فهي مؤشر من مؤشرات القيمة الاجتماعية والطموح الوظيفي الذي يطمح الى بلوغه الفرد (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ٥٠) .

وهناك أربعة جوأنّب للتحصيل ينبغي للمدرسة تطويرها وهي:

- القدرة على التذكر واعتماد الحقائق:

وتعني بنوع التحصيل الذي تسعى الأختبارات التحصيلية الى قياسه عند الطلبة.

- المهارات العملية:

وتعنى بالقدرة على تطبيق المعرفة مع التركيز على حل المشكلة والمهارات البحثية .

- المهارات الشخصية والاجتماعية:

وتعنى بقدره الطالب على الأتصال والتواصل مع الآخرين، والحقائق الشخصية كالمبادرة والاعتماد على النفس والأستعداد القيادي وغيرها.

- الدافعية والثقة بالنفس:

وتعنى بتصور الطالب لذاته وقدراته (جلكسرت وآخرون، ١٩٩٩: ٢٥).

والحقيقة أنّ للعملية التعليمية الجيدة شروطاً معينه من بينهما توافر الدافع أو الحماسة لدى الفرد لبذل الجهود والطاقة والعمل الجاد، وعلى الطالب أنّ يبرز في نفسه هذا الدافع، إذ يلقى التشجيع والتعضيد نابعاً من ذاته، كذلك توزيع الجهد المطلوب بدلاً من تركيزه . ويؤدي الجهد الفردي الذي يبذله المتعلم دوراً أساسًا في نجاح عمليه التعليم ويذكر (العيسوي،٢٠٠٠) أنّ هناك عدداً من العوامل المؤثرة في عمليه التحصيل ومنها:

١. مقدار ما يتمتع به الطلبة من ذكاء عام، وقدرات خاصة، وميول واستعدادات، ومهارات، وخبرات ومواهب وغيرها.
٢. مقدار ما يمتلكه الطلبة من دوافع وشعور بالحماسة، والأهتمام بالدراسة وبذلك الجهد والطاقة فيها.
٣. مقدار ما يتمتع به الطلبة من السلامة الجسمية والصحة العقلية والنفسية.

٤. طرائق التدريس وما يرافقها من أثاره وتشويق وجذب أنتباه الطلبة وآعتماد الوسائل والتقنيات التعليمية المناسبة، وإشراك الطلبة في النشاط التعليمي وغيرها.
٥. شخصية المدرس ومقدار ما يتمتع به من القدرة على نقل المعلومات وجذب أنتباه الطلبة وحثهم على متابع الدرس والأستيعاب، ومدى تمكنه من المادة العلمية هو بصدد تدريسها.
٦. مقدار ما يتوافر من الكتب والمصادر الجيدة والحديثة فضلًا عن توافر الورش والمختبرات.
٧. مقدار تفرغ الطالب للدراسة، وعدم تكليفه بأعباء والتزامات خارجية.
٨. ظروف السكن والاقامه التي يعيش فيها الطالب.
٩. مقدار ما يتميع به الطالب من الجو العائلي الهادئ والملائم للدراسة .

وتُعُّد الدافعية من أهم المتغيرات التي ربطها الباحثون بعملية التحصيل الدراسي ، إذ أنّ هناك دوافع تسهل عملية التعلم وذات علاقة وثيقة بها مثل الدافع للتعلم الذي يمثل رغبة المتعلم في المعرفة وحب الاستطلاع والميل نحو الاستكشاف والرغبة في تعرف البيئة من حوله (العيسوي ، ٢٠٠٠: ١٤٩).

ويرى بعضهم أنّ من أسباب الفروق الفردية في التحصيل بين المتعلمين تباين مستوى الدافعية لديهم (الزغول ، ٢٠٠٣: ٢٢٤).

المحور الثالث: الدافعية:

يقصد بالدافعية الحالات الداخلية أو الخارجية التي تحرك السلوك وتوجهه نحو تحقيق هدف أو غرض معين ، وتحافظ على استمراريته حتى يتحقق ذلك الهدف (توق وآخرون ، ٢٠٠٧ :٢٠١).

والدافعية هي تكوين فرضي نستدل منه على سلوك الفرد كمؤشر لمقدار ما يقوم به من اداء (العتيبي ، ٢٠٠١ : ٢٤).

والدافع هو مصطلح عام اتفق على أنّه ، يشير الى وجود علاقة بين الكائن الحي والبيئة المحيطة ، ولا يمكن ملاحظته او دراسته على نحو مباشر ، وهو مثير أو منبه (داخلي) يؤثر في سلوك الكائن الحي ويدفعه الى التحرك في الاتجاه الذي

يوفر رضا حاجته ، أي أنّه نوع من القوة الذاتية التي تتولى توجيه السلوك لتحقيق هدف معين سواء أكانت الحاجة الداعية اليه عضوية كالرغبة في تناول الطعام والشراب واتقاء البرد ، أم نفسية كحب الاستطلاع أم الرغبة في التحصيل والتفوق أم غيرها من الحاجات الآخرى (القذافي ، ١٩٩٠ : ٤٤-٤٥) .

وتأخذ الدوافع مكانة عظيمة في بناء شخصية الإنسان ، لأنّها تمثل المحرك الأساسي الاول لكل سلوك يقوم به والمحدد الاهم من محدداته فالدوافع هي طاقة الدفع الكامنة وراء كل فعل يصدر من الإنسان ودراسة الدوافع تعني دراسة الاسباب المولدة للسلوك ، اي فهم الدوافع هو أحد المفاتيح الرئيسة لفهم شخصية إلانسان وتوجيهها وانمائها(علي ، ١٩٩٧ : ٣٧).

والدافعية ضرورية قبل البدء في التعليم مباشرة لجذب اهتمام المتعلم للدرس او التحفيز للتعليم ، كما أنّها لا تقلّ أهمية اثناء التعليم لكي يستمر المتعلم في نشاطه اثناء الدرس، ولكي يقبل المتعلم على موضوعات دراسية اخرى لا بد أنّ تستثار دافعيته لكي يستمر في البحث والتقصي (الحيلة ، ١٩٩٩ : ١٤٩).

وتُعّد الدافعية أوسع المحركات الداخلية للسلوك ، فهي تشمل في مفهومها الواسع جميع اسباب السلوك وبواعثه ومحركاته الداخلية التي تدفع الإنسان الى عمل او سلوك معين والاستمرار في هذا العمل أو السلوك مدة من الزمن حتى يتحقق الهدف المقصود للشخص (الفيفي ، ٢٠٠٨ : ١٢٠).

وتمثل الدافعية عاملاً مهماً يتفاعل مع محددات الطالب ليؤثر في السلوك الادائي الذي يظهره الطالب في الصف ، وهي تمثل القوة التي تحرك الطالب وتستثيره لكي يؤدي العمل المدرسي ، أي قوة الحماسة أو الرغبة للقيام بمهام الدرس، وهذه القوة تنعكس في مقدار الجهد الذي يبذله الطالب ، أو في درجة مثابرته واستمراره في الاداء العلمي ، وفي مدى تقديمه أفضل ما عنده من قدرات ومهارات في الدرس. (القيسي ، ٢٠٠٨ : ٩١).

ويؤدي فهم الدور الذي تلعبه الدافعية في السلوك ، وكيفية الإفادة من هذا الدور الى أهتمام الطلبة بالدرس وإقبالهم عليه ، كما أنّه يشعر طلبة الصف بمدى أهمية التحصيل الدراسي ، وعدم فهم اهمية الدوافع في توجيه سلوك الطالب قد يؤدي الى

حدوث مشكلة متعلقة بالنظام في الصف ، وقد يؤدي الى شعور الطلبة بالتعب والملل والى تعلم غير سليم وإلى احساس بأنّ العمل المدرسي ليس له أهمية (ابو علام ، ٢٠٠٤ :٢٣٥).

وبالتالي فأنّ الاستناد الى الدافعية كأحد عوامل التعلم يجعل التعلم نشطاً وفعالاً وحيوياً ، ويطرد الملل ويقرب طرائق النجاح والانجاز. (قطامي واخرون ، ٢٠٠٩ : ٢٤٣)

نظريات تفسير الدافعية :

إنَّ أي سلوك أرادي يصدر من الفرد لابد أنّ يكون مدفوعاً بدافع معين أو عدد من الدوافع ، ويعَّد الفرد غير طبيعي عندما يتصرف تصرفات من دون دافع ، وقد تختفي الدوافع الحقيقية أحياناً خلف دوافع ظاهرية وهناك عدد من النظريات التي حاولت تفسير الدافعية بصورة عامة ودافعية التعلم على وجه الخصوص والعوامل المرتبطة بها ، وسيتطرق الباحث إلى أهم تلك النظريات في مناقشة عامه لإبراز الاتجاهات في علم النفس التربوي المفسره لدافعية التعلم. ويصنف أرنو ويتنج (*Arno Witting , 1999)* تلك النظريات في أربع مجموعات بارزة هي (المفدي ، ٢٠٠٠: ٥٩٠) .

١- النظرية السلوكية :-

تزعم هذا الاتجاه مؤسس المدرسة السلوكية العالم سكنر الذي يرى أنّ السلوك ينشأ من مؤثرات خارجية ، وأنّ أقسام الدافعية تفسر بفعاليات بيئية تؤثر في السلوك بواسطة الحاجات الجسمية مثل الجوع ، وأنّ هذه الدافعية تدعى بالدافعية الخارجية مثل الدرجات التي تكون بمثابة جوائز لاثارة الدافعية الخارجية ، وتعمل هذه الاستراتيجية على زيادة دافعية التعلم عن طريق تقديم صور التعزيز المتنوعة كالتعزيز المستمر والمتقطع والتعزيز السلبي والايجابي (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠: ٢١٤) .

وأنّ حصول الفرد على المعززات والمكافأت نتيجة لسلوك معين ذلك يستثير لديه الدافعية للحفاظ على هذا السلوك وتكراره ، ويرى سكنر أنّ التعزيز ربما يتطور ليصبح ذاتيًا ، إذ يقوم الفرد بسلوك لإشباع حاجات ودوافع لديه من دون تأثير

خارجي ، كالطالب الذي يقوم بمطالعة بعض الكتب ليس من أجل أجتياز الامتحان فحسب وإنما للمتعة أو حب المعرفة (الزغول ، ٢٠٠٣: ٢١٧) .

٢- النظرية الاجتماعية :-

تَعدُّ نظرية التعلم الاجتماعي في الدافعية من بين النظريات المعرفية ، والنظريات السلوكية ، إذ تأخذ بالحسبان اهتمامات المدرسة السلوكية التي تنحصر في توابع السلوك ، وكذلك المدرسة المعرفية التي تركز على دور المعتقدات والتوقعات في سلوك الفرد(قطامي واخرون ، ٢٠٠٠: ٢١٥).

لذلك يفسر علماء هذا الاتجاه بأنّ التعلم ممكن أنّ يكون من خلال ملاحظة بعض الأشخاص الآخرين وأنّ التعلم السابق من أهم مصادر الدافعية (ويتج، ١٩٨٣: ١٢٧).

وقد أقترح (باندوره ، ١٩٧٧) كما جاء في (قطامي واخرون ،٢٠٠٠) بأنّه يوجد مصدران أساسيان للدافعية:-

١. أفكارنا عمّا ستكون عليه النتائج المستقبلية لسلوكنا ، هل سأنجح او سأفشل؟ وتعتمد هذه التوقعات اساسًاْ على خبراتنا وعلى نتائج أفعالنا السابقة.
٢. وضع الأهداف بصورة فاعلة وأنّ هذه الأهداف تُعّد معيارًا لتقويم سلوكنا واداءاتنا إذ أنّ الفرد يحاول أنّ يثابر في جهوده حتى يصل الى المعيار الذي وضعه ، وأنّ الأفراد يختلفون في وضعهم للأهداف وتقويم ادائاتهم ومكافئة أنّفسهم على تحصيلهم ، وبذلك فأنّ المدرسين يستطيعون مساعدة طلبتهم من خلال صياغته أهدافهم وتهيئة الفرص لتحقيقها (قطامي واخرون ،٢٠٠٠ : ٢١٥).

٣- النظرية الإنسانية : -

لقد جاءت النظرية الإنسانية بتفسير الدافعية للسلوك عن طريق ربطها بدراسات شخصية ، وكونها تنظر الى الإنسان بوصفه وحدة متكاملة من عقل وجسد وروح ، إذ أنّها تؤكد حرية الفرد في أختيار قراره وعلى حريته الشخصية وسعيه للنمو والتطور الذي يمكن عده أساساً للدافعية للقيام بالمهمات ، ومن ابرز منظري هذه النظرية روجرز وابراهام ماسلو (ويتج ، ١٩٨٣: ٢٦) .

كما يرى ماسلو(Maslo) الذي آقترح هرم الحاجات أنّ الحاجات في المستوى المرتفع لاتظهر في سلوك الفرد الا بعد إشباع الحاجات الادنى منها ،وأنّ الفرد يسعى دائماً الى مزيد من الإشباع الى أنّ يصل الى المستوى الأعلى من الدوافع وهي التحصيل المعرفي وتقدير الجمال واخيراً تحقيق الذات وهي الغاية العظمى في هرميته (الازيرجاوي ،١٩٩١: ٥٦) .

وسيتناول الباحث النظرية المعرفية بنوع من التفصيل لأنّه ارتكز عليها في تصميم بحثه .

٤- النظرية المعرفية :-

عرفت النظرية المعرفية الدافعية بصفه عامة على أنّها الرغبة المستمرة لاكتساب المعرفة والفهم وإتقان المعلومات وصياغة المشكلة وحلها، بعّدها حالة داخلية تستثير سلوك الفرد وتعمل على توجيهه نحو هدف معين. والدافعية للتعلم تزيد من الجهود والطاقة المبذولة لتحقيق الأهداف، وتحدد هل سيتابع الطالب مهمة معينة بحماس وشوق، ويثابر على القيام بسلوك معين حتى يتم إنجازه، أم أنّه سيقوم بالعمل بنوع من الفتور واللامبالاة. كما أنّها تحدد النواتج المعززة للتعلم، وتعود الطلبة على أداء مدرسي أفضل، فالطلبة المدفوعون للتعلم هم أفضل تحصيلاً من أقرانهم (العتوم وآخرون، ٢٠٠٥ : ٢٤٧) .

ويرى برونر أنّ الموقف المثالي للتعلم هو الموقف الذي يجد الطالب نفسه راغبا في التعلم ، وأنّ خبرات التعلم التي تثير الدافعية هي التي يشارك فيها الطالب مشاركة ايجابية وهي التي تشعره بالكفاية في مواجهة عالمه (ابوجادو ،٢٠٠٠ : ١٣٦)

ويركز المعرفيّون على الدوافع الداخلية او المصادر الداخلية للدافعية مثل الرضا والاشباع في التعلم ، والأنجاز ، وتفترض بعض النظريات المعرفية وجود حاجات أساسية تؤدي بالإفراد للسعي لفهم البيئة المحيطة بهم وليكونوا متنافسين ونشطين وفعالين في صراعهم مع البيئة وإدراكها وتمثلها ، وهذا يشبه فكرة بياجية في التوازن المعرفي.

وقد حدد أوزبل الدافعية للتعلم في ثلاث مكونات :-

أ – الدافع المعرفي : الذي ينبثق من حاجة الفرد للمعرفة ورغبته في التغلب على حل المشكلات وينخفض هذا الدافع عند حل المشكلة .

ب – الدافع لإثراء الذات : وذلك من خلال الأنتاج ، لأنّه الوسيلة لحصول الفرد على مكانة اجتماعية مرموقة .

ج – الحاجة للانتماء للجماعة واكتساب رضا الأقران وتقبّلهم . (جابر ، ١٩٩٥ : ٤٧٩) .

وبهذا فإنّ هذه النظرية تؤكد على :-

١ – المصادر الداخلية والتوقعات والاهتمامات والخطط التي يسعى الأفراد الى تحقيقها من خلال السلوكات التي يقومون بها .

٢ – نتائج المثيرات في العمليات المعرفيّة هي التي تقوم بأستثارة الدافعية وتفسيرها .

٣ – الدافعية الداخلية تعدّ بمثابة شرط اساسي للتعلم الذاتي والتعلم مدى الحياة . كأن يصبح المتعلم اكثر كفاءة وثقة واستقلالية .

٤ – الأسلوب الامثل في استثارة الدافعية هو الموازنة بين الدافعية الخارجية والدافعية الداخلية والتوجه نحو تعزيز الدافعية الداخلية لكي تصبح هي الأساس في أستثارة السلوك وتوجيهه (بني يونس ، ٢٠١٢ : ١١٣) .

ويعَّد أتكنسون (Atkinson) من أبرز المنظرين في هذا المجال ، إذ ترتبط وجهة نظره في الدافعية بدافعية التحصيل ، ويشير الى أنّ الرغبة في النجاح تمثل دائماً مكسباً ، وهي وظيفة لثلاثة متغيرات تحدد قدرة المتعلم على التحصيل وهي: (الايزرجاوي ، ١٩٩١ : ٦٧).

١ . الدافع لأنّجاز النجاح :

يشير هذا ا لدافع إلى إقدام الفرد على أداء مهمة ما بنشاط وحماس كبيرين رغبة منه في اكتساب خبرة النجاح الممكنة ، على أنّ لهذا الدافع نتيجة طبيعية

تتجلى في دافع آخر، هو دافع تجنب الفشل، إذ يحاول الفرد تجنب أداء مهمة معينة خوفًا من الفشل الذي يمكن أنّ يواجهه في أدائها .

٢. احتمالية النجاح

تتوقف احتمالية نجاح أي مهمة على عملية تقويم ذاتي يقوم المنوط به أداء هذه المهمة وتتراوح احتمالية النجاح بين مستوى منخفض جدًا ومستوى مرتفع جدًا اعتمادًا على أهمية النجاح وقيمته ومدى جاذبيته بالنسبة للفرد .

٣. قيمة باعث النجاح :

أنّ ازدياد صعوبة المهمة يتطلب زيادة قيمة باعث النجاح. فاذا كانت المهمة أكثر صعوبة ، يجب أنّ يكون الباعث أكبر قيمة للحفاظ على مستوى دافعي مرتفع . فالمهام الصعبة المرتبطة ببواعث قليلة القيمة لا تستثير حماس الفرد من أجل أدائها بدافعية عالية . ويقوم الفرد نفسه بتقدير صعوبة المهمة ، (نشواتي، ١٩٩٨ : ٢١٠)

أما من ناحية التطبيق في غرفة الصف فيرى (أتكنسون Atcanson) أنّ العوامل الثلاثة السابقة الذكر يمكن أنّ تقوى أو تضعف من الممارسات التعليمية ، فالمهم أنّ يعمل المدرس على تقوية احتمالات النجاح ، وإضعاف آحتمالات الفشل ، وأنّ يعمل على تقوية دافع التحصيل لدى طلابه من خلال تمريرهم بخبرات النجاح ، وتقديم مهمات فيها درجة معقولة من التحدي وتكون قابلة للحل، *(Govern ,2004,32)*

ويشير أتكنسون أيضاً الى أنّه عندما يقوم الفرد بأداء مهمة معينة يواجه بصراع من نوع الأقدام والأحجام ، إذ يدفعه دافع تحصيل النجاح على الاقدام وفي الوقت نفسه يدفعه دافع تجنب الفشل على الإحجام والتراجع ، المهم أنّ يقدم المدّرس في أثناء الممارسات التعليمية مايعمل على تقوية دافع التحصيل للنجاح لدى طلبته عن طريق مرورهم بخبرات النجاح وتقديم مهمات من درجة معقولة من التحدي . (توق واخرون ، ١٩٨٤: ١٤٧).

وهناك نوعان من الدافعية للتعلم بحسب مصادر استثارتها عند الطالب وهما :

١- الدافعية الخارجية (Extrinsic)

هي القوة الموجودة خارج النشاط او موضوع التعلم ، و لا علاقة تربطها به ، وتستعمل عادة لدفع المتعلم نحو العمل وللقيام به أو الاهتمام به. وفي هذه الحالة يكون التعلم وسيلة لتحقيق هدف خارج موضوع التعلم (سليم ، ٢٠٠٤ : ٣٠٤).

وهذه الدوافع يكون مصدرها خارجياً كأطراف عملية التنشئة الاجتماعية او مؤسسات المجتمع المدني برمته ، إذ يقبل فيها الشخص على السلوك لارضاء أطراف عملية التنشئة الآجتماعية وكسب حبهم وتقديرهم لإنجازاته او للحصول على تشجيع مادي أو معنوي منهم (بني يونس ، ٢٠٠٩ :٣٣).

٢- الدافعية الداخلية (Intrinsic)

هي تلك القوة التي توجد داخل النشاط وموضوع التعلم التي تجذب المتعلم نحوها وتشده إليها ، فيشعر بالرغبة في إداء العمل ويتوجه نحوه من دون تعزيز خارجي ، فالتعزيز موجود في العمل نفسه، ويُعدُّ هذا النوع من الدافعية افضل من الدافعية الخارجية لعمليتي التعلم والتعليم (سليم ،٢٠٠٤ : ٣٠٣).

ويكون مصدر هذه الدوافع الشخص نفسه إذ يقبل الشخص على السلوك مدفوعاً برغبةٍ داخلية لإرضاء ذاته واشباع حاجاته وسعياً وراء الشعور بمتعة السلوك واكتساب المعلومات ، واتقان المهارات التي يحبها او يميل اليها والتي لها أهمية في حياته.

وتكون البداية في أستثارة الدافعية ذات مصدر خارجي، بعدها وعبر المراحل النمائية اللاحقة تنتقل الى دوافع داخلية ، وهذا هو الهدف الأمثل للتعلم بحيث تكون الدوافع الى التعلم داخلية، وهذه الدوافع تدوم وتستمر مع الفرد مدى الحياة. (بني يونس ، ٢٠٠٩ : ٣٣).

وأثبتت الدراسات أنّ السلوك المشروط بدوافع خارجية يبقى في وجوده قائماً بناء على وجود الدوافع فحسب ، وعند زوالها يزول . ولكن السلوك المدفوع بدافع داخلي يبقى ببقاء الدوافع الداخلية ، مثل تصميم الذات – الشعور بالكفاءة . وإن أهم أهداف تدريب الطلبة على التفكير أنّ يكونوا اكثر فاعلية في التفكير وحل مشكلات العالم الحقيقية ، لذا فمن الضروري تطوير الدوافع الداخلية في برامج تعليم التفكير ، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق غياب الحكم الخارجي وتشجيع تقويم الذات، ومنح

فرص اختيار للأنشطة، والتشجيع على السيطرة وحل المشكلات والسماح بأنشطة تركز على اهتمامات الطلبة وإدراك أهمية التدريب (السرور ، ٢٠٠٥ : ١٣٧-١٣٨) .

ويشير (الازيرجاوي ، ١٩٩١) إلى أنّ مشكلات التعلم واحباطاته عند الطلبة هو عدم قدرة المدرس على استثارة دافعيتهم للدرس ، ويعَّد تحقيق فهم الدرس واتقانه وممارسته والنجاح فيه من أقوى دوافع التعلم ومصدر الاستثارة الداخلية عند المتعلم (الازيرجاوي ، ١٩٩١ : ٤٦).

ويبين (نبيل ،٢٠٠٠) أنّ تنظيم المدرس لغرفة الصف ، والتهيئة للدرس، باستعمال الوسائل المناسبة ، والأساليب المتنوعة ، يكون لها دور حاسم في زيادة فاعلية التعليم عند الطلبة (نبيل ، ٢٠٠٠ :٧٠).

الابعاد المؤثرة في الدافعية :

تعد الدافعية شرطاً اساسياً لحدوث التعلم ، وانتفاؤها يحول دون حدوثه ، فيتم دفع الفرد في موقف التعليم بعدة دوافع او تنظيم متكامل من الدوافع ، أي أنّه لا بد من وجود عوامل أو قوى لتعبئة الفرد وتحفيزه وتنشيطه من أجل العمل والتفاعل معاً للبيئة المحيطة(شعلة ، ١٩٩٩: ٤٤).

ويرى (عدس ، ١٩٩٨) أنّنا نستطيع ان نستدل على الدافعية عن طريق ابعادها الآتية التي يسميها بـ (خواص الدافعية) وهي : النزوع الى العمل ، و الاثارة والتواجه(عدس ، ١٩٩٨ :١٣٥).

اما (الديب ، ١٩٩٣) فأنّه بين أنّ الدافعية للتعلم تتضمن ستة ابعاد هي :

المثابرة ، والرغبة المستمرة في الانجاز ، والتفاني في العمل ، وعامل التفوق والظهور ، والطموح ، والرغبة في تحقيق الذات (الديب ، ١٩٩٣ : ٦٦).

في حين أنّ (سلامة ، ٢٠٠٠) يرى أنّ الدافعية للتعلم عند المتعلم يمكن أنّ نستدل عليها من مشاركته الايجابية في الموقف التعليمي (سلامة ، ٢٠٠٠ : ٥١).

فيما رآى (توق وعدس ، ١٩٨٤) أنّ أبعاد دافعية التعلم تكمن في ما يأتي :

١- الانتباه الى العناصر المهمة في الموقف التعليمي.

٢- القيام بنشاط موجه نحو هذه العناصر.

٣- الاستمرار في هذا النشاط والمحافظة عليه.

٤- تحقيق هدف التعليم (توق واخرون ، ١٩٨٤ : ١٤٨).

ويرى (قطامي واخرون ،٢٠٠٠) أنّ إحدى الطرائق لتنظيم المعلومات عن الدافعية الأخذ بالحسبان الابعاد التي تؤثر في الدافعية والظروف المتنوعة لعملية التعلم ؛ لأنّ الطلبة يحضرون الى الصف ميولهم ورغباتهم وحاجاتهم ، وهذه العناصر تؤثر في دافعية التعلم كما أنّ توفير فرص التحدي للطلبة والمنافسة وتعزيزها بالطرائق المتنوعة يجعلهم اكثر دافعية للتعلم مما يؤدي الى تطوير اتجاهات إيجابية لديهم وكذلك إلالمام بما لدى المتعلم من حاجات ينوي تحقيقها والتي بدورها تثير دافعية التعلم (قطامي واخرون ، ٢٠٠٠ : ٢٣٥-٢٣٦).

ثانياً: دراسات سابقة

أوجه الأفادة من الدراسات السابقة:

تعد الدراسات السابقة رافداً مهماً يصعب الاستغناء عنه إذ نحن نبدأ من حيث ينتهي الآخرون ، وتتجلى الإفادة منها التعرف على مايأتي:-

١. الاجراءات البحثية التي اتبعتها الدراسات واتخاذ الاجراءات المناسبة بما ينسجم مع هذه الدراسة .
٢. الكتب والمراجع التي تثري الدراسة الحالية .
٣. اعداد الخطط الدراسية التي تلائم المتغير المستقل لهذه الدراسة.
٤. الأساليب إلاحصائية المستعملة والافادة منها .
٥. المقاييس المستعملة في هذه الدراسات والاستفادة منها لتصميم ادوات الدراسة الحالية.
٦. تعزيز الخلفية النظرية للدراسة الحالية.

٧. ستمكن الباحث من موازنة نتائج الدراسات مع نتائج الدراسة الحالي التي سيحصل عليها.

المحور الاول: دراسات تناولت انموذج جيرلاك وإيلي:

١. دراسة الزهيري /٢٠٠٦

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية الاساسية / جامعة ديالى ، ورمت إلى معرفة (أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي).

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية عروس مندلي التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة ديالى، موزعات عشوائياً على مجموعتين بالتساوي، لكل مجموعة (٣٠) طالبة ، إحداهما تجريبية تدرس على وفق أنموذج (جيرلاك وأيلي) والأخرى ضابطة تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

أعدّ اختبارٌ تحصيليٌ معرفيٌ تكون من (٥٠) فقرة ، منها (٣٨) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، و(١٢) فقرة مقالية ، وتم التثبت من صدقه ومعامل صعوبته ، وقوة تمييزه ، وفاعلية بدائله الخاطئة وثباته .

تم تطبيق التجربة في المدة من ٢٠٠٥/١٠/٢ وحتى ٢٠٠٦/١/٣ وبعد أنتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث (مقياس التفكير العلمي والاختبار التحصيلي) ، ثم تحليل النتائج بآستعمال الإختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test، فأظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج جيرلاك وايلي على طالبات المجموعة الضابطة آللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من التحصيل الدراسيّ والتفكير العلميّ .

واستنتجت الباحثة أن أنموذج جيرلاك وإيلي ذا أثر إيجابيّ في تحصيل الطالبات في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلميّ ، وفي ضوء ذلك وضعت جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث . (الزهيري ،٢٠٠٦ : ح – خ)

٢. دراسة ذهب /٢٠٠٨

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة بغداد ، ورمت إلى معرفة (أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في أكتساب المفاهيم الاحيائية وأستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي).

تكونت عينة البحث من (٦٤) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في إعدادية الخنساء للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل، موزعات عشوائياً على مجموعتين بالتساوي، لكل مجموعة (٣٢) طالبة ، إحداهما تجريبية تدرس على وفق أنموذج (جيرلاك وأيلي) والآخرى ضابطة تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

أعدّ اختبار لاكتساب المفاهيم تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتم التحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته ، وقوة تمييزه ، وفعالية بدائلها الخاطئة .

تم تطبيق التجربة في المدة من ٢٠٠٧/١٠/١٠ وحتى ٢٠٠٨/١/١٠ وبعد أنتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test ، فأظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن على وفق أنموذج جيرلاك وايلي على طالبات المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من اكتساب المفاهيم واستبقائها .

واستنتجت الباحثة أن أنموذج جيرلاك وإيلي ذا أثر إيجابيّ في اكتساب المفاهيم لدى الطالبات في مادة الأحياء والاستبقاء ، وفي ضوء ذلك وضعت جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث . (ذهب ، ٢٠٠٨:خ–د)

٣. دراسة جري /٢٠٠٩

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة بغداد ، ورمت إلى معرفة (أثر أنموذجي المنحى المنظومي لـ (جيرلاش.أيلي) والعنقودي لـ (روبرتس) في التحصيل والتفضيل المعرفي لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية).

تكونت عينة البحث من (٧٨) طالبة من طالبات الصف الرابع / قسم الآجتماعيات في معاهد إعداد المعلمات في محافظة بغداد، وبواقع (٢٥) طالبة في المجموعة التجريبية إلتي تدرس على وفق أنموذج جيرلاش. ايلي، و(٢٨)

طالبة في المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج روبرتس العنقودي ، و(٢٥) طالبة في المجموعة الضابطه التي تدرس بالطريقة الاعتيادية أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياً لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية، تكون من (٨٠) فقرة في ثلاثة أنواع من الاسئلة(الاختيار من متعدد ، اكمال خارطة ملئ جدول) ، وتم التحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته ، وتمييزه ، وفعالية بدائلها الخاطئة ، وكذلك أعد اختباراً في التفضيل المعرفي لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية ، تكون من (٢٠) فقرة تضمنت كل فقرة أربعة أنماط سلوكية وتم التحقق من صدقة وثباته .

وبعد أنتهاء التجربة قام الباحث بتطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل النتائج بآستعمال تحليل تباين الأحادي ، ومعامل ارتباط بيرسون ، ومربع كاي وشيفيه، فأظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعتين التجريبيتين التي درست مادة أصول تدريس المواد الاجتماعية بآستعمال أنموذج جيرلاش.ايلي وأنموذج روبرتس العنقودي على طالبات المجموعة الضابطة التي درست المادة ذاتها بآستعمال الطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من التحصيل والتفضيل المعرفي ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الاولى التي درست على وفق أنموذج جيرلاش. ايلي على المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج روبرتس وعلى المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من نمطي الاسترجاع والمبادىء ، وتفوق طالبات المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس على وفق أنموذج روبرتس على المجموعة التجريبية الاولى التي تدرس على وفق أنموذج جيرلاش.ايلي وعلى المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من نمطي التساؤل الناقد والتطبيق .

واستنتج الباحث قدرة أنموذج جيرلاش .إيلي المعد على وفق نظرية النظم وأنموذج روبرتس العنقودي على تحقيق نتائج ايجابية على مستوى التحصيل والتفضيل المعرفي لدى طالبات المجموعتين التجريبيتين ، وفي ضوء ذلك وضعت جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث. (جري ، ٢٠٠٩ : د- ز)

٤. دراسة أسود /٢٠١٣

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة تكريت ، وهدفت إلى معرفة (أثر استخدام أنموذج جيرلاك وأيلي في أكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم الناقد).

تكونت عينة البحث من (٦٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في ثانوية الألباب للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين، موزعين عشوائياً على مجموعتين بالتساوي ، لكل مجموعة (٣٠) طالباً ، إحداهما تجريبية تدرس مادة الجغرافية على وفق أنموذج (جيرلاك وأيلي) والآخرى ضابطة تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية .

أعّد اختبار لاكتساب المفاهيم تكون من (٤٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، وتم التحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته ، وتمييزه ، وفعالية بدائلها الخاطئة ، واختبار للتفكير الناقد تكون من (٣٠) فقرة موزعة على (٥) مجالات ، وتم ايجاد صدق الاختبار وتحليل فقراتة واستخراج صعوبته ، وقوة تمييزه .

تم تطبيق التجربة في المدة من ٢٠١٢/١٠/٨ وحتى ٢٠١٣/١/١٠ وبعد أنتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل النتائج بآستعمال الآختبار التائي لعينتين مستقلتين T-test ، فأظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة الجغرافية على وفق أنموذج جيرلاك وايلي على طلاب المجموعة الضابطة الذين درس بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في كل من اكتساب المفاهيم والتفكير الناقد .

واستنتج الباحث أن أنموذج جيرلاك وإيلي ذا أثر إيجابي في اكتساب المفاهيم لدى الطلاب في مادة الجغرافية وتفكيرهم الناقد ، وفي ضوء ذلك وضع جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث.(اسود ،٢٠١٣ : ح–د)

المحور الثاني: **دراسات تناولت المتغيران التابعان التحصيل والدافعية**:

١. دراسة الطحان /٢٠٠٣

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة بغداد ، وهدفت إلى معرفة (أثر استعمال الحاسوب في تدريس الفيزياء في تحصيل الطالبات ودافعيتهن نحوها).

تكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالبة من طالبات الصف الخامس العلمي في ثانوية الرافدين للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافه الاولى، موزعين عشوائياً على مجموعتين بواقع (٢٩) طالبه في المجموعة التجريبية و (٢٧) طالبه في المجموعة الضابطة .

أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياُ تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، ومقياساً للدافعية نحو مادة الفيزياء تكون من (٤٦) فقرة وكل فقرة تحتوي على ثلاثة بدائل (أوافق ، لاأدري ، لاأوافق) ، وتم التحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته ، وتمييزه ، وفعالية بدائلها الخاطئة.

تم تطبيق التجربة في المدة من (٢٠٠٢/١٠/٢٥ وحتى ٢٠٠٣/١/١٦) وبعد أنتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي (لعينتين مستقلتين (T-test) ، ومعادلة معامل الارتباط بيرسون والفاكرونباخ، فأظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة الفيزياء بآستعمال الحاسوب على طالبات المجموعة الضابطة التي درست نفس المادة بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في التحصيل والدافعية لتعلم الفيزياء .

واستنتجت الباحثه أنّ لآستعمال الحاسوب أثرًا ايجابياً في التحصيل والدافعية لدى طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الفيزياء ، وفي ضوء ذلك وضعت جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث.

٢. دراسة الطائي /٢٠١١

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة بغداد ، ورمت إلى معرفة (أثر استخدام خطة كيلر في تحصيل طالبات الصف الثاني متوسط ودافعيتهن نحو مادة الكيمياء).

تكونت عينة الدراسة من (٦٣) طالبه من طالبات الصف الثاني متوسط في متوسطة الياسمين للبنات التابعة للمديرية العامة لتربية بغداد الرصافة الثالثة، موزعين عشوائياً على مجموعتين بواقع (٣٢) طالبه في المجموعة التجريبية و (٣١) طالبه في المجموعة الضابطة .

أعدّ الباحث اختباراً تحصيلياُ تكون من (٥٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، في حين قام الباحث بالاعتماد على مقياس الدافعية نحو تعلم الكيمياء الذي أعدته (البناء ٢٠٠٧) الذي تضمن (٣٥) فقرة ، وتم التحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته ، وتمييزه ، وفعالية بدائلها الخاطئة واستخراج الصدق والثبات للمقياس.

تم تطبيق التجربة في المدة من ٢٠١١/٣/٨ وحتى ٢٠١١/٥/١٠ وبعد آنتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي T-test لعينتين مستقلتين، ومعادلة كيودتيشادسون (٢٠)، فأظهرت نتائج البحث تفوق طالبات المجموعة التجريبية التي درست مادة الكيمياء باستعمال خطة كيلر على طالبات المجموعة الضابطة التي درست نفس المادة بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في التحصيل والدافعية لتعلم الكيمياء .

واستنتج الباحث أنّ لاستعمال خطة كيلر أثرًا ايجابياً في التحصيل والدافعية لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة الكيمياء ، وفي ضوء ذلك وضع جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث.

٣. دراسة العجيلي /٢٠١٣

أجريت هذه الدراسة في كلية التربية / جامعة تكريت ، ورمت إلى معرفة (أثر اللوحات الزمنية والرسم الاني في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط ودافعيتهم نحو تعلمها).

تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالباً من طلاب الصف الثاني متوسط في ثانوية الحضارة للبنين التابعة للمديرية العامة لتربية صلاح الدين، موزعين عشوائياً على ثلاثة مجاميع بواقع (٢٥) طالباً في المجموعة التجريبية الاولى و(٢٧) طالباً في المجموعة التجريبية الثانية و (٢٥) طالباً في المجموعة الضابطة .

أعدّ الباحث اختباراً لاكتساب المفاهيم التاريخية تكون من (٢٠) مفهوماً من نوع الاختيار من متعدد ، في حين قام الباحث بالاعتماد على مقياس الدافعية للتعلم، وتم التحقق من صدقه وثباته ومعامل صعوبته ، وتمييزه ، وفعالية بدائلها الخاطئة واستخراج الصدق والثبات للمقياس.

تم تطبيق التجربة في المدة من ٢٠١٢/١٠/١٠ وحتى ٢٠١٣/١/١٢ وبعد آنتهاء التجربة تم تطبيق أدوات البحث ، ثم تحليل النتائج باستعمال الاختبار التائي T-test فأظهرت نتائج البحث تفوق طلاب المجموعة التجريبية الاول التي تدرس بطريقة اللوحات الزمنية على طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة الرسم الاني، وتفوق طلاب المجموعة التجريبية الثانية التي تدرس بطريقة الرسم الاني على طلاب المجموعة الضابطة التي درست نفس المادة بالطريقة الاعتيادية بدلالة معنوية في اكتساب المفاهيم التاريخية ودافعيتهم نحوها .

واستنتج الباحث أنّ لاستعمال اللوحات الزمنية والرسم الاني أثرًا ايجابياً في اكتساب المفاهيم التاريخية ودافعيتهم نحوها لدى طلاب الصف الثاني متوسط وفي ضوء ذلك وضع جملة من التوصيات والمقترحات المتعلقة بنتائج البحث. (العجيلي ، ٢٠١٣ : ز – س)

ثالثاً: مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة:-

فيما يأتي بيان لبعض المؤشرات عن الدراسات السابقة من أوجه التشابه والاختلاف ومدى اتفاقها في المتغيران التابعان في هذا البحث من حيث عدد من المؤشرات منها.

١ – الأهداف:–

تحديد الهدف من الدراسة يعَّد اساساً في أنجاحها لأنه الموجه والمحرك الأساسّ للدراسة من اجل التحقق من فاعلية متغيرات البحث المستقلة وأثرها في المتغير التابع ، يلاحظ من الدراسات السابقة التنوع في أهدافها .

ففي **دراسات المحور الأول** منها من سعى الى التحقيق من فاعلية متغير واحد وهو أنموذج جيرلاك وإيلي في متغير تابع واحد أو أكثر مثل التحصيل وأكتساب المفاهيم والتفكير العلمي والناقد مثل دراسة (الزهيري،٢٠٠٦) ودراسة (ذهب ،٢٠٠٨) ، ودراسة (أسود، ٢٠١٣).

في حين سعت دراسة (جري ،٢٠٠٩) الى اختبار فاعلية أنموذج جيرلاش. إيلي وأنموذج روبرتس في التحصيل والتفضيل المعرفي .

أما **دراسات المحور الثاني** التي تناولت التحصيل والدافعية كمتغيرين تابعين فأنها تتباين في متغيراتها المستقلة ، فقد تناولت دراسة(الطحان ، ٢٠٠٣) معرفة أثر استعمال الحاسوب في التحصيل والدافعية نحو مادة الفيزياء ، و(الطائي ،٢٠١١) الى معرفة أثر أستخدام خطة كيلير في التحصيل والدافعية نحو مادة الكيمياء ، أما دراسة (العجيلي ، ٢٠١٣) فقد كان هدف

الدراسة معرفة أثر اللوحات الزمنية والرسم الآني في أكتساب المفاهيم التاريخية والدافعية نحو مادة التاريخ .

أما هدف البحث الحالي فهو التعرف على اثر أنموذج جيرلاك وإيلي في التحصيل والدافعية بمعنى أنّ المتغير المستقل في هذا البحث هو (أنموذج جيرلاك وإيلي) ، أما المتغيران التابعان فهما (التحصيل والدافعية) .

٢- المادة الدراسية (التخصص الدقيق):-

تباينت الدراسات السابقة في المادة الدراسية التي تناولتها ففي دراسات المحور الأول بعض الدراسات تم تطبيقها على مواد مختلفة كدراسة(الزهيري ، ٢٠٠٦) تم إجراؤها في مادة الكيمياء ودراسة(ذهب،٢٠٠٨) تم إجرائها في مادة الاحياء ، ودراسة (جري ، ٢٠٠٩) تم إجراؤها في المواد الاجتماعية ، ودراسة (أسود ،٢٠١٣) تم إجرائها في مادة الجغرافية.

أما فيما يخص دراسات المحور الثاني فتباينت جميعها في المادة الدراسية التي تناولتها كدراسة (الطحان ، ٢٠٠٣) في الفيزياء ، ودراسة (الطائي، ٢٠١١) في الكيمياء ، ودراسة (العجيلي ، ٢٠١٣) في مادة التاريخ أما هذا البحث فسوف يقتصر على مادة التاريخ .

٣- المرحلة الدراسية ومدة تطبيق التجربة:-

أجريت الدراسات السابقة على مراحل دراسية مختلفة حيث تتباين الدراسات السابقة من حيث المراحل الدراسية التي تم تطبيق التجربة عليها فمن **دراسات المحور الأول** التي تناولت المرحلة المتوسطة ، دراسة(أسود ،٢٠١٣) ، ، أما المرحلة الإعدادية كدراسة(الزهيري،٢٠٠٦) و(ذهب، ٢٠٠٨) ، أما المرحلة الجامعية فدراسة (جري، ٢٠٠٩).

أما **دراسات المحور الثاني** التي تناولت المرحلة المتوسطة فدراسة (الطائي ،٢٠١١) و(العجيلي ،٢٠١٣) ، أما المرحلة الاعدادية فدراسة (الطحان ،٢٠٠٣).

أما فيما يخص مدة تطبيق التجربة فجميع دراسات المحورين الأول والثاني تم تطبيقها لمدة فصل دراسي واحد.

أما الدراسة الحالية فسوف تطبق على المرحلة الاعدادية (الصف الرابع الادبي) ولمدة فصل دراسي واحد (الفصل الدراسي الاول).

٤- حجم عينة الدراسة وجنس الطلبة:-

تباينت الدراسات السابقة في حجم العينة وجنسها لذا سيحاول الباحث جدولتها كالأتي:-

الجدول (١)

تباين حجم العينة والجنس في الدراسات السابقة

ت	الدراسة والسنة	جنس العينة	العدد
دراسات المحور الأول			
١	الزهيري ٢٠٠٦	إناث	٦٠
٢	ذهب ٢٠٠٨	إناث	٦٤
٣	جري ٢٠٠٩	إناث	٧٨
٤	أسود ٢٠١٣	ذكور	٦٠
دراسات المحور الثاني			
١	الطحان، ٢٠٠٣	إناث	٥٦
٢	الطائي ، ٢٠١١	إناث	٦٣
٣	العجيلي، ٢٠١٣	ذكور	٧٧

اما الدراسة الحالية فسوف تختار عينة مناسبة للبحث.

٥- منهج البحث :-

أتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج التجريبي كمنهج بحث ، إذ استخدم البعض مجموعتين إحدهما ضابطة والأخرى تجريبية مثل دراسة (الزهيري ، ٢٠٠٦) ودراسة (ذهب ، ٢٠٠) ودراسة (أسود ،٢٠١٣) ، من دراسات المحور الأول ودراسة (الطحان،٢٠٠٣) ودراسة (الطائي،٢٠١١) وقد تضمنت دراسات آخرى مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة كما في دراسة (جري ، ٢٠٠٩) من دراسات المحور الاول ودراسة (العجيلي،٢٠١٣) من دراسات المحور الثاني .

أما في هذا البحث فسوف يتم توزيع العينة على مجموعتين ، إحدهما (تجريبية) والأخرى(ضابطة) لذا تتفق الدراسة الحالية مع جميع الدراسات التي اعتمدت المنهج التجريبي في تصميمها .

٦- أدوات الدراسة:-

تبيانت الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة ، إذ اعتمد معظمها أختبارات التحصيل ومقياس الدافعية فضلاً عن أدوات قياس أخرى.

- **الاختبار التحصيلي:**- اعتمدت الدراسات السابقة جميعاً أختبارات تحصيلية لغرض قياس تحصيل الطلبة في المادة الدراسية بعد تعرضهم للمتغير المستقل، أما الدراسة سوف تستخدم آختبار تحصيلي يقوم باعدادة الباحث.
- **مقياس الدافعية** :- أعتمد جميع الباحثين مقياس جاهزاً للدافعية كدراسة (الطائي، ٢٠١١) ، ودراسة (العجيلي،٢٠١٣) ومنهم من أعد مقياس الدافعية بأنفسهم كدراسة (الطحان ، ٢٠٠٣). أما الدراسة فسوف تستخدم مقياس للدافعية لغرض قياس دافعية الطلاب نحو مادة التاريخ يقوم باعدادة الباحث.

٧-الوسائل الاحصائية:-

اعتمدت الدراسات عدة وسائل إحصائية وذلك بحسب نوع المتغيرات وعدد المجموعات لتحليل نتائج الدراسة.

فمنها من اعتمد الاختبار التائي(t-test) كما في دراسة (الزهيري، ٢٠٠٦) ، ودراسة (الجميلي،٢٠٠٦) ودراسة (ذهب ، ٢٠٠٨) ، ودراسة (الطائي،٢٠١١)، ودراسة (أسود،٢٠١٣) ، ودراسة (العجيلي،٢٠١٣).

كما أن بعض الدراسات اعتمدت تحليل التباين الأحادي ومعامل آرتباط بيرسون ومربع كاي ومنها ، دراسة (جري، ٢٠٠٩) ، وبعضها اعتمدت معامل ارتباط بيرسون ومعادلة الفاكرونباخ.

أما الدراسة الحالية سوف تستخدم الوسائل الاحصائية المناسبة لمتغيرات البحث .

٨- نتائج الدراسة:-

أظهرت جميع الدراسات السابقة أثراً أيجابياً للمتغير المستقل في تحصيل الطلبة وعدد من المتغيرات الأخرى وذلك بتفوق طلبة المجموعة التجريبية التي درست حسب أنموذج جيرلاك وإيلي على طلبة المجموعة الضابطة التي درست المادة نفسها وفق الطريقة الاعتيادية بفروق دالة إحصائياً.

وفي هذا البحث فسوف يقوم الباحث بعرض النتائج التي توصل إليها في الفصل الرابع من الدراسة .

جدول(٢)

جدول ملخص في الدراسات السابقة

دراسات المحور الاول										
ت	الباحث	سنة الدراسة	مكان اجراء الدراسة	عنوان الدراسة	المنهج المتبع	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	اداة البحث	الوسائل الاحصائية	النتائج
١	الزهيري	٢٠٠٦	جامعة ديالى	أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكيرهن العلمي	التجريبي	٦٠	أناث	الكيمياء	١ – اختبار تحصيلي ٢– مقياس التفكير العلمي	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفكير العلمي
٢	ذهب	٢٠٠٨	جامعة بغداد	أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في أكتساب المفاهيم الاحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي	التجريبي	٦٤	إناث	الاحياء	اختبار لاكتساب المفاهيم	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم والاستبقاء
٣	جري	٢٠٠٩	جامعة	اثر	التجريبي	٧٨	إناث			تحليل التباين	تفوق

			بغداد	أنموذجي المنحى المنظومي لـ (جيرلاس. أيلي) والعنقودي لـ (روبرتس) في التحصيل والتفضيل المعرفي لمادة أصول تدريس المواد الاجتماعية			المواد الاجتماعية	اختبار تحصيلي واختبار الفضيل المعرفي	الاحادي ومعامل ارتباط بيرسون ومربع كاي وشيفية	المجموعة التجريبية الاولى والمجموعة التجريبية الثاني على المجموعة الضابطة في التحصيل والتفضيل المعرفي وتفوق المجموعة التجريبية الاولى على المجموعة التجريبية الثاني وعلى المجموعة الضابطة في تخطي التساؤل الناقد والتطبيق
٤	أسود	٢٠١٣	جامعة تكريت	أثر أنموذج جيرلاك وإيلي في أكتساب	التجريبي	٦٠	ذكور	الجغرافية	اختبار لاكتساب	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على

			المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني متوسط وتنمية تفكيرهم الناقد				المفاهيم واختبار التفكير الناقد			المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم والتفكير الناقد
دراسات المحور الثاني										
ت	الباحث	سنة الدراسة	مكان اجراء الدراسة	عنوان الدراسة	المنهج المتبع	حجم العينة	جنس العينة	المادة الدراسية	اداة البحث	الوسائل الاحصائية	النتائج
١	الطحان	٢٠٠٣	جامعة بغداد	أثر استعمال الحاسوب في تدريس الفيزياء في تحصيل الطالبات ودافعيتهن نحوها	التجريبي	٥٦	أناث	الفيزياء	اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية	الاختبار التائي ومعادلة معامل ارتباط بيرسون والفاكرونباخ	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التحصيل والدافعية لتعلم الفيزياء
٣	الطائي	٢٠١١	جامعة بغداد	أثر استخدام خطة كيلر فيتحصيل طالبات	التجريبي	٦٣	إناث	الكيمياء	اختبار تحصيلي ومقياس للدافعية	الاختبار التائي ومعادلة كيودتيشادسون	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة

							الصف الثاني متوسط ودافعيتهن نحو مادة الكيمياء			الضابطة في التحصيل والدافعية لتعلم الكيمياء
٤	العجيلي	٢٠١٣	جامعة تكريت	أثر اللوحات الزمنية والرسم الاني في اكتساب المفاهيم التاريخي لدى طلاب الصف الثاني متوسط ودافعيتهم نحو تعلمها	التجريبي	٧٧	ذكور	التاريخ	اختبار لاكتساب المفاهيم ومقياس للدافعية	الاختبار التائي	تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة التجريبية الثانية وتفوق المجموعة التجريبية الثانية على المجموعة الضابطة في اكتساب المفاهيم التاريخي ودافعيتهم نحوها

الفصل الثالث
إجراءات البحث

أولاً: منهج البحث.

ثانياً: أجراءات البحث .

١ – التصميم التجريبي للبحث .

٢ – مجتمع البحث .

٣ – عينة البحث.

٤ – تكافؤ مجموعتي البحث.

٥ – ضبط المتغيرات الدخيلة

٦ – مستلزمات البحث.

٧ – أداتا البحث.

٨ – تطبيق التجربة.

٩ – الوسائل الإحصائية.

يتناول هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة ومنهجيتها من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب للبحث وتحديد مجتمع البحث واختيار عينته وأدواته ومستلزماته وتطبيق التجربة واستعمال الوسائل الإحصائية المناسبة وكما يأتي:-

أولاً: منهج البحث

أعتمد الباحث المنهج التجريبي ، إذ يَعدّ أكثر مناهج البحث العلمي دقة وكفاءة ، ويَعدّ البحث التجريبي أقرب البحوث لحل المشكلات بالطريقة العلمية والمدخل الأكثر صلاحية لحل المشكلات التعليمية النظرية والتطبيقية وتطوير بيئة التعلم وأنظمته المختلفة .(ملحم ، ٢٠٠٢ : ٢٨٨)

ثانياً: أجراءات البحث

١ - التصميم التجريبي

يقصد بالتصميم التجريبي أنَّهُ مخطط عمل وبرنامج لكيفية تنفيذ التجربة، ونعني بالتجربة تخطيط الظروف والعوامل المحيطة بالظاهرة التي ندرسها بطريقة معينة ثم ملاحظة ما يحدث. (داود وأنور: ١٩٩٠: ٢٥٦)

وأنّ اختيار تصميم تجريبي ملائم للبحث له أهمية كبيرة في سلامة الوصول إلى النتائج التي يعول عليها في الإجابة عن مشكلة البحث وأختبار فرضياته. (الشيخ: ١٩٧٩: ٦٩)

ولأنّ هذا البحث يتضمن متغيراً مستقلاً واحداً وهو (أنموذج جيرلاك وأيلي) ومتغيرين تابعين أحدهما (التحصيل) والآخر (الدافعية نحو مادة التأريخ) اختار الباحث التصميم التجريبي ذا الضبط الجزئي لمجموعتين : أحداهما ضابطة والأخرى تجريبية . والأختبار البعدي للتحصيل ومقياس الدافعية نحو مادة التأريخ والذي يتلاءم مع البحث الحالي، كما في الشكل (٢) .

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع	اداتا البحث
التجريبية	أنموذج جيرلاك وأيلي	١ - التحصيل الدراسي ٢ -الدافعية نحو مادة التأريخ	١ - أختبار تحصيلي ٢ -مقياس الدافعية نحو مادة التأريخ
الضابطة	▬▬		

شكل (٢) التصميم التجريبي للبحث

وفيما يأتي توضيح لكل من :

- المجموعة التجريبية : هي المجموعة التي يتعرض طلابها إلى المتغير المستقل (أنموذج جيرلاك وإيلي).
- المجموعة الضابطة :هي مجموعة الطلاب الذين يدرسون بالطريقة التقليدية.
- المتغير المستقل : هو الذي تدرسة المجموعة التجريبية والمتمثل بأنموذج (جيرلاك وإيلي) والذي يراد معرفة أثره في المتغيرين التابعين .
- المتغيريان التابعان : هي المتغيران اللذان يسعى الباحث عن الكشف عن تأثير المتغير المستقل (جيرلاك وإيلي)عليها وهما التحصيل والذي يقاس بوساطة الأختبار التحصيلي البعدي ، والدافعية والتي تقاس من خلال مقياس أعد لهذا الغرض .

٢ – مجتمع البحث

يعرَّف مجتمع البحث على أنّه جميع المفردات التي لها صفة أو صفات مشتركة وجميع هذه المفردات خاضعة للدراسة أو للبحث من قبل الباحث (القاضي والبياتي ، ٢٠٠٨: ١٤٨).

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلاب الصف الرابع الأدبي في المدارس النهارية الحكومية التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين ، موزعين على ثمانية أقسام للتربية ، زار الباحث قسم تربية بلد ، قسم الإحصاء بموجب كتاب تسهيل مهمة*، فوجدهم موزعين على عشرين مدرسة وكما موضح في الجدول (٣) .

***كتاب تسهيل المهمه الصادر من المديرية العامة لتربية محافظة صلاح الدين / شعبة البحوث والدراسات التربوية المرقم (٤٨٠١١) في ١٠/ ١٠/ ٢٠١٣ .**

الجدول (٣)

المدارس الثانوية والاعدادية التابعة لقسم تربية بلد مع اعداد الشعب والطلاب

ت	اسم المدرسة	موقعها	عدد الشعب	عدد الطلاب	ت	اسم المدرسة	موقعها	عدد الشعب	عدد الطلاب
١	ثانوية الرماح العوالي للبنين	يثرب	٢	٦٥	١١	ثانوية الجواهري للبنين	يثرب	١	٣٢
٢	ثانوية السلام للبنين	الضلوعية	٣	٩٥	١٢	ثانوية الخضراء للبنين	يثرب	١	٣٣
٣	أعدادية بلد للبنين	بلد	٣	١٠٠	١٣	ثانوية الضلوعية للبنين	الضلوعية	٢	٤٨
٤	أعدادية النوابق للبنين	الضلوعية	٢	٥٣	١٤	ثانوية الجماهير للبنين	يثرب	١	١٨
٥	ثانوية الباهلي للبنين	يثرب	١	٢٥	١٥	أعدادية الروافد للبنين	بلد	٣	٨٨
٦	ثانوية بغداد للبنين	بلد	١	٣٢	١٦	ثانوية الاسحاقي للبنين	الاسحاقي	٢	٤٦
٧	أعدادية الامام للبنين	يثرب	٢	٥٠	١٧	ثانوية العادلي للبنين	الاسحاقي	١	٢٨
٨	ثانوية الامين للبنين	الضلوعية	٤	١٣٠	١٨	أعدادية الأجود للبنين	الاسحاقي	٣	٨٧
٩	ثانوية الصغور للبنين	يثرب	١	٢٢	١٩	ثانوية النابغة للبنين	الاسحاقي	٢	٦١
١٠	ثانوية كعب بن زهير للبنين	الاسحاقي	٣	٩٤	٢٠	ثانوية الصحابة للبنين	الاسحاقي	١	١٦

٣- عينة البحث

تعـرّف العينــة بأنهــا "جــزء مــن المجتمــع الــذي تجــري عليــه الدراســة يختارهاالباحث لإجراء دراسته عليها، وفق قواعد خاصة لكي تمثل المجتمع تمثيلا صحيحًا، ويتم هذا الاختيار بسبب صعوبة إجرائه على جميع أفراد المجتمع بسبب صعوبات عملية واقتصادية". (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠: ٦٧)

والبحث عن طريق العينة هو في الحقيقة اختصارٌ للوقت والجهد والمال وهذا من شأنّه تخفيض تكاليف مشروع البحث ، وإنّ استعمال العينة يسهل من عملية النتائج بالسرعة الممكنة (الامام ، ٢٠٠٨: ١٠٢-١٠٣).

وفيما يأتي وصف لإجراءات اختيار العينة:

أختار الباحث قصديا قسم تربية بلد لأنّ الباحث من سكنة قضاء بلد ، وسهولة الوصول إلى جميع مدارس القضاء في ضوء الظروف الأمنية في محافظة صلاح الدين، ولما كان البحث الحالي يتطلب أختيار مدرسة واحدة من بين المدارس الاعدادية أو الثانوية في قضاء بلد ، وقد أختيرت ثانوية الرماح العوالي باستعمال أسلوب السحب العشوائي البسيط ، وبأسلوب السحب العشوائي البسيط ايضاً اختيرت شعبة (ب) لتمثل المجموعة التجريبية وعدد طلابها (٣٣) طالباً ، وشعبة (أ) لتمثل المجموعة الضابطة وعدد طلابها (٣٢) طالباً ، وتم استبعاد طالبين راسبين واحد من المجموعة الضابطة وأخر من المجموعة التجريبية وبذلك أصبح عدد أفراد عينة البحث (٦٣) طالباً بواقع (٣٢) طالباً للمجموعة التجريبية و(٣١) طالباً للمجموعة الضابطة كما في الجدول (٤).

الجدول (٤)
عدد طلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة قبل الأستبعاد وبعده

المجموعة	الشعب	عدد الطلاب قبل الاستبعاد	المستبعدون	عدد الطلاب بعد الاستبعاد
التجريبية	ب	٣٣	١	٣٢
الضابطة	أ	٣٢	١	٣١

٤ – تكافؤ مجموعتي البحث Research Croups Eauation

قام الباحث بضبط المتغيرات التي قد تؤثر في المتغيرات التابعة على الرغم من أنّ الاختيار العشوائي يضمن التكافؤ، وتم إجراء التكافؤ الإحصائي في المتغيرات الآتية:-

١ – درجات أختبار الذكاء:

تسعى أختبارات الذكاء إلى الكشف عن المستوى العقلي العام للفرد من خلال أدائه لمهمات عقلية معينة، يفترض أنّها تمثل الوظائف التي ينطوي عليها مفهوم الذكاء (ميخائيل، ١٩٩٧: ٢٤٥) وعليه اختار الباحث أختبار رأفن (Raven) للمصفوفات المتتابعة المقننة للبيئة العراقية وطبّق على طلاب مجموعتي البحث بسبب ملاءمته لطلاب عينة البحث ، (الدباغ وآخرون ، ١٩٨٣ :٦٠) ، وأنّه غير لفظي ويمكن تطبيقه على أعداد كبيرة في وقت واحد، وهو من الأختبارات غير المتحيزة (علام، ٢٠٠٠: ٣٩٦) ، وبعد تصحيح الإجابات وترتيب الدرجات التي حصل عليها الطلاب وتم حساب المتوسط الحسابي والتباين والأختبار التائي بين مجموعتي البحث ، فظهر أنّ الفرق ليس بذي دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠٥) اذ كأنّت قيمة الأختبار التائي المحسوبة (٠,٣١٢) أصغر من القيمة الجدولية (٢,٠٠) بدرجة حرية (٦١) لذا تبين عدم وجود فرق ذي دلالة احصائية بين مجموعتي البحث وهذا يعني تكافؤهما في درجة الذكاء ، كما في الجدول (٥).

الجدول (٥)
نتائج الأختبار التائي لمجموعتي البحث في درجات أختبار الذكاء

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٣٨,٨٤	٥٢,٨٥	٦١	٠,٣١٢	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣١	٣٨,١٩	٨٤,٦٤				

٢. العمر الزمني محسوباً (بالشهور):

تم حساب أعمار طلاب مجموعتي البحث بالأشهر لغاية يوم (٢٠١٣/١٠/١٥) بعد الحصول عليها من سجلات المدرسة ملحق (١٣-ب) وباستخراج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة واعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التعرف على مدى دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث من حساب القيمة التائية التي بلغت (٠,٢٠٣)، وهي أقل من القيمة التائية الجدولية والتي تساوي (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦١)، لذا تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين، وهذا يعني تكافؤهما في هذا المتغير كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)
نتائج الأختبار التائي للعمر الزمني لطلاب مجموعتي البحث محسوباً بالشهور

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التبأين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٩٣,٨٤	١١,٢٨	٦١	٠,٢٠٣	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣١	١٩٣,٦٧	١٠,٨٩				

٣. درجات الطلاب لمادة التأريخ في العام السابق (٢٠١٢ـ ٢٠١٣):

تم الحصول على درجات طلاب عينة البحث في العام السابق (٢٠١٢-٢٠١٣) من السجلات المدرسية، الملحق (٣) (أ- ب) وباستخراج المتوسط الحسابي والتباين لكل مجموعة واعتماد الأختبار التائي لعينتين مستقلتين تم التعرف على مدى دلالة الفرق بين متوسطي مجموعتي البحث من حساب القيمة

التائيـة التـي بلغـت (٠,١٣٩) وهـي أقـل مـن القيمـة التائيـة الجدوليـة التـي تسـاوي (٢,٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦١)، لذا تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين وهذا يعني تكافؤهما في هذا المتغير كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج الأختبار التائي لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بحسب متغير درجات مادة التاريخ العام السابق

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	التباين	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	٧١,٦٨	٧٨,٧٣	٦١	٠,١٣٩	٢,٠٠	غير دالة
الضابطة	٣١	٧١,٣٨	٦٧,٣٢				

٤- التحصيل الدراسي للآباء:

تم الحصول على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي لآباء الطلاب من خلال استمارة المعلومات التي أعدت لهذا الغرض ، وتم توزيعها على طلاب المجموعتين ، وقبل البدء بتنفيذ التجربة الملحق (٣أ-ب)، وعند آستعمال مربع كأي وسيلة إحصائية لمعرفة دلالة الفرق بين المستوى التعليمي لآباء طلاب مجموعتي البحث ، إذ بلغت قيمة كأي المحسوبة (٠,٢١٣) وهي أقل من قيمة كأي الجدولية التي تساوي (٧,٨) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣) لذا تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث وهذا يعني تكافؤهما في هذا المتغير كما في الجدول (٨) .

الجدول (٨)
نتائج مربع كأي في متغير التحصيل للاباء لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي للاباء				درجة الحرية	قيمة مربع كأي		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
		يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد وبكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١١	٧	٨	٦	٣	٠,٢١٣	٧,٨	غير دالة
الضابطة	٣١	١٢	٦	٧	٦				

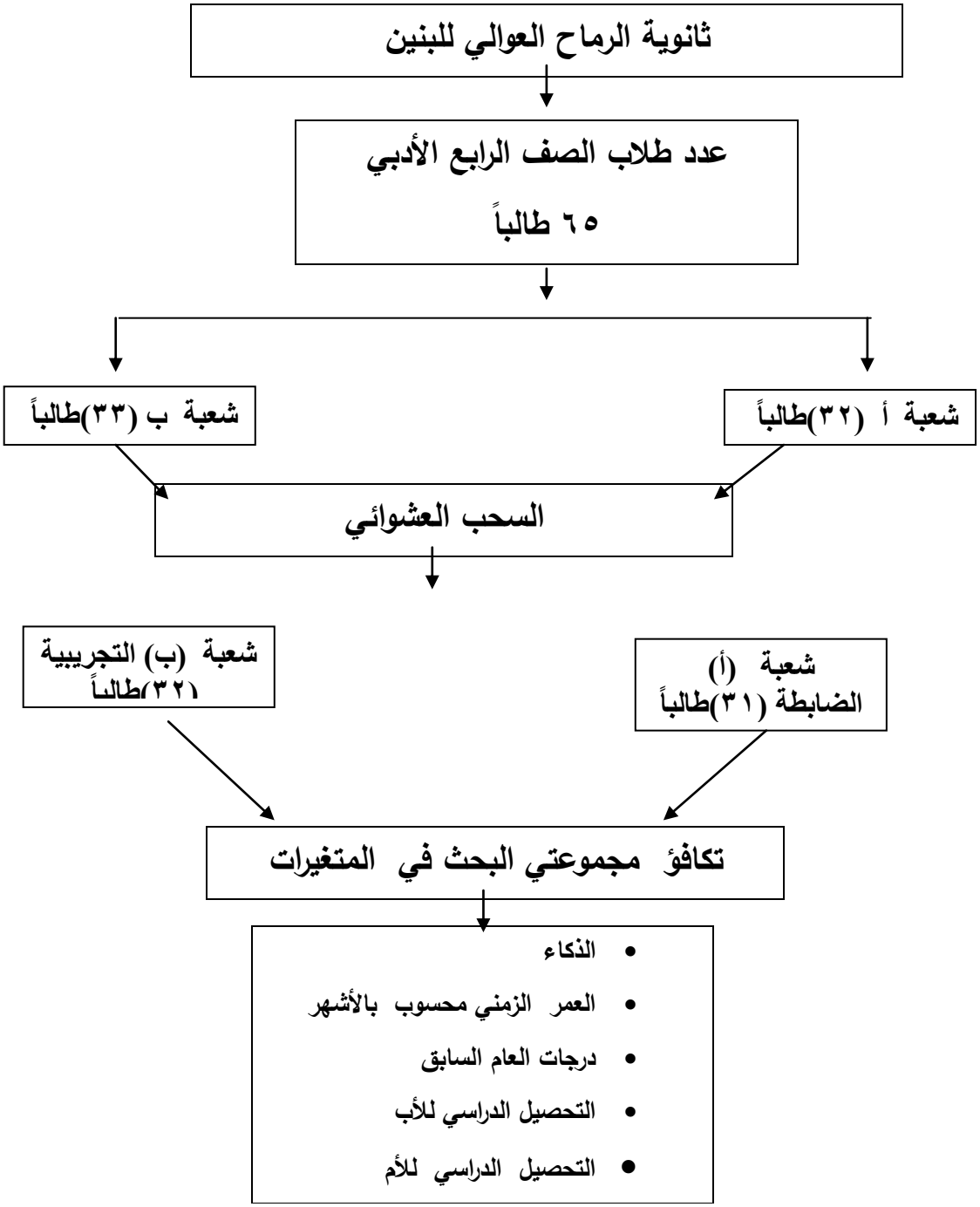
- التحصيل الدراسي للأمهات:

تم الحصول على البيانات المتعلقة بالمستوى التعليمي لأمهات الطلاب من خلال الاستبانة التي أعدت لهذا الغرض وتم توزيعها على طلاب المجموعتين وقبل البدء بتنفيذ التجربة الملحق (٣أ – ب) ، وعند استعمال مربع كأي وسيلة إحصائية لمعرفة دلالة الفرق بين المستوى التعليمي لأمهات طلاب مجموعتي البحث ، إذ بلغت قيمة كأي المحسوبة (٠,٤٨٢) وهي أقل من قيمة كأي الجدولية التي تساوي (٧,٨) عند مستوى (٠,٠٥) ودرجة حرية (٣) لذا تبين عدم وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين مجموعتي البحث ، وهذا يعني تكافؤهما في هذا المتغير كما في الجدول (٩) .

الجدول (٩)
نتائج مربع كأي في متغير التحصيل للأمهات لمجموعتي البحث

المجموعة	حجم العينة	التحصيل الدراسي للأمهات				درجة الحرية	قيمة مربع كأي		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
		يقرأ ويكتب وابتدائية	متوسطة	إعدادية	معهد وبكالوريوس		المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٢	١٤	٧	٦	٥	٣	٠,٤٨٢	٧,٨	غير دالة
الضابطة	٣١	١٣	٦	٦	٦				

وفيما يلي * توضيح لأجراءات اختيار العينة وتكافؤ مجموعتي البحث كما في الشكل (٣) .



الشكل (٣)
خطوات اختيار العينة وتكافؤ مجموعتي البحث

* تم اعدده من قبل الباحث لتوضيح خطوات اختيار العينة وتكافؤ مجموعتي البحث .

٥ – ضبط المتغيرات الدخيلة

يتأثر المتغير التابع بعوامل عدة غير المتغير المستقل، ولذلك لابد من ضبط هذه العوامل وإتاحة المجال للمتغير المستقل وحده بالتأثير في المتغير التابع ، إذ يتأثر بإجراءات التجربة والظروف الخارجية وغيرها.

وقام الباحث بضبط المتغيرات التي تتعلق بالإجراءات التجريبية والتي قد تؤثر في المتغير التابع ونتائج التجربة كما يأتي:-

١. توزيع الحصص

تم تنظيم الجدول الأسبوعي بالاتفاق مع إدارة المدرسة بحيث تدرس مادة التأريخ لمجموعتي البحث في الأيام ذاتها بواقع ثلاثة حصص لكل مجموعة كما في الجدول (١٠)

الجدول (١٠)
توزيع الدروس الأسبوعية على مجموعتي البحث

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

٢. المدة الزمنية

كانت مدة التجربة متساوية لطلاب مجموعتي البحث التجريبية والضابطة إذ استغرقت التجربة الفصل الدراسي الاول وبدأت في يوم الاحد الموافق ٢٠١٣/١٠/١٣ ولغاية يوم الاربعاء الموافق ١٥ /٢٠١٤/١ وكان عدد الحصص (٣٦) حصة دراسية وبواقع ثلاث حصص أسبوعياً.

٣. المادة الدراسية

درست مجموعتا البحث الأبواب الأربعة الأولية من كتاب التأريخ للصف الرابع الأدبي، ط (٣٢) ، ٢٠١٣ وكما موضح في الجدول (١١) :-

الجدول (١١)

المادة العلمية المشمولة بالتجربة

الأبواب	العناوين	عدد الصفحات
الباب الاول	العرب قبل الاسلام	١٦
الباب الثاني	الدولة العربية الاسلامية في عهد الرسول (ﷺ) والدولة العربية الاسلامية في العصر الراشدي والأموي والعباسي	١٠
الباب الثالث	النظام إلاداري في الدولة العربية الاسلامية	٢٧
الباب الرابع	النظام القضائي في الدولة العربية الاسلامية	١٠

٤. المدرس.

قام الباحث بتدريس مجموعتي البحث بنفسه لضمان سلامة التجربة من تأثر الطلاب بالاختلافات الناتجة من أساليب المدرسين وخصائصهم الشخصية.

٥. البيئة الصفية.

وتعني اختيار قاعة التدريس، إذ تم تدريس مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في مدرسة واحدة ، وفي صفين متجاورين متشابهين من حيث المساحة والتهوية والإنارة وبحسب وقت كل مجموعة.

٦. الاندثار التجريبي.

هو الأثر الناتج عن ترك عدد من طلاب (عينة البحث) أو انقطاعهم أثناء التجربة.(الزوبعي وآخرون: ١٩٨١ :١٦) ولم تحصل حالة انقطاع أو ترك أو نقل من لدن أي طالب في غضون تلك المدة.

٦ – مستلزمات الدراسة

تتضمن مستلزمات الدراسة ما يأتي:

١. تحديد المادة التعليمية (المحتوى) لتجربة البحث.

تم تحديد المادة التعليمية التي تدرس في أثناء التجربة من كتاب تاريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع الأدبي وكانت كالآتي:-

أ. الباب الاول (العرب قبل الاسلام).

. الفصل الأول: الدولة العربية قبل الاسلام.

. الفصل الثاني: مكة المكرمة.

. الفصل الثالث: النظم القبلية قبل الإسلام.

ب. الباب الثاني(الدولة العربية إلاسلامية في عهد الرسول (ﷺ) والدولة العربية الاسلامية في العصر الراشدي والأموي والعباسي).

ج. الباب الثالث(النظام إلاداري في الدولة العربية الاسلامية).

. الفصل الأول: الخلافة.

. الفصل الثاني: الوزارة في الدولة العربية الاسلامية.

د. الباب الرابع(النظام القضائي في الدولة العربية الاسلامية).

. الفصل الاول: القضاء .

. الفصل الثاني: النظر في المظالم .

. الفصل الثالث: الحسبة .

. الفصل الرابع: الشرطة.

٢. صياغة الاهداف السلوكية

يُعّد صوغ الأهداف السلوكية خطوة مهمة في إعداد أي برنامج تعليمي لأنها توضح ما على المتعلم عمله عند انتهائه من دراسة المحتوى التعليمي للبرنامج (توفيق، ٢٠٠٢: ٢٢٤) وقد أشار تايلر إلى أنّ أفضل الطرائق وأكثرها شيوعاً في صياغة الأهداف التعليمية هي صوغها في عبارات تبين نوع السلوك المرغوب فيه. (الدريج، ١٩٩٦: ٩٤) صاغ الباحث الأهداف السلوكية بعد آطّلاعه على الأهداف العآمة للمرحلة الاعدادية عآمةً .

وآعتماداً على تصنيف بلوم (Bloom) في المجال المعرفي بالمستويات الستة ، تم صوغ الأهداف السلوكية في صورة نتائج تعليمية نهائية محددة وواضحة، وقد اشتقت هذه الأهداف من محتوى المادة التعليمية المقررة للأبواب الأربعة الأولية من كتاب التأريخ للصف الرابع الأدبي ، وقد بلغ عدد الأهداف السلوكية التي صيغت (١٠٤) أهداف سلوكية . وعرضت هذه الأهداف السلوكية على عدد من

المتخصصين والمحكمين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وفلسفة التربية لبيان آرائهم الملحق (٤) ، في مدى وضوحها ودقة صوغها ومدى شمولها لمحتوى المادة التعليمية وأعتمدت نسبة الاتفاق التي لا تقل عن ٨٠% باعتماد معادلة نسبة الاتفاق لكوبر بين الآراء وعدلت بعض الأهداف في ضوء ملاحظاتهم . والملحق (٥) يوضح ذلك .

٣. إعداد الخطط التدريسية

الخطة التدريسية تدوين منظم وخطوات مترابطة لما يريد أنّ يقدمه المدرس للطلاب من معلومات للإلمام بها، وما يريد انجازه في الصف ، فالخطة التدريسية إطار أو مجموعة من الإجراءات أو الخطوات المنظمة والمترابطة يوظفها المدرس لإنجاح عملية التدريس وتحقيق الأهداف التعليمية التي يسعى الى تحقيقها وتكون الخطة مرنة، لأنّها تعّد وسيلة وليست غاية ويمكن تعديلها وتطويرها على وفق طبيعة المتغيرات وتأثيراتها ، والهدف منها توجيه أعمال المدرسين وسلوكياتهم التدريسية للارتقاء بمستوى عال في التدريس. (عبد السلام، ٢٠٠١: ٧١-٧٣)

ولأجل ذلك أعد الباحث خططاً تدريسية للمجموعة التجريبية على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي ، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية بلغ عددها (٧٢) خطة تدريسية بواقع (٣٦) خطة لكل مجموعة وعرض أنموذج لكل منها على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في طرائق التدريس والقياس والتقويم وفلسفة التربية ، ملحق (٦أ-ب) لبيان آرائهم وملاحظاتهم، وفي ضوء ذلك أجريت التعديلات عليها لتأخذ صورتها النهائية .

٧ - أداتا البحث

تتطلب تجربة البحث إجراء أختبار تحصيلي لقياس التحصيل الدراسي لعينة البحث في مادة التأريخ للصف الرابع الأدبي للأبواب الدراسية الأربعة الأولية المشار اليها في تحديد المادة الدراسية آنفاً، ومقياس لقياس دافعية الطلاب نحو مادة التأريخ ، وفي ما يلي توضيح لما قام به الباحث من إجراءات:-

أ. الأختبار التحصيلي

تعدّ أختبارات التحصيل الدراسي من الأدوات المهمة في عملية التقويم التربوي بصورة عامة والتقويم الصفي على نحو خاص. إذ يعرف الأختبار التحصيلي بأنّه أداة للقياس تعدّ على وفق طريقة منظمة لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات في المادة الدراسية تم تعلمها مسبقاً عن طريق الإجابة عن عينة من الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية . (عودة، ١٩٩٨: ٥٢)

ومن متطلبات تجربة هذا البحث بناء أختبار تحصيلي يعتمد لقياس تحصيل مجموعتي البحث في مادة التأريخ للصف الرابع الأدبي لذا قام الباحث بإعداد أختبار تحصيلي بما يتلاءم ومحتوى المادة الدراسية والأهداف السلوكية التي أعدها الباحث وفي ما يأتي توضيح إجراءات أعداد هذا الأختبار.

١. تحديد الهدف من الأختبار

أنّ الهدف من الأختبار قياس التحصيل الدراسي في مادة التأريخ الحضارة العربية الاسلامية لطلاب الصف الرابع الأدبي وتحديداً في محتوى الأبواب الدراسية الأربعة الأولى المتضمنة في الكتاب المقرر للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤م) بحسب الأهداف السلوكية الموضوع لتلك المحتوى .

٢. تحديد المادة العلمية

وقد تم تحديدها مسبقاً بالأبواب الأربعة الأولية من كتاب التأريخ للصف الرابع الأدبي .

٣. تحليل محتوى المادة العلمية وصياغة الأغراض السلوكية

وقد تم التطرق إليها مسبقاً ضمن مستلزمات البحث.

٤. تحديد عدد فقرات الأختبار

التقى الباحث عدداً من مدرسي مادة التأريخ للصف الرابع الأدبي وبعد اطلاعهم على الأغراض السلوكية المحددة ومحتوى الابواب الأربعة الأولية من كتاب التأريخ ، ط٣٢، ٢٠١٣، تم الاتفاق على تحديد فقرات الأختبار بـ(٥٠) فقرة أختبارية من نوع الاختيار من متعدد، والمقالية ذات الإجابات القصيرة .

٥. بناء الخارطة الأختبارية (جدول المواصفات):

يمكن تعريفه بأنّه القائمة التي تربط الهدف والمستوى من ناحية وتحدد الأسئلة التي تمثلها من ناحية أخرى. (نبيل، ١٩٩٩: ٩٩-١٠٠)

ويهدف جدول المواصفات الى أنّ يكون الأختبار شاملاً عن طريق توزيع فقرات الأختبار التحصيلي على مختلف أجزاء المادة العلمية وعلى وفق مستويات الأغراض السلوكية المحددة بصورة متجانسة كما يأتي:

- حسبت أوزان المحتوى في ضوء عدد الصفحات من خلال حساب النسبة المئوية لعدد صفحات كل باب من الابواب الأربعة.

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{عدد الصفحات للباب الواحد}}{\text{مجموع الصفحات الكلي}} \times ١٠٠$$

- حساب وزن الأهداف السلوكية بحسب المستويات الستة عن طريق النسبة المئوية لكل مجال.

$$\text{وزن الأهداف} = \frac{\text{عدد الأهداف السلوكية في المجال}}{\text{مجموع الأهداف السلوكية}} \times ١٠٠$$

- حساب عدد الأسئلة لكل خلية (لكلَّ فصل ولكل مستوى من مستويات الأغراض السلوكية بإيجاد حاصل ضرب النسبة المئوية للغرض السلوكي × النسبة المئوية للمحتوى × عدد الفقرات الكلية للأختبار. (الظاهر وآخرون،١٩٩٣: ٨٠-٨٣)

وعلى أساس هذه الخطوات تم إعداد جدول المواصفات الذي نظم بصورة خارطة ذات بعدين : أحدهما : المحتوى والآخر : السلوك الذي يعتمد على نحو خاصّ في بناء أختبار متوازن. (دوران، ١٩٨٥: ٢٩٠)

الجدول (١٢)

الخريطة الأختبارية لفقرات الأختبار التحصيلي في ضوء الأهمية النسبية لمحتويات الفصول والأهداف التعليمية

ت	الأبواب	عدد الأهداف	نسبة أهمية المحتوى	الأهداف السلوكية						مجموع الاسئلة
				تذكر ٣٠%	فهم ٢٨%	تطبيق ١٦%	تحليل ٩%	تركيب ٧%	تقويم ١٠%	
١	الأول	٢٩	٢٨%	٥	٤	٢	١	٠	١	١٣
٢	الثاني	١٩	١٨%	٣	٢	٢	١	١	١	١٠
٣	الثالث	٣٦	٣٥%	٦	٥	٣	١	١	١	١٧
٤	الرابع	٢٠	١٩%	٣	٢	٢	١	١	١	١٠
	المجموع	١٠٤	١٠٠%	١٧	١٣	٩	٤	٣	٤	٥٠

٦. بناء فقرات الأختبار التحصيلي

تمت صياغة فقرة أختبارية لكل غرض سلوكي تتناسب مع مستواه المعرفي على وفق جدول المواصفات فتكون الأختبار التحصيلي من (٥٠) فقرة، ملحق (٧)، اختار الباحث (٤٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد ، لأنّها من أجود أنواع الأختبارات الموضوعية ، ولاسيما عند زيادة عدد البدائل لتكون أربعة بدائل لتقليل فرص التخمين عند الإجابة عنها (الشبلي وآخرون، ١٩٧٩: ٧٥) ، وعشرة فقرات مقالية ذات إلاجابات القصيرة ، إذ يتطلب من الطالب إلاجابة بثلاثة أسطر أو اربعة اسطر، لعدم تحقيق المستويات الثلاثة (التحليل ، والتركيب ، والتقويم) في الاختيار من متعدد ، وبذلك اصبح الاختبار بصيغته النهائية يتكون من (٥٠) فقرة

٧. صدق الأختبار

يعرف صدق الأختبار بأنّه الدرجة التي يقيس بها الأختبار ما صمم من أجل قياسه (دوران، ١٩٨٥: ١٢٩) كما يَعدّ الأختبار صادقاً إذا كان يقيس ما أعِدّ لقياسهِ فحسبُ . (عوده ، ١٩٩٨: ٣٤٠)

وقد تم استخراج الأنواع الآتية لصدق الأختبار:-

أ. الصدق الظاهري .

يدلّ الصدق الظاهري على المظهر العام للأختبار بوصفه وسيلة من وسائل

القياس أي أنّه يدل على مدى ملاءمة الأختبار للطلاب ووضوح تعليماته (ابو لبدة ،١٩٨٥: ٢٣٩) ، لذا قام الباحث بعرض فقرات الأختبار على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في طرائق التدريس والتأريخ والقياس والتقويم وفلسفة التربية ، للحكم على مدى سلامة الفقرات وملاءمتها للأهداف المحددة ووفقاً لآرائهم تم تعديل ثلاث فقرات وبعض البدائل. وبذلك قبلت جميع فقرات الأختبار الملحق (٧) .

ب. صدق المحتوى .

ويقصد به تصميم الأختبار بحيث يغطي جميع أجزاء المادة التي درسها الطلاب في صف معين، ويغطي كذلك أهداف تدريس المادة التي ينبغي على الطلاب أنّ يحققوها (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢ :١٣٤) أي أنّ صدق المحتوى قد تحقق من خلال جدول المواصفات (الخارطة الأختبارية) وفي ضوء الإجراءات السابقة صار الاأختبار التحصيلي جاهزاً للتطبيق، ملحق (٧).

٨ – **صياغة تعليمات الأختبار** :–

أ – تعليمات الاجابة :–

تعليمات الأختبار إرشادية توجَّهُ الطالب وترشده في إداء الأختبار ، وبعد التأكد من صدق الأختبار صاغ الباحث التعليمات الخاصة بالأختبار وهي ، الهدف وعدد الفقرات والوقت المخصص للاجابة والدرجة الكلية ومثال حلّ لإحدى الفقرات .

ب – تعليمات التصحيح :–

صحح الباحث وفق الإجابة الأنموذجية التي أعدهّا لجميع فقرات الأختبار ومعايير التصحيح التي اعدت لهذا الغرض . إذ اعطى الباحث درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفراً للاجابة الخاطئة والفقرات المتروكة عوملت معاملة الفقرات الخاطئة ، واما فقرات المقالية فأعطى الباحث (درجتين) للفقرة الصحيحة ، و (درجة) للاجابة الناقصة و (صفراً) للفقرة المتروكة والخاطئة .

٩. تطبيق الأختبار على العينة الاستطلاعية الأولى

للتأكد من وضوح الفقرات وتعليمات الأختبار ولتحديد زمن الأختبار تم تطبيق الأختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً من طلاب الصف الرابع

الأدبي في ثانوية الخضراء وبعد الاتفاق مع إدارة المدرسة ومدرس المادة على إجراء الأختبار بعد انتهاء الطلاب من دراسة الابواب الأربعة الأولى من كتاب التأريخ حدد يوم الاحد الموافق ٢٠١٣/١٢/٢٢ موعداً للأختبار . وقد تم إبلاغ الطلاب بموعد الأختبار قبل أسبوع من الوقت المحدد وقد تم حساب الوقت المستغرق للإجابة عن أسئلة الأختبار التحصيلي ، إذ تم حساب الزمن المناسب للأجابة بتسجيل زمن انتهاء أول طالب + زمن ثاني طالب + زمن ثالث طالب + زمن آخر طالب على عدد الطلاب الكلي وبتطبيق المعادلة الآتية :-

م = أول طالب + زمن ثاني طالب + زمن ثالث طالب +... زمن آخر طالب

العدد الكلي للطلاب

م= ٣٠٠٠ = ٦٠ دقيقة الوقت المناسب للأختبار .

٥٠

١٠. عينة التحليل الاحصائي :

للتثبت من صلاح الأختبار بخصائصه السايكومترية، طبق الأختبار على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالب في أعدادية بلد للبنين في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٣/١٢/٢٥ بالتعاون مع مدرس المادة وإدارة المدرسة وبعد تصحيح إجابات الطلاب حللت فقرات الأختبار، وذلك بترتيب درجات الطلاب تنازلياً الملحق (٨) ثم أخذت أوراق إجابة أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) لإيجاد ما يأتي:-

أ. معامل الصعوبة

يقصد بمعامل الصعوبة نسبة الطلبة الذين أجابوا إجابة صحيحة عن الفقرة إلى عدد الطلبة الكلي (عودة ، ١٩٩٨: ٢٨٩) وبأعتماد معادلة معامل الصعوبة للفقرات الموضوعية ومعادلة معامل الصعوبة للفقرات المقالية وجد الباحث أنّ معامل صعوبتها يتراوح بين (٠,٢٥ـ٠,٤٨) ملحق (٩)، وبذلك تعدّ جميع الفقرات ذات مستوى صعوبة مناسبة ، إذ تعدّ فقرات الالأختبار جيدة إذا كانت تتراوح في مستوى صعوبتها بين ٢٠% . ٨٠%)، (أبوحطب وآخرون، ١٩٧٦: ٧٧)

ب. قوة تمييز الفقرة

يقصد بالقوة التمييزية قدرة الفقرة على التمييز بين الطلاب الذين يحصلون على درجات عالية وبين الطلاب الذين يحصلون على درجات منخفضة في السمة المقاسة بفقرات الالأختبار. (الظاهر وآخرون ،١٩٩٩: ١٢٩)

فالقوة التمييزية تؤشر قدرة الأختبار على الكشف عن الفروق الفردية بين الطلاب فالقوة تكون فاعلة عندما تقيس السمة المراد قياسها من دون غيرها وتميز بين المتعلمين في تلك السمة. (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ٣٣٨)

وبعد حساب قوة تمييز الفقرات باعتماد معادلة قوة التمييز الخاصة بالفقرات الموضوعية ومعادلة قوة التمييز الخاصة بالأسئلة المقالية وجد أنها تتراوح بين(٠,٢٩-٠,٥٥) الملحق (٩) وذكر الزوبعي أنّ الفقرة التي قدرتها التمييزية ٢٠% فما فوق تعدّ فقرة جيدة يمكن قبولها أو تعديلها. (الزوبعي وآخرون،١٩٨١: ٨٠)

وأكد (الظاهر ١٩٩٠) أنّ فقرات الأختبار تعدّ جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٢٠%) فما فوق (الظاهر وآخرون، ١٩٩٩: ١٣٠) لذا عُدَّت الفقرات جميعها ذات قوة تمييزية مناسبة.

ج. فاعلية البدائل

عندما يكون الأختبار من نوع الاختيار من متعدد يفترض أنّ تكون البدائل الخاطئة جذابة للتثبت من أنّها تؤدي الدور الموكل إليها في تشتيت انتباه الطلاب الذين لا يعرفون الإجابة الصحيحة وعدم الاتكال على المصادفة (ميخائيل ، ١٩٩٧: ١٠١) .

والبديل الجيد هو ذلك البديل الذي يجذب عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكبر من عدد طلاب المجموعة العليا . وبعكسه يُعدّ غير فاعل وينبغي حذفه ويكون البديل أكثر فعالية كلّما ازدادت قيمته في السالب . (عوده ، ١٩٩٣: ١٢٥)

حسبت فاعلية البدائل فظهرت جميع القيم سالبة، الملحق (١٠)، وهذا يعني أنّ البدائل الخاطئة قد جذبت عدداً من طلاب المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا وهذا يدل على فعاليتها . (عوده ، ١٩٩٨: ٢٩٠)

١٣. الثبات

يعني أنّ الأختبار موثوق به ويمكن الآعتماد عليه في إعطاء النتائج نفسها عند تطبيقه أكثر من مرة. (عبد الرحمن، ١٩٩٨: ١٨٥)

ويعبر الثبات عن دقة الفقرات واتساقها في قياس الخاصية المراد قياسها ويمكن قياس ثبات الأختبار بطرائق عديدة منها : طريقة إعادة الأختبار وطريقة الصور المتكافئة ، وطريقة التجزئة النصفية .(عودة ، ١٩٨٩ : ٣٥٤)

اختار الباحث منها طريقة التجزئة النصفية لأنّها من أكثر المعادلات المعتمدة في حساب ثبات الأختبارات غير المقننة (الصمادي والدارابيع،٢٠٠٤: ٢١٥) ، وتوفر الظروف نفسها في أجراء نصفي الأختبار، وتتلافى مسالة التكاليف وطول الوقت المستخدم وهي ارخص وأسرع وأقلُّ جهداً في طريقة الصور المتكافئة وتجنب إعطاء خبرة للطلاب كما هو الحال في طريقة إعادة الأختبار (الكبيسي،٢٠٠٧: ٢٠٣-٢٠٤) وتعتمد طريقة التجزئة النصفية على تقسيم الفقرات الأختبارية إلى نصفين متساويين ، ضم النصف الأول درجات الفقرات الفردية والنصف الثاني درجات الفقرات الزوجية لدرجات طلاب العينة الاستطلاعية، واستخراج معامل الارتباط بمعادلة بيرسون (Person) فكان (٠,٦٦) بين نصفي الأختبار، ثم صحح بآستعمال معادلة سبيرمان براون (Sperman Brown) فبلغ معامل الثبات (٠,٧٩) وهذا يدلُّ على أنّ الأختبار يحظى بدرجة عالية من الثبات ، إذ تعدّ الأختبارات جيدة حينما يبلغ معامل ثباتها (٠,٦٧) فما فوق (النبهان،٢٠٠٤ :٢٤٠) ينظر ملحق(١١)٠

ب. مقياس الدافعية نحو مادة التأريخ

١. اعداد فقرات مقياس الدافعية نحو مادة التأريخ

يتضمن هدف البحث ايضَاً التعرف على دافعية طلاب الصف الرابع الأدبي نحو مادة التأريخ، ولتحقيق هذا الهدف يتطلب من الباحث إعداد أداة مناسبة ، وبما أنّه لايوجد مقياس للدافعية نحو مادة التأريخ ، لذا ارتأى الباحث أعداد مقياس خاص لقياس دافعية طلاب الصف الرابع الأدبي نحو مادة التأريخ وتكون من ثلاثة بدائل

لكي يتلاءم مع طلبة المرحلة الاعدادية ، وأشتمل المقياس على مجالاتٍ عّدة هي :-

١- العمل والتعلم ضمن مجموعة.

٢- الأستغراق في العمل والآستمتاع بالأفكار الجديدة.

٣- تحمل المسؤولية في التعلم.

٤- الأهتمام والإثارة في الموضوعات العلمية.

٥- تطوير ومعالجة المعرفة وما يتعلق بها من مهارات دراسية.

٦- الألتزام بمعايير وقوانين الصف .

٧- المشاركة في الانشطة المدرسية.

٨- تكوين صداقات.

٩- الطاعة والتنفيذ.

وقد آعتمد الباحث في اعداد مقياسه على النظرية المعرفية ، التي تناولها بشيء من التفصيل في الفصل الثاني ، وكذلك الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة : (الطحان: ٢٠٠٣) ، و (البناء: ٢٠٠٧) ، و (الربيعي: ٢٠٠٨) و (العجيلي : ٢٠١٣) و (الحيدري : ٢٠١٠) و (الحسناوي : ٢٠٠٥) .

ذلك كله ساعد على عملية إعداد المقياس الخاص بهذا البحث ، إذ بلغت فقرات المقياس (٣٨) ، أما الفقرات السلبية فكانت (٢، ٤ ،٦، ٩، ١١،١٣ ، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٨، ٣٠، ٣٣، ٣٥) والفقرات الايجابية (١ ،٣ ،٥ ،٧ ،٨ ،١٠ ،١٢ ،١٤ ،١٥ ،١٧ ،١٩ ،٢١ ،٢٣ ،٢٥ ،٢٧ ،٢٩ ،٣١ ،٣٢ ،٣٤ ،٣٥ ،٣٦ ،٣٨) .

وحدد ثلاثة بدائل للإجابة عن كل فقرة وهي (أوافق، لاأدري،لاأوافق) كذلك حددت الدرجات للفقرات الايجابية بـ(٣، ٢، ١) تنازلياً على التوالي وللفقرات السلبية (١، ٢، ٣) تصاعدياً، وأنّ الدرجة القصوى بمقياس الدافعية نحو مادة التأريخ هي (١٠٥) درجة، وقام الباحث بإعداد تعليمات الإجابة للطلاب عن هذا المقياس للتأكيد على دقة الإجابة بما يعّبر عن ارآئهم ويلائم دافعيتهم نحو التأريخ ، كذلك تنبيههم على عدم ترك أية فقرة من دون إجابة ملحق (١٢).

٢. أعداد تعليمات المقياس

تم وضع تعليمات خاصة بالطلاب عن كيفية الإجابة عن فقرات المقياس وذلك بوضع علامة (√) أمام الفقرة وتحت البديل الذي يلائم آراءهم وعدم ترك أية فقرة من دون إجابة مع تعيين الوقت المطلوب للإجابة عن المقياس.

٣. صدق المقياس

تأكد الباحث من صدق المقياس من خلال نوعين من الصدق

أ – الصدق الظاهري : ويعني تمثيل المقياس لما وضع لقياسه (علام ، ٢٠٠٠: ٣٢) ومن أجل التحقق من صلاح فقرات المقياس، لقياس دافعية الطلاب نحو مادة التأريخ عرض على مجموعة من الخبراء والمحكمين والمتخصصين في والقياس والتقويم وفلسفة التربية، ملحق (٤)، لإبداء آرائهم حول صلاحية الفقرات وفي ضوء آرائهم تم الاتفاق بنسبة ١٠٠% على صلاحية (٣٥) فقرة ، وبنسبة ١٠٠% على حذف ثلاث فقرات وهي واحدة من الفقرات الايجابية (الفقرة ٣٥) وفقرتان سلبيتان هما الفقرتات (٤ –١٣) ، وفي ضوء الآراء تم حذف الفقرات الثلاث وبذلك عدت جميع الفقرات الباقية صالحة ملحق (١٢).

أ. صدق البناء

ويعرف صدق البناء بأنّه الدرجة التي يعمل الأختبار على قياس خاصّية أو سمة صّمم أساساً لقياسها. (الدليمي والمهداوي ، ٢٠٠٥: ١٢٥)

وللتحقق من صدق البناء تم إيجاد العلاقة بين الإجابة عن كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس ، وقد تراوحت قيمته بين (٠,٢٨٠–٠,٦٢٣) وأنّ

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بدرجة حرية (٥٢) تساوي (٠,٢٧٦) وهذا يعني أنّها ذات دلالة إحصائية، ويؤكد ذلك هدف اعداد مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ ، الملحق (١٦) .

٤. تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية الأولى

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (٥٠) طالباً للصف الرابع الأدبي من ثانوية الجواهري للبنين في الاثنين الموافق ٢٠١٣/١٢/٢٣ لغرض التأكد من وضوح تعليمات المقياس المعدة مسبقاً، المتضمنة كيفية الإجابة عن فقرات المقياس ، كذلك الكشف عن مدى غموض فقرات المقياس لإعادة صوغها بشكل واضح ومفردات مفهومه ، وتناسب مستوى فهم طلاب الصف الرابع الأدبي ، وتعيين الوقت المطلوب للإجابة وذلك بحساب وقت إجابة أول طالب + اجابة ثاني طالب + اجابة ثالث طالب + أجابة آخر طالب مقسوما على عدد الطلاب وبتطبيق المعادلة الاتية :-

$$\text{م} = \frac{\text{أول طالب + زمن ثاني طالب + زمن ثالث طالب + زمن آخر طالب}}{\text{العدد الكلي للطلاب}}$$

م= ٣٠٠٠ دقيقة = ٦٠ دقيقة الوقت المناسب للأختبار .
٥٠ طالباً

ولم يلاحظ الباحث أي استفسارات عن المقياس بمعنى أن فقرات المقياس كانت واضحة وتعليماته مفهومة لجميع الطلاب ، فلا تحتاج إلى تعديل وتقرر إبقاء المقياس بتلك الصورة .

٥. تطبيق المقياس على عينة التحليل الاحصائي .

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية ثانية مكونة من (١٠٠) طالب للصف الرابع الأدبي من أعدادية بلد للبنين في يوم الخميس الموافق ٢٠١٣/١٢/٢٦ لغرض التعرف على خصائص المقياس والتحليل الإحصائي لفقراته والكشف عن الفقرات

الضعيفة والتي تحتاج إلى تبديل إذا كانت غير صالحة وذلك بحسب الخطوات الآتية :

أ. تمييز الفقرة

يقصد بتمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلاب الممتازين في الصفة التي يقيسها الأختبار وبين الطلاب الضعاف في تلك الصفة (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٨٠) .

وبعد تصحيح أوراق اجابة الطلبة عن المقياس وترتيب درجاتهم تنازليًا الملحق (١٣) واختيار نسبة (٢٧%) من الدرجات العليا ومثلها من الدرجات الدنيا ؛ إذ بلغ العدد (٢٧) طالباً لكل من المجموعة العليا والمجموعة الدنيا وباستعمال الأختبار التائي لعينتين مستقلتين وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٥٢) وجد أنّ القيمة التائية المحسوبة والتي تتراوح بين (١,٠٣٩-٤,٤٣١) أكبر من القيمة الجدولية (٢) ، ويعني ذلك وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين درجات المجموعة العليا والمجموعة الدنيا، وبذلك تعدّ فقرات المقياس جيدة ملحق (١٤).

ب. ثبات المقياس

أنّ من مستلزمات صلاح المقياس أنّ يكون ثابتاً ويتم عن طريق إعطاء المقياس النتائج نفسها في حالة تكرار تطبيقه على الأفراد أنّفسهم مرتين أو ثلاثاً بظروف مماثلة (عودة ، ١٩٩٣: ٣٧٨) وللتأكد من ثبات المقياس آتبّع الباحث طريقة التجزئة النصفية وكان مقداره قبل التصحيح بلغ ١,١٢٣وبعد التصحيح بمعادلة سبيرمان براون أصبح ١,٠٥٧ الملحق (١٥) ، وهذا يؤكد أنّ المقياس على نسبة عالية من الثبات ؛ إذ يشير (عودة: ١٩٩٣) الى أنّ النسبة تكون عالية إذا كانت أكبر من (0,70) ، (عوده ، ١٩٩٣: ٢٧) .

٨ - إجراءات تطبيق التجربة

١. بدأ التدريس الفعلي لتطبيق التجربة على عينة البحث في يوم الأحد الموافق ٢٠١٣/١٠/١٣ بواقع ثلاث حصص لكلَّ من المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الأسبوع للفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

٢. حرص الباحث على تدريس المادة نفسها لمجموعتي البحث:

أ. المجموعة التجريبية درست وفق أنموذج جيرلاك وايلي.

ب. المجموعة الضابطة درست وفق الطريقة الاعتيادية.

٣. أجري الأختبار التحصيلي النهائي لعينة البحث في يوم الثلاثاء ٢٠١٤/١/١٤.

٤. أجري تطبيق المقياس على عينة البحث في يوم الأربعاء الموافق ٢٠١٤/١/١٥.

انتهت التجربة في ٢٠١/١/١٥ بعد أن استغرقت فصلاً دراسياً كاملاً .

٩ – الوسائل الإحصائية

استعمل الباحث الوسائل الاحصائية الآتية:

١-الأختبار التائي (لعينتين مستقلتينt-test):

وقد استعمل للتكافؤ بين مجموعتي البحث في بعض المتغيرات وفي حساب دلالات الفروق بينها في الأختبار التحصيلي البعدي ومقياس الدافعية.

$$t = \frac{\bar{x_1} - \bar{x_2}}{\sqrt{\frac{(N_1 - 1)S_1^{\,2} + (N_2 - 1)S_2^{\,2}}{(N_1 + N_2) - 2}\left(\frac{1}{N_1} + \frac{1}{N_2}\right)}}$$

اذ تمثل:

(X_1) الوسط الحسابي للعينة الأولى

(X_2) الوسط الحسابي للعينة الثانية

(N_1) عدد أفراد العينة الأولى

(N_2) عدد أفراد العينة الثانية

(S_1^2) التباين للعينة الاولى

($S2^2$) التباين للعينة الثانية

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧: ٢٦٠)

٢-أختبار مربع كاي (كا^2): (*chi-square*):

استعمل في تكافؤ مجموعتي البحث في مستوى التحصيل الدراسي للاب والام.

$$كا^2 = \frac{(ل-ق)^2}{ق}$$

اذ تمثل:

(ل) التكرار الملاحظ

(ق) التكرار المتوقع (داود وعبد الرحمن ، ١٩٩٠ :١٥٦)

٣- معامل الصعوبة :

أ. استعملت لحساب معامل تمييز فقرات الأختبار التحصيلي الموضوعية.

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

حيث أنّ:

(ن- ن ع) = عدد الطلبة من الفئة العليا الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة

(ن – ن د) = عدد الطلبة من الفئة الدنيا الذين أجابوا إجابة خاطئة عن الفقرة

٢ ن = عدد الطلبة من الفئتين العليا والدنيا .

ب . استعملت لحساب معامل صعوبة فقرات الأختبار التحصيلي المقالية.

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

حيث أنّ :

م ع = مجموع درجات المجموعة العليا .

م ع = مجموع درجات المجموعة الدنيا .

ن = عدد الأفراد في المجموعتين العليا والدنيا .

س = الدرجة المخصصة للفقرة .

(عودة، ١٩٨٩ :١٢٤)

٤- معامل تمييز الفقرة:

أ. استعملت لحساب قوة تمييز فقرات الأختبار التحصيلي الموضوعية .

$$\text{ت} = \frac{\text{ع م} - \text{د م}}{\text{١} \times \text{٢ك}}$$

إذ تمثل:

(ت) قوة تمييز الفقرة.

(ع م) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة العليا.

(د م) مجموع الإجابات الصحيحة للمجموعة الدنيا.

(١ × ٢ك) نصف مجموع الإفراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا.

ب ـ استعملت لحساب قوة تمييز فقرات الأختبار التحصيلي المقالية.

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

اذ تمثل :

(ت) قوة تمييز الفقرة .

(م ع) مجموع درجات المجموعة العليا .

(م د) مجموع درجات المجموعة الدنيا .

(ن) عدد الافراد في احد المجموعتين .

(س) الدرجة المخصصة للفقرة .

(الزوبعي وآخرون، ١٩٨١: ٧٩-٨٠)

٦- معامل ارتباط بيرسون (Pearson):-

استعملت هذه الوسيلة لحساب ثبات الأختبار ومقياس الدافعية:

$$\text{ر} = \frac{\text{ن مج س ص} - (\text{مج س})(\text{مج ص})}{\sqrt{[\text{ن مج س}^{٢} - (\text{مج س})^{٢}][\text{ن مج ص}^{٢} - (\text{مج ص})^{٢}]}}$$

إذ تمثل:-

ن: عدد افراد العينة.

س: قيم المتغير الأول.

ص: قيم المتغير الثاني.

(البياتي واثناسيوس ، ١٩٧٧: ١٨٣)

الفصل الرابع

نتيجتي البحث وتفسيرها

أولاً: عرض نتيجتي البحث .

ثانياً: تفسير نتيجتي البحث .

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج هذه الدراسة عن طريق التحقق من الفرضيتين الصفريتين وتفسير النتائج ثم بيان الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات التي تم التوصل إليها.

أولاً: عرض النتائج

يتضمن عرض النتائج جانبين رئيسين هما:

١. التحقق من صحة الفرضية الصفرية الأولى التي تنص:

على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس التأريخ على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل).

وبحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب لكلَّ من المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي موضحة في الملحق (٣ أ – ب) وبآعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية المحسوبة كما في الجدول (١٣).

جدول (١٣)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	T المحسوبة	T الجدولية
التجريبية	٣٢	٢٧،٢١٨٧	٥،٠٤٦٤	٦١	٤،٦٢٤	٢،٠٠
الضابطة	٣١	٢١،٢٢٥٨	٥،٢٣٩٠			

يتضح من جدول (١٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية (٢٧,٢١٨٧) والانحراف المعياري (٥,٠٤٦٤) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات المجموعة الضابطة (٢١,٢٢٥٨) والآنحراف المعياري (٥,٢٣٩٠) ولمعرفة

دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار صحة الفرضية الأولى اعتمد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تبَّين أنّ القيمة التائية المحسوبة تساوي (٤,٦٢٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦١) التي تساوي (٢) ، وهذا يعني أن هناك دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي درجات التحصيل لصالح المجموعة التجريبية وعليه ترفض الفرضية الصفرية الأولى، وتقبل الفرضية البديلة التي تنصّ على وجود فروق بين متوسط درجات التحصيل لطلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية.

٢. التحقق من صحة الفرضية الثانية التي تنص:

على أنه (لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في الدافعية نحو مادة التاريخ).

وبحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات الطلاب لكلٍّ من المجموعتين : التجريبية والضابطة في مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ موضحة في الملحق (٣ أ–ب) وبآعتماد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين تم إيجاد القيمة التائية المحسوبة كما في الجدول (١٤).

جدول (١٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية المحسوبة والجدولية لدرجات مجموعتي البحث في قياس الدافعية نحو مادة التاريخ

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	T المحسوبة	T الجدولية
التجريبية	٣٢	٩٧,٤٠٦٢	٤,٣٢٤٤	٦,٥٧٩	٢,٠٠
الضابطة	٣١	٨٠,٣٨٧٠	١٣,٩٦٠٧		

يتضح من الجدول(١٤) أن المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة التجريبية يساوي (٩٧,٤٠٦٢) والآنحراف المعياري (٤,٣٢٤٤) في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلاب المجموعة الضابطة يساوي (٨٠,٣٨٧٠) والآنحراف المعياري (١٣,٩٦٠٧) ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والتجريبية لاختبار صحة الفرضية الثانية آعتمد الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ، تبين أن القيمة المحسوبة تساوي (٦,٥٧٩) وهي أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية (٦١) التي تساوي (٢)، وهذا يعني أن هنالك دلالة إحصائية للفرق بين متوسطي درجات مقياس الدافعية نحو مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية ، وعليه ترفض الفرضية الصفرية الثانية وتقبل الفرضية البديلة التي تنص على وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي تدرس على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي تدرس على وفق الطريقة الاعتيادية في الدافعية نحو مادة التاريخ.

ثانياً: تفسير نتيجتا البحث .

١. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الأولى:

يتضح من النتائج التي تم التوصل اليها وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في التحصيل وكان التفوق في متوسطي الدرجات لصالح المجموعة التجريبية وتعزى أسباب تفوق طلاب المجموعة التجريبية حسب أعتقاد الباحث إلى أن التدريس وفقاً لأنوذج جيرلاك وإيلي يخلق جواً من الألفة والتعاون بين الطلاب وإقامة علاقات صداقة بينهم ، وتوطدت هذه العلاقات من خلال العمل الجماعي بين الطلاب ، لذلك تكون حباً بين الطلاب وتقديراً أكبر لذواتهم ، ممّا زاد من تقبلهم للمادة الدراسية وتحسين تحصيلهم فيها ، وكذلك أنَّ هذا الأنموذج يتيح للطالب أن يأخذ موقفاً ايجابياً ونشطاً في عملية التعليم ، نظراً لما يقوم به من إجراءات وعمليات عقلية عديدة ، ويكون محوراً لعملية التعليم ، وبذلك تعزز الثقة

بنفسه وبالنتيجة زيادة تحصيلهم ، وكذلك التعزيز الفوري المتواصل وتوفير التغذية الراجعة واطلاع الطلاب على الاجابات الصحيحة لأنشطة الممارسة والتدريب وأنشطة التقويم التكويني التي استعملها الباحث ساعدت على استحضار كم هائل من المفاهيم ، وعملت كشروط وقائية من الوقوع في الأخطاء من خلال توجية مسار الطلاب نحو الاجابة الصحيحة وذلك بدعم إجاباتهم الصحيحة ، وتصحيح إجاباتهم الخاطئة . وهذا يتفق مع الدراسات التي أكدت تفوق المجموعة التجريبية التي درست وفق أنموذج جيرلاك وإيلي على المجموعة الضابطة التي درست وفق الطريقة الاعتيادية كدراسة (الزهيري:٢٠٠٦) و (ذهب :٢٠٠٨) و (جري: ٢٠٠٩) و (أسود: ٢٠١٣).

٢. تفسير النتائج المتعلقة بالفرضية الصفرية الثانية:

تبين من نتائج هذا البحث وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست على وفق أنموذج جيرلاك وإيلي وبين متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة التي درست على وفق الطريقة الاعتيادية في الدافعية نحو مادة التاريخ وكان التفوق بين متوسطي الدرجات لصالح المجموعة التجريبية ويعود ذلك التفوق بحسب اعتقاد الباحث الى أن التدريس وفق أنموذج جيرلاك وإيلي يكون حافزاً لدافعية الطلاب للاستفسار والبحث ، ومن ثم تشبع حاجاتهم وميولهم ، وتتيح تفاعلاً مباشراً بين الطالب ومايتعلمه ، وكذلك التنوع في طرائق التدريس ، وعدم الاعتماد على طريقة تدريس واحدة ، أدى إلى تكامل هذه الطرائق في تحقيق الأهداف المختلفة فضلاً عن أنَّ ذلك يؤدي إلى كسر سآمة الدرس والملل الذي ينتج عن آستعمال طريقة تدريس واحدة كما تشير إلى ذلك أدبيات طرائق التدريس، وهذا يؤدي إلى نمو أفضل في الاتجاهات والميول والدافعية نحو تعلم المادة ، وكذلك تحليل الاهداف ودراسة البيئة الدراسية والموارد المتاحة أدّيا إلى الإفادة من الوسائل التعليمية المتوفرة في مجال الدراسة واستعمالها في الدروس المختلفة ، وبشكل مخطط له يؤدي إلى تسهيل التعلم وتوفير الوقت والجهد ، ويؤدي إلى التشويق وإثارة دافعية التعلم لدى الطلاب . وهذا يتفق مع مجموعة من

الدراسات التي أكدت تفوق المجموعات التجريبية التي درست وفق نماذج وستراتيجيات وطرائق مختلفة على المجموعات الضابطة والتي درست وفق الطريقة الاعتيادية في الدافعية نحو المادة الدراسية كدراسة ، (الطحان: ٢٠٠٣) و(الطائي: ٢٠١١) و(العجيلي: ٢٠١٣) .

الفصل الخامس

الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

اولاً: الاستنتاجات.

ثانياً: التوصيات.

ثالثاً: المقترحات.

.....

اولاً: الاستنتاجات

في ضوء نتائج البحث تم التوصل إلى الاستنتاجات الآتية:-

١. فاعلية أنموذج جيرلاك وإيلي في رفع مستوى التحصيل في مادة التاريخ المقررة للصف الرابع الادبي.
٢. فاعلية أنموذج جيرلاك وإيلي في زيادة الدافعية نحو مادة التاريخ المقررة للصف الرابع الادبي.
٣. شعور الطلاب بمسؤوليتهم عن إنجاز واجباتهم لتحقيق الأهداف التعليمية جعلتهم أكثر تقبلاً لعملية التعلم وأكثر دافعية .
٤. صحة ما ذهب إلية معظم الأدبيات في التركيز على جعل الطالب محوراً رئيساً في العملية التعلمية التعليمية ، وهذا ما أكدّه أنموذج جيرلاك وإيلي .

ثانياً: التوصيات

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالاتي:

١. اعتماد أنموذج جيرلاك وإيلي في تدريس مادة التاريخ لما له من دور بالغ في رفع التحصيل وزيادة الدافعية نحو المادة.
٢. تضمين مناهج طرائق التدريس في كليات التربية ومعاهد المعلمين النماذج الحديثة في التدريس ومنها أنموذج جيرلاك وإيلي.
٣. إجراء دورات تدريسية أثناء الخدمة لمدرسي مادة التاريخ ومدرساتها وتدريبهم على استخدام أنموذج جيرلاك وإيلي في أثناء التدريس.
٤. إلافادة من مقياس الدافعية في بداية السنة الدراسية ونهايتها لمعرفة مدى تأثير طرائق التدريس والنماذج الحديثة في رفع التحصيل الدراسي والدافعية نحو مادة التاريخ .

.....

ثالثاً: المقترحات

استكمالا لهذا البحث يقترح الباحث اجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية :

١. في مادة التاريخ لمراحل دراسية مختلفة.

٢. لمواد دراسية أخرى وفي مراحل دراسية مختلفة.

٣. في مادة التاريخ وفي متغيرات تابعة أخرى مثل : التفكير العلمي ، والتفكير الإبداعي والمهارات العقلية وغيرها.

المصادروالمراجع

اولاً / مصادر ومراجع عربية

ثانياً / مصادر اجنبية

أولاً : المصادر العربية

القرآن الكريم .

- إبراهيم، عبد الخالق رؤوف (٢٠٠٤)، **التصاميم التجريبية في الدراسات النفسية والتربوية** ، دار عمار ، عمان .
- أبن الأثير ،أبو الحسن علي أبن أبي الكرم محمد بن عبد الكريم بن عبد الواحد (١٩٧٨)،**الكامل في التاريخ** ،ج١،دار الفكر ، بيروت .
- أبن خلدون ،عبد الرحمن بن محمد (١٩٧٨) ، **المقدمة** ، دار القلم ، بيروت ـ لبنان .
- أبو جابر،ماجد عبد الكريم، وعمر موسى سرحان (٢٠٠٦)، **تكنولوجيا التعليم المبادىء والمفاهيم**، ط١، دارزيد للنشر والتوزيع،عمان.
- أبو جادو ، صالح محمد علي (٢٠٠٠) ، **علم النفس التربوي** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ـ الأردن .
- أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ، وسيد احمد عثمان (١٩٧٦) ، **التقويم النفسي** ، ط١، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- أبو علام ، رجاء محمود(٢٠٠٤) ، **التعليم أسسه وتطبيقاته** ، ط١ ، دار المسيرة، عمان .
- أبو لبدة ، سبع محمد (١٩٨٥)، **مبادىء القياس النفسي والتقويم التربوي للطالب الجامعي والمعلم العربي** ، ط٣، دار الأمل ، عمان .
- أسود ، ساجد أحمد (٢٠١٣) ، **أثر انموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط وتنمية تفكيرهم الناقد** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، تكريت .
- الحسناوي ، موفق عبد العزيز (٢٠٠٥) ، **اثر شبكة المعلومات الدولية وبرامج الحاسوب في تدريس الكترونيات القدرة الكهربائية في تحصيل الطلبة والاحتفاظ بالمعلومات والدافعية للتعلم** ، إطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية/ ابن الهيثم ، بغداد .
- الحيدري ، مؤيد كاظم رحيم (٢٠١٠) ، **التفكير الاستدلالي لدى طلبة المرحلة الاعدادية وعلاقته بدافعيتهم نحو مادة الرياضيات** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية/ ابن الهيثم ، بغداد .
- الامام، وقفي السيد (٢٠٠٨)، **البحث العلمي اعداد مشروع البحث وكتابة التقرير النهائي**، ط١ ، المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.
- الأمين ، شاكر محمود(١٩٨٠)، **أصول تدريس المواد الاجتماعية** ،ط٢، مطبعة وزارة التربية ، بغداد .
- الأيزرجاوي ، فاضل محسن ، ١٩٩١ ، **علم النفس التربوي** ، دار الكتب للنشر والتوزيع الموصل .

- البناء، نغم هادي (٢٠٠٧) ، **أثر الوسائط المتعددة في التحصيل وتنمية دافعية طالبات الصف الثاني متوسط نحو مادة الكيمياء**، رسالة ماجستير منشورة ، كلية التربية ـ ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- بني يونس،محمد محمود(٢٠٠٩) ، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات** ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن .
- ـــــــــــــــ (٢٠١٢)، **سيكولوجية الدافعية والانفعالات** ، ط٣ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن .
- البياتي، عبد الجبار توفيق، وزكريا اثناسيوس (١٩٧٧)، **الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس** ، مؤسسة الثقافة العمالية ، بغداد.
- التميمي، عواد جاسم محمد (٢٠٠٦)، **المناهج الدراسية مفهومها ـ فلسفتها ـ نظرياتها ـ بناؤها ـ تنفيذها ـ تطويرها** ، المكتبة الوطنية ، بغداد.
- توق، محي الدين واخرون (١٩٨٤) ، **اساسيات علم النفس التربوي** ، ط١، مطبعة جون وإيلي واولاده ، الجامعة الاردنية.
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٧) ، **أسس علم النفس التربوي** ، ط٤، دارالفكر ،عمان .
- جابر ، عبد الحميد ، وطاهر عبد الرزاق (١٩٩٧)، **اسلوب النظم بين التعليم والتعلم** ، ط٢، دار غريب للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- جابر ، عبد الحميد ، ١٩٩٥ ، **سيكولوجية التعلم ونظريات التعلم** ، دار النهضة العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- جان ، محمد بن صالح بن علي (٢٠٠٢)، **المرشد النفيس في التربية وطرق التدريس** ، ط٢ ، مكة المكرمة .
- الجبوري ، شاكر محمود (٢٠٠١) ، **أثر استخدام نمطين للملخص السبوري في تدريس التاريخ** ، كلية التربية الاساسية ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة ديالى .
- جري ، خضير عباس (٢٠٠٩) ، **أثر أنموذجي المنحى المنظومي لـ (جيرلاش إيلي) والعنقودي لـ (روبرتس) في التحصيل والتفضيل المعرفي لمادة اصول تدريس المواد الاجتماعية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ـ ابن رشد ، جامعة بغداد .
- جلكسرت ،مالك وآخرون (١٩٩٩) ، **المدرسة الذكية** ، ترجمة كمال دواني ، مركز الكتب الأردني ، عمان .
- جمهورية العراق، وزارة التربية (١٩٩٠)، **منهج الدراسة الاعدادية** ، ط١، مطبعة وزارة التربية ، بغداد.
- الجميلي ، أسماعيل علي حسن (٢٠١٠) ، **فاعلية برنامج تعليمي مقترح لتنمية مهارات التدريس الصفي لدى طلبة قسم التأريخ في كلية التربية** ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية - ابن رشد ، جامعة بغداد .

- الحارثي ، جبار خلف (١٩٩٧)، **أثر استخدام استراتيجيات قبلية للتدريس في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،كلية التربية ـ ابن رشد ، جامعة بغداد .
- الحيلة ، محمد محمود (١٩٩٩)، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .
- ـــــــــــــ (٢٠٠٣)، **التصميم التعليمي نظرية وممارسة** ، ط٢، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، عمان.
- الخالدي ، أديب محمد (٢٠٠٨)، **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي** ، ط ٣، دار وائل ، عمان .
- الخلاقي ، عاد صالح محسن(٢٠٠٣)، **فاعلية تصميم تعليمي ـ تعلمي في مادة الكيمياء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مدينة عدن بالجمهورية اليمينية** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ـــ ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- داود ، عزيز حنا ، وانور حسين عبد الرحمن (١٩٩٠) ، **مناهج البحث التربوي** ، دار الحكمة للطباعة والنشر ، بغداد.
- الدباغ ، فخري ، واخرون (١٩٨٣) ، **اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة المقننة للعراقين** ، مطبعة جامعة الموصل .
- الدريج ، محمد (١٩٩٦) ، **التدريس الهادف** ، ط ١، دار عالم الكتب ، الرياض .
- ـــــــــــــ (٢٠٠٤) ، **التدريس الهادف (من نموذج التدريس بالأهداف الى نموذج التدريس بالكفايات)** ، ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- الدليمي، خالد جمال حمد (٢٠٠١)، **المستويات المعرفية للاسئلة الآمتحانية في ضوء تحليل محتوى مادة التاريخ للسادس الابتدائي**،رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى .
- الدليمي ، محمد عبد غيدان (٢٠٠٠)، **تقويم منهج التاريخ للمرحلة الابتدائية في العراق في ضوء معايير محددة** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـــ ابن رشد ، جامعة بغداد .
- دوران ، رودني (١٩٨٥) ، **اساسيات القياس والتقويم في تدريس العلوم** ،ترجمة سعيد صبار واخرين، المطبعة الوطنية ، جامعة اليرموك ، إربد .
- الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمد المهداوي: ٢٠٠٥، **القياس والتقويم في العملية التعليمية**، ط٢، أحمد الدباغ للطباعة، العراق.
- الدوري ، عبد العزيز(١٩٦٠) ، **بحث في نشاة التاريخ عند العرب** ، المطبعة الكاثوليكية ، بيروت.

- الديب ، علي محمد(١٩٩٣)، **الدافعية العامة والتوتر النفسي والعلاقة بينهما على عينة من الطلاب المعلمين** ،مجلة علم النفس، عدد(٢٦)، السنة(٧) .
- ذهب ، سهاد مجيد (٢٠٠٨) ، **اثر انموذج جيرلاك وإيلي في اكتساب المفاهيم الاحيائيه واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس العلمي** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ الاساسيه ، جامعة بابل .
- الربيعي ، نائل هاشم فاضل (٢٠٠٨) ، **اثر التدريس على وفق ثلاث استراتيجيات تعليمية في اكتساب المفاهيم الاحصائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط ودافعيتهم لتعلم علم الاحياء** ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ـ ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- الرشيدي ، بشير صالح (٢٠١٠). **الموسوعة العلمية للتربية ، سلسلة الموسوعات العلمية** .
- الرفاعي ، فائق خيري(٢٠٠٠) ، **منطق العلاقة بين الفلسفة والتربية في الفكر العربي المعاصر، مجلة دراسات فلسفية** ،بيت الحكمة ، السنة الثانية .
- الزغول ، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) ، **نظريات التعلم** ، دار الشروق ، عمان.
- الزند ، وليد خضير، (٢٠٠٤) ، **التصاميم التعليمية** ، ط١، إصدارات أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض ، السعودية .
- الزهيري ، جميلة كاظم (٢٠٠٦) ، **اثر استخدام أنموذج جيرلاك وإيلي في تحصيل طالبات الصف الخامس العلمي في مادة الكيمياء وتفكرهن العلمي** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الاساسية ، جامعة ديالى .
- الزوبعي، عبد الجليل إبراهيم ، واخرون (١٩٨١) ، **الاختبارات والمقاييس النفسية** ، ط٢ ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، دار الكتب ، جامعة الموصل .
- زيتون ، حسن (٢٠٠١)، **تصميم التدريس رؤية منظومية** ، ط٢، عالم الكتب، بيروت .
- سالم ، مهدي (٢٠٠٢) ، **تقنيات ووسائل التعليم** ، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- السامرائي ،هاشم وآخرون (٢٠٠٠)،**طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير**،ط٢،دار الامل ، الاردن .
- السخاوي ، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن (١٩٨٣) ، **الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ** ، دار الكتاب العربي ، بيروت .
- سركز ، العجيلي ، وخليل ناجي (١٩٩٦) ، **نظريات التعليم** ،ط٢، منشورات جامعة قاريونس ، بنغازي .
- سلامة ، عبد الحافظ محمد (١٩٩٣) ، **وسائل الاتصال أسسها النفسية والتربوية** ،ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان .
- ــــــــــــــــ (٢٠٠٠) ، **الوسائل التعليمية والمنهج** ، ط١، دار الفكر، عمان .

- سمارة ، نواف احمد ، و عبد السلام موسى العديلي (٢٠٠٨)، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية** ، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .
- السيد ، يسري مصطفى (٢٠٠٢) ، **ورقة عمل بعنوان (اثارة دافعية التلميذات للتعلم) مقدم الى الندوة التربوية في جامعة الامارات ــ كلية التربية**،مركز الانتساب الموجه ، ابو ظبي .
- الشامي ، ماجد عبد الحميد (١٩٩٢)، **اثر استخدام الحاسوب في تحصيل الطلبة في مادة الكيمياء** ، رسالة ماجستير غير منشور ، كلية التربية ــ ابن الهيثم ، جامعة بغداد .
- شاهين ،عماد (٢٠٠٩) ، **مبادىء التعليم المدرسي للأهل والمعلمين** ، ط١ ، دارالهادي للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت.
- الشبلي ، إبراهيم مهدي وآخرون (١٩٧٩) ، **تقويم العملية التعليمية** ، مطبعة المعارف ، بغداد .
- ــــــــــــــــ (٢٠٠٠) ، **التعليم الفعال والتعلم الفعال**، دار الامل ، الأردن .
- شعلة ، الجميل محمد عبد السميع (١٩٩٩) ، **اثر تفاعل الدافع المعرفي والبيئة المدراسي على كلّ من التحصيل والاتجاه نحو الدراسة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية** ، مجلة علم النفس ، عدد (٥٢) ، السنة (١٣) ، الهيئه المصرية العامة للكتاب ، القاهرة .
- الشيخ ، سليمان خضري (١٩٧٩) ، **اعداد الاختبارات التحصيلية في إراء البحوث التربوية** ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المطبعة العربية الحديثة ، تونس .
- الصمادي، عبد الله و ماهر الداربيع (٢٠٠٤)، **القياس والتقويم التربوى بين النظرية والتطبيق** ، ط١، مركز يزيد .
- الطائي ، عايد خضير ضايع ، ٢٠١١ ، **أثر أستخدام خطة كيلر في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط ودافعيتهن نحو مادة التأريخ** ، رسالة ماجستير غيرمنشورة ،جامعة بغداد .
- الطحان ، نسرين كامل إبراهيم (٢٠٠٣) ، **أثر استخدام الحاسوب في تدريس الفيزياء، تحصيل الطالبات ودافعيتهن نحوها** ،رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ ابن الهيثم ، جامعة بغداد.
- الظاهر ، زكريا محمد واخرين (١٩٩٣) ،**مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، ط١، دار الثقافة ،عمان .
- ــــــــــــــــ (١٩٩٩) ، **مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، ط١، دار الثقافة ،عمان .
- ــــــــــــــــ (٢٠٠٢)، **مبادىء القياس والتقويم في التربية** ، ط١، دار الثقافة ،عمان

- عبد السلام، مصطفى (٢٠٠١) ، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم** ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- عبد الرحمن ، سعد (١٩٩٨) ، **القياس النفسي** ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
- عبد القادر ، محمد عبد الصفار(١٩٨٤)، **العلاقة بين أتجاهات التلاميذ نحو الدراسة وتحصيلهم الدراسي ودافعهم للانجاز** ، مجلة كلية التربية بالمنصورة .
- عبد الوهاب ، بلقيس جبار (٢٠٠٨)، **أثر استعمال الاسئله المتشعبه في تحصيل طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ــ ابن رشد، جامعة بغداد .
- عبيد ، ماجدة السيد (٢٠٠١) ، **أساسيات تصميم التدريس** ، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- العبيدي ، نايف زامل (١٩٩٥) ، **الصعوبات التي تواجه مدرسي ومدرسات التاريخ في المرحلة الاعدادية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربة ــ ابن رشد ، جامعة بغداد .
- العتوم، عدنان ،. ٢٠٠٥ ، **علم النفس التربوي النظرية والتطبيق**. ،دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة. عمان .
- العتيبي ، خالد بن ناهس محمد (٢٠٠١) ، **فاعلية برنامج مقترح لتنمية التفكير الإستدلالي لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الرياض** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- العجيلي ، أسعد حمود عبدالله خلف (٢٠١٣) ، **أثر اللوحات الزمنية والرسوم الانية في اكتساب المفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الثاني متوسط ودافعيتهم نحو تعلمها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة تكريت .
- عدس ، عبد الرحمن (١٩٩٨) ، **علم النفس التربوى** ، ط١ ، دار الشروق ، عمان .
- العقيل، ابراهيم (٢٠٠٤) ، **الشامل في تدريس المعلمين ـ التفكير والابداع** ، ط١، دار الوراق للطباعة والنشر ، الرياض.
- علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٠) ، **الأساليب الإحصائية الاستدلالية البارامترية واللابارامترية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية** ، دار الفكر ، القاهرة .
- علي ، منصور (١٩٩٧) ، **التعلم ونظرياتة** ، منشورات جامعة دمشق ، كلية التربية ، دمشق .
- العناني ، حنان عبد الحميد (٢٠٠٨) ، **علم النفس التربوى** ، ط٤ ، دار صفاء، عمان .

- عودة ، احمد سليمان (١٩٨٩) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط١، المطبعة الوطنية ، الأردن .
- ـــــــــــــــ (١٩٩٣)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية** ، دار الأمل ،الأردن .
- ـــــــــــــــ (١٩٩٨) ، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، ط٤، دار الأمل ، عمان.
- العيسوي ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٠) ،**الطريق الى النبوغ العلمي موسوعة كتب علم النفس الحديث** ،دار الراتب الجامعية ، عمان .
- غزاوي ، محمد ، و بدر قاسم ، (١٩٨٨)، **التصميم النظامي للمجمعات التعليمية** ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت.
- الفيفي ، سميرة بنت احمد حسن (٢٠٠٨)، **المهارات الادارية لسيدات الاعمال السعوديات وعلاقتها بدافعية الانجاز** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة ام القرى ، كلية الادارة.
- القاضي ، دلال والبياتي ، محمود (٢٠٠٨) ، **منهجية واساليب البحث العلمي وتحليل البيانات باستخدام البرنامج الاحصائي spss** ، ط١ ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .
- القذافي ، رمضان محمود (١٩٩٠) ، **نظريات التعلم والتعليم** ، ط٣١ ، منشورات الجامعة المفتوحة ، طرابلس .
- قطامي ، يوسف واخرون (١٩٩٤) ، **تصميم التدريس** ، جامعة القدس المفتوحة ، عمان .
- ـــــــــــــــ (١٩٩٨) ، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي** ، ط٢، دار الشروق ، عمان .
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٠) ، **سيكولوجية التعليم الصفي** ، ط١، دار الشروق ، عمان .
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٩) ، **مبادىء علم النفس التربوي** ، ط١، دار الفكر ، عمان .
- القيسي ، رؤوف محمود (٢٠٠٨) ، **علم النفس التربوي** ،ط١، دار دجلة ، عمان .
- الكبيسي ،عبد الواحد حميد (٢٠٠٧) ، **القياس والتقويم تجديدات ومناقشات**، ط١، دار جرير للنشر والتوزيع ، عمان .
- ـــــــــــــــ (٢٠١٠) ، **التفكير المنظومي توظيفه في التعلم والتعليم استنباطه من القران الكريم** ، ط١، ديبونو ، عمان .
- محمد ، داود ماهر ومحمد ، مجيد مهدي (١٩٩١) ، **اساسيات في طرائق التدريس العامة** . دار الفرقان ، الاردن .
- مرعي ، توفيق (١٩٨٤) ، **الكفايات التعليمية في ضوء النظم** ، دار الفرقان ، الاردن .

- مرعي ، توفيق أحمد، ومحمد محمود الحيلة (٢٠٠٢)، **طرائق التدريس** ، ط١، دار المسيرة ، عمان.
- سليم ، مريم (٢٠٠٤) ، **علم النفس التربوي** ، ط١، دار النهضة العربية ، بيروت .
- المفدي ، عمر بن عبد الرحمن (٢٠٠٠) ، **دوافع الطلاب للالتحاق بمركز النشاط الصفي** ، مجلة جامعة الامام ، العدد (٣٠) .
- ملحم ، سامي محمد (٢٠٠٢) ، **القياس والتقويم في التربية وعلم النفس** ، ط٢ ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان .
- مهدي ، عباس واخرون (٢٠٠٢) ، **اسس التربية** ، دار الكتاب للطباعة والنشر ، بغداد .
- المؤتمر العلمي السنوي الثاني عشر من ٢٠-٢١/ نيسان /٢٠١٠ ، العدد الخاص (مجلة علمية محكمة) **مجلة كلية التربية** ، كلية التربية ، الجامعة المستنصرية .
- ميخائيل ، أمطانيوس (١٩٩٧) ، **القياس والتقويم في التربية الحديثة** ، منشورات جامعة دمشق .
- النبهان، موسى (٢٠٠٤)، **أساسيات القياس في العلوم السلوكية** ، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- نبيل ، عبد الهادي (١٩٩٩) ، **القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي** ، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان .
- ـــــــــــــــ (٢٠٠٠) ، **نماذج تربوية معاصرة** ، ط١، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان .
- النجار ، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠) ، **القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة spss** ، دار الحامد للنشر والتوزيع ، عمان .
- الندوة العلمية ، **التعليم العالي بين الواقع والطموح** ، ٢٠١٠ ، قسم العلوم التربوية والنفسية ، كلية التربية الأصمعي ، جامعة ديالى .
- نشواتي ، عبد المجيد ، ١٩٩٨ ، **علم النفس التربوي** ، دار الفرقان للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- ويتح ، ارنوف (١٩٨٣) : " **نظريات ووسائل في مقدمة علم النفس**" ، ترجمة عادل عز الدين وآخرون ، دار مالجروهيك ، القاهرة

ثانياً : المصادر الأجنبية :

- *Hornby ,A .S (1974) " Oxford advanced Learners dictionary of current English " , 3 . ed . English .*
- *Mayer , R . E (1989) : Model of uderstandin Review of Educational Research . Vol . 59 , No .1 , Washington , Spring*
- *Mary Abbott , (2000) Historical - Skills . A student Hand book . Rob , Branch (2003) : Teaching and Media : A systematic Approach the Gerlach and E 14 Model .*
- *Govern, J. (2004) : Motivation: Theory, Research and Applications, Thomson, Wadsworth, Australia.*
- *Gustafson . K , (1993) . Instructional design fundamental , (Educational Technology) , 33 .*