

أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى  
طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ

رسالة تقدمت بها

منى زهير حسين طه البياتي

الى مجلس كلية التربية / جامعة ديالى  
وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية

طرائق تدريس التاريخ

بأشرافه

الأستاذ المساعد الدكتور

عدنان عباس المهدي

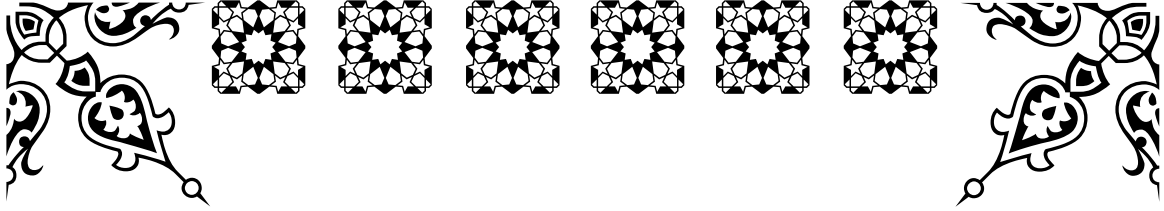
الأستاذ المساعد الدكتور

صلاح وميض القرشي

جمادي الآخرة

١٤٢٥هـ

٢٠٠٤م

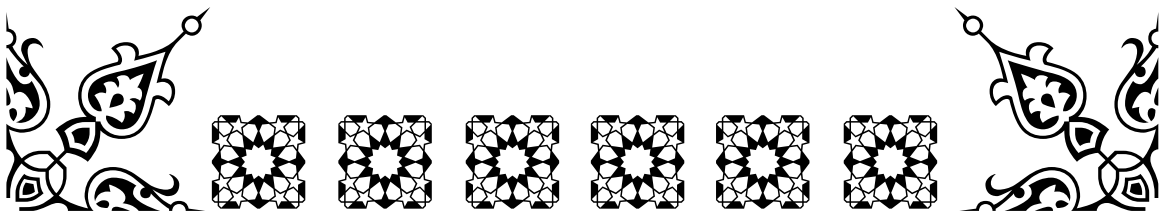


بِسْمِ اللّٰهِ الرَّحْمٰنِ الرَّحِیْمِ

((إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّىٰ يُغَيِّرُوا مَا بِأَنْفُسِهِمْ))

صدق الله العظيم

(الرعد: ١١)



## أقرار المشرفين

نشهد بأن اعداد هذه الرسالة الموسومة بـ ( أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ )، جرى تحت اشرافنا في كلية التربية – جامعة ديالى – وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية طرائق تدريس التاريخ .

المشرف  
الاستاذ المساعد الدكتور  
صباح وميض القرشي

المشرف  
الاستاذ المساعد الدكتور  
عدنان عباس المهداوي

بناء على التوصيات المتوافرة، نرشح هذه الرسالة للمناقشة

الأستاذ المساعد الدكتور  
صباح مهدي وميض  
رئيس قسم التاريخ  
التاريخ / / ٢٠٠٤

## أقرار المقوم اللغوي

أشهد ان هذه الرسالة الموسومة بـ ( أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ) قد تمت مراجعتها من الناحية اللغوية تحت اشرافي ، لذا فهي جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير .

المقوم اللغوي

## أقرار المقوم العلمي

أشهد ان هذه الرسالة الموسومة بـ ( أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ ) قد تمت مراجعتها من الناحية العلمية تحت إشرافي ولأجله وقعت .

المقوم العلمي

## أقرار لجنة المناقشة

أشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة اننا أطلعنا على الرسالة الموسومة  
بـ ( أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام  
في مادة التاريخ ) وقد ناقشنا الطالبة ( منى زهير حسين ) في محتوياتها فيما له علاقة  
بها ، وتعتقد انها جديرة بالقبول لنيل شهادة درجة الماجستير في التربية ( طرائق  
تدريس التاريخ ) بتقدير .

اللجنة

# الاهداء

الى الشمعة التي نورت دربى أُمي درب الحنان  
الى من غرس في الطموح وعلمي الصبر والمثابرة الى أبي الغالي . . . .  
الى كل من مد لي يد العون

## شكر وامتنان

الحمد لله على فرضه الشكر على عباده جزاء على جزيل نعمته وعظيم كرمه  
والصلاة والسلام على اشرف الانبياء والمرسلين محمد رسول الانسانية والمعلم الاول  
وعلى آله الطيبين الطاهرين .

وبعد:

أقدم شكري وتقديري للمشرف على الرسالة الأستاذ المساعد الدكتور عدنان عباس  
المهداوي المشرف الأول الذي أفاض عليّ من مكارمه ما يحصى عنه المبين فقد كان  
معي وافر العلم كريم الطباع وفاه الله عني اجزل المثوبة ورفع درجاته وعلاها ، بلغه  
من الآمال منتهاها .

واقدم شكري وتقديري الى الأستاذ الدكتور صباح مهدي رميضى القرشي  
المشرف الاختصاص على الرسالة واتمنى له العطاء الدائم وجزاه الله خير الجزاء كما  
أتقدم بآيات الشكر الجميل الى الاستاذ المساعد . د . الهام نامق الخالدي والى الدكتورة  
مأرب احمد المولى والدكتور عبد الرزاق عبدالله السنجاري في جامعة الموصل كما  
انقدم بالامتنان والتقدير الى الست زهرة موسى لتقديمها يد العون اليّ والمساعدة .  
وأقدم شكري الى الأستاذ ثاني حسين خاجي على ما ابداه من توجيهات وآراء ، وأقدم  
شكري لجميع الأساتذة الخبراء لما ابدوه ليّ من نصائح وتوجيهات اغنت الرسالة ،  
واشكر ادارة إعدادية القدس للبنات لتعاونها معي في تطبيق التجربة .



## ملخص الرسالة

يهدف البحث الحالي الى التعرف على أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ .  
ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بوضع الفرضية الصفرية الآتية: -  
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين طالبات المجموعة التجريبية ( اللائي يدرسن على وفق نموذج بوسنر ) و طالبات المجموعة الضابطة ( اللائي يدرسن بالطريقة الالقاءية ) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ولتحقيق هدف البحث اختارت الباحثة تصميماً تجريبياً ذا ضبط جزئي ( مجموعة تجريبية واخرى ضابطة واختباراً بعدياً ) ، تكونت العينة من (٧٠) طالبة ، وبواقع (٣٥) طالبة لكل مجموعة واجري التكافؤ بين المجموعتين احصائياً في متغيرات ( الذكاء ، درجات مادة التاريخ ، العمر الزمني بالاشهر ) وللتحقق من فرضية البحث أجرت الباحثة اختبارين هما :-

الاول / اختبار المفاهيم والهدف منه تحديد المفاهيم التاريخية ذات الفهم الخاطئ لدى الطالبات ، وبذلك تكون الاختبار من (٥٠) فقرة من نوع الاختبار من متعدد اتسم بالصدق والثبات طبق الاختبار على عينة البحث في بداية العام الدراسي .  
الثاني / الاختبار البعدي والذي تم فيه تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطيء وبعد تصحيح الاجابات تبين ان هنالك ( ٢٣ ) مفهوماً ذا فهم خاطئ تجاوز خطأ الطالبات نسبة (٠.٣٤) .

وباستخدام الاختبار التائي في معالجة البيانات احصائياً اسفرت الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في التغيير المفاهيمي وفي النتائج تم استخلاص بعض الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات ومنها :-  
- استخدام نموذج بوسنر في معالجة المفاهيم التاريخية ذات الفهم الخاطيء لمطلبات الصف الخامس الادبي .  
- دراسة موازنة بين نموذج بوسنر ، وبقية النماذج الاخرى في تغيير المفاهيم التاريخية الخاطئة .

## فهرست المحتويات

رقم الصفحة	الموضوع
	الاهداء -
	شكر وتقدير -
	ملخص الرسالة -
	المحتويات -
	الجدول -
	الملاحق -
	الفصل الاول / مشكلة البحث وأهميته
	مشكلة البحث -
	اهمية البحث والحاجة اليه -
	فرضية البحث -
	حدود البحث -
	تحديد المصطلحات -
	الفصل الثاني / الاطار النظري / الدراسات السابقة
	المدخل -
	المفهوم التاريخي -
	تكوين المفاهيم -
	خصائص المفاهيم -
	العوامل المؤثرة في تعليم المفاهيم وتعليمها -
	الأسس والقواعد المساعدة علماً أنماط المفاهيم -
	الاتجاهات النظرية للمفهوم ( الاتجاه السلوكي ) -
	الاتجاه المعرفي -
	فلسفة تدريس المفاهيم ( الفلسفة الاستنتاجية في تدريس المفاهيم ، الفلسفة الاستقرائية في تدريس المفاهيم ) -
	الفهم الخاطئ او التصورات البديلة -
	مصادر الفهم الخاطئ -
	التغيير المفاهيمي -
	شروط التغيير المفاهيمي -
	المقترحات التربوية التي اشار اليها Posner كاستراتيجيات تدريس التي تساعد على احداث عملية التغيير المفاهيمي -

-	استراتيجيات تصحيح المفاهيم الخاطئة	
-	النماذج التي يمكن استخدامها في تعديل الفهم الخاطئ	
رقم الصفحة	الموضوع	
-	مم تتكون نظرية بوسنر وزملاءه	
-	الدراسات السابقة	
-	مناقشة الدراسات السابقة	
	الفصل الثالث / إجراءات البحث	
أولاً	التصميم التجريبي	
ثانياً	١- مجتمع البحث ٢- عينة البحث	
ثالثاً	تكافؤ مجموعتي البحث ١- الذكاء ٢- العمر الزمني ٣- درجات مادة التاريخ	
رابعاً	الاختبار القبلي للمفاهيم	
خامساً	ضبط المتغيرات الدخيلة	
سادساً	مستلزمات التجربة ١- تحديد المادة العلمية ٢- تحديد المفاهيم العلمية ٣- تحديد المفاهيم التاريخية المكررة	
سابعاً	صياغة الاهداف السلوكية	
ثامناً	أعداد الخطط التدريسية	
تاسعاً	أداة البحث - بناء اختبار قبلي / بعدي للمفاهيم - تطبيق اختبار المفاهيم (القبلي) على عينة البحث - تحديد تكرارات المفاهيم ذات الفهم الخاطئ - اعداد الخارطة الاختبارية (جداول مواصفات) - صياغة فقرات الاختبار - صياغة تعليمات الاختبار - التحقق من صلاحية الفقرات ( صدق الاختبار) - العينة الاستطلاعية لاداة البحث التحقق	

	من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته - تقدير الزمن المستغرق لاداء الاختبار - استخراج الخصائص والمؤشرات السايكومترية للفقرات	
رقم الصفحة	الموضوع	
	أجراءات تطبيق التجربة	عاشراً
	الوسائل الاحصائية	الحادي عشرة
	الفصل الرابع / عرض النتائج وتفسيرها	
	عرض النتائج وتفسيرها - الاستنتاجات - التوصيات - المقترحات	اولاً
	مصادر الرسالة	
	ملاحق الرسالة	
	ملخص الرسالة باللغة الإنكليزية	

فهرست الجداول والأشكال

الصفحة	عنوان الجداول و الأشكال	رقم الجدول والاشكال
	أ- الجداول التصميم التجريبي المستخدم في الرسالة	١-
	المدارس الثانوية والإعدادية للبنات التابعة لمدينة بعقوبة المركز	٢-
	توزيع عدد افراد العينة على المجموعتين قبل اجراءات عملية التكافؤ	٣-
	الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبيية والضابطة في درجات اختبار الذكاء	٤-
	الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري والقيمة التائية لاعمار طالبات المجموعتين التجريبيية والضابطة	٥-
	الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجة السنة السابقة للمجموعتين التجريبيية والضابطة	٦-
	الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري والقيمة التائية للاختبار القبلي لطالبات عينة البحث	٧-
	عدد المفاهيم التاريخية في كتاب التأريخ للصف الرابع العام للفصول الخمسة الاولى	٨-
	توزيع الاغراض السلوكية على المستويات العقلية والمحتوى الدراسي .	٩-
	عدد المفاهيم التاريخية ذات الفهم الخاطئ التي تم الحصول عليها من الاختبار القبلي موزعة على الفصول الخمسة الاولى من كتاب التاريخ للصف الرابع العام	١٠-
	جدول المواصفات في ضوء نسبة اهمية الفصول والاوزان النسبية للاهداف السلوكية	١١-
	الوسط الحسابي ، والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات الاختبار البعدي للمفاهيم	١٢-
	ب/ الاشكال	
	شكل تكوين المعرفة عند بياجيه	

## الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	رقم الصفحة
١-	درجات طالبات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في المتغيرات الاتية:- درجات اختبار الذكاء ، العمر بالأشهر ، درجات السنة السابقة ، درجات الاختبار القبلي ، درجات الاختبار البعدي .	
٢-	اسماء الخبراء	
٣-	المفاهيم التاريخية المشمولة بالتجربة	
٤-	الاهداف العامة للمحتوى الدراسي الذي تشمله تجربة البحث ( الفصول الخمسة الاولى )	
٥-	الاعراض السلوكية للفصول الخمسة الاولى من كتاب التاريخ للصف الرابع العام ، ط العشرون ، ١٩٩٠	
٦-	انموذج خطة تدريسية للمجموعة التجريبية (انموذج بوسنر )	
٧-	انموذج خطة تدريسية للمجموعة الضابطة	
٨-	الاختبار المفاهيمي القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة	
٩-	معاملات الصعوبة وقوة التميز لفقرات الاختبار البعدي	
١٠-	فعالية البدائل لفقرات الاختبار	
١١-	درجات طالبات عينة ثبات الاختبار لحساب ثباته بطريقة التجزئة النصفية	
١٢-	تسهيل مهمة تدريس كتاب تأريخ الحضارة العربية الإسلامية في بداية العام الدراسي ٢٠٠٣ - ٢٠٠٤	

# الفصل الأول

مشكلة البحث  
اهمية البحث والحاجة اليه

هدف البحث

فرضية البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

### مشكلة البحث

ان من اهم المشكلات التي اخذت تبرز في الحقل التربوي هي كثرة المعلومات ولا سيما في دراسة التاريخ، وازدادت الشكوى من تراكم المادة التاريخية و صعوبة فهمها واستيعابها التي يجب ان يتلقها المتعلم (العنكي ، ٢٠٠١ ، ص ١) . لغرض اعداده علمياً في مجال اختصاصه، حيث تراكت الاحداث وتسارعت لسنوات وهي تحتاج الى توثيقها، وتعليمها وان عملية التعلم لا تأتي عفويًا وانما تتطلب اعداداً مهنيًا من اجل تسهيل مهمة فهم الطالب والابتعاد عن ذلك يؤدي الى صعوبة الاستيعاب .

وسجلت صعوبات في تدريس مادة التاريخ مرجعها يتحدد في طبيعة الموضوعات لتاريخية التي تتطلب جهداً كبيراً على الاستيعاب ، كونه يبحث في احداث الماضي و فيه حقائق مجردة متضمنه خصائص الزمان و المكان التي يصعب استيعابها من قبل الطالب عـــــــن طريــــق  
الالفاظ وحدها ( الفراء ، ١٩٩٥ ، ص ١٠٥ ) .

ولعل من اهم التحديات التي تواجه العاملين في مجال تدريس التاريخ ، تعدد المفاهيم التاريخية ، فضلاً عن تجددتها وتنوعها ودلالاتها عبر التاريخ ( حميدة وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٥١-٥٣ ) . وان قلة اهتمام المتعلمين بالمفاهيم التاريخية ادى الى انخفاض المستوى الدراسي لديهم ، فضلاً عن عدم قدرتهم على استيعاب تلك المفاهيم . ( حمادي ، ٢٠٠٠ ، ص ٢ ) .

لذا فإن الباحثة ترى استعمال نموذج ( بوسنر ) ، يهدف اكتساب الطلبة قدرات ومهارات تسهل عليهم استيعاب مادة التاريخ بشكل افضل والتعرف على أثره في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التاريخ وفي ضوء تلك المبررات والمسوغات تبلورت مشكلة البحث الحالي في الاجابة عن السؤال الآتي :

( هل يؤثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع في مادة التاريخ ؟ ) .



## أهمية البحث والحاجة اليه

التربية في أساسها مجموعة من الأفكار والأساليب التي تعبر عن نظرة مجتمع ما الى الطريقة التي يربى بها أبناؤها ، والغاية من التربية هي تعديل سلوك الافراد وقد خضع مفهوم التربية في المجتمعات المختلفة وعبر العصور الأنسانية المتعاقبة الى تفسيرات وتغيرات عديدة ومختلفة لمفهومها واهدافها و وظائفها ومناهجها واساليبها و وسائلها ( محمد ، ١٩٩٩ ، ص ١ ) .

وأشار الامين ( ان التربية تعد من المقومات الأساسية لتكوين الانسان المبدع بصفته انساناً يمتلك قدرات عقلية تمكنه من استخدامها في مواجهة الحياة وهي الأداة والوسيلة لأعداد المواطن الصالح الذي ينسجم و فلسفة الدولة والمجتمع ) ( الامين ، ١٩٩٢ ، ص ٦٠ ) .

وتعد المدرسة وسيلة تربية ، أنشأها المجتمع لتعمل على تعليم أبنائه وتجعلهم أفراداً نافعين وصالحين لخدمة المجتمع ، فضلاً عن كونها المرجع الأول والأساس الذي يُعرف المتعلم بخصائص أمته ومقومتها الحضارية وسجاياها الخلقية من خلال أنشطتها وفعاليتها ومناهجها الدراسية ( عدس ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٣٢ ) .

اذ تؤدي المدرسة الثانوية دوراً مهماً اذ يقع على عاتقها العبء الاكبر في تحمل مسؤولية توجيه المتعلمين ، ومعاونتهم في تكييف سلوكهم مع أنشطة الجماعة ، وخلق مناخ اجتماعي ينسجم مع سلوكهم الفردي والاجتماعي السليم على وفق الأنضباط الذاتية بخلق المواطن الصالح ( ريان ، ١٩٧١ ، ص ١٢٧ ) .

والعملية التربوية تقوم على المنهج والطالب والمعلم وتتضح لنا أهمية مناهج المرحلة الثانوية اذ ينبغي أن نكون أعمق من مجرد توصيل المعارف والاتجاهات او الوقوف بالمتعلمين على قدر من المعلومات بل يجب ان تعمل على تحقيق التكامل في المعارف المهارات والاتجاهات والافكار كلها مع بعضها لتصل الى المتعلم وتتفاعل مع شخصيته حتى تصبِح جزءاً منه تتجسد في ارائه وتظهر في مواقفه تجاه ما يعرض عليه من قضايا ( مرسي ، ١٩٨٥ ، ص ١٧ ) .

فالمتعلم يشعر بالنضج والاستقلال فيزداد لديه نمو القدرات اللفظية والسرعة الإدراكية ويظهر عنده حب الأبتكار وينمو لديه التفكير المجرد والتفكير الأبتكاري ، وتزداد قدرته على التحليل وتنمو لديه الميول والاتجاهات ، ويظهر عنده التمايز القيمي وأسلوب التعلم الذاتي الاسـتقلالي بيـد ان . . . ( عبيدات ، ١٩٨٥ ، ص ١٧١ ) .

١- توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتائج التعليمية المتنوعة بأفضل ما تستطيعه قدراتهم والمنهج المدرسي وسيلة المدرسة للوصول بالفرد الى الاهداف التربوية المنشودة ) ( ابو مغلي وعبد الحافظ ، ٢٠٠٠ ، ص ٢١ ) .

٢- دراسة مجموعة من المواد الاجتماعية منها ( التاريخ ، الجغرافية ، الاقتصاد . . الخ ) حيث تسهم هذه المواد بمالها من طبيعة اجتماعية وامكانات متعددة في اعداد افراد نافعين في المجتمع الذي يعيشون فيه وتهدف ايضاً الى اذكاء الروح القومية والحس الاجتماعي والقدرة على السلوك الاجتماعي السليم ، وغرس صفات وعادات واتجاهات مرغوب فيها لدى المتعلمين

( ابراهيم وسعد ، ١٩٧٦ ، ص ١٧-٣٣ )

٣- المنهج المدرسي هو الوسيلة الرئيسة التي يستخدمها أي نظام مجتمعي في ترجمة أهدافه ونقلها الى الناشئة ، لاحداث التغيرات التي يرغبها وينشدها منهم ، وفي ضوء ذلك فان المناهج الدراسية يجب ان تكون مرآة صادقة تعكس ظروف المجتمع الحقيقية ( عبد الرزاق ، ٢٠٠٠ ، ص ١ ) .

٤- أجمع المربون على ان المنهج المدرسي هو الأساس الذي ترتكز عليه بناء التربية والتعليم فأن كان قوياً متيناً ثابتاً صلح البناء كالطور الراسخ وان كان واهياً انهيار البناء امام اعاصير الزمن ( عبد العزيز ، ١٩٦١ ، ص ١٤٩ ) .

وقد عرف الدارسون المنهج بأنه ( مجموعة الخبرات المخططة التي

اذ يعد منهج الدراسات الاجتماعية جزءاً من المناهج الدراسية فهو يمثل وتعمل على تطوير فهم قدرات الانسان لنفسه ومحيطه ، زيادة على انها تساعد المتعلمين على حل مختلف مشاكل البيئة نتيجة لفهمهم للتطورات والعوامل والعلاقات التي التي ادت الى خلق تلك المشكلات ( الكلزة ، ١٩٨٧ ، ص ٢٦ ) .

تشكل مادة التاريخ ركناً اساسياً من المواد الاجتماعية تختص بدراسة الحاضر وجذوره الضاربة في الماضي البعيد والقريب فالتاريخ هو كل شيء حدث في الماضي ، بل هو الماضي ذاته وكثيراً ما تختلف النظرة الى الماضي وما يحتويه من معلومات وحقائق واتجاهات تبعاً لاختلاف الهدف ، ولعل ذلك يعود الى الخلاف في الرأي حول قيمة التاريخ كمادة دراسية ( اللقاني وآخرون ، ١٩٨٦ ، ص ١٩-٢٠ ) ( سعد ، ١٩٩٠ ، ص ٤٩-٥٠ ) .

وتبرز اهمية التاريخ من بين المواد الاجتماعية ، لكونه موضوعاً يصور لنا اهمية نتاج الامة وتطورها ومعرفة عاداتها وتقاليدها وعوامل تكونها واستقرارها ومظاهر حياتها أي معرفة ذات الامة وكيانها لان مجموع هذه الجوانب تشكل الجانب الأساس في تقريب اساليب الامة وآمالها وتفكيرها وتطلعاتها ( العامري ، ١٩٩٩ ، ص ٢٩ ) .

ان لدراسة التاريخ اهمية كبيرة لانها تمكن المتعلم من الاطلاع على مشكلات تتعلق بالحاضر ولها جذور ضاربة في اعماق الماضي قريبة وبعيدة ولهذا فإن المتعلمين يشكون من صعوبة فهم بعض الموضوعات الدراسية ولا سيما المتعلقة بالمفاهيم فيعانون من قدرة فهمها ويحفظونها من دون استيعاب لمدلولاتها وهذا يؤدي الى وجود اتجاهات سلبية في التعلم ( زيتون ، ١٩٩٤ ، ص ٨ ) وان هذه الصعوبة تكون أكثر وضوحاً في المواد الاجتماعية ولاسيما مادة التاريخ ( حبيب ، ١٩٩٨ ، ص ١١٣ ) .

ويمكن للطالب ان يتعلم من التاريخ العديد من المفاهيم والاتجاهات والقيم ، التي تعد اساساً لفهم الماضي والحاضر والتنبؤ بالمستقبل وهو بذلك يشترك مع غيره من المواد في أرضية مشتركة ولكن يتميز التاريخ بمفاهيم واتجاهات وقيم خاصة لايمكن

تعلمها الا ان مادة التأريخ نفسها ويمكن القول ان التأريخ يمثل مرآة عاكسة لظروف المجتمع وانشطته الحضارية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية . فلا بد من فهم الماضي فهماً علمياً دقيقاً لكي تكون على بينة من الانجاز الحضاري والتأريخي للأمة ، فالتأريخ صفة انسانية ولا يمكن لاي مجتمع من المجتمعات ان يعيش بلا تأريخ لانه سيكون بلا ذاكرة فصلته المجتمع بالتأريخ صلة حميمة لذلك كان لمادة التأريخ حضوراً واضح في المؤسسات التعليمية كان الزاماً الى وضع مادة التأريخ في سياقها التعليمي الصحيح يقتضي الاهتمام بأركان العملية التربوية ومحاولة كشف وشائج العلاقة العميقة بينها وبين المنهج ، فالعلاقة الجدلية بين المنهج وطرائق التدريس تجعلنا بأمس الحاجة الى وسيلة اخرى يفسر ويشرح بها المنهج هي طرائق التدريس وتعنى بها الإجراءات العامة التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي معين ( السكران ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢١ )

او التعليم الذي يستخدمه المدرس لنقل العلوم والمعارف والمهارات الى المتعلم ولا يمكن تفضيل احدهما على الاخر كون طريقة التدريس هي الاداة او الوسيلة الناقلة للعلم والمعرفة والمهارة للمتعلم ( الحسيني ، ١٩٩٨ ، ص ١٩٥ ) .

ولطريقة التدريس التي يختارها المدرس اثر مهم في تحقيق الاهداف ومعالجة المواقف التعليمية كونها ( ايسر السبل للمعلم والمتعلم )

( الزبيدي ، ١٩٩٨ ، ص ٧ )

وكذلك تمثل الأداة او الوسيلة او الكيفية التي يستخدمها المعلم لا يصلح محتوى المنهج للمتعلمين اثناء قيامه بالعملية التعليمية ( جامل ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨ )

لقد فرق الباحثون بين المفهوم التقليدي لطريقة التدريس الذي وصف بانه اسلوب لعرض المادة ونقلها الى المتعلمين والمفهوم الحديث الذي يرى انها عملية مرنة متكاملة الاطراف يتظافر فيها جهد المعلم و المتعلم في اطار المواقف التعليمية فهي نظام تغيير تكييف ويستجيب لكل تغيير كما انها مجموعة من الخطوات المنتظمة والمتكاملة للوصول الى الغايات المنشودة في أقل وقت وجهد من اجل تمكين المتعلم من المشاركة المستمرة والايجابية في الدرس ( سعيد ، ١٩٩٠ ، ص ١٢١ ) .

ولهذا اتجهت التربية في العصر الحديث الى استعمال المفاهيم في بناء نماذج تعليمية حديثة لتكون حلاً للمشكلة واستظهاراً للوقائع والإحداث التاريخية وحفظها من دون استيعاب وتميز ، وقدرة على التطبيق لضعف استبقائهم لها ( إبراهيم ، ١٩٨٧ ، ص ٧٨ ) لان المفاهيم تساعد الطلبة على وضع نظام لترتيب المعلومات والخبرات التي مروا بها وهي تشكل نظاماً لحفظ المعاني و وضع المعلومات في مكانها المعرفي المناسب ( الخوالدة ، ١٩٨٨ ، ص ٥ ) .

ومما يشار إليه هنا ان المفاهيم التاريخية هي عبارة عن تعميمات تعتمد على إدراك العلاقات بين الحقائق والإحداث المواقف التي تصف على اساس الصفات المشتركة ( حميد وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٤-٥٠ ) .

اذ ان تعلم المفاهيم الاجتماعية لها اثر كبير في تكوين وجهة نظر واحدة للحقيقة اذ لا يمكن من دونها ادراك الأمور ، فهي تسهل عملية الاتصال بالآخرين وأشار اللقاني وعودة الى ان استراتيجيات تدريس المفاهيم تختلف بحسب نوع المفهوم لهذا يتطلب من معلم المواد الاجتماعية ان يتعرف على جميع الطرائق التي تستخدم في تعليم المفاهيم وتنميتها ( اللقاني وعودة ، ١٩٩٠ ، ص ١٤١ )

واشار العبيدي ( ١٩٩٦ ) الى ( أن الخطأ المفاهيمي يحصل لدى المتعلمين في مادة التاريخ بسبب النقص في خلفية الطالب العلمية الناجمة عن ضعف طرائق التدريس وعدم شموليتها وتماشيها مع النماذج الحديثة التي تساعد المتعلم على ادراك المفاهيم ونتيجة لذلك نشأت اخطاء عديدة في مفاهيم المتعلمين التاريخية على مختلف مستوياتهم الدراسية ) ( العبيدي ، ١٩٩٦ ، ص ٨٧ ) .

ويعتمد التركيز في مجال التربية العلمية على النماذج المفاهيمية على النماذج المفاهيمية لدى الطلبة ، وعلى أفكارهم في مجالات العلوم المختلفة ، وعلى تحليل فهمهم للظواهر الطبيعية قبل عملية التعلم وبعدها ( الحياصرة ، ١٩٩٢ ، ص ٢ ) .

والمفاهيم ذات الفهم الخاطئ تعرف بانها المفاهيم المستقاة من الخبرة الذاتية لكنها متعارضة مع النظريات العلمية القائمة ، ويعتقد ان هذه المفاهيم عميقة الجذور ، وتشكل عوامل مقاومة للتعلم ومعيقة لاكتساب المفاهيم العلمية والصحيحة ، ولا شك ان

التخلص من هذه المفاهيم تتطلب من الطلبة ان يقطعوا شوطاً من التطور ، لكي يتخلصوا من عدم وضوح الرؤيا التي غالبا ما يظهر فيها عدم انسجام واضح بين الفهم الخاطيء وبين الفهم العلمي الصحيح ، ويحدث نتيجة لذلك صراع معرفي او حالة من عدم الاتزان العقلي ( Mental disequilibrium ) ( Posner et al ; 1982 , P : 212 ) .

ان التوجهات الحديثة في مجال التربية العلمية والتقنية لم تغفل اهمية تعليم المفاهيم ، إذ يعد اكتساب المفاهيم العلمية و الصحيحة احد الشروط التي يجب ان تتوفر لدى كل فرد يريد يكون متتورا علمياً وتقنياً ( صبري وتاج الدين ، ١٩٩٩ ، ص ١ ) ، فالمفاهيم العلمية ترتبط بعضها ببعض فهي بذلك تكون اساس بناء من المبادئ والتعميمات فاذا كان هذا الاساس خاطئاً فان البناء بأكمله سيكون خاطئاً مهزوزاً ( الباوي ، ١٩٨٧ ، ص ٧ ) ، وعلى وفق ذلك فإن المفاهيم لا يمكن ان تكون منعزلة بعضها عن بعض بل من الضروري ربط المفاهيم مع بعضها ونسجها في نسيج المحتوى كله ( قلادة ، ١٩٨٧ ، ص ٩٠ ) ، وان اكتساب الفرد لاي مفهوم علمي يتم على مراحل او حلقات مستمرة ومن ثم فإن ايه خبرات او افكار غير دقيقة علمياً يكتسبها الفرد خلال تكوينه لهذا المفهوم تؤدي الى تكوين مفاهيم ذات فهم خاطيء لدى الفرد ( صبري وتاج الدين ، ١٩٩٩ ، ص ١ )

ويذكر عدس (١٩٩٨) ان عقول الطلبة اشبه ما تكون بالمادة الشمعية التي يمكننا اذابتها ومن ثم العمل على تقويتها وصلابتها فهي ليست صلبة نستطيع ان ننقش عليها ما نريد من افكار ومعلومات بشكل ثابت وراسخ (عدس ، ١٩٩٨ ، ص ١٩٥) ، وان تكوين المفاهيم العلمية وصقلها لدى الطلبة على <sup>الفصل الاول . . . مشكلة البحث واهميته وهدفه</sup> اختلاف مستوياتهم العلمية وأعمارهم يتطلب اسلوباً في التدريس يضمن سلامة المفاهيم العلمية وبقائها والاحتفاظ بها ( زيتون ، ٢٠٠١ ، ص ٨ )

أن انموذج بوسنر يعد احد النماذج البنائية التي ادت اثراً في التغيير المفاهيمي فقد اشارت بعض الدراسات بفاعلية هذا الانموذج كدراسة ( العملة ، ١٩٩٦ ) في الاردن ، وقد اجريت دراستان فقط في القطر الاولى دراسة (المولى ، ١٩٩٩) التي

اعتمدت على نموذج بوسنر في تغيير الفهم الخاطئ للمفاهيم الاحيائية ، والثانية دراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) في تغير الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية ، من هنا استنتجنا ان الباحثة تسعى الى التعرف على اثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام للمعلومات التاريخية .

### هدف البحث

يهدف البحث الحالي الى معرفة أثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة التأريخ من خلال التحقق من صحة الفرضية الآتية :

لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين طالبات المجموعة التجريبية (اللائي يدرسن على وفق انموذج بوسنر) وطالبات المجموعة الضابطة (اللائي يدرسن بالطريقة الاعتيادية ) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) .

### حدود البحث

يقتصر البحث الحالي على :-

١- طالبات الصف الرابع العام من المدارس الثانوية والاعدادية في مركز مدينة بعقوبة .

٢-الفصول الخمسة الاولى ( عرب ما قبل الاسلام ، ظهور الاسلام وقيام الدولة العربية الاسلامية ، النظام الاداري في الدولة العربية الاسلامية ، النظام القضائي في الدولة العربية الاسلامية ، النظام الحربي )، من كتاب تأريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع العام المقرر من قبل وزارة التربية ، جمهورية العراق ، الطبعة العشرون ١٤٢٠هـ - ١٩٩٠م

الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي ٢٠٠٣م-٢٠٠٤ م

## تحديد المصطلحات

تتناول تعريف المصطلحات الآتية :-

### أولا / الانموذج (Model)

١- عرفة نشواني ١٩٨٥ :- بأنه مجموعة المبادئ الموجهة التي تزودنا بأطار يمكننا من خلاله فهم طبيعة سيكولوجية التعلم ، وتفسير الانماط السلوكية المتنوعة (نشواني ، ١٩٨٥ ، ص ٣١٧).

٢- عرفة Joyce & weill 1986 :- بأنه خطة يمكن استخدامها لتكوين منهاج او تخطيط وتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف في الاوضاع التعليمية الاخرى .

(Joyce & weill , 1986, P:217 )

٣- عرفة Mayer 1989 في الحساني :- بأنه تقنية تعليمية تعتمد نظريات التعلم المعرفية وتستخدم لتحسين فهم الطالب للتفسيرات العلمية .

(Mayer , 1989 , P . 43)

٤- وعرفه الخوالدة وآخرون ١٩٩٧ :- بانه صيغة من الاطر التنظيمية التي تقوم على وجهات النظر التفسيرية لتحقيق اهداف مهمة تتعلق بعملية التعليم والتدريب وتوجيه نشاط المدرس داخل الصف .

( الخوالد وآخرون ، ١٩٩٧ ، ص ١٤ )

اما التعريف الاجرائي للانموذج : فهو عبارة عن عدد من الخطوات المتتابعة والمتسلسلة والمنظمة التي تستعمل في التدريس داخل الصف لإحداث التغيير في الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم التاريخية .



## ثانياً المفهوم ( Concept )

- ١- عرفه ( ميرل وتينسون ، ١٩٩٣ ) بأنه ( عبارة عن زمرة من الاشياء او الرموز او الحوادث جمعت بعضها الى بعض على اساس خصائص مشتركة يمكن ان يرمز اليها باسم او رمز معين ) ( ميرل وتينسون ، ١٩٩٣ ، ص٧ )
- ٢- عرفه ( عادل ، ١٩٩٩ ) :- بأنه عبارة عن العلاقة التي تربط بين عدة حقائق او هو تجريد للعناصر المشتركة بين عدة مواقف او حقائق ولا يقتصر المفهوم على شكل الكلمة بل على مضمونها وما تعنيه .

( عادل ، ١٩٩٩ ، ص ٢٢ )

- ٣- وعرفه ( زيتون ، ٢٠٠٠ ) :- بأنه عبارة عن تكوين عقلي ينشأ عن تجريد خاصة او اكثر من حالات جزئية متعددة يتوفر في كل منها هذه الخاصية .

( زيتون ، ٢٠٠٠ ، ص ١٤٠ )

- ٤- عرفت ( دروزة ، ٢٠٠٠ ) المفاهيم :- ( انها مجموعة الموضوعات او الرموز او العناصر او الحوادث التي جمع فيها خصائص مميزة مشتركة ) .

( دروزة ، ٢٠٠٠ ، ص ٨٧ )

وتعرفه الباحثة :- بأنه تكوين عقلي يفسر العلاقة بين عدة حقائق تميزها خصائص مشتركة

## ثالثاً / التغير المفاهيمي ( Conceptual change )

- ١- عرفه ( Posner , 1982 ) :- بأنه عملية Process يتم من خلالها استبدال الفهم الخاطئ الموجود لدى الفرد ( Atternatirc conception ) بالفهم العلمي الصحيح الذي يتوافق مع المبادئ العلمية ، وضرورة تكامل المعرفة الجديدة مع المعرفة السابقة في احداث التعلم الفعال ، واتباع عدد من الاستراتيجيات هي ( التكامل ، التميز ، التبديل المفاهيمي ثم التجسير المفاهيمي )

( Posner , et al , 1982 , P : 212 )

٢- وعرفه صباريني والخطيب ١٩٩٢:- بأنه استبدال الفهم الخاطئ بالفهم العلمي الصحيح لدى الفرد ضمن مرحلتين هما :-

- مرحلة استكشاف انماط الفهم الخاطئ لدى الفرد .

- مرحلة استخدام اسلوب او استراتيجيية للمعالجة لتقديم الفهم الصحيح .

( صباريني والخطيب ، ١٩٩٢ ، ص١٩ )

٣- عرفته ( مطر ، ١٩٨٨ ) انه :- (عملية تخلي الطلاب عن الافكار السابقة المتعلقة بالمفاهيم المغلوطة من العلم واكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة ) .

( مطر ، ١٩٨٨ ، ص ٧١ )

٤- عرفه ( Smith , 1993 ) بانه :- (اعادة ترتيب وتنظيم او استبدال المفاهيم الموجودة في الاطار المفاهيمي للمتعلم بما يتلائم مع الخبرة الجديدة ) .

( Smith , 1993, P : 111 )

٥- عرفه ( الهرمزي ، ١٩٩٥ ) بأنه :- عملية تغير في البنية المعرفية للفرد ويتم هذا التغيير اما بربط المفهوم الجديد ودمجه بالمفاهيم المختزنة في البنية المفاهيمية لديه او تغيير جذري فيها بتبديل المفاهيم الموجودة .

( الهرمزي ، ١٩٩٥ ، ص ٧١ )

أما التعريف الاجرائي / فقد عرفته الباحثة :-

بانه عملية استبدال الفهم الخاطئ الموجود لدى المتعلم بفهم علمي للمفاهيم التأريخية وذلك من خلال الاجابة الصحيحة عن الاختبار المفاهيمي الذي اعدته الباحثة لهذا الغرض .

# الفصل الثاني

اولاً الاطار النظري

- المدخل
- المفهوم التاريخي
- تكوين المفاهيم
- خصائص المفاهيم
- العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم وتعليمها
- الاسس والقواعد المساعدة على انماء المفاهيم
- الاتجاهات النظرية للمفهوم :
  - اولاً الاتجاه السلوكي
  - ثانياً الاتجاه المعرفي
- فلسفة تدريس المفاهيم
  - ١- الفلسفة الاستنتاجية في تدريس المفاهيم
  - ٢- الفلسفة الاستقرائية في تدريس المفاهيم
- الفهم الخاطيء او التصورات البديلة
  - مصادر الفهم الخاطيء
  - التغيير المفاهيمي
    - أ- شروط التغيير المفاهيمي
    - ب- مراحل التغيير المفاهيمي
    - ج - المقترحات التربوية التي اشار اليها بوسنر كأستراتيجيات تدريس تساعد على احداث التغيير المفاهيمي
    - د - استراتيجيات تصحيح المفاهيم الخاطئة
- النماذج التي يمكن استخدامها في تعديل الفهم الخاطيء
  - ممن تتكون نظرية بوسنر وزملاءه
  - ثانياً /عرض الدراسات السابقة
  - مناقشة الدراسات السابقة

## المدخل

لمعرفة تحديد المفهوم نقف عند قوله تعالى (( وَعَلَّمَ آدَمَ الْأَسْمَاءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمْ عَلَى الْمَلَائِكَةِ فَقَالَ أَنْبِئُونِي بِأَسْمَاءِ هَؤُلَاءِ إِنْ كُنْتُمْ صَادِقِينَ (٣١) قَالُوا سُبْحَانَكَ لَا عِلْمَ لَنَا إِلَّا مَا عَلَّمْتَنَا إِنَّكَ أَنْتَ الْعَلِيمُ الْحَكِيمُ (٣٢) قَالَ يَا آدَمُ أَنْبِئْهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ فَلَمَّا أَنْبَأَهُمْ بِأَسْمَائِهِمْ قَالَ أَلَمْ أَقُلْ لَكُمْ إِنِّي أَعْلَمُ الْغَيْبَ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَأَعْلَمُ مَا تُبْدُونَ وَمَا كُنْتُمْ تَكْتُمُونَ (٣٣) ))

تحتل المفاهيم أهمية بالغة في الفكر الإنساني عموماً والفكر العلمي على وجه التحديد ، كونها تعكس تركيب الواقع وتطوره وإدراكه وتؤثر على البيئة المعرفية لمستعملها وتحدد المفاهيم لمنتجها كما تؤثر على السياق الفكري الذي توظف فيه ، فضلا عما لها أهمية في بناء الهوية وما تعكسه من جوهر حضاري ، بل وفي تحديد الفكر والمواقف ، لذلك شكلت في الخطابات العلمية محور التواصل وعنصراً محركاً للسلوك الإنساني وأعدت مقياساً وعلامة على صحة وسلامة سلوك وموقف المرء تجاه أي موضوع او قضية بحيث ( كلما كانت مفاهيم المرء عن الموضوع الذي يعالجه صحيحة كان سلوكه صحيحاً اتجاهه والا سلك سلوكاً مضطرباً ويعيداً عن الصواب ) . ( الاوسي ، ١٩٨٤ ، ص ٣ )

## المفهوم التاريخي

التاريخ علم تحليل ونقد وتحقيق واستدلال وفي ضوء هذا يمكن اعطاء تعريف للمفهوم التاريخي بأنه ( عبارة عن تصورات عقلية ذات طبيعة متغيرة تقوم على ايجاد علاقات بين الاشياء والحقائق ولاحداث والمواقف وتصنف على اساس الصفات المتشابهة بينها ) ( اللقاني ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٤ ) .

وعليه فالمفهوم التاريخي يوصف بأنه لفظ او مصطلح نستدل ونفهم من معناه الخصائص المشتركة التي تربط بين مجموعة من المواقف والاحداث التي تتميز

بالتغيير والتطور وهذا يعود الى ان المفاهيم تنمو مع نمو ونضج المتعلم اذ تتكون لديه خبرات تؤدي الى اتاحة الفرصة لنماء المفهوم .

( ابراهيم ، ١٩٨٧ ، ص ٧٨-٧٩ )

وهناك دراسات وابحاث متعددة حول المفاهيم التاريخية وطبيعتها تفصيلتها من عمل الباحثة الالمانية ( كوبرز ) التي طبقت تجربتها على عدد من التلاميذ بين سن العاشرة وسن الثامنة عشرة وقد اظهرت النتائج ان الفهم التاريخي لدى التلاميذ ينمو التمرکز حول الذات والاحكام الشخصية في السنوات القليلة من بداية الدراسة الى الاحكام الجماعية المستمرة من حياتهم في المجتمع التي تظهر في الصف السابع او الثامن ( المرحلة الاعدادية ) ولا يظهر الفهم والاهتمام والوعي بالتسلسل الزمني التاريخي الا في الفصول العليا ( المرحلة الثانوية ) وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسة التي اجراها ( فريدمان ) عندما درس نمو مفاهيم الزمن عند الاطفال والمراهقين ، قد وجد ان فهم نظام الزمن لا ينمو الا في حوالي سن الحادي عشرة وانه في سن السادسة عشرة تقريباً يتمكن التلاميذ من مفاهيم الزمن من درجة كبيرة وقد اظهرت النتائج ان القدرة على وضع الاحداث التاريخية في تسلسلها الزمني لا تنمو بشكل كامل قبل نهاية الفصل الثاني عشر وان لمفاهيم الزمان والمكان اثراً في مجال علم التأريخ لهذا وجب التأكيد على ضرورة الاهتمام بمثل هذه المفاهيم .

( القاني ، ١٩٧٨ ، ص ١٢٤-١٢٥ )

### تكوين المفاهيم Phenomen aconstruction

ان عملية تكوين المفاهيم ونموها لا تحدث فجأة بل تتطور تدريجياً وعلى نمو طبيعي مع وجود الخبرة السابقة والنضج العقلي وليس هناك ما يستدعي استعجالها فهي عملية مستمرة تدرج في الصعوبة من مرحلة دراسية الى اخرى .

( ستييرز ، ١٩٩٠ ، ص ٨١ ) ، ( زيتون ، ١٩٩٤ ، ص ٨٠ )

لهذا يعد التعلم البشري في غاية الصعوبة والتعقيد ، ولو ترتب على الانسان لا يخضع في التعامل مع البيئة على هذا النحو لانه يستطيع تعميم ما تعلمه في اوضاع جزئية على اوضاع اكثر عمومية وتجريداً من خلال تعلمه المفاهيم ذلك لضعاف في متاهات

الجزئيات اللامتناهية في البيئة ، اذ ان تعلم المفاهيم يزود الفرد بنوع من الثبات والاتساق حيثما يتفاعل مع المثيرات المتنوعة فتساعد على تجاوز تنوعاتها اللامحددة من خلال بعض الخصائص المشتركة التي تؤهلها للانتماء الى صنف معين .  
( نشواني ، ١٩٨٥ ، ص ٤٣٣ )

وان كل مادة دراسية لها خصوصيتها في طبيعة برامجها التي تعمل على تكوين المفهوم فقد وضع المتخصصون كمية هائلة من المعلومات التي تولد ضغوطاً على المتعلم في حفظها وتذكرها لذا فمن المفيد ان يجمعها ويصنفها الى مجموعات وفق صفاتها المشتركة ليتمكن من الاحتفاظ بها .

( قطامي وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٣٥٤ )

كما ان للانشطة اللاصفية ، ومنها السفرات العلمية اثرها في زيادة خبرة ومعرفة المتعلمين المباشرة ، وذلك من خلال نشاط فاعلية الحواس ، فضلاً على ان الذكريات والتخليلات تساعد على نمو المفاهيم التي تعد فرضيات وأسس التفكير القوية .  
( سعادة ، ١٩٨٤ ، ص ٣١٧ ) ، ( عوينات ، ٢٠٠١ ، ص ١ ) .

يتم تكوين المفاهيم لدى الفرد من خلال تعامله مع المثيرات التي يواجهها والمواقف والخبرات التي يمر بها فتتكون لديه صورة ذهنية بناء على ادراكه مجموعة من السمات المشتركة بينها ، وتكون هذه الصورة على هيئة اسم ، او رمز خاص يفيد في الدلالة على المفهوم ، و (( كلما ازدادت خبرته عن مفهوماً ما يتعرفه امثله اضافة له تكشف لديه مزيد من الخصائص عنه ، وتعرف العلاقات التي تربطه مع مفاهيم أخرى وأسباب هذه العلاقات ونتيجة لذلك تتغير صورة المفهوم لديه ، وتصبح اكثر وضوحاً ودقة ، واكثر عمومية وتجريداً .

( Beyer , 1979 , pp:11 – 17 )

وقد وضع المختصون بالمواد الاجتماعية اربع مراحل لتكوين المفهوم هي :-

١-مرحلة التمييز Discrimination هي قدره المتعلم على تمييز المفهوم والتحقق

منه

٢-مرحلة التصنيف Classification وتمثل قدره المتعلم على اعطاء امثلة عن المفهوم

٣-مرحلة التعريف Identihcation هي معرفة معنى المفهوم والغير عنه شفهيأ

٤-مرحلة التعميم Generalization هي مايعرف بتنظيم المفاهيم التي تتكون

بها العلاقات بين المفاهيم ، وايجاد معنى المفهوم يتم بربطه بمفهوم آخر

( mounico phunt , 1968 , pp:91-707 )،( زيتون ، ١٩٨٦ ، ص ٨٩ )

ويرى الشهراني ان تعلم المفهوم يتحقق بمرور المتعلم بأحد الاهداف لأتجاهين الاتيين

-:

١-يمكن ان تشكل المفاهيم القبلية التي يمثلها المتعلم قبل التعلم عائقاً امام تعلمه

تعلماً مفاهيمياً جديداً لذلك على المتعلم تعديل هذه المفاهيم وتطويرها .

٢-قد تكون المفاهيم القبلية قواعد مساعدة على تعلم مفاهيم جديدة على المعلم

احداث موازنة بين ما يعرضه المتعلم وخبرات التعلم الجديدة .

( الشهراني ، ١٩٩٦ ، ص ٩ )

وتشير ( الخوالده ) الى ان تعلم المفهوم يعتمد على قدرة المتعلم على وضع

الحقائق والسمات او الامثلة في صنف وفئة ويشمل عمليتين هما :-

١-قدرة المتعلم على التمييز بين المثيرات والصفات المرتبطة بالمفهوم .

٢-قدرة المتعلم على التعميم ، أي تجميع هذه المثيرات او الصفات المرتبطة تحت

صنف او قاعدة .

الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة  
ان تعلم المفاهيم يسهل من تعلم المادة التعليمية ويزيد من تثبيتها في الذاكر

وتسهم في انتقال اثر التعلم ( الخوالده وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ١٢٨-١٢٩ )

وإذا ما وصلنا الى مادة التاريخ نجد عدد غير قليل من المفاهيم التاريخية مثل الخلافة ،

والشورى ، النفوذ ، وامرة الامراء . وإذا تعلم الطلبة مفاهيم التاريخ فأن هذا التعلم يكون

تعلماً مفاهيمياً ، ولا بد من تنظيم المعلومات والحقائق وان هذا التنظيم يعتمد على تنظيم

المفاهيم الموجودة وان هذه المفاهيم تبدأ بمفهوم رئيسي ويتفرع من هذا المفهوم الرئيس

مفاهيم مركبة اخرى .

( العلواني ، ١٩٩٥ ، ص ٦٩ )

**خصائص المفاهيم :-** تتصف المفاهيم بجملة خصائص منها

١- المفاهيم عبارة عن تعميمات تنشأ من خلال تجريد بعض الاحداث الحسية والخصائص المميزة .

٢- تعتمد المفاهيم في تكوينها على الخبرة السابقة والخلفية الاسرية والفروض التعليمية ويضاف الى ذلك جوانب انفعالية وجوانب ادراكية ترتبط بتكوين المفاهيم والمدركات .

٣- تساعد المفاهيم على ربط الكثير من الحقائق العلمية بعضها ببعض .

٤- تتغير المفاهيم من البسيط الى المعقد ومن المحسوس الى المجرد .

٥- يمكن عن طريق الخبرة ان يتعرف على العناصر الجزئية المشتركة في الاشياء او المواقف المتشابهة بربط هذه العناصر المشتركة فيحصل بذلك على مفهوم عام أي ان تنشأ المفاهيم من الخاص الى العام .

٦- تؤثر المفاهيم على التوافق الشخصي والاجتماعي فالمفاهيم الايجابية تقود الى السلوك الايجابي ، اما المفاهيم غير الايجابية فأنها تقود الى السلوك السلبي .

٧- تكون المفاهيم اكثر ثباتاً من الحقائق ، فالحقائق قابلة للتعديل والتغير اما المفاهيم تكون سرع تغييرها اقل نسبياً من الحقائق .

( عبد الرزاق وآخرون ، ١٩٨٩ ، ص ١٩ ) ، ( الحميد ، ٢٠٠٠ ، ص ٦٧-٦٩ )

### العوامل المؤثرة في تعلم المفاهيم وتعليمها

اشار ( الديب ١٩٧٤ ) الى العوامل التي تؤثر في عملية تعلم المفاهيم

وتعليمها في :-

الفصل الثاني . . . . . الاطار النظري والدراسات السابقة  
١- عدد الامثلة :- كلما زاد عدد الامثلة التي تطبق على المفهوم المراد تعلمه كلما

كان تكوين المفهوم وتعلمه سهلاً .

٢- الامثلة لاجيائية:-

( التي تنطبق ) والامثلة السلبية ( لا تنطبق ) تسهل عملية تكوين المفهوم .



٣- الخبرات السابقة للفرد المتعلم:-

يزداد تكوين المفاهيم وتطورها بازدياد خبرات الفرد ونضجه .

٤- الخبرات المباشرة والبديلة للأفراد :-

وتتضمن الخبرات التعليمية المباشرة التي يمر بها الفرد وكذلك الخبرات التي تنشأ من وسائل الاتصال المختلفة .

٥- الفروق الفردية:-

بين الافراد المتعلمين تؤثر في تعلم المفاهيم .

٦- القراءات العلمية:-

ومدى معرفة الفرد للمفاهيم العلمية السابقة لتعلم المفاهيم الجديدة .

٧- نوع المفاهيم:-

تختلف في درجة صعوبتها وهذا يتطلب تحليل المفهوم .

( الديب ، ١٩٧٤ ، ص٩٨-١٠١ )

### الأسس والقواعد المساعدة على انماء المفاهيم

هناك مجموعة اسس وقواعد لها الأثر الكبير في انماء المفاهيم ومن هذه

القواعد :-

١- ان نمو المفاهيم يأتي عن طريق تحقيق الهدف او محاولة حل المشكلات وهذا

يتطلب من المدرس ان يعطي فرصة للطلبة من اجل التفكير وحل المشكلات

وهذا لا يتم الا عن طريق الانشطة المتنوعة .

٢- تنمو المفاهيم عن طريق الملاحظة والتجريب والاكتشاف .

٣- المفاهيم في حالة تطوير وتغير دائم لكنها لا تتكون بسرعة وانما تحتاج الى فرص

الفصل الثاني . الإطار النظري والدراسات السابقة  
للتكرار والتعزيز المستمر ويمكن ان نقول ان هذه من صعوبات تدريس المفاهيم

٤- المفاهيم كثيرة لا يمكن حصرها ولكن ليس العبرة بعدها المهم اختيار المفاهيم

الاساسية وتهيئة الظروف المناسبة لها لكي تنمو وتتطور في مجال المواد

الدراسية يجب التركيز على مجموعة منتخبة من المفاهيم المهمة وهذا يتوقف

على المعلم ومخطط البرامج التعليمية عن طريق التحليل والتغيير والتميز تتضح المفاهيم وتنمو . ( كوجك ، ١٩٨ ، ص ٣٠-٣١ )

٥- تحتاج المفاهيم لنموها فرص التعليم بما ان التعليم يسهم في تكوين المفاهيم والى المشاركة الايجابية من الفرد وبين البيئة المحيطة به وتظهر هنا دور المدرسة في تهيئة الفرص امام الطلبة من اجل المناقشة والمساهمة في المواقف التعليمية .

٦- تنمو المفاهيم من خلال انواع الخبرة كون نمو المفاهيم يعتمد في البداية على خبرات بديلة بدلاً من الخبرات المباشرة كالكتب والافلام السينمائية والمجسمات . ( الشرييني وصادق ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٨ )

الاتجاهات النظرية للمفهوم

### اولاً / الاتجاه السلوكي Banarior Approach

يعد الاتجاه السلوكي المحاولة الاولى او المبكرة التي حولت تفسير عملية تعلم المفهوم ويضم هذا الاتجاه النظريات الارتباطية التي ترى في تعلم المفهوم عملية ارتباطية شبهت بعملية ارتباط الاستجابات التي تصدر خلال التعلم مع الامثلة التي تحدد المفهوم ، وتوصف هذه النظريات بأنها ذات منهج التلقي السلبي ، لان مطلبها الوحيد ان يحتفظ الكائن الحي في ذاكرته بالخبرات السابقة ، وان عملية تكوين المفهوم الفصل الثاني . . . الإطار النظري والدراسات السابقة عند النظريات الارتباطية تعتمد في جوهرها على مبدئين منها :-

#### ١- التعميم Generalization

وهو القوانين التي اكتشفها ( بافلوف ) من سياق ابحاثه والتي تفسر قيام المتعلم بالاستجابة الصحيحة رداً على عدة مثيرات على وفق مبدأ التعميم المثير كما تؤدي الامثلة غير المنتهية الى عدم استثارة الاستجابة بسبب وجود التمايز بين المثيرات المتنوعة . ( سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ٤٤-٤٥ )

#### ٢- التمييز Discrimination

( العملية المتممة للتعميم هي التمييز والتعميم هو رد الفعل عند وجود تشابه بين المثيرات اما التميز فهو رد الفعل عند وجود اختلافات فيها )

( عدس وتوق ، ١٩٩٣ ، ص ٩٤ )

وقد نال هذا الاتجاه اهتمام المتخصصين في التربية وعلم النفس ومن انصاره

العالم النفسي هل ( Hall ) الذي فسر عملية تكوين المفهوم بانها عملية ميكانيكية تعتمد على التعميم والتمييز ، لذا فإن المتعلم يتخبط حول الاستجابة الصحيحة التي يجب ان تعزز عند صدورها وقد يكون التعميم خاطئاً يعاقب عليه المتعلم فيطفئ هذا السلوك مما يجعل عملية المفهوم اقرب الى السلوك التمييزي البسيط ويرى هل ( Hall ) ان البيئة تتحكم بالمتعلم تحكماً كاملاً )

( سلامة ، ٢٠٠١ ، ص ٤٤-٤٥ )

### ثانياً : الاتجاه المعرفي Cognitive A pprocore

اكد اصحاب هذا الاتجاه ومنهم عالما النفس برونر ( Bruner ) و تولمان ( Tulman ) ومن قبلهم مدرسة الجشتالت على اهمية النشاط المعرفي الذي يقوم به المتعلم اثناء تعلم المفهوم اذ يلعب المتعلم دوراً فاعلاً في عملية التعلم ، فهو يضع عدداً من الفرضيات أو الحلول البديلة ويعمل على اختيار احدي هذه الفرضيات واختبارها لمدى معرفة اتقاقها مع الاستجابة المرغوب فيها.

ويرى المعرفيون ان عملية تعليم المفهوم ليست محكومة بخصائص البيئة

المثيرة فقط بل لا بد من توافر عمليات اضافية لأنجاز مهام تعلم المفهوم كوضع  
الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة  
الفروض أو البدائل واختيار الفرضية البديلة والتحقق منها وصولاً الى اتخاذ القرار

( ويتنج ، ١٩٨١ ، ص ١٩٧ )

ومن ابرز العلماء المعرفيين برونر ، اوزوبل، كانية ، وبياجية وفيما يلي عرضاً موجزاً  
لنظرياتهم :

اولاً : برونر ( Bruner )

هو واحد من علماء النفس المعروفين الذين يؤكدون على ان تعلم المفهوم عملية تحدث لدى الافراد في كل الاعمار ، وتتضمن هذه العملية ملاحظة أوجه الشبه بين الاشياء والعمل على تصنيفها ثم الوصول الى المفاهيم المجردة للتصنيف ويأتي دور المعلم في عملية اكتساب المفاهيم بتقديم الاسئلة الموضحة للمفهوم وذلك بعرض امثلة تنمي التصنيف (( امثلة موجبة )) وامثلة لا تنتمي للتصنيف (( امثلة سالبة )) .  
( قطامي ، ١٩٩٠ ، ص ٢٦٢ )

وهناك عمليتان تتعلقان بالمفاهيم هما

**تكوين المفاهيم ( Concept formation )**

**اكتسابها ( Concept Attainment )**

الاولى تسبق الثانية وتكون اساساً لها ، إذ ان تكوين المفاهيم يساعد المتعلم على تكوين مفهوم جديد لم يكن موجوداً عنده وذلك بمساعدته على تصنيف عدد من الامثلة التي تنتمي للمفهوم الى فئات بحسب معايير معينة ثم اعطاء تسمية خاصة الى هذه الفئات بما تشير اليه من تصور تكون في ذهن المتعلم اسم المفهوم الجديد الذي كونه عملية (( اكتساب المفاهيم )) تختلف عن عملية (( تكوين المفاهيم )) بطريقة تمكنه من التواصل الى المفهوم المنشود .

( بلقيس ، مرعي ، ١٩٩٦ ، ص ٣٤١ )

اما بالنسبة لعملية اكتساب المفهوم فكان اقترح برونر ان عملية اكتساب المفهوم تتكون من العناصر الآتية هو اسم المفهوم او الكلمة التي تعبر عنه ، الامثلة الايجابية او السلبية التي تمثل جزءاً من معرفة المفهوم وادراكه السمات الجوهرية وغير الفصل الثاني . . . . . الاطار النظري والدراسات السابقة الجوهرية ، والقيمة المميزة والجملة التقريرية التي تصف او تحدد السمات الجوهرية للمفهوم .  
( السكران ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠٠ )

**ثانياً : اوزوبل Ausubel**

اشار اوزوبل الى ان تعلم المفهوم يتم بدمج المعلومات والخبرات السابقة في البناء المعرفي للمتعلم ويتم ذلك على مرحلتين هما :-

أ- تكوين المفهوم ، وفيها يكتشف المتعلم السمات المشتركة التي تميز المثيرات المرتبطة بقاعدة ما ، والتي تمثل الصورة الذهنية للمفهوم التي تمكن المتعلم من استدعاء المفهوم حتى في غياب الامثلة عنه .

ب - استيعاب المفهوم ، ويتم ذلك من خلال ايجاد العلاقة بين البناء المعرفي السابق والمعلومات الجديدة بحيث ترتبط المعلومات بالبناء فتؤدي الى نموه وتطويره وسهولة استدعائه في المستقبل ( قطافي ، ١٩٩٠ ، ص ٢٩٨ )

يستخدم كذلك مصطلح التضمين ( Including Idiom ) وهي عملية ايجاد العلاقة بين المفاهيم والافكار التي تنطوي عليها المادة الجديدة والمفاهيم بالبنية المعرفية ( Cognitive structure ) السابقة ودمج هذه الافكار والمفاهيم جميعاً فيما بينها بطريقة يتم تعديلها ويستنتج عنها مفاهيم وافكار جديدة تساهم في نمو البنية السابقة وتطويرها ووتصبح جزءاً منها ( غانم ، ١٩٩٥ ، ص ١٢٥ )

ان تعلم المفاهيم تتمثل في ان المفهوم قد يكون له معنيان معنى منطقي

( Logic of meaning ) ومعنى نفسي ( Psychological meaning )

ومميزين مرحلتين في تعلم المفهوم ، الاولى تتعلق بتكوين المفهوم وهي عملية اكتشافيه اما المرحلة الثانية فهي تعلم معنى المفهوم

( الكبيسي والداهري ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٩ )

ثالثاً : ( كانية Gagne )

على الرغم من اهتمامه بفهم التعليم بمنظور معرفي فانه اشار الى تعلم المفاهيم التي تتمثل في كلمة تطلق على صنف من الاشياء او الاحداث ، والمفاهيم المكتسب بطريقتين .

الاولى : تعلم بعض المفاهيم بمشاهدة الحالات وهذه المفاهيم الحسية ، التي تؤكد على تكوين سلاسل بين التنبهات والاستجابات .

الثانية : تكتسب عن طريق الترابط اللفظي Reread interaction

( الكبيسي الدهراني ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٥ )

وقد صنف كانية ثلاثة عناصر مهمة يجب مراعاتها عند تدريس المفهوم

هي :-

١- الاداء Performance : وهو السلوك المتوقع أدائه بعد انتهاء تعلم المفهوم على وفق الاهداف التعليمية المرسومة متمثلاً بالدلالة Semanhcs او الاشارة Pointer التي تصدر عن المتعلم مثل لفظ اسم المفهوم وتحديد خصائصه وتمييز الامثلة المنتمية من الامثلة غير المنتمية اليه .

٢- الشروط الداخلية internal condition

هي الشروط الخاصة بالمتعلم مثل اتقان المتعلم للانماط السابقة لتعلم المفهوم وتوفر الدافعية للمتعلم واهتمامه بالتعلم .

٣- الشروط الخارجية Extrude condition

هي البيئة الخارجية مثل اعلام المتعلم المسبق بالاهداف التدريبية المرجو تحقيقها وتقديم التعزيز المناسب وعدد الامثلة المنتمية وغير المنتمية

( سعاده وجمال ، ١٩٨٨ ، ص ١٥٦-١٥٧ )

واكد كانيه على ان تعلم المفهوم يبدأ بأجزاء متناثرة من الحقائق

والمعلومات التي ليس لها فائدة كبيرة مما يتطلب جمع الحقائق التي تربط بعلاقات معينة لتكوين مفهوم معين . ( نشوان ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٢ )

ويرى ان نمط تعلم المفاهيم يتطلب من المتعلم اتقان تعلم التسلسلات

اللفظية وتعلم التمايزات . ( السكران ، ٢٠٠٢ ، ص ٢١٤ )

الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة

رابعاً : نظرية بياجيه Piaget ( ١٨٩٦ - ١٩٨٠ ) :-

يعد عالم النفس السويسري جان بياجيه ( J. Piaget ) من ابرز علماء النفس الذين تطرقوا الى التطور المعرفي . وقد درس علم الحيوان وعلم الاحياء ( Biology ) كما انصبت اهتماماته الاساسية على الفلسفة ( Philosophy ) الذي يمثل العلم الذي تنظم علوم المنطق والاخلاق والجمال وما وراء الطبيعة ونظرية المعرفة ( Epistemology ) ( محمد ، ١٩٩٠ ، ص١١ )

وقد افترض بياجيه ان هنالك ثلاث عمليات متسلسلة هي المسؤولة عن تكوين المعرفة عند الانسان وهي التمثيل والمواءمة والتنظيم .

### التمثيل : - Assimilation

هي العملية العقلية المسؤولة عن استقبال المعلومات ووضعها في تراكيب بنيات معرفية موجودة عند الفرد وتؤدي الى فقدان الفرد لاتزانه المعرفي . ( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ . ص١٣٨ )

### المواءمة Accomnodtion

وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل البنيات المعرفية لتناسب ما يستجد من مثيرات وخلال عملية التعديل يحدث احياناً ما يسمى بالفهم الخاطيء ( Misconeeption ) عندما يحور الطالب المعلومات التي حصل عليها بما ينايب بنيته الذهنية والمواءمة عملية مهمة لانها تساعد الفرد على استعادة اتزانه الذي فقده عند جمعه للمعلومات الجديدة . ( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٩ ، ص١٣٨ ) ويشير ( عدس ) الى ان المواءمة هي الطريقة التي يعمل بها الفرد او يعد من استجاباته لتناسب متطلبات البيئة وهذه المواءمة تتطلب تعديلاً او اعادة تنظيم للابنية المعرفية الموجودة عند الفرد . ( عدس ، ١٩٩٩ ، ص٦٦ )

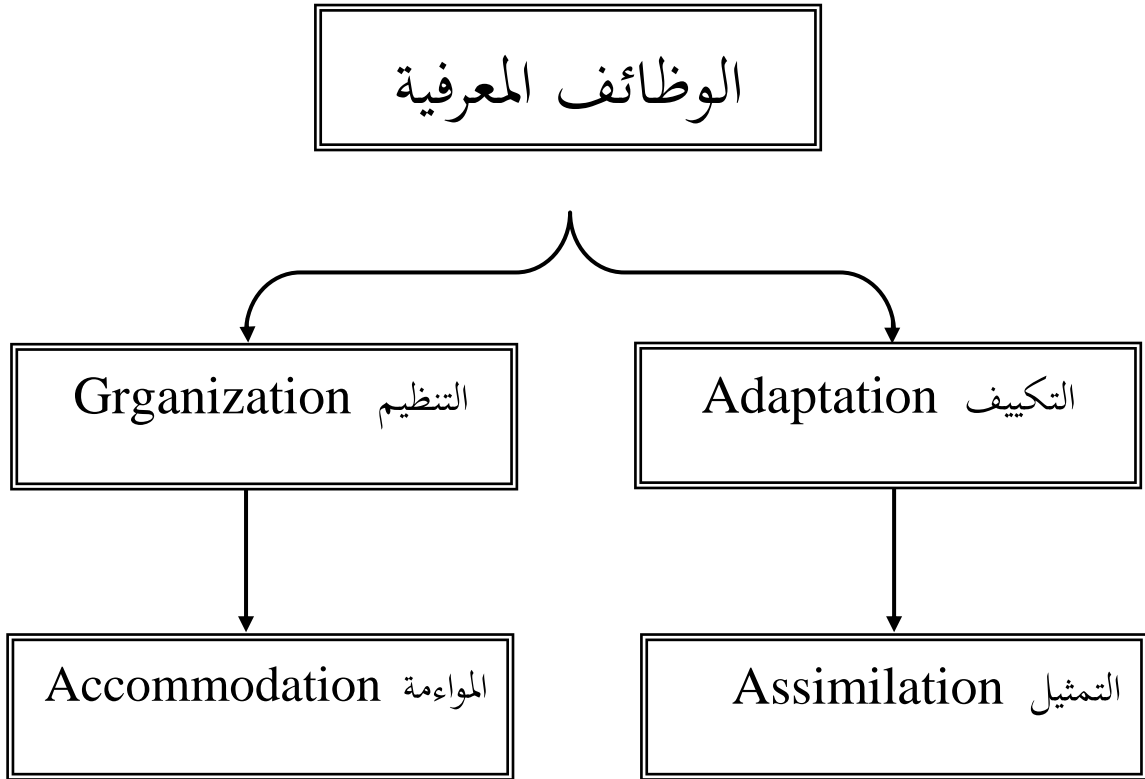
اما الهادي فيشير الى المواعمة ( فهي نزعة الكائن الحي الى تعديل وتغيير في بناء العقلية وانماطه المعرفية السائدة ( الاستراتيجيات المتخزنة ) لكي يتكيف لمطالب البيئة الخارجية ) ( الهادي ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٥ )  
ويتضمن التكيف كما يراه بياجيه عمليتين متكاملتين مع بعضهما وهما :-  
التمثيل والمواعمة وفي معظم الاحيان يستوعب الافراد المعلومات او يتمثلونها ويصفونها في ضوء ما يعرفونه بالفعل. ( ليندا فيندون وآخرون ، ٢٠٠٠ ، ص ٩٣ )

### التنظيم Organization :-

( عبارة عن نزعة الفرد الى ترتيب وتنسيق العمليات العقلية في انظمة كلية متناسقة ومتكاملة ) ( توك وعدس ، ١٩٨٤ ، ص ٩٨ )  
فضلاً عن انه عملية اعادة تشكيل البيئة الذهنية ككل مع أي تعلم جديد ويؤكد بياجيه ان عمليات التمثيل والمواعمة والتنظيم هي وظائف ثابتة تسير في تسلسل ويمكن تمثيل عمليات تكون المعرفة عند بياجيه.  
( الخليبي واخرون ، ١٩٩٦ ، ص ١٣٩ )



الشكل ( ١ )



تكون المعرفة عند بياجيه

( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ١٣٩ )

## فلسفة تدريس المفاهيم Philosophy Jeaching of concept

ان الهدف الاساس من تعلم المفهوم هو ايجاد حلول المشكلات فعند توضيف المفهوم في مواقف جديدة تجعل لتعلم معنى ويحفز الى المزيد من هذا التعلم بشكل يساهم فيه تعلم المفهوم في حل المشكلات . ( المطلس ، ١٩٩٦ ، ص ١٣٠ )  
وهذا لا يتم الا من خلال تطوير العمليات العقلية للطالب وتنميتها بحيث يكون الطالب قادراً على استخلاص المفاهيم وتحليلها وتراكيبها .

(الحصري ، ٢٠٠٠ ، ص ٤٩ )

أن هذا الامر يضعنا في مسألة هامة تدور حول كيفية اعداد ابحاث تساعد طلبتنا على المزيد من التفكير والبحث ويقول نشواتي في هذا الصدد ان نجاح العملية التعليمية في تعليم المفاهيم تتوقف على كثير من العوامل المهمة كالمدرس والطالب والمنهج والوسائل وغير ذلك الا ان واقع الممارسة الذي تسعى اليه مناهج العلوم الحديثة في تطوير قدرات الطلاب على الوصول الى المعرفة بانفسهم من خلال اكتساب مهارات التفكير العلمي هو الذي يحدد مدى نجاحها في تحقيق الاهداف الخاصة بتعلم المفاهيم واكتسابها . (نشواتي ، ١٩٨٩ ، ص ١٠٧ )

ولاشك ان طرائق التدريس هي نشاطات وفعاليات تمكن الطالب من اكتساب الخبرة والمعلومة فضلاً عن كونها أداة ربط بين الطالب والمحتوى إذ ان المحتوى يعني قليل الفائدة ان لم تكن هناك طريقة تدريبيه يعينها المدرس مع موضوع درسة وتتماشى مع طبيعة الموضوع بمستوى الطلبة ولم يتفق التدريسيون على طريقة واحدة ، ولم تفرض التربية طريقة واحدة على المدرس بل قدمت له مجموعة طرائق فيها المزايا وفيها العيوب فعليه ان يتعرف عليها ويختار المناسب منها وعلى وجه التحديد حددت طريقتين اساسيتين هما الاستنتاجية والاستقرائية تنطوي تحتها والاساليب والاستراتيجيات التدريسية ويمكن للمدرس ان يستخدمها بشكل انفرادي او كلاهما معاً . ( قلادة ، ١٩٨١ ، ص ٩٤ )

## ١ - الفلسفة الاستنتاجية في تدريس المفاهيم

هي الفلسفة التي تقوم على مبدأ انتقال الاداء المعرفي العقلي من العموميات او الكليات الى الامثلة والجزئيات ، ومن المجردات الى المحسوسات ومن القواعد العامة او النظريات الى المثال او الامثلة الخاصة . ( الحصري ، ٢٠٠٠ ، ص ٥١ )

## ٢ - الفلسفة الاستقرائية في تدريس المفاهيم Inductive philosophy

الفلسفة الاستقرائية هي الوجه المقابل للانتاج ، وتقوم على مبدء الانتقال المعرفي العقلي من الخصوصيات الى الجزئيات الى العموميات او الكليات ومن المجردات الى المحسوسات ومن الامثلة الى القاعدة او النظريات . ( أبو جلاله ، ١٩٩٩ ، ص ١٤٥ )

## الفهم الخاطئ والتصورات البديلة

يأتي الطالب الى المدرسة ولديه افكار وتصورات بديلة عن كثير من المفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية التي تحيط بهم وربما ( تشكل عوامل مقاومة للتعليم ومعيقة لاكتساب المفاهيم العلمية الصحيحة ) ( زيتون ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩٧ )

هذه التصورات تتعارض مع مفاهيم المجتمع وهذا التعارض قد يشكل التعليم كافة وهي صعبة التغير والاستبدال لهذا ظهرت في السنوات الاخيرة اهتمامات كبيرة للحصول على معرفة كافية عن هذه التصورات البديلة الموجودة في بنية الطلاب <sup>الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة</sup> المعرفة عن بعض المفاهيم العلمية قبل تعلمهم لها حيث ان المعرفة الموجودة مسبقاً لدى الطلاب قبل التعلم تعد من اهم العوامل المؤثرة في تعلمهم بصورة صحيحة .

وان وجود التصورات البديلة لدى الطلبة تؤدي الى تأثير سلبي على فاعلية التعلم وذلك لان تعلم المفاهيم يصاحبه بعض الصعوبات للعديد من الطلاب وهذه الصعوبات في اغلب الاحيان ناتجة ، عن تجاهل المعلمين للتصورات والتفسيرات البديلة الموجودة لدى الطلاب قبل دراستهم هذه المفاهيم او ان المعلمين في الغالب . اصبح التحدي الذي يواجه المعلمين الان ليس فقط . مساعدة الطلاب على تعلم المفاهيم بصورة سليمة بل مساعدتهم على تعديل التصورات البديلة عن المفاهيم العلمية الموجودة داخل بنيتهم

المعرفية ، فلا بد ان يكون لدى المعلم وعي بتصورات الطلاب البديلة وقد اطلق على تلك التصورات البديلة قسداً استخدمت مصطلحات كثيرة في تنمية الفهم الخاطيء ومنها المعتقدات الساذجة ( Naira Beliefs ) والافكار الخاطئة ( Error eousideas ) والتصورات القبليية (Preconceptions) والاسـتدلال العفـوي ( Spontancous reasoning ) . ( زيتون ، ٢٠٠٠ ، ص ٢٩٢ )

وكذلك المفهوم البديل ( Alternative eoncept ) والاطر البديلة ( Alternative frame work ) والافكار البديلة ( Alternative ideaas ) . ( شهاب واخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٧٠ )

ان التغيير المفاهيمي يعتمد على فكرة الصراع المفاهيمي والذي يعني تناقض واضطرابات بين تصورين لمفهوم معين :- احدهما قديم في البناء المعرفي للطالب والاخر جديد يمثل التصور العلمي وان هذا التناقض يمكن ايجاد حل له عندما يدرك الطالب خطأ التصور ( او التغيير المفاهيمي هو العملية التي يتم من خلالها تعديل التصورات البديلة الموجودة في بنى الطالب المعرفية لتصبح متوافقة مع التصورات علمياً ان عملية ديناميكية تتطلب اعادة تنظيم البنية المعرفية للمتعلم يهدف احداث التغييرات المطلوبة. ( شهاب وأخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٧٠ )

### مصادر الفهم الخاطيء wrong understnding source

أن تشخيص المفاهيم الاولية او البديلة يساعد المعلم في تصميم خبرات تعليمية مناسبة لتصحيح الفهم الخاطيء . ومن متطلبات عملية التشخيص التعرف الى مصادر الفهم الخاطيء للمفاهيم لدى المتعلمين فقد اشار مطر (١٩٨٨) والخليلي (١٩٩٥) الى وجود احتمالات كثيرة لمصادرة الفهم الخاطيء منها :-

١- محاولة المتعلم لفهم خبراته للبيئة الطبيعية ، ويستنج بصورة غير صحيحة تفسيرات بعض الظواهر . مثل حركة الشمس حول الارض

- ٢- تفاعله مع البيئة الاجتماعية ، فاحياناً تكون استخدامات مفردات اللغة اليومية سبباً في الفهم الخاطئ عند استخدامها كمفاهيم علمية لها مدلولاتها الخاصة
  - ٣- تفاعل المتعلم مع وسائل الاعلام ، ونتيجة لتبسيط العلوم في برامج التلفزيون فقد يقع مقدم البرنامج باخطاء علمية تعلق في ذهن الطفل ويصعب تغييرها .
  - ٤- قد يكون الكتاب مصدراً من مصادر الفهم الخاطئ . وفي كثير من الاحيان يكتشف المعلمون اخطاء علمية .
  - ٥- من اخطر المصادر للفهم الخاطئ هو المعلم نفسه . قد يعزى هذا الى الخلفية العلمية الضعيفة فضلاً عن الضعف في الاعداد الاكاديمي والتربوي .
  - ٦- الاستخدام غير الواضح للغة في بعض الاشكال المرسومة في الكتب المدرسية او في النماذج الساذجة المستخدمة في تدريس العلوم .
- (مطر ، ١٩٨٨ ، ص ٦٠) ، ( الخليلي ، ١٩٩٥ ، ص ١١٠)

### التغيير المفاهيمي Conceptual change

هناك وجهات للتغيير المفاهيمي يمكن تمثيلها بما يأتي :-

**الوجه الاول /** يستخدم الطالب احياناً انماط الفهم الموجودة لديه للبحث في ظواهر طبيعية جديدة دون اجراء أي تغيير او تعديل بنائه المفاهيمي ، بل يتم دمج المعرفة الجديدة في هذا البناء وتكيفها وقد دعا (Posner 1982) بالمثل ( Assimilation ) .

**الوجه الثاني /** يلجأ الطالب احياناً الى استبدال مفاهيمه الاساسية او اعادة تنظيمها بما يتلاءم مع الخبرة الجديدة اذا توافرت لها شروط معينة وهذا يدعى بالتغيير المفاهيمي ( Conceptual change ) وقد دعا ( Hewson 1981 ) هذا التغيير نفسه بالتبديل المفاهيمي ( Conceptual change ) اما (Posner 1982) فقد دعاه بالاستيعاب ( Accommodation ) . ( العياصرة ، ١٩٩٢ ، ص ٥)

ويشير ( الخطيب ) في اطار عملية التغيير المفاهيمي ، الى ان المربين العلميين الى البحث عن السبل الكفيلة لتحقيق تلك العملية داخل الصف والبحث عن الاساليب واستراتيجيات تدريسية خاصة مجدية لاحداث التغيير المفاهيمي .

( الخطيب ، ١٩٩٢ ، ص ٥ )

وقد اشار ( Lawson 1994 ) الى عملية تكوين المفهوم ، وعملية تغيير المفهوم وهما عمليتان لا توجد أي اختلاف جوهري بينهما سوى انهما نهايتان لعملية واحدة . وفي هذا الجانب ذكر ( Piaget ) ان عملية التمثيل ( Assimilaation ) للتركيب المعرفي يصاحبها عدد من المواءمات ( Accommodation ) . وفي نهاية بناء المفهوم يسيطر التمثيل على المواءمة إما في عملية التغيير المفاهيمي فإن المواءمة تسيطر على التمثيل .

( Lawson , 1994 , P. 160 )

### شروط التغيير المفاهيمي

حدد ( Hewson 1981 , Posner 1982 ) الشروط الواجب توافرها في المفهوم الجديد لحصول التغيير المفاهيمي ( Conceptual change ) والتي تقابل المواءمة ( Accommodation ) أي استبدال المفاهيم القديمة بالمفاهيم الجديدة .

١- يجب ان يكون هناك حالة عدم رضا عن المفهوم الخاطئ لدى المتعلم .

٢- يجب ان يكون المفهوم الجديد واضحاً ومقنعاً بالنسبة للمتعلم .

٣- يجب ان يكون المفهوم الجديد مفيداً بالنسبة للمتعلم ويستطيع من خلاله حل

المشاكل لم يستطع حلها بانمط الفهم الخاطئ الموجود لديه

( Posner , 1982 , P . 214 )

### مراحل التغيير المفاهيمي

هناك أكثر من مرحلة لعملية التغيير المفاهيمي عبر عنها بعض التربويين، إذ يتلخص انموذج التغيير المفاهيمي الذي اقترحه

( Posner 1982 ) ضمت مرحلتين متتاليتين هما :-

- ١- مرحلة الكشف عن انماط الفهم الخاطئ لدى الفرد .
- ٢- مرحلة استخدام اسلوب للمعالجة ، واستراتيجية مناسبة لتقديم الفهم العلمي السليم .  
(Posner , P . 212)

وقد اشار ( الخطيب ، ١٩٩٢ ) الى المقترحات التي جاء بها (Hewson &Hewson 1983 ) المشتقة من نموذج (Posner) على ان يتم عملية التغيير المفاهيمي داخل غرفة الصف وفق الخطوات الآتية :-

- ١- حصر انماط الفهم الخاطئ وتصنيفها لدى المتعلمين حول ظاهرة معينة .
- ٢- تطوير المادة الدراسية وتكيفها بشكل يتلائم مع البيئة المفاهيمية السابقة للمتعلمين ويأخذ في الاعتبار المفاهيم الخاطئة لديهم .
- ٣- تقديم الخبرات الجديدة داخل غرفة الصف على وفق استراتيجية تدريسية معينة وذلك بحسب طبيعة المفهوم ونوعه . ( الخطيب ، ١٩٩٢ ، ص ٦٠ )

وقد حدد ( Hashweh 1988 ) تقسيم مراحل التغيير المفاهيمي وهي على

النحو الآتي :-

- ١- وصف انماط الفهم الخاطئ وتحديد لها لديهم.
  - ٢- تقديم المفهوم الجديد بشكل يكون فيه مقبولاً ومفيداً .
  - ٣- حل الخلاف المفاهيمي لدى المتعلمين والذي نتج عن تناقض انماط الفهم البديل او السابق الموجود لديهم مع المفاهيم والافكار الجديدة .
  - ٤- تدعيم فهم الطلبة للمفهوم الجديدة بربطه بواقع حياة الطلبة و وضعه ضمن اطار يعينه على التنبؤ والتفسير في المستقبل وحل المشاكل ذات العلاقة التي يمكن ان يتعرض لها الطالب . ( الحياصرة ، ١٩٩٢ ، ص ٦ )
- اما ( الخطيب ، ١٩٩٢ ) فقد حدد (West & Pines 1984) عملية التغيير المفاهيمي بثلاث مراحل هي :-

١- مرحلة الادراك ( Awarhess ) :- وتتمثل في ادراك المتعلم بان لديه فهماً غير سليم لظاهرة ما .

٢- مرحلة عدم الاتزان ( Disequilibrium ) :- وتتمثل في موازنة المفهوم الجديد بالمفهوم السابق غير السليم بسبب تعارض المفهومين وما يترتب عليه من خلاف مفاهيمي لدى المتعلمين .

٣- مرحلة اعادة الصياغة (Re from ulation) :- وتتمثل في تشكيل البنية المفاهيمية الجديدة السليمة ، وطرح المفاهيم البديلة .

( الخطيب ، ١٩٩٢ ، ص ٤ )

المقترحات التربوية التي اشار اليها Piosner كاستراتيجيات تدريس تساعد على احداث عملية التغير المفاهيمي .

١- تطوير الشرح والعروض والمسائل والمختبر لاحداث الخلاف المعرفي لدى المتعلم .

٢- تنظيم التدريس بحيث يصرف المعلم الجزء الاكبر من وقته الى تشخيص الاخطاء في تفكير الطلبة ، وفي تحديد وسائل الدفاع المستخدمة من قبلهم لمقاومة التغير المفاهيمي .

٣- تطوير الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على هذه الاخطاء .

٤- مساعدة الطلبة على تمثيل محتوى العلوم بطرق مختلفة .

٥- تطوير اساليب التقويم بحيث يتمكن المعلم من متابعة عملية التغير المفاهيمي لدى الطلبة . (Posner , 1982 , P . 226)

ويضيف ( الخليلي ) بعض المقترحات الى ما ذكر سابقاً وهي :

١- تقديم المشكلات لمساعدة المتعلم على اظهار بنيته المعرفية من خلال التفكير الصريح في هذه المشكلات .

٢- ربط المفهوم بواقع حياه المتعلم اليومية ، وجعل المفهوم الصحيح ينظر اليه على انه مفيد ويفسر احداث ومواقف جديدة .



٣- ذكر امثلة واقعية ومألوفة ومتعددة لمساعدة المتعلم على تأسيس علاقات ذات معنى للمفاهيم .

٤- تطوير الاستراتيجيات اللازمة للتغلب على الفهم الخاطيء.

٥- المناقشة المستمرة والتغذية الراجعة لآراء المتعلمين .

٦- الاهتمام بالجانب العلمي لانه يساعد على التغلب على الفهم الخاطيء .

( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٥ ، ص ١١٧ )

ويشير ( Posner , et. Al. 1982 ) الى ان تتحقق الاستراتيجيات يستلزم تغييراً في دور المدرس . إذ ان دور المدرس التقليدي من أنه موضح للأفكار وعارض للمعلومات غير كاف لمساعدة الطلاب على احداث عملية الملاءمة (التغيير ) ومن اجل الحصول على هذه العملية يجب ان يضيف المدرس الدورين الآتيين الى ادواره السابقة .

١- إن المدرس الخصم في هذا الدور يواجه الطلاب بالمشكلة الناجمة عن محاولتهم تمثل المفاهيم الجديدة ومن الامور المهمة هنا اداء دور الخصم بالنسبة للمفهوم الجديد وليس بالنسبة للطالب .

٢- يمثل المدرس نموذجاً للتفكير العلمي بعض متطلبات هذا النموذج هي ادراك اهمية التوفيق بين المعتقدات الشخصية وبين النظرية العلمية والحقائق التجريبية والتقدير الناقد لعدم التوافق بين النتائج مع توقعات النظرية .

( Posner etat , 1982 , P . 226 )

### استراتيجيات تصحيح المفاهيم الخاطئة /

في ظل الاطار الذي وضعت فيه عملية التغيير المفاهيمي ، انصرف التربويون الى البحث في السبل الكفيلة بتحقيق تلك العملية داخل الغرفة الصفية او المختبر وقد طرحت النماذج والاستراتيجيات التدريسية الخاصة لاحداث عملية التغيير المفاهيمي .

فقد اشار (العياصرة) الى انموذج (Posner at .at , 1982) في التغيير المفاهيمي والمبني على فكرة ان التعلم هو تفاعل المعرفة الجديدة مع المعرفة الموجودة لدى المتعلم من اجل دمجها في الاطار المفاهيمي لديه . واشتقت من انموذجه عدة

استراتيجيات تدريسية لاحداث عملية التغيير المفاهيمي داخل غرفة الصف هذا وقد وردت هذه الاستراتيجيات في دراسة ( Hewson & Hewson , 1983 ) وهي :-

### ١ - التكامل ( Integration )

تهدف هذه الاستراتيجية الى دمج المعرفة الجديدة بالاطار المفاهيمي الموجودة لدى المتعلم استقرائياً او استنتاجياً ويقوم المعلم ضمن هذه الاستراتيجية بالشرح والمناقشة واجراء العروض العملية والتجارب وذلك لتكامل المعرفة السابقة لدى المتعلم بدمج المعرفة الجديدة بها .

### ٢ - التفاضل او التميز ( Differentiation )

تهدف هذه الاستراتيجية الى اكتساب المتعلم القدرة على ادراك المفهوم الجديد وتمثيله وقبوله وبها يكتشف المتعلم ان مفهوماً معيناً قد يكون واضحاً ومناسباً في حالة معينة .

### ٣ - التبادل ( Exchange )

وتهدف هذه الاستراتيجية الى استبدال مفهوم جديد بأخر سابق وذلك نتيجة للخلاف المفاهيمي الذي يتولد عادة لدى المتعلم عندما يجتمع مفهومان احدهما صحيح والآخر خاطئ ، حيث ان هذين المفهومين لن يكونا معقولين معاً ، مما يدفع بالمتعلم الى موازنة المفهومين والخروج من تلك العملية بالفهم السليم . والتبديل لا يحصل الا بعد ايجاد حالة عدم رضا المتعلم من مفاهيمه الحالية و ادراكه للمفهوم الجديد .  
الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة

### ٤ - التجسير المفاهيمي ( Conceptual Bridging )

تهدف هذه الاستراتيجية الى ايجاد البيئة المفاهيمية الملائمة لربط المفاهيم المجردة المراد تعلمها مع الخبرات المألوفة ذات المعنى لدى المتعلم بحيث يصبح المفهوم المجرد من خلالها معقولاً ومقبولاً لدى المتعلم. وتتبنى هذه الاستراتيجية على

شكل سؤال يصمم بحيث تكون الاجابة عنه من قبل المتعلم بدلالة مفاهيمه الموجودة لدية والتي درسها سابقا بهدف تثبيت الخلفية المفاهيمية ذات العلاقة بالمفهوم الجديد .  
( الحياصرة ، ١٩٩٢ ، ص ٣٠ )

### النماذج التي يمكن استخدامها في تعديل الفهم الخاطئ

هناك عدد من النماذج التي يمكن استخدامها في تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم و  
وبصورة عامة ومنها .

### اولاً / انموذج دوره التعلم ( Learning cycle model )

وتمر عملية التدريس باستخدام هذا الأنموذج بثلاث مراحل اساسية هي :-

أ- مرحلة الاستكشاف ( جمع المعلومات ) The Explortion Phase

ب- مرحلة ابتكار المفهوم ( استخلاص المفهوم ) Conceptinvention Phase

ج- مرحلة تطبيق المفهوم Concep Application Phase

وقد وضع كل من اتكن Atkin وكارپلس Karplاس التصور المبدئي لهذا  
الانموذج عام ١٩٦٢ معتمدين على بعض الافكار البنائية المستمدة من نظرية النمو  
المعرفي لجان بياجيه. ( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ١٢٢-١٢٣ )

### ثانياً / انموذج الشكل V ( Vee shape mode )

قدم هذا الانموذج بوب جووين ( Bob gowin , 1977 ) نتيجة بحوث استمرت  
عشرين عاماً في ضوء التعلم ذي المعنى التي صاغت اوزوبل ويهدف لمساعدة المتعلم  
على فهم عملية انشاء المعرفة وبخاصة الربط بين الجانبين العملي والنظري .  
( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ٣٦١ )

( زيتون حسن ، زيتون كمال ، ١٩٩٢ ، ص ١١٩-١٣٠ )  
الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة

### ثالثاً / انموذج التدريس المفصل ( Ela boration in struction model )

يتطلب هذا الأنموذج من افكار كل من النظرية التوسعية للتدريس لريجلبوث وميرل ونظرية التعلم القائم على المعنى لاوزويل ونظرية برونر في التعلم الحلزوني ونظرية جانبيه في التعلم الهرمي ويتضمن هذا الانموذج زيادة الفهم حيث يقوم بادماج المعرفة الجديدة وربطها مع المعرفة السابقة لدى المتعلم ويتطلب هذا الانموذج جهوداً غير مألوفة من المعلمين ومعدّي المناهج وتطويرها .

( قطامي وقطامي، ١٩٩٨، ص ٤٠٩ )، (صبري وتاج الدين، ١٩٩٩، ص ١٢)

#### رابعاً / انموذج التعليم الواقعي (The realistic learning model)

قدم هذا الخليلي عام ( ١٩٩٦ ) حيث بناه انطلاقاً من معطيات لواقع في المدارس العربية و وصف الخليلي انموذجه قائلاً:-

يتألف هذا الانموذج الواقعي لتدريس العلوم من ثلاث مراحل :-

أ- مرحلة تحليل الواقع .

ب- مرحلة التخطيط للتدريس.

ج- مرحلة التنفيذ . ( الخليلي وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ٤٥٢ )

#### خامساً / انموذج التغيير المفاهيمي ( Conceptual change model )

تركزت العديد من استراتيجيات التدريس في الخمس عشرة سنة الاخيرة من القرن العشرين في المساعدة على الانتقال بالتلاميذ صوب الفهم المقبول علمياً للظواهر الطبيعية وأطلق على تلك الاستراتيجيات اسم استراتيجيات التغيير المفاهيمي ومنها استراتيجيات بوسنر (Posner) ومساعدته (استريك Strike وجوسن Hewson وجيرتزوح Gertzog ) حيث قدموا انموذجاً تعليمياً عام ١٩٨٢ في جامعة كورنيل <sup>الفصل الثاني . . . الإطار النظري والدراسات السابقة</sup> بالولايات المتحدة الأمريكية ويستعى كذلك بانموذج (PSHG) نسبة الى الحروف الاولى من اسمائهم . ( صبري وتاج الدين ، ١٩٩٩ ، ص ١٢ )

سادساً / انموذج شو وزملاءه ١٩٩٠

اقترح شو وزملاءه خمسة شروط لكي يحدث التغيير المفاهيمي

١- الانزعاج ( هو حالة من عدم الرضا لمجريات الامور Perturbation)

٢- الوعي بالحاجة الى التغيير Awareness opaned to change

٣- الايمان بالتغيير Commitmet to change

٤- الرؤية (Vision) مع اتخاذ القرار في التغيير

٥- الشروع بالعمل من هذه الرؤية Projection in to that Vision

( انجلا ، ٢٠٠٠ ، ص ٣ )

بينما اشار (Beeth , 1998) الى ان هناك خمس فعاليات تؤدي الى احداث

التغيير المفاهيمي .

١- تحديد افكار الطلاب .

٢- يشرح الطلاب افكارهم.

٣- مقابلة افكار الطلاب مع وجهة النظر العلمية .

٤- تطبيق وجه النظر العلمية.

٥- تطبيق المبدأ على امثلة جديدة . ( Beeth , 1998 , P 49 . 61 )

مم تتكون نظرية بوسنر وزملاءه

تتكون من جزئين :-

الاول / يهتم بالسياق المفهومي للمتعلم والذي تتم فيه عملية التعليم وهو ما يسميه

بوسنر بالبيئة المفهومية التي تحدد الطريقة التي يتعامل فيها المتعلم مع المفاهيم القديمة

وكيف يستجيب للمفاهيم الجديدة فهي بالتالي تساهم في تكوين تغيير مفاهيمي .  
الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة

الثاني / يتضمن الشروط التي يجب توافرها لحدوث التغيير المفاهيمي وهي:-

١- يكون هناك عدم اقتناع بالمفاهيم السائدة ويهتم بوسنر ومن معه بفشل المفاهيم

الموجودة بخاصة تلك التي تؤدي دوراً مركزياً وان الاقتناع بان المفاهيم الموجودة

لا تعمل بشكل جيد وهو الشرط الاول والاساس للبدء بتغيير مفاهيمي

- ٢- يكون المفهوم الجديد مما يمكن تصوره حيث يجب ان يجوز المتعلمون حد ادنى من فهم المفهوم الجديد قبل ان يبدأوا بالتعرف عليه وتقييمه .
- ٣- يبدو المفهوم الجديد معقولاً ومقبولاً .
- ٤- يبدو المفهوم الجديد مستمراً للمتعلم فالمفهوم الجديد يجب ان يقنع المتعلم بتفوقه على المفهوم القديم ، أي ان يرى الطلاب فائده المفهوم في عدة حالات مختلفة .  
( الخليلي واخرون،١٩٩٦،ص١١٢ ) ، ( Angela sp . ho ,2000, P3 )  
( Jeel , min. tzes , et al , 1997 .P 272 )

## ثانياً / عرض الدراسات السابقة

أطلعت الباحثة على عدداً من الدراسات السابقة والتي اجريت في مجتمعات

مختلفة وكانت معنية بالتغيير المفاهيمي وهي كالاتي :-

١- دراسة **Hewson & Hewson (1983)**

٢- دراسة الخطيب ( ١٩٩٢ )

٣- دراسة برهم ( ١٩٩٣ )

٤- دراسة صباريني والخطيب ( ١٩٩٤ )

٥- دراسة المولى ( ١٩٩٩ )

٦- دراسة الشمري ( ٢٠٠٢ )

١- دراسة **Hewson & Hewson (1983)** والتي اجريت في جنوب افريقيا  
هدفت الدراسة لتقصي اثر المعرفة السابقة لدى الطلبة ، واستراتيجيات التغيير  
المفهومي في اكتساب الطلبة لمفاهيم الحجم والكتلة والكثافة.  
تكونت عينة الدراسة من ( ٩٠ ) طالباً وطالبة من طلاب مدرستين مختلفتين في  
جنوب افريقيا ، قسموا الى مجموعة تجريبية (٤٤) طالبا وطالبة ، درست المفاهيم  
باستخدام الاستراتيجيات الخاصة من المعلومات والمواد لربط المعرفة السابقة بالمعرفة  
الجديدة ( استراتيجية التجسير المفاهيمي ) ، ومجموعة ضابطة ( ٤٦ ) طالبا وطالبة ،  
درسوا تلك المفاهيم بالطريقة التقليدية وقد استخدم الباحثان الاختبارات القبلية البعدية  
لمعرفة اثر هذه الاستراتيجيات .  
اشارت نتائج الدراسة الى ان هناك تحسناً كبيراً ذا دلالة احصائية لدى الطلبة  
المجموعة التجريبية في اكتساب مفاهيم الحجم والكتلة والكثافة يفوق كثيراً اكتساب طلبة  
المجموعة الضابطة لهذه المفاهيم. ( برهم ، ١٩٩٣ ، ص ١٣-١٤ )

## ٢- دراسة الخطيب ( ١٩٩٢ ) اجريت في مدينة اربد

هدفت الدراسة الى :-

- ١- استقصاء طبيعة الفهم لدى طلبة الصف الاول الثانوي العلمي لمفاهيم حركة  
الاجسام في جال الجاذبية الارضية ، وتشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ لديهم
- ٢- اختيار فعالية استراتيجيتين في احداث التغيير المفاهيمي .  
تألفت عينة الدراسة من (١١٧) طالبا من طلاب الصف الاول الثانوي ثم اختياريهم  
من مدرستين ثانويتين للبنين في مدينة اربد .  
وزع الباحث عينة الدراسة الى ثلاث مجموعات وكما يأتي :-
- ١- المجموعة التجريبية الاولى : عدد افرادها (٤٠) طالبا ، درست باستعمال  
استراتيجيات التغيير المفاهيمي .
- ٢- المجموعة التجريبية الثانية : عدد افرادها (٤٢) طالباً ، درست باستعمال طريقة  
المجموعة التعاونية .



٣- المجموعة الضابطة : عدد افرادها (٣٥) طالباً، درست بالطريقة الاعتيادية اعد الباحث اختبار تحصيلياً موضوعياً من نوع الاختيار من متعدد ثلاثي البدائل تألف من (١٢) فقره ، وكل فقهه متعلقة بمفهوم معين وتم تطبيق الاختيار قبل المعالجة التجريبية على مجموعات الدراسة الثلاث وذلك للوقوف على النسب المئوية للمفاهيم الشائعة الخطأ لدى الطلبة ، كما اعيد تطبيق الاختبار بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية مباشرة بعد تحليل البيانات احصائياً ، دلت نتائج الدراسة على :-

- ١- انتشار العديد من انماط الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية، وينسب متفاوتة لدى افراد مجموعات الدراسة قبل تنفيذ المعالجة .
- ٢- تحسن أداء الطلبة في المجموعات الثلاث بعد المعالجة .
- ٣- تفوق المجموعة التي درست باستراتيجيات تغيير المفاهيم على كل من المجموعة التجريبية الثانية والضابطة بدلالة احصائية .
- ٤- النتائج التي لم تظهر وجود فرق دال احصائيات من التجريبية الثانية والضابطة .  
( الخطيب ، ١٩٩٢ ، ص ي . ك )

٣- دراسة برهم (١٩٩٣) أجريت في الاردن ، وكان الهدف منها :-

- ١- استقصاء اثر استخدام الطريقة البنائية على احداث التغيير المفاهيمي لدى طلاب الصف الاول الثانوي العلمي في مفاهيم الاحماض والقواعد واحتفاظهم بهذا التغيير في الفهم .
  - ٢- تحديد اشكال الفهم القبلي لمفهومي الحامض والقاعدة ، والمفاهيم المرتبطة بها، والشائعة بين طلاب هذا الصف قبل البدء بالمعالجة التجريبية.
- تكونت عينة الدراسة عن (٦٤) طالباً من طلاب مدرسة المفرق الثانوية الاولى وتم تعيين شعبتين عشوائياً .
- ١- المجموعة الاولى التجريبية ، وكان عدد افرادها (٣٢) طالباً ، درسوا بالطريقة البنائية .

٢- المجموعة الثانية الضابطة ، وكان عدد افرادها (٣٢) طالباً ، درسوا بالطريقة التقليدية .

أدوات الدراسة :- للتحقق من هدفي الدراسة ، تم اعداد الاختبارات الآتية :-

١- اختبار تحصيلي خاص بالمفاهيم السابقة اللازمة لدراسة الاحماض والقواعد بحسب ثباته (كودريشار دسون ٢٠٠٠)

٢- اختيار تحصيلي آخر لقياس مستوى فهم مفاهيم الاحماض والقواعد والمفاهيم المرتبطة بهما لتحديد اشكال الفهم الخاطئ للمفهومين قبل البدء بالمعالجة التجريبية وبحسب معامل ثبات الاستقرار (٠.٦٦) واعيد تطبيقه بعد الانتهاء من المعالجة التجريبية لقياس اثر المعالجة التجريبية على احداث التغيير المفاهيمي في مفاهيم الاحماض والقواعد . كما استخدم كاختبار لقياس الاحتفاظ بهذا التغيير في الفهم ، طبق بعد مضي (٥٠) يوماً .

دلت نتائج الدراسة على شيوع الاخطاء المفاهيمية في عشرة ، من مفاهيم الاحماض والقواعد وبنسبة تجاوزت ٥٠% من طلاب مجموعتي الدراسة قبل المعالجة التجريبية .

وأظهرت نتائج الدراسة ايضاً ان لطريقة التدريس المستخدمة أثر ذا دلالة احصائية في احتفاظ الطلاب بهذا التغيير في فهم مفاهيم الاحماض والقواعد ولصالح المجموعة التجريبية . (برهم ، ١٩٩٣ ، ص س . ع )

#### ٤- دراسة صباريني والخطيب (١٩٩٤) اجريت في مدينة اربد

هدفت الدراسة الى استقصاء فعالية استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية في اكتساب طلاب الصف الاول الثانوي العلمي الفهم العلمي الصحيح لمفاهيم الحركة في مجال الجاذبية الارضية وازالة انماط الفهم الخاطئ لديهم المتعلقة بتلك المفاهيم

- تألفت عينة الدراسة من (٧٥) طالباً ، يمثلون شعبتين في احدى المدارس الثانوية في مدينة اربد ، موزعين على مجموعتين كما يأتي :-
- ١- المجموعة التجريبية : بلغ عدد افرادها (٤٠) طالبا ، درست المادة التعليمية باستخدام استراتيجيات التغير المفاهيمي ( انموذج بوسنر ) والمتمثلة بـ ( التكافل ، التميز ، التبديل ، التجسير المفاهيمي ) .
- ٢- المجموعة الضابطة : بلغ عدد افرادها (٣٥) طالباً ، درست المادة التعليمية بالطريقة التقليدية صمم الاختبار التحصيلي الموضوعي من نوع الاختيار من متعدد ذو الثلاث بدائل وتألفت من (١٢) فقرة ، تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق لجنة من الخبراء المختصين ، كما تم التحقق من ثباته بحساب معامل الانساق الداخلي له على وفق ( معادلة كودريتشارد سون ٢٠٠ ) وبلغت قيمته (٠.٧١) بعدها طبق الاختبار على مجموعتين الدراسة قبل المعالجة التجريبية المباشرة .

اظهرت نتائج الاختبار ( t - test ) لعينتين مستقلتين تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة مما يدل على تفوق استراتيجيات التغير المفاهيمي الصفية على الطريقة التقليدية في اكساب الفهم العلمي الصحيح ( صبارني والخطيب ، ١٩٩٤ ، ص ١٥-٤٤ )

٥- دراسة المولى ( ١٩٩٩ ) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية التربية (ابن الهيثم)

وهدفت الى التعرف على اثر استخدام انموذجي دوره التعليمية وبوسنر في الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة التغيير المفاهيمي في مادة الفسلجة الحيوانية لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل وتضمن البحث مرحلتين :-

الاولى / تشخيصيه وطبقت على طلبة الصف الثالث قسم علوم الحياة ، كلية التربية جامعة الموصل في الفصل الثاني من العام الدراسي ٩٨/٩٧ وكان عدد الطلبة (١٠٠)

، خضعوا لاختبار موضوعي من نوع الاختبار من متعدد تضمنت (١٤٨) مفهوماً موزعة على سبع وحدات أساسية في مادة الفلسفة الحيوانية وقد تبين من نتائج هذه المرحلة ان هناك (٧٤) مفهوماً ذا فهم خاطئ لدى الطلبة من مجموع (١٤٨) مفهوماً وان هناك ٥٠% من المفاهيم الفلسفية ذات فهم خاطئ لدى افراد عينة البحث في هذه المرحلة .

الثانية / علاجية وقد طبقت إجراءات هذه المرحلة كذلك على طلبة الصف الثالث / قسم علوم الحياة / جامعة الموصل / كلية التربية في الفصل الاول من العام الدراسي (٩٨-٩٩) وقد بلغ عدد الطلبة (٧٥) وتم توزيعهم عشوائياً على ثلاث مجاميع متساوية العدد ومتكافئة .

المجموعة التجريبية الاولى :- درست بانموذج دوره التعلم .

المجموعة التجريبية الثانية :- ودرست بانموذج بوسنر .

المجموعة التجريبية الثالثة :- (وهي المجموعة الضابطة) ودرست بالطريقة الاعتيادية وحرصت الباحثة ان تقوم بنفسها بتدريس المجموعات الثلاث وقد صاغت الباحثة الاهداف السلوكية للمفاهيم ذات الفهم الخاطئ واعداد الاختيار العلاجي لهذه المفاهيم وكان من النوع المقالي والموضوعي اذ شمل سبعة انواع من الاسئلة وطبق هذا الاختبار على مجموعات البحث الثلاث وقد اظهرت نتائج هذه المرحلة فاعلية انموذجي دوره التعلم وبوسنر على المجموعة الضابطة في احداث التغيير المفاهيمي كما اظهرت انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية بين المجموعة التجريبية الاولى والثانية في احداث التغيير المفاهيمي .

٦- دراسة ( الشمري ، ٢٠٠٢ ) أجريت هذه الدراسة في جامعة بغداد - كلية

التربية (ابن الهيثم)

هدفها التعرف اثر استخدام الانموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل

الطلاب في المعلومات الفيزيائية .

تألفت عينة الدراسة من ( ٥٠ طالباً وزعت الى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٢٥) طالباً في كل مجموعة تم اختيارهم من طلاب الصف الرابع العام الاعدادي في (ثانوية صدام المطورة سابقاً) في قضاء بعقوبة وللفضل الاول من العام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) كوفئت المجموعتان في التحصيل الدراسي السابق لمادة الفيزياء والكيمياء ومادة الرياضيات وكذلك اختبار المفاهيم اجرى الباحث اختبارين هما اختبار المفاهيم او الهدف منه تحديد المفاهيم الفيزيائية ذات الفهم الخاطى لدى الطلاب وتكوين الاختبار من (٧٢) فقرة موضوعية والمقالي القصير الاجابة ثم طبق الاختبار على عينة البحث في بداية العام الدراسي وبعد تصحيح الاجابات تبين هناك (١٨) مفهوماً خاطئاً اما الاختبار الثاني فهو الاختبار التحصيلي المتكون من (٥٠) فقرة (٣٧) منها فقدان موضوعية متنوعة و (١٣) فقر مقالية متنوعة ايضاً وبعدها طبقت اختبار المفاهيم والاختبار التحصيلي على المجموعتين ومعالجة البيانات احصائياً ولمعرفة تأثير الانموذج التكامل على عينة البحث فقد استخدم الاختبار (T-Test) اظهرت النتائج وجود فروق ذي دلالة احصائية في التغيير المفاهيمي وكذلك في متوسط التحصيل لصالح المجموعة التجريبية .

مناقشة الدراسات السابقة / بعد اطلاع الباحثة على الدراسات السابقة استنتجت الآتي

-:

١- اقتصرت هذه الدراسات على تشخيص وعلاج المفاهيم ذات الفهم الخاطى كدراسة (Hewson & Hewson , 1983) ، ( الخطيب ، ١٩٩٢ ) ، ( برهم ، ١٩٩٣ ) و ( صباريني والخطيب ، ١٩٩٤ ) و (المولى ، ١٩٩٩ ) و ( الشمري ، ٢٠٠٢ ) .

والدراسة الحالية تعتمد على تحديد وعلاج المفاهيم ذات الفهم الخاطى ومعظم الدراسات السابقة استخدمت التصميم التجريبي ذا الاختيار القبلي والبعدي وهذا ما ستأخذ به الدراسة الحالية .

٢- تباينت الدراسات السابقة بخصوص متغير الجنس فمعظمها شملت الذكور والاناث كدراسة ( Hewson , 1983 ) و (المولى ، ١٩٩٩) وبعض الدراسات اقتصر على الذكور فقط كدراسة ( الخطيب ، ١٩٩٢ ) و (برهم ، ١٩٩٣) و ( صباريني والخطيب ، ١٩٩٤ ) و ( الشمري ، ٢٠٠٢ ) وفي الدراسة الحالية اعتمدت الباحثة الاناث من طالبات الصف الرابع العام.

٣- اختلفت الدراسات من حيث عدد افراد العينة ما بين (٩٠) طالباً كما في دراسة ( Hewson , 1983 ) و ( ١١٧ ) طالبا كما في دراسة (الخطيب ، ١٩٩٢)، وذلك حسب طبيعة الدراسة والاهداف التي تسعى لتحقيقها اما الدراسة الحالية فقد لا يتعدى حجم العينة (٧٠) طالبة .

٤- تباينت الدراسات في اجراء عملية التكافؤ لمجموعات عينة البحث فبعض الدراسات اجريت عملية التكافؤ في التحصيل الدراسي السابق والذكاء كما في دراسة ( المولى ، ١٩٩٩ ) وقد اجريت في دراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) عملية التكافؤ في متغير التحصيل الدراسي السابق لمادة ( الفيزياء والكيمياء ) والرياضيات والاختبار القبلي للمفاهيم اما في الدراسة الحالية فقد اجريت عملية التكافؤ في متغير الذكاء والعمر الزمني ودرجات السنة السابقة لمادة التأريخ والاختبار القبلي للمفاهيم .

٥- تباينت الدراسات في عدد المفاهيم التي خضعت للتجربة منها اعتمدت على (١٤٨) مفهوماً كدراسة (المولى ) و (٦٤) مفهوما كما في دراسة الشمري والدراسة الحالية اعتمدت ( ٥٠ ) مفهوماً من المفاهيم الاساسية الموجودة في المادة التي تم تحليلها .

٦- تباينت الدراسات السابقة في المرحلة الدراسية التي طبقت فيها التجربة فقد طبقت دراسة ( Hewson & Hewson , 1983 ) و ( الخطيب ، ١٩٩٢ ) و ( برهم ، ١٩٩٣ ) و ( صباريني والخطيب ، ١٩٩٤ ) على المرحلة المتوسطة اما دراسة (المولى ، ١٩٩٩) فقد طبقت على المرحلة الجامعية اما دراسة (الشمري ، ٢٠٠٢) فقد طبقت على المرحلة الثانوية وكذلك الدراسة الحالية ضمن المرحلة الاعدادية .

٧- معظم الدراسات قام الباحثون في التدريس بانفسهم لاجل ازالة اثر الفروق في تدريس المدرسين - اما في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة بتدريس المجموعتين بنفسها للسبب السابق نفسه .

٨- معظم الدراسات السابقة استخدمت اختبارات من اعداد الباحثين بانفسهم واغلب هذه الاختبارات هو من نوع (الاختبار من متعدد) لتشخيص الفهم الخاطىء في المعرفة السابقة لدى الطلبة عن المفاهيم الجديد كما في دراسة ( Hewson & Hewson ، برهم ، والخطيب ، وصباريني والخطيب) وفي دراسة (المولى ) الاختبار من النوع الموضوعي والمقالي اما في دراسة (الشمري) هما نوعان من الاختبارات احدهما للمفاهيم وهو من النوع الموضوعي والمقالي القصير الاجابة والثاني للتحصيل ويضم أسئلة متنوعة موضوعية ومقالية اما في الدراسة الحالية فقد اعتمدت الباحثة الاختبار من متعدد ومن النوع الموضوعي.

٩- كانت مدة التجربة فصلاً دراسياً واحداً عدا دراسة المولى (١٩٩٩) فكانت فصلاً راسياً كاملاً اما بالنسبة الى الدراسة الحالية فانها استغرقت فصلاً دراسياً واحداً .

١٠- تباينت الوسائل الاحصائية التي اسخدمت في الدراسات السابقة وذلك بحسب متغيرات كل دراسة وفرضياتها اما الدراسة الحالية فقد استخدمت الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ومعادلة الصعوبة وفعالية البدائل وقوة التميز للفقرة الموضوعية ومعادلة ارتباط بيرسون .

# الفصل الثالث

## إجراءات البحث

## Procedures

اولا . التصميم التجريبي للبحث.

ثانيا. مجتمع البحث .

ثالثا. عينة البحث

رابعا . تكافؤ مجموعتي البحث .

خامسا . ضبط المتغيرات الدخيلة .

سادسا . مستلزمات التجربة .

سابعا . صياغة الاهداف السلوكية .

ثامنا. اعداد الخطط التدريسية .

تاسعا . اداة البحث .

عاشرا . تطبيق التجربة .

حادي عشر . الوسائل الاحصائية .



### إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً لأهم الإجراءات التي قامت بها الباحثة متمثلاً بالتصميم التجريبي ووصف المجتمع و اختيار عينة البحث و إجراءات التكافؤ و التحقق من صحة فرضياتها و على النحو الآتي .

#### **أولاً . التصميم التجريبي : Experimental Design**

هو مخطط يوضح المتغير او المتغيرات المستقلة والتابعة وحجم العينة وطريقة توزيعها وقياس المتغير او المتغيرات التابعة كميّاً .

( ابو صالح ، ١٩٩٣ ، ص ١٢١ - ١٢٥ )

فضلاً على انه يتوقف ، على طبيعة مشكلة الدراسة و متغيراتها وطبيعة العينة و الظروف التي نفذ في ظلها التصميم ، علماً ان الابحاث التربوية لم تصل بعد الى تصميم تجريبي يبلغ حد الكمال في عملية الضبط لان توفير درجة كافية لضبط المتغيرات ، امر في غاية الصعوبة ، بحكم طبيعة الظواهر التربوية التي تعالجها .  
( الزوجي ، ١٩٦٨ ، ص ٥٨ )

ولاجل ذلك فقد استخدمت الباحثة، التصميم التجريبي ذا لضبط الجزئي المتكون من مجموعة تجريبية ويقصد بها تعرض أفرادها للمتغير المستقل ( نموذج بوسنر ) ، والمجموعة الضابطة هي التي استخدمت مع أفرادها الطريقة الاعتيادية عند تقديم الدرس. والجدول رقم (١) يوضح ذلك .

جدول ( ١ )

#### **التصميم التجريبي المعتمد للمجموعتين التجريبيتين والضابطة**

المجموعة	المتغير المستقل	المتغير التابع
التجريبية	اختبار قبلي	اختبار مفاهيم بعدي
الضابطة	للمفاهيم	

## ثانياً / مجتمع البحث Population

يتكون مجتمع البحث الحالي من طالبات الصف الرابع العام في المدارس الاعدادية والثانوية في مدينة بعقوبة / المركز الموزعة على مناطق جغرافية مختلفة والتي بلغ عددها (١٠) مدرسة . والجدول رقم (٢) يوضح ذلك .

### جدول (٢)

#### المدارس الاعدادية والثانوية للبنات التابعة لمدينة بعقوبة المركز

ت	اسم المدرسة	ت	اسم المدرسة
١-	اعدادية القدس	٧-	ثانوية عائشة
٣-	ثانوية الازدهار	٩-	ثانوية الحرية
٢-	ثانوية الامال	٨-	ثانوية الماجدات
٥-	ثانوية التحرير	١١-	ثانوية فاطمة
٤-	ثانوية الزهراء	١٠-	ثانوية العدنانية
٦-	ثانوية ام سلمة		

## ثالثاً / عينة البحث Sample

لغرض اجراء البحث الحالي وبغية اختيار عينة مناسبة قامت الباحثة باختيار اعدادية القدس \* للبنات بالطريقة العشوائية البسيطة اذ كانت فيها ثلاث شعب ( أ، ب ، ج) وقد اختيرت شعبتين عشوائياً لمجموعتي التجربة فكانت الشعبة (أ) لتمثل المجموعة التجريبية والتي تدرس على وفق طريقة انموذج بوسنر واختيرت الشعبة (ب) لتمثل المجموعة الضابطة والتي درست على وفق الطريقة الاعتيادية وبواقع (٣٥) طالبة لكل مجموعة كما مبين في الجدول رقم (٣)

( \* ) انظر الملحق رقم ( ١٢ ) تسهيل مهمة ص

جدول (٣)

يوضح اعداد افراد المجموعتين

المجموعة	الشعبة	عدد افراد العينة
التجريبية	أ	٣٥
الضابطة	ب	٣٥

رابعاً /التكافؤ بين مجموعتي البحث

لغرض استبعاد ( تحييد ) اكبر عدد من المتغيرات الدخيلة التي يمكن ان تؤثر في سير التجربة ، ثم اجراء التكافؤ بين افراد المجموعتين في المتغيرات الاتية :-  
أ- الذكاء

ب- العمر الزمني بالاشهر

ت- درجات مادة التاريخ للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣

أ- الذكاء :- Intelligenc

على الرغم من التوزيع العشوائي للطالبات يمكن ان يضمن تكافؤ المجموعتين الا ان الباحثة عمدت الى التحقق من تكافؤ المجموعتين في مستوى الذكاء احصائياً ولتحقيق ذلك اختارت المصفوفات المتتابعة لقياس رافن (Raven) الذي صمم لقياس القدرة العقلية المتميزة بتزايد صعوبتها تدريجياً، ويعد اكثر مقاييس الذكاء استخداماً  
الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة  
وشيوعاً ويحتل مكانة مهمة من بين اختبارات الذكاء .

( علام ، ٢٠٠٠ ، ص ٣٩٦-٣٩٧ )

يتكون المقياس من (٦٠) فقرة مقسمة الى (٥) مجاميع كل مجموعة احتوت على اثني عشر سؤالاً تعطى درجة واحدة للاجابة الصحيحة وصفر للاجابة الخاطئة ، لكل مستوى على شكل مصفوفة لرسوم واشكال ناقصة ، يطلب من المفحوص تكملة من بدائل مصورة في اسفل كل سؤال ، وفي ضوء الاجابات تحدد درجات الذكاء وقد

اعتمدت الباحثة هذه الاداة لانها طبقت على البيئة العراقية .  
( الدباغ ، ١٩٨٣ ، ص ٢١ )

وقد تم تطبيقه على افراد عينة البحث ، وبعد تصحيح إجاباتهم أعطيت درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة ملحق (١)  
وبعد تطبيق الاداة على افراد بيئة البحث ومعالجة البيانات كانت كما مبينة بالجدول رقم ( ٤ ) يوضح ذلك .

#### الجدول (٤)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية ( المحسوبة ، الجدولية ) لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

مستوى الدلالة	القيمة الثابتة		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
	٢	٠.٣٥٦	٦٨	٨.٩٦٥	٣٨.٠٨٥	٣٥	التجريبية
				٤.١٩٣	٣٧.٣٤٢	٣٥	الضابطة

بلغ المتوسط الحسابي للانحراف المعياري على التوالي للمجموعة التجريبية ( ٣٨.٠٨٥ ) ، ( ٨.٩٦٥ ) اما بالنسبة للمجموعة الضابطة فقد بلغ المتوسط الحسابي للانحراف المعياري ( ٣٧.٣٤٢ ) ، ( ٤.١٩٣ ) وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين هذين المتوسطين تبين انه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) اذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ٠.٣٥٦ ) ، اقل من القيمة التائية الجدولية ( ٢ ) وبدرجة حرية ( ٦٨ ) مما يدل على انه المجموعتين متكافئتين في هذا المتغير .

### العمر الزمني بالاشهر Age IN Months

لغرض اجراء التكافؤ بين افراد المجموعتين في العمر الزمني تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأفراد المجموعتين والجدول رقم (٥) يوضح ذلك

#### الجدول ( ٥ )

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لاعمار طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

مستوى الدلالة	القيمة الثابتة		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي بالاشهر	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
٠.٠٥	٢	٠.٠٤٥	٦٨	٨.٧١١	١٨٨.٣٧١	٣٥	التجريبية
				١٦.٦٧٠	١٨٨.٥١٤	٣٥	الضابطة

بلغ المتوسط الحسابي للمجموعتين التجريبية والضابطة (١٨٨.٣٧١) (١٨٨.٥١٤) على التوالي والانحرافات المعيارية (٨.٧١١) (١٦.٦٧٠) وباستخدام الاختبار التائي لمجموعتين مستقلتين لم تظهر فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) اذ تراوحت القيمة التائية المحسوبة (٠.٠٤٥) ، اقل من القيمة التائية الجدولية (٢) وبدرجة حرية (٦٨) مما يدل على ان المجموعتين متكافئتين احصائياً في العمر الزمني ملحق ( ١ ) .

#### درجات مادة التاريخ

لاجراء التكافؤ بين افراد المجموعتين في الامتحان النهائي للصف الثالث المتوسط تم الحصول على درجات الطلبة افراد العينة من سجلات المدرسة ، والجدول رقم ( ٦ )

يوضح ذلك

#### الجدول (٦)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مادة التاريخ

مستوى الدلالة	القيمة الثابتة		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
٠.٠٥	٢	٠.١٠١	٦٨	١٠.٧٨٤	٨١.٢٥٧	٣٥	التجريبية
				١٠.٦٦٦	٨١	٣٥	الضابطة

بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية ( ٨١.٢٥٧ ) درجة ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ( ٨١ ) درجة، اما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية فكان ( ١٠.٧٨٤ ) درجة في حين بلغ الانحراف المعياري للمجموعة الضابطة ( ١٠.٦٦٦ ) درجة في مادة التاريخ للصف الثالث المتوسط ( ملحق ١ ) للعام الدراسي السابق ( ٢٠٠٢-٢٠٠٣ ) وباستخدام الاختيار التائي لعينيتين مستقلتين بلغت القيمة التائية المحسوبة ( ٠.١٠١ ) اقل من القيمة التائية الجدولية ( ٢ ) عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) وبدرجة حرية ( ٦٨ ) مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة احصائيا في هذا المتغير .

### الاختيار القبلي للمفاهيم Pre-test

تم تطبيق الاختيار القبلي للمفاهيم لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة الفصل الثاني . . . الاطار النظري والدراسات السابقة وعند حساب متوسط درجات المجموعة التجريبية ( ٢٤.٢٥٧ ) درجة ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة ( ٢٣.٩٤٢ ) درجة .

اما الانحراف المعياري للمجموعة التجريبية ( ٥.٢٨٧ ) درجة ، وللمجموعة الضابطة ( ٥.٦٤٦ ) درجة ، وباستخدام الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطين مجموعتي البحث تبين انه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ٦٨ ) ، اذ كانت القيمة التائية المحسوبة ( ٠.٠٨٤ ) هي اقل من القيمة التائية الجدولية ( ٢ ) مما يدل على ان مجموعتي البحث متكافئتين احصائياً في متغير الاختيار القبلي كما مبين في جدول رقم (٧) وملحق (١)

## الجدول (٧)

المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والقيمة التائية لدلالة الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات الاختيار القبلي للمفاهيم .

مستوى الدلالة	القيمة التائية		درجة الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	عدد أفراد العينة	المجموعة
	الجدولية	المحسوبة					
٠.٠٥	٢	٠.٠٨٤	٦٨	٥.٢٨٧	٢٤.٢٥٧	٣٥	التجريبية
				٥.٦٤٦	٢٣.٩٤٢	٣٥	الضابطة

### خامساً / ضبط المتغيرات الدخيلة **Rariable control**

فضلاً عن اجراء التكافؤ الاحصائي في المتغيرات السابقة الذكر بين مجموعتي البحث ، حاولت الباحثة ضبط المتغيرات الاخرى التي تعتقد الباحثة بأنها قد يكون لها تأثير في سير البحوث التجريبية قد تكون عرضة لعوامل دخيلة قد تؤثر في سير التجربة ونتائجها وضبطها وفيما يلي عرضاً لهذه العوامل :-

١-التأريخ / **History** / يقصد به ظروف التجربة والحوادث المصاحبة لها الاعداد

المسبق للتجربة والتخطيط سوف يحد من هذا العامل .

٢-النضج **Maturation** / ان جميع الطالبات يخضعن لعوامل نحو واحدة وان

توزيع العشوائي واجراء التكافؤ لعينة البحث يضمن بانه افراد المجموعتين تعرض لنفس مستوى النمو .

٣-أداة القياس / تساوت مجموعتا البحث التجريبية والضابطة باداء القياس

اختبارالمفاهيم والاختبار البعدي .

٤-اثر اجراءات الاختبار القبلي / **Test of conceptand post test**

ان طول المدة الزمنية بين الاختيار القبلي والبعدي قد حد من هذا العامل ، اذ طبقت الاختيار القبلي في بداية التجربة وبعد ( ٩٠ ) يوماً تم تطبيق الاختبار البعدي وذلك بعد الانتهاء من التجربة .

٥-التدريس / درست المجموعتان التجريبية والضابطة انفسهما للحد من اثر هذا العامل على وفق الخطط التدريسية لكل مجموعة وروعت ملاحظة الخطط اسبوعياً من قبل المشرف قبل التنفيذ.

٦-الظروف البيئية والمادية / تم تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة في قاعتين متجاورتين لها المواصفات نفسها تقريباً من حيث الاضاءة، ونوع المقاعد وعددها ونوع السبورة لنبين اثر هذا المتغير.

٧-نتائج الضبط الخارجي ويشمل :-

اجراءات التجربة :- استطاعت الباحثة الحد من هذا العامل من خلال قيامها بالتدريس بصورة طبيعية لمجموعتي البحث من دون ان تشعر الطالبات انهن يخضعن الى تجربة فقد باشرت الباحثة عملها منذ بداية الفصل الدراسي الاول.

### سادساً : مستلزمات التجربة Experiment Requirements

تحديد المادة العلمية : حددت الباحثة المادة العلمية التي ستدرس لطالبات المجموعتين في اثناء التجربة على وفق مفردات كتاب تأريخ الحضارة العربية الاسلامية للصف الرابع العام المقرر تدريسه من قبل وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٠٣-٢٠٠٤م وشملت الفصول الاتية :

الفصل الاول	الدويلات العربية قبل الاسلام
الفصل الثاني	( ظهور الاسلام وقيام الدولة العربية الاسلامية )
الفصل الثالث	( النظام الاداري في الدولة العربية الاسلامية )
الفصل الرابع	( النظام القضائي في الدول العربية الاسلامية )
الفصل الخامس	( النظام الحربي )

### تحديد المفاهيم العلمية Scientific Concepts Identipication



أ- تحديد المفاهيم الأساسية والثانوية الواردة في كتاب التأريخ للصف الرابع العام بعد قراءة الباحثة الفصول الخمسة من كتاب التأريخ للصف الرابع العام الطبعة ( العشرون ) .

محددة المفاهيم الأساسية والثانوية ولكل فصل وحرص على ان لايتكرر ذكر المفهوم مرة اخرى وقد بلغ عدد المفاهيم التاريخية ( ٥٠ ) مفهوماً موزعاً على الفصول الخمسة كما في جدول رقم ( ٨ )

#### جدول ( ٨ )

المفاهيم التاريخية لكتاب التأريخ للصف الرابع ط العشرون لعام ١٩٩٠ للفصول الخمسة الاولى .

ت	الموضوع	المفاهيم الواردة في الكتاب
١	الدول العربية قبل الاسلام ( ٥٣٩ق.م-٦١٢م)	١١
٢	ظهور الاسلام وقيام الدولة العربية الاسلامية	١٢
٣	النظام الاداري في الدولة العربية الاسلامية	١٥
٤	النظام القضائي في الدولة العربية الاسلامية	٧
٥	النظام الحربي	٥
	المجموع	٥٠

وللتأكد من صحة تحليل المفاهيم التاريخية الواردة في كتاب التأريخ للصف الرابع العام للفصول الدراسية الخمسة الاولى التي تم عرضها على المدرستين اللتين تدرسن المادة نفسها والصف بالعمل على تحليل الوحدات الدراسية للفصول الخمسة وتحديد المفاهيم التاريخية الأساسية والثانوية الواردة فيها وبعد ذلك تم عرضها بقائمة المفاهيم التاريخية مع محتوى المادة العلمية على مجموعة من الخبراء المتخصصين بالتأريخ وطرائق تدريسية والعلوم التربوية والنفسية (ملحق ٢) وتم استبعاد بعض المفاهيم التي نالت اقل تكراراً بناءً على آراء الخبراء مع اجراء تعديلات بسيطة على بعض منها وبهذا فقد تحقق صدق تحليل محتوى الكتاب الى مفاهيم كما في ملحق (٣) تحديد

المفاهيم التاريخية المكررة Repeated historicd concepts dentification

وهي المفاهيم الاساسية التي يدرسها الطلبة في المرحلة المتوسطة ويدرستها في الصف الرابع العام لمادة التاريخ قامت الباحثة يعرض قائمة باسماء (٥٠) مفهوماً مع محتوى المادة العلمية والتي تم تحديدها من كتاب التاريخ للصف الرابع العام على مجموعة من الخبراء المتخصصين في التاريخ وطرائق تدريسه والعلوم التربوية والنفسية واثبتت من المدرسات اللتين تدرسن المادة نفسها عرض كل المفاهيم الرئيسية: وهي بنى عقلية تستعمل لتنظيم مقررات دراسية و وحدات تعليمية .

( باير ، ١٩٩٤ ، ص ٢٠٨ )

**اما المفاهيم الثانوية Sub-cocepts /** وهي مفاهيم محتوى لتنمية المفاهيم الرئيسية وتتميز بانها مفيدة لذاتها ومفيدة لغيرها .

( باير ، ١٩٩٤ ، ص ٢٠٨ )

وتم عرضها بقائمة على مجموعة من الخبراء في مجال اختصاص التاريخ وطرائق تدريسه والعلوم التربوية والنفسية (ملحق ٢) للحكم على صحة التحليل وفي ضوء ملاحظاتهم وآرائهم عدلت وحذفت البعض منها واصبحت بصورتها النهائية (٥٠) ملحق (٣) .

### **Formulating behariourd صياغة الاهداف السلوكية** **objectires**

تعد الاهداف السلوكية هي التحديد الاجرائي للاهداف التربوية، و الهدف السلوكي (عبارة لغوية تصف رغبة في احداث تغير في سلوك المتعلم ، القابل للقياس و الممكن تحقيقه وملاحظة).

( توك ، ١٩٩٩ ، ص ٣٢ )

لذ يجب التاكيد من (الأهداف معقولة في عددها و واقعية في امكانية تحقيقها ومتنوعة في مستواها العقلي و متناسبة مع طموحات المدرسة والمتعلمين وانها لا تحتاج الى وقت وجهد كبيرين وتكلفه باهضة ) .

( دروز ، ٢٠٠٠ ، ص ٧٧ )

وبذلك تساعد على تبصير المعلم ببنية المادة والمنهج فيراعيها اثناء تقديمها للمتعلم .

(توق وآخرون ، ٢٠٠١ ، ص ٧٤)

بعد الإطلاع على الأهداف العامة لتدريس مادة التاريخ في المرحلة الإعدادية التي أعدتها وزارة التربية تبين إنها أهداف واسعة لذلك اشتقت الباحثة أهدافاً خاصة بموضوعات الفصول الخمسة الأولى من كتاب التاريخ للصف الرابع العام (ملحق ٤) ، ثم اشتقت من الأهداف الخاصة أهداف سلوكية (ملحق ٥) بلغ عددها (١١٣) هدف هدفًا سلوكياً موزعة على المستويات الخمسة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم ( Bloom) بواقع (٣١) هدفًا لمستوى المعرفة ، و (٣٢) هدفًا لمستوى الفهم ، (١٠) هدفًا لمستوى التطبيق ، (٢١) هدفًا لمستوى التحليل ، و (١٩) هدفًا لمستوى التركيب ، ولغرض التأكد من صحة تصنيف الأهداف السلوكية الى المستويات الخمسة الأولى من المجال المعرفي لتصنيف بلوم واستبقائها لمحتوى المادة وتغطيتها للأهداف العامة والخاصة تم عرضها مع محتوى المادة العلمية على مجموعة من الخبراء المتخصصين بالتاريخ وطرائق تدريسه والعلوم التربوية والنفسية (ملحق ٢) وقد حصلت جميع الأهداف على موافقة الخبراء باستثناء بعض التعديلات التي حصلت في صياغتها والجدول رقم (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩)

المحتوى	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	المجموع
الفصل الاول	٧	٦	١	٤	٥	٢٣
الفصل الثاني	٤	٦	١	٣	١	١٥
الفصل الثالث	٩	٨	٥	٧	٧	٣٦
الفصل الرابع	٧	٦	٣	٥	٤	٢٥
الفصل الخامس	٤	٦	٠	٢	٢	١٤
المجموع	٣١	٣٢	١٠	٢١	١٩	١١٣

### اعداد الخطط التدريسية Lesson Plans Plans Preparation

ان التخطيط الدراسي تصور عقلي يصف ما يقوم به المعلم من اجراءات وممارسات واداءات وما يستخدمه من وسائل وادة تعليمية لانجاز مهام معينة لتحقيق اهداف سبق تحديدها . ( اللقائي وعودة ، ١٩٩٩ ، ص ٥٥-٥٦ )

والتخطيط في حد ذاته عملية هادفة ، تبدأ باهداف محددة وتعمل على رسم الطرق لتحقيقها ، لما كان تحقيق الاهداف التدريسية يرتبط اساً في التأثير على نمو الافراد في الجانب الفكري والقيمي والشعوري بحيث يتجه العقل والتفكير نحو تحقيقها ( محمد ، ١٩٩١ ، ص ١٣ )

ويقصد ايضاً بالتخطيط في التدريس تصور مسبق للمواقف والاجراءات التدريسية التي يطلع بها المدرس وطلابه لتحقيق اهداف تعليمية معينة وهذه العملية تتضمن تحديد الاهداف واختبار طرائق واساليب تنفيذ وتقويم مدى تحصيل الطلبة لتلك الاهداف . ( الامين ، ١٩٩٢ ، ص ١٣٣ )

ولا شك ان الخطة اليومية التي يضعها المعلم ضرورة ملحة للتدريس فهي تحسن ادائه وتبعده عن الآلية في التدريس وتجعل عمله متجدداً باستمرار وله الوقت الكافي للتفكير بمادة الدرس ،وفي الطريقة التي يصل بها الى عقول طلابه .

( عبد الهادي ، ١٩٨٦ ، ص ١٢٧ )

لذلك فقد تم اعداد مجموعة من الخطط التدريسية الخاصة بموضوعات الفصول الخمسة الاولى من كتاب التأريخ للصف الرابع العام ، بلغت (٣٢) خطة تدريسية (١٦) منها للمجموعة التجريبية التي تدرس التأريخ بالاعتماد على الادبيات المتوافرة حول التغيير المفاهيمي و (١٦) خطة للمجموعة الضابطة التي تدرس المادة نفسها بالطريقة الاعتيادية ، وقد عرضت نماذج من هذه الخطط ( ملحق ٦ ) على مجموعة من الخبرات (ملحق ٢) من ذوي الخبرة والاختصاص في التأريخ ، وطرائق تدريسه، ومدرسات المادة لمعرفة ارائهن وملاحظاتهم لاجل تحسين صياغة تلك الخطط وفي ضوء ما ابداه الخبراء اجريت التعديلات اللازمة عليها اصبحت بصيغتها النهائية .

#### تاسعاً / أداة البحث

جرى اعداد أداة البحث بخطوات متتابعة بدأ ببناء اختبار قبلي وبعدي للمفاهيم

وفيما يلي توضيح لذلك :-

#### ١- بناء اختبار قبلي / بعدي للمفاهيم

شمل بناء اختبار قبلي بعدي للمفاهيم لقياس مفاهيم البنية المعرفية التي تمتلكها الطالبات عن المفاهيم التاريخية ويهدف تشخيص خطأ المفاهيم الذي يقعن في الطالبات وخلالها (يتأكد المعلم من فهم الطالب للافكار والاراء التي تنقل بالمفهوم المراد تعلمه ) .  
( الزيود وآخرون ، ١٩٩٨ ، ص ١٠٩ )

وضم الاختبار (٥٠) فقرة ملحق ( ٧ ) تم اختيارها على آراء المدرسين والمحكمين من اصحاب الخبرة الطويلة في تدريس المادة حيث كون المفاهيم هي من الامور الاساسية والتي سبق للطالبات ان تعلمها في المرحلتين الدراسيتين السابقتين والتي سيتم دراستها في الصف الرابع العام الجدول رقم (١٠) يوضح ذلك.

#### جدول (١٠)

## المفاهيم بحسب الوحدات الدراسية الواردة في الكتاب

الموضوع	المفاهيم في الكتاب	المفاهيم المستبعدة	المفاهيم التي نالت اكثر تكراراً في الاختبار القبلي
الفصل الاول	١١	٨	٣
الفصل الثاني	١٢	٨	٤
الفصل الثالث	١٥	٩	٦
الفصل الرابع	٧	٣	٤
الفصل الخامس	٥	١	٤
المجموع	٥٠	٢٩	٢١

قامت الباحثة بأعداد اختبار موضوعي من نوع اختيار من متعدد ذي اربعة بدائل وقد هدف الاختبار لمعرفة قياس تغيير المفاهيم التاريخية . فضلاً عما تتصف به من الدقة، والموضوعية والشمولية ، والاقتصاد في الوقت وتمتعها بدرجة جيدة من الصدق والثبات واكثر انواع الاختبارات تقويماً لاهداف المادة في سير وسهولة على الرغم من الجهد المبذول في اعداد وتصميمها .

( علام، ٢٠٠١، ص ٨١-٨٢ )

### تطبيق اختيار المفاهيم (القبلي) على عينة البحث :-

يهدف تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطئ عند طالبات عينة البحث فقد اجرت الباحثة تطبيق الاختبار على المجموعتين في بداية التجربة وبعد تصحيح الاجابات تبين ان هناك (٢٣) مفهوماً تاريخياً تخطئ بها الطالبات من اصل (٥٠) مفهوماً موزعاً على الفصول الخمسة من كتاب التاريخ للصف الرابع العام والتي سبق للطالبات ان درستها في المرحلة المتوسطة ، حيث حددت المفاهيم التي تجاوزت نسبة الخطأ فيها (٣٤%) فاكثر من الطالبات الممتحنات .

(البابي، ١٩٨٧، ص١١)، (القباطي، ١٩٩٦، ص٣١)، (المشهداني، ١٩٩٨، ص٤٠)

تكرارات المفاهيم ذات الفهم الخاطيء

لتحديد تكرارات المفاهيم ذات الفهم الخاطيء، قامت الباحثة بجمع تكرارات الاجابات الخاطئة لافراد عينة البحث كافة وبذلك تكمنت الباحثة من تحديد نسبة الاجابات ذات الفهم الخاطيء للاجابات الخاطئة لعينة البحث في الاختار القبلي .

### اعداد الخارطة الاختيارية Jable of specification

اعدت الباحثة الخارطة الاختبارية التي تتضمن توزيع فقرات الاختبار معتمدة على الاغراض السلوكية التي تم تحديدها استناداً الى الفصول الدراسية الخمسة الاولى المشار اليها لاجل (الوصول الى اسئلة شاملة تتمتع بصدق مقبول في تمثيلها للمادة الدراسية ) .  
( سماره ، ١٩٨٩ ، ص ٥١ )

لعمل افضل الطرق لقياس الاهداف التعليمية هو اعتماد الخارطة الاختبارية المتضمنة الانماط السلوكية لذلك فأن هذا الجدول يصبح المحك الاساسي لاعداد الاختيارات التحصيلية بوصفه منظماً متقدماً ما يكفل اختبار عينة ممثلة من الفقرات للسلوك المراد قياسه يشار الى نسب مئوية (اوزان) تعكس الاهمية النسبة لكل مجال من مجالات المحتوى ولكل نمط من انماط السلوك منه وتصبح هذه الاوزان بمثابة مؤشرات يسترشد بها مصمم الاختبار في تحديد عدد فقراته لكل خلية في الجدول مما يعطي ضماناً نسبياً في تغطية محتويات المنهج والانماط السلوكية المراد قياسها زيادة على انه تزيد من ثقة الطلاب بعدالة الاختبار بانه غطى مفاهيم المادة فضلاً عن انه يؤمن للاختبار نفسه درجة مقبولة من صدق المحتوى .

(الامام ، ١٩٩٩ ، ص ٥٩-٦٠)

وتعد الخريطة الاختبارية على اساس الاهمية النسبية لكل من مسوغات المحتوى ونوع الاهداف المراد تحقيقها. ( الظاهر، ١٩٩٩ ، ص ٨٠ )

كما انها بمثابة لائحة المواصفات للاختبار المراد بناؤه، اذ تضمن تمثيل فقرات الاختبار لقياسها وتؤمن للباحثين تحقيق صدق المحتوى للاختبار وتقدم شعوراً ايجابياً للطلاب بان فقراته قد غطت جميع اجزاء المقرر .

(ابو صالح ، ٢٠٠٠ ، ص ١٧٤-١٧٧)

واستناداً الى مستويات بلوم في المعرفة والفهم والتطبيق والتركيب والتحليل كما تم حساب وزن الوحدة الدراسية استناداً الى عدد الحصص الدراسية لكل وحدة دراسية .

$$\text{وزن المحتوى} = \frac{\text{الزمن المحدد للوحدة الدراسية}}{\text{عدد الحصص المقررة للمادة الدراسية}} \times 100 \text{ (عودة ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٠-١٥١)}$$

$$\text{وزن الهدف} = \frac{\text{عدد الاهداف في المستوى}}{\text{مجموع الاهداف الكلي}} \times 100 \text{ (عودة ، ١٩٩٨ ، ص ١٥١)}$$

$$\text{عدد الاسئلة في أية خلية} = \text{عدد الاسئلة الكلية} \times \text{وزن المحتوى} \times \text{وزن الهدف} \text{ (عودة ، ١٩٩٨ ، ص ١٥٢)}$$

وجاءت اوزان المستويات العقلية كما يأتي

معرفة (٠.٢٧) وفهم (٠.٢٨) وتطبيق (٠.٩) وتحليل (٠.١٩) وتركيب (٠.١٧) وتم تحديد الاسئلة بـ ( ٥٠ سؤالاً ) . كما موضح في جدول رقم (١١)



## الجدول (١١)

عدد الاسئلة في كل خلية و اوزان المستويات العقلية .

المجموع %١٠٠	تركيب %١٧	تحليل %١٩	تطبيق %٩	فهم %٢٨	معرفة %٢٧	المستويات العقلية المحتوى			
						الوزن	الوقت	عدد الحصص	الفصل
١١	٢	٢	١	٣	٣	%١٩	١٣٥	٣	١ ف ١
٧	١	١	١	٢	٢	%١٣	٩٠	٢	٢ ف ٢
١٧	٣	٣	١	٥	٥	%٣٨	٢٧٠	٦	٣ ف ٣
٨	١	١	١	٣	٢	%١٨	١٣٥	٣	٤ ف ٤
٧	١	١	١	٢	٢	%١٢	٩٠	٢	٥ ف ٥
٥٠	٨	٨	٥	١٥	١٤	%١٠٠	٧٢٠	١٦	المجموع

### صيغة فقرات الاختبار Formulation of items test

بناء على ما اسفر عنه جدول المواصفات جدول (١١) اتخذت الباحثة الاختبار الموضوعي اساساً في صياغة فقرات الاختبار وتم اعداد اختبار من نوع الاختيار من متعدد ، لما يتميز به من موضوعية و اقل تاثير بعامل التخمين والحدس ، فضلاً عن سهولة تصحيح فقراته ، وقدرته على قياس عدد اكثر من مستوى بحسب تصنيف بلوم ، ولما يتصف به صدق وثبات وكل فقرة ذي اربعة بدائل وتم مراعاة ما يأتي :

- أن تكون البدائل متجانسة في محتواها .
- ان تكون خالية من المصطلحات غير المألوفة والغمضة
- التوزيع المتوازن لمواقع الاجابة الصحيحة
- ان تكون الاجابة محددة غير قابلة للتأويل

- ان تكون متساوية من حيث الطول ( محمد ، ١٩٩٩ ، ص ١٧-١٨ )

### صيغة تعليمات الاختبار Formulation of test Instruction

عند بناء أي اختبار لابد من اعداد تعليماته بدقة ، قبل اجراء عملية التطبيق من اجل اعطاء نتائج جيدة، اذ اثبتت بعض التجارب التربوية ان الاختبار يعطي نتائج مختلفة ، اذ لم تكن تعليماته قد تم صياغتها بدقة و وضوح .

(الغريب ، ١٩٨٥ ، ص ٦١٦)

وعليه قامت الباحثة باعداد التعليمات الخاصة بطريقة الاجابة عن فقراته التي

شملت الآتي :-

فكرة هدف الاختبار .

تحديد مجالات الاسئلة ونوعيتها وعددها .

الاشارة الى قراءة كل سؤال بدقة وانتباه

التنبه الى ان تكتب الاجابة عن ورقة الاسئلة نها .

التنبه الى عدم ترك أي فقرة بدون اجابة .

تحديد الدرجة المستحقة لكل فقرة اختبارية .

في ضوء هذا الاعداد نظم الموقف الاختباري ، لتهيئة ظروف منسقة للمفحوصين لادائه اجرائياً .

### صدق الاختبار Test validity

يعني صدق الاختبار قدرته على قياس ما وضع من اجله او السمة المراد قياسها

( عبد الرحمن ، ١٩٩٠ ، ص ١٣٧ )

ويعد الصدق من اهم السمات (الخصائص) السايكومترية للاختبار ، التي تكشف

عن مدى قياس فقراته للغرض الذي وضع من اجل قياسه ولا يقيس شيئاً اخر دونه .

( علام ، ٢٠٠٠ ، ص ١٨٦ )

ومن اجل التحقق من صدق الاختبار اعتمدت الباحثة على نوعين من الصدق :-

## ١- الصدق الظاهري Facerality

يعد الصدق واحد من المفاهيم المركزية في أي اختبار وبدونه فإن الاختبار لايعول عليه . ( Jansen , 1980 ,p.297 )

ويدل هذا النوع من الصدق على مدى ملائمة فقرات الاختبار للخاصية المراد قياسها ( Achanback , 1978,p 76 )

وأنة افضل وسيلة لحساب الصدق الظاهري هو عرض فقرات الاختبار على مجموعة من الخبراء المتخصصين لتقدير مدى تمثيل فقرات الاختبار للسمة المراد قياسها وقد تحقق هذا النوع من صدق الاختبار بعرض فقراته على مجموع من الخبراء ملحق (٢) لتقدير صلاحيتها وعلاقتها بالموشرات السابقة وهذا ما حقق الصدق الظاهري للاختبار نفسه .

## صدق المحتوى // contentralidity

يدل صدق المحتوى على مدى تمثيل محتوى الاختبار للنطاق السلوكي الشامل أو السمة المراد الاستدلال عليها، ويجب التأكد من تمثيل جميع فقرات الاختبار لمحتوى المادة الدراسية المراد قياسها، وارتباط الفقرة بمحتوى الهدف الذي يقيسه. (عيسوي، ١٩٨٥، ص ١٦)

وتحقق ذلك من خلال قيام الباحثة بإعداد جدول مواصفات من خلال عرضة لفقرات الاختبار والأهداف السلوكية ومحتوى مفاهيم المادة العلمية على الخبراء تتحقق من هذا النوع من الصدق.

## ثبات الاختبار // Reliability of the test

يعد الثبات صفة من صفات الاختبار الجيد ، ويقصد به أن يعطي الاختبار النتائج نفسها، إذا ما أعيد على الافراد انفسهم وتحت الظروف نفسها، وفي أماكن وأوقات مختلفة (عوده، ١٩٩٨، ص٣٤٥).

وتم حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية ( Split half method )  
ويعد حساب معامل الثبات بهذه الطريقة مؤشراً على الاتساق الداخلي لل فقرات في قياس  
ما وضع لقياسه ( ابو حطب وعثمان ، ١٩٧٦ ، ص ٨٦ )

ولحساب معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية حللت اجابات ( ١٠٠ ) طالبة ثم  
تقسم درجات فقرات الاختبار الى جزئين احدهما يمثل درجات الفقرات الفردية والآخر  
يمثل درجات الفقرات الزوجية وهذه من الطرق الشائعة في التجزئة النصفية ( Ebell ,  
1972 , p 413 ) وجرى حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجات الكلية الفردية  
والدرجات الكلية الزوجية فكان معامل الارتباط ( ٠.٨٠ ) ثم صحح بمعادلة سبيرمان  
براون فاصبح معامل الثبات بصورته النهائية ( ٠.٨٨ ) ملحق ( ١١ )

#### العينة الاستطلاعية لإدارة البحث // pilot study

تم تطبيق الاختبار النهائي على عينة استطلاعية مكونة من ( ١٠٠ ) طالبة  
من طالبات الصف الرابع في ثا نوية الآمال للبنات وقد هدفت من خلال ذلك :-

التأكد من فقرات الاختيار وتعليماته

تقدير الزمن المستغرق لأداء الاختبار

استخراج المؤشرات السايكو مترية ( مستوى الصعوبة ، قوة تمييز الفقرة ، فعالية البدائل  
(

#### التحقيق من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته //

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على الطالبات بنفسها وحاولت التأكد من  
وضوح الفقرات وتبين بأن جميع الفقرات واضحة وكذلك التعليمات .

#### تقدير زمن الاختبار //

توصلت الباحثة إلى معرفة الوقت الذي تستغرقه الطالبات للإجابة عن الاختبار  
من خلال تحديد الزمن الذي استغرقته أول طالبة في الاجابة والزمن الذي استغرقه آخر  
طالبة في الاجابة عن أسئلة الاختبار وتم حساب متوسط الوقت

$$\text{زمن أسرع طالبة} + \text{زمن أبطأ طالبة} = \text{زمن الاختبار} = \frac{\text{البكري، ١٩٩٩، ص ٥٦}}{2}$$

$$= \frac{65 + 45}{2} = \frac{110}{2} = 55 \text{ دقيقة}$$

وبذلك يكون الوقت المناسب للاختبار هو ٥٥ دقيقة.

### استخراج الخصائص والمؤشرات السايكو مترية لل فقرات

من الجوانب الإجرائية في بناء الاختبار الجيد، هو إجراء عملية تحليل إحصائي بجميع فقراته ذلك الاختبار لغرض تحسين نوعية فقرات الاختبار ورفع كفاءتها الأدائية ومعرفة مستوى صعوبتها وسهولتها وقدرتها على تحديد مستوى تمييز الفقرة. (الظاهر، ١٩٩٩، ص ١٢٧). (زائر، ١٩٩٩، ص ٥١).

وبغية التأكد من هذه الخصائص وبعد تصحيح إجابات العينة الاستطلاعية وترتيب درجاتهم بشكل متسلسل تنازلياً ثم اختيرت نسبة للمقارنة (٢٧%) منها تمثل الطلاب الذين حصلوا على أعلى الدرجات (مجموعة عليا) و(٢٧%) منها تمثل الطلاب الذين حصلوا على أقل درجات (مجموعة دنيا) بوصفها أفضل نسبة للموازنة بين المجموعتين متباينتين من المجموعة الكلية لدراسة خصائص الفقرات إحصائياً وهذه النسبة يؤيدها معظم المتخصصين بالقياس والتقويم

(Abman. 1971 . P.182)

### أ- مستوى الصعوبة // Difficulty level

يدل مستوى صعوبة الفقرة على النسبة المئوية للطلاب الذين تمكنوا من الاجابة عن كل فقرة اختبارية أجابة صحيحة. (أبو صالح، ٢٠٠٠، ص ٢١٣).

وبعد احتساب مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار تبين إنها تتراوح قيمتها ما بين ( ٠.٥٠ - ٠.٦٧ ) ( ملحق ٩ ) لذا عدت فقرات الاختبار مقبولة إذ يرى بلوم (١٩٨٣) والظاهر (١٩٩٩) أنّ الاختبار يعد جيداً إذا تراوحت نسبة صعوبة فقراته بين (٠,٢٠ - ٠,٨٠) بمتوسط (٠,٥٠) وكلما اقترب مستوى صعوبة الفقرة من ( ٠.٥٠ ) كانت قدرتها على التمييز بين الأفراد أكثر. ( بلوم ،١٩٨٣، ص١٠٧ ) (الظاهر، ١٩٩٩، ص١٢٦).

### ب - قوة تمييز الفقرة // Discrimination of Test Items

تعني قوة تمييز الفقرة مدى قدرتها على التمييز بين الطلبة ذوي المستويات العليا والدنيا بالنسبة للسمة التي تقيسها الفقرة (عوده، ٢٠٠٢، ص٢٩٣). ويهدف هذا الإجراء إلى توضيح مدى الفروق بين الطلاب الأكثر تحصيلاً أو قدرة و بين الطلاب الأضعف تحصيلاً أو قدرة (الإمام، ١٩٩٠، ص١١٤). وباستعمال معادلة التمييز لاستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار تبين أنّ القدرة التمييزية جيدة إذا تراوحت ما بين ( ٠.٣٣ - ٠.٥٢ ) ملحق (٩) وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات إذ يشير (الظاهر، ١٩٩٩) إلى إن فقرات الاختبار تعد جيدة إذا كانت قوة تمييزها (٠,٢٠) وما فوق وهو مؤشر جيد لقبول الفقرات (الظاهر، ١٩٩٩، ص١٣٠).

### ج - فعالية البدائل //

يرى المختصون (في الاختبارات والمقاييس التربوية عند بناء الاختبارات الموضوعية) من نوع الاختيار من متعدد مهمة أساسية تتمثل بالتمويه على المفحوصين في محاولة لإبعاد الضعفاء منهم والذين يكونون غير متمكنين عن الإجابة عن الفقرة إجابة صحيحة (إبراهيم، ١٩٨٩، ص٧٨).

وتعتمد صعوبة فقرة الاختيار من متعدد على درجة التشابه والتقارب الظاهري بين البدائل مما يشنت المستجيبين غير المتمكنين من المادة الدراسية عن الاجابة الصحيحة (الظاهري، ١٩٩٩، ص ١٣١).

ويرى ( البغدادي ١٩٨٠ ) ( إن البديل الخاطيء يكون فعالاً عندما يجذب عدداً من الطلبة في المجموعة الدنيا يزيد على عدد الطلبة في المجموعة العليا ). (البغدادي، ١٩٨٠، ص ٢٢٩).

ولغرض حساب فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرة قامت الباحثة بأستعمال فعالية البدائل على درجات طالبات المجموعتين العليا والدنيا واتضح للباحثة بأن جميع البدائل الخاطئة قد جذبت افراد المجموعة الدنيا اكثر من العليا وكانت القيم سالبة مما يؤشر قدرتها في تثبيت انتباه الطلبة الضعفاء وهذا مؤشر على فعالية البديل الخاطيء اذ تراوحت قيمتها بين ( -٠.١١ ، -٠.٢٦ ) ملحق (١٠).

#### عاشرا / تطبيق اجراءات التجربة

تمت اجراءات التطبيق بعدة خطوات كما يأتي :

- ١-تطبيق الاختبار القبلي للمفاهيم على المجموعتين التجريبية والظابطة بهدف تشخيص المفاهيم ذات الفهم الخاطيء .
- ٢-باشرت الباحثة بتدريس عينة البحث للمجموعتين يوم ١٥/١٠/٢٠٠٣ وانتهت يوم ٢٠/١٢/٢٠٠٣ .

٣-تطبيق الخطط الدراسية المخصصة لكل مجموعة وعلى النحو الآتي

أ- المجموعة التجريبية / درست هذه المجموعة باستخدام (انموذج بوسنر بموجب الخطوات الآتية:-

أولاً / تم عرض المادة الدراسية بشكل اعتيادي وعند الوصول إلى المفهوم الخاطيء ولأجل حصول التغيير المفاهيمي عند الطالبات لهذا المفهوم قامت الباحثة بتوجيه سؤال أو أكثر للمفهوم لغرض تحديد إجابات الطالبات.

ثانيا / تصنف الباحثة إجابات الطالبات التي تحتوي على فهم خاطيء للمفهوم وللطالبات التي تحتوي إجابتهن على فهم صحيح.

ثالثا / ناقشت الباحثة الطالبات ذوات الفهم الخاطيء وتبين أوجه الخطأ في هذه الإجابات مؤكدة قصورها وعدم مقدرتها على تقديم الإجابات المقنعة والمفيدة.

رابعا / استمرت الباحثة في حالة مناقشة مع الطالبات الذي قد توجد بين المفاهيم التي يعتقونها والمفاهيم الجديدة التي تطرح في داخل الصف وتساعد على جعل التعليم أكثر عمقاً وتصبح الطالبات مهينة لقبول المفهوم الجديد مستخدما عدة استراتيجيات تتعلق بأنموذج التغيير المفاهيمي وهي (التكامل والتميز والتبديل والتجسير المفاهيمي).

ب - المجموعة الضابطة / استخدمت الباحثة الطريقة الاعتيادية لهذه المجموعة طريقة المحاضرة. أي إن الباحثة عندما تصل إلى المفهوم ذي الفهم الخاطيء بتوجيه للطالبات سؤالاً. او أكثر حول المفهوم فإذا كانت إجابات الطالبات عن المفهوم خاطئة فالمعتاد إن الباحثة في هذه الحالة ستوضح للطالبات الاجابة كانت خاطئة وتقوم الباحثة بتوضيح الاجابة الصحيحة وتنتقل إلى المفهوم الآخر وهكذا.

٥ - بعد الانتهاء من تدريس المادة الدراسية تم تطبيق الاختبار النهائي لمحتوى المادة التاريخية خلال مدة التجربة للمجموعتين التجريبية والضابطة وفي يوم (٢٧/١٢/٢٠٠٣) تم إجراء الاختبار البعدي للمفاهيم لتحديد التغيير المفاهيمي عند الطالبات وللمجموعتين التجريبية والضابطة وقد وضحت الباحثة للطالبات ان درجة هذا الاختبار سوف تحتسب درجة الشهر الثالث من الفصل الاول من العام الدراسي.

٦ - توضيح البيانات الخاصة باختبار المفاهيم البعدي لاجراء التحليلات الاحصائية المناسبة. ولمعالجة البيانات البحث استخدمت الوسائل الاحصائية المناسبة لذلك.

حادي عشر / الوسائل الاحصائية

استخدمت الباحثة في اجراءات بحثها وتحليل نتائج الاحصائية الآتية



١-الاختبار التائي (T.Test) لعينتين مستقلتين لاجراء التكافؤ بين مجموعتي البحث في متغير الذكاء، العمر الزمني، والتحصيل الدراسي لمادة الاجتماعيات (التأريخ والجغرافية) للصف الثالث المتوسط.

لحساب دلالات الفرق بين مجموعتي البحث في الاختبار التحصيلي البعدي

$$t = \frac{s_1 - s_2}{\sqrt{\frac{\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}}{2 - n_2 + 1} [n_1^2(1 - e_1) + n_2^2(1 - e_2)]}}$$

(البياتي و اثناسيوس، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

٢-معامل ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient

استخدم في حساب معامل ارتباط لتحديد معامل الثبات

$$r = \frac{n \text{ مـج س ص} - (\text{مـج س}) (\text{مـج ص})}{\sqrt{[n \text{ مـج س}^2 - 2 \text{ مـج س ص} + \text{مـج ص}^2] [n \text{ مـج س}^2 - 2 \text{ مـج س ص} + \text{مـج ص}^2]}}$$

(البياتي و اثناسيوس، ١٩٧٧، ص ٢٦٠)

(عدس، ١٩٧٨، ص ٢١٥)

٣ - معادلة سبيرمان - براون Spearman - Brown

استخدمت في تصحيح معامل الارتباط بين نصفي الاختبار بعد استخراجها بمعامل

$$\text{ارتباط بيرسون رث ن} = \frac{r^2}{1+r}$$

(ابو صالح، ٢٠٠٠، ص ٢٥٤)

معامل الصعوبة Item Difficulty

(استخدمت في حساب صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار التحصيلي)

$$\frac{م}{ص + م} = \frac{ك}{ص} = ص$$

حيث ان

ص = صعوبة الفقرات

م = مجموع الافراد الذين اجابوا عن الفقرة بصورة خاطئة في كل من المجموعتين العليا والدنيا

ك = مجموع عدد الافراد في كل من المجموعتين العليا والدنيا

(الزوبعي، ١٩٨١، ص ٧٥).

معامل قوة تمييز فقرات الاختبار

استخدم لحساب قوة تمييز فقرات الاختبار التحصيلي

$$\frac{ص ع - ص د}{ع + د} = \text{معامل التمييز}$$

(ابو صالح، ٢٠٠٠، ص ٢١٥)

فعالية البدائل Effectiveness of Distracters

استعملت لايجاد فعالية البدائل (المموهات) غير الصحيحة لفقرات الاختبار

$$\frac{ن ع م - ن د}{ن} = \text{فعالية البدائل غير الصحيحة}$$

اذ تمثل :-

ن ع م = عدد الطالبات اللاتي اخترت البديل الخاطيء من المجموعة العليا

ن د م = عدد الطالبات اللاتي اخترت البديل الخاطيء من المجموعة الدنيا

ن = عدد الطالبات في احدى المجموعتين العليا و الدنيا

( ابراهيم، ١٩٨٩، ص٧٧-٧٨ )

# الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

المصادر والملاحق

## عرض النتائج وتفسيرها

تضمن الفصل عرض النتائج التي توصل اليها البحث الحالي وتفسيرها في ضوء الاطار النظري والدراسات السابقة وعلى النحو الآتي:-

لغرض التحقق من هدف البحث الحالي من خلال الفرضية الصفرية القائلة ( بانه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين متوسط درجات الطالبات الاتي يدرسن على وفق انموذج بوسنر في تغيير المفاهيم على المجموعة الضابطة اللاتي درسن بالطريقة الاعتيادية ، تم حساب الوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم ، باستخدام الاختبار التائي ( T-Test ) لتعيين مستقلين وكما موضحة نتائجه في الجدول رقم ( ١٢ )

### الجدول ( ١٢ )

نتائج الاختبار التائي للمجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار البعدي للمفهوم

المجموعة	عدد افراد العينة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		الدلالة الاحصائية بمستوى ( ٠.٠٥ )
					المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	٣٥	٤٠.٠٢٨	٥.٤٠٩	٦٨	٨.٣٠٢	٢	
الضابطة	٣٥	٣٢.٥١٤	٥.٦٣٧				

تبين من الجدول اعلاه ان القيمة التائية المحسوبة ( ٨.٣٠٢ ) هي اكبر من القيمة الجدولية ( ٢ ) عند مستوى دلالة ( ٠.٠٥ ) ودرجة حرية ( ٦٨ ) ، وبهذا ترفض الفرضية الصفرية القائلة بانه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى ( ٠.٠٥ ) بين متوسط درجات الطالبات اللاتي يدرسن وفق انموذج بوسنر واللاتي يدرسن بالطريقة الاعتيادية وهذا يؤكد فاعلية الطريقة التي استخدمت فيها انموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي الذي ساعد على تغيير المفاهيم الخاطئة لدى الطالبات بدرجة اكبر من استخدام الطريقة الاعتيادية وتفسير ذلك يعود :

- ١- ان الطالبات في المجموعة التجريبية اعتمدت معهن قواعد انموذج بوسنر وتعرضهن الى فنيات ذلك الانموذج مما اثر بصورة ايجابية
- ٢- طبقت على المفاهيم الخاطئة التي تستخدمها افراد المجموعة التجريبية شروط انموذج بوسنر لكي يحصل التغيير بينما لم يتعرضن افراد المجموعة الضابطة الى ذلك وقد اتفقت هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة ( Hewson ، 1983 ) ، ودراسة ( الخطيب ، ١٩٩٢ ) ، ودراسة ( برهم ، ١٩٩٣ ) ، ودراسة ( صباريني والخطيب ، ١٩٩٤ ) ، ودراسة ( المولى ، ١٩٩٩ ) ، ودراسة ( الشمري ، ٢٠٠٢ ) .
- ٣- كما اكدت هذه الدراسة على ما جاءت به نظرية بياجيه Piaget في تكوين البنية المعرفية وان معارف الطلبة متدرجة وموضوعية تم بناؤها اثناء تفاعلهم مع البيئة اذ يحقق التعليم باتباع مجموعة أنشطة تعليمية مناسبة بعملية التوازن ( assonance ) وعدم التوازن ( UN assonance ) ينتج عنه بناء معرفي اكثر متطور ومستند الى عمليات ( ( التمثيل، والمواءمة، والتنظيم ) ) وباستعمال استراتيجيات التغيير المفاهيمي التي تبنت افكار بياجيه Piaget والمنتمين اليها واستمدت فلسفتها من النظرية البنائية او التكوينية ( اعادة بناء المعرفة ) التي تعد من الطرائق الحديثة في النظريات التربوية التي تركز على افكار التعلم السابقة الخاصة بالمفهوم ذلك من خلال توفر البيئة الصحية المماثلة والاسلوب الوحيد الذي يمكننا من التعرف على الطريقة التي يعبر بها الطلبة هو البحث الميداني التجريبي ، ومما لاشك فيه ان معظم المفاهيم ذات الفهم الخاطيء في العلوم ترتبط بالثقافة العامة ، وطبيعة اللغة المستعملة في الحياة اليومية وتفسير الخبرة في ضوء محيطه الاجتماعي وتراثه الثقافي .
- ( المولى ، ١٩٩٩ ، ص )

٤- يوعز السبب في ارتفاع متوسط الدرجات لطالبات المجموعة التجريبية اللائي درس على وفق انموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي الى اعطاء الفرصة للطالبات وتشجيعهن للتعبير عن افكارهن بكل حرية وبالتالي ساعد الباحثة للوقوف على مستوى معرفة الطالبات للمفاهيم التي سيدرسنها من خلال تشخيص الفهم الخاطيء لدى بعض الطالبات مما يؤدي الى انتقاء الوسيلة او اسلوب العرض للمادة الدراسية ، بحيث تساعدها على تقويم المعرفة السابقة لكي يسهل على الطالبات تعلم المعرفة الجديدة ومواءمتها مع معرفتهن السابقة ، وان يكون المفهوم الجديد مقبولاً ومقنعاً ومفيداً يؤدي الى حدوث تعلم فعال متماسكاً اقل عرضة للنسيان من التعلم الذي لا يعتمد على الفهم السابق للطالبات وهل معلوماتهم السابقة صحيحة او غامضة او خاطئة .

وهذا يؤكد على افضلية انموذج بوسنر في التغيير المفاهيمي لمادة تأريخ الحضارة الاسلامية لانه يساعد على توفر مناخ تعليمي تعاوني وايضا يساعد الطالبات على التفاعل الاجتماعي فيما بينهم ومع المدرسة وعند الاستمرار بالتدريس وفق استراتيجيات التغيير المفاهيمي سيتكسب الطلبة القدرة على التغيير والتجدد بما يلاءم التطورات الحديثة ومواكبة تغييرات العصر السريعة

## الاستنتاجات

١- ان اعتماد انموذج بوسنر في طرق التدريس يستند الى النظرية في الجانب المعرفي الذي له اثر كبير قياساً الى الطريقة التقليدية في ( تغيير المفاهيم الخاطئة )

٢- اعتماد فنيات جديدة في طرق التدريس قد تعطي نتائج افضل من غيرها .

٣- اتباع الطريقة التقليدية الاعتيادية في تدريس المواد الاجتماعية قد لايساعد في تحقيق اهداف المادة التدريسية بما يناسب وطبيعة المرحلة .

## التوصيات

في ضوء نتائج البحث ، توصي الباحثة بما يأتي :-

- ١- اعداد برامج تدريبية للمعلمين والمدرسين في اثناء الخدمة لتدريبهم على نموذج بوسنر وكيفية احداث التغيير المفاهيمي وتعديل الافكار الخاطئة .
- ٢- استخدام نموذج بوسنر في معالجة المفاهيم التاريخية ذات الفهم الخاطيء لمتطلبات الصف الخامس الاديبي .

## المقترحات

تقترح الباحثة في ضوء ما توصلت اليه الى الامور الآتية :-

- ١- دراسة اثر استخدام نموذج بوسنر في التغيير المفاهيم لمراحل ومواد دراسية اخرى .
- ٢- دراسة موازنة بين نموذج بوسنر ، وبقية النماذج الاخرى في تغيير المفاهيم التاريخية الخاطئة .
- ٣- دراسة مدى قدرة مدرسي التاريخ في المدارس الاعدادية من استعمال نموذج بوسنر في تغيير المفاهيم التاريخية الخاطئة .



## المصادر العربية

### القران الكريم

١. ابو صالح، محمد صبحي وآخرون: البحث التربوي، ط ١ ، صنعاء مطابع الكتاب المدرسي، ١٩٩٣.
٢. —: القياس والتقويم، صنعاء، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠.
٣. ابو جلاله، صبحي حمدان: استراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم، ط ١ ، الكويت مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
٤. ابو حطب ، فؤاد وسيد احمد عثمان : التقويم النفسي ، القاهرة ، مكتبة الانجلوا المصرية ، ١٩٧٦ .
٥. ابو مغلي، سميع، و عبد الحافظ سلامة: سلسلة العلوم التربوية (١) اساليب تعليم القراءة والكتابة، ط ١، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع والطباعة، ٢٠٠٠.
٦. ابراهيم، عبد اللطيف فؤاد، وسعد مرسي احمد: المواد الاجتماعية وتربيتها الناجح، ط ٣، القاهرة، مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٦.
٧. —، خيرى علي: تطوير مناهج التاريخ في ضوء مدخل المفهومات ، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع، العدد الاول، ١٩٨٧.
٨. — ، عاهد واخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، ط ١، عمان، دار عمان للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.
٩. الاوسي ، حكمت علي : مفاهيم في الادب والنقد ، ط ٢ ، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع ، ١٩٨٤ .
١٠. الامام، مصطفى محمود، وآخرون: التقويم والقياس، وزارة التعليم العالي، بغداد، ١٩٩٠.
١١. الامين، شاکر محمود، وآخرون: اصول تدريس المواد الاجتماعية، بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر، ١٩٩٢ .

١٢. الباوي، ماجدة ابراهيم: الاطفاء الشائعة في فهم المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة الصف الخامس العلمي في مركز محافظة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، ١٩٨٧، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٣. باير، جاري، ك: الاستقصاء في الدراسات الاجتماعية استراتيجية للتدريس، ترجمة سليمان محمد الجبر، ط١، الرياض، مكتبة العكبيات، ١٩٩٤.
١٤. البغدادي، محمد رضا: الاهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في مناهج وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، بغداد، ١٩٨٠.
١٥. البكري، عبد الكريم عبد يحيى: اثر استخدام كل من الثقافات والمصورات التعليمية في تحصيل طلاب الصف الاول الثانوي في مادة التاريخ في اليمن، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٩٩، (رسالة ماجستير غير منشورة).
١٦. بلقيس، احمد ومرعي، توفيق: الميسر في علم النفس التربوي. عمان، دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٩٦.
١٧. بلوم، بنجامين ، وآخرون: تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني، ترجمة محمد امين المفتي وآخرون، نيويورك، دار ماكجروهل للنشر، المركز الدولي للترجمة، ١٩٨٣.
١٨. البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس: الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، بغداد، مطبعة مؤسسة الثقافة العمالية، ١٩٧٧.
١٩. البيلي، محمد عبد الله وآخرون: علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط١، الامارات العربية المتحدة، مكتبة الفلاح للنشر، ١٩٩٧.
٢٠. الدليمي ، احسان عليوي ، و المهداوي ، عدنان عباس : القياس والتقويم
٢١. توق، محي الدين وعدس عبد احمد: اساسيات علم النفس التربوي، جون وايلي واولاده، عمان، ١٩٨٤.
٢٢. —، وآخرون: علم النفس التربوي، ط١، الاردن، دار الفكر للطباعة، ٢٠٠١.
٢٣. جابر، عبد الحميد: سايكولوجية التعلم ونظريات التعليم، ط٣، القاهرة، دار الاتحاد العربي للطباعة، ١٩٧٧.

٢٤. جامل، عبد الرحمن عبد السلام: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، ط٢، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع، ٢٠٠٠.
٢٥. حبيب، عبد الحسين شاكر: صعوبات تعلم الرياضيات لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (٤)، ١٩٩٨.
٢٦. الحساني، ابراهيم كاظم فرعون: اثر استخدام نموذج كولنز وستيفنس في تدريس العلوم لطلاب الصف الثاني معهد اعداد المعلمين في تحسين المفاهيم الاحيائية واستبقائها، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، ٢٠٠٠. (رسالة ماجستير غير منشورة).
٢٧. الحسيني، غازي خميس: اتجاهات حديثة في التدريس، ط١، بابل للطباعة والنشر، صنعاء، ١٩٩٨.
٢٨. الحصري، منير علي، يوسف العنيزي: طرق التدريس العامة، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح، ٢٠٠٠.
٢٩. الحمادي، حسن علي: "مشكلة طلاب المرحلة الاعدادية في دولة الامارات بين اكتساب المفاهيم والتعميمات في كتب التأريخ"، جريدة البيان، دولة الامارات العربية المتحدة، ٢٠٠٠.
٣٠. حميدة، امام مختار، وآخرون: تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج١، ط١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرف، ٢٠٠٠.
٣١. حميدة، امام مختار، وآخرون: تدريس الدراسات الاجتماعية في التعليم العام، ج٢، ط١، القاهرة، مكتبة زهراء الشرف، ٢٠٠٠.
٣٢. الخطيب، قاسم محمد: "اثر استراتيجيتين للتغيير المفاهيمي لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلبة في الصف الاول الثانوي العلمي"، الاردن، جامعة اليرموك، ١٩٩٢، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٣٣. الخليلي، خليل يوسف وآخرون: مفاهيم العلوم العامة والصحة في الصفوف الأربعة الأولى، ط١، اليمن، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٥.

٣٤. - ، وآخرون: تدريس العلوم في مراحل التدريس العام، ط١، الإمارات العربية المتحدة، دار القلم، ١٩٩٦.

٣٥. الخوالدة، محمد محمود، ومحمد عقيل الطيبي: "دراسة مقارنة بين امتلاك المعلمين لمفاهيم مناهج التربية الإسلامية للصف السادس الابتدائي وبين اكتساب طلبتهم لها في المدارس الحكومية و وكالة العون الدولية في محافظة اربد، الأردن"، رسالة الخليج العربي، العدد السادس والعشرون، السنة الثامنة، الرياض، المملكة السعودية، ١٤٠٨هـ - ١٩٨٨م.

٣٦. - ، وآخرون: طرق التدريس العامة، ط١، ، جمهورية اليمن، وزارة التربية والتعليم، مطابع الكتاب المدرسي، ١٩٩٦.

٣٧. - ، وآخرون: طرق التدريس العامة، ط١، ، اليمن، وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٧.

٣٨. داود، عزيز حنا وآخرون: مناهج البحث التربوي، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.

٣٩. دروزة، أفنان نظير: أساسيات علم النفس التربوي. استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم، ط٢، نابلس، ت.م، ١٩٩٥.

٤٠. - : النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، ط١، دار الشرق، عمان، ٢٠٠٠.

٤١. الدباغ، فخري، وآخرون: اختبار المصفوفات المتتابعة للقياس العراقي القسم النظري، مطبعة جامعة الموصل، ١٩٨٣.

٤٢. الديب، فتحي: الاتجاه المعاصر في تدريس العلوم، ط١، دار القلم، الكويت، ١٩٧٤.

٤٣. ريان، فكري حسن: التدريس أهدافه، اسه، أساليب تقويم نتائجه وتطبيقاته، ط٢، عالم الكتب، ١٩٧١.

٤٤. زائر، سعد علي. " اثر أساليب التقويم التكويني العلاجية في تحصيل طلبة المرحلة الإعدادية والاحتفاظ في قواعد اللغة العربية"، بغداد، جامعة بغداد، ١٩٩٩، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة ).

٤٥. الزبيدي، سليمان عاشور: مناهج البحث العلمي، ط١، ليبيا، مكتبة الجامعة للنشر والتوزيع، ١٩٩٨.
٤٦. الزوبعي، عبد الجليل، ومحمد احمد الغنام: مناهج البحث في التربية، ج٢، بغداد، ١٩٦٨.
٤٧. —، وآخرون: الاختبارات والمقاييس النفسية، جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٨١.
٤٨. زيتون، حسن، زيتون كمال: البنائية منظور استيمولوجي وتربوي، منشأة المعارف، الإسكندرية، ١٩٩٢.
٤٩. —، عايش: أساليب تدريس العلوم، ط١، عمان دار الشروق للنشر، ١٩٩٤.
٥٠. —، كمال عبد الحميد: تدريس العلوم من منظور البنائية، المكتب العلمي للحاسوب، النشر والتوزيع، الإسكندرية، ٢٠٠٠.
٥١. —، عايش محمود: أساليب تدريس العلوم، ط١، الإصدار الرابع، دار الشروق، عمان، ٢٠٠١.
٥٢. الزيود، نادر فهمي، وآخرون: التعلم والتعلم الصفي، ط٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٩.
٥٣. ستبزر، دين ر: تكوين المفاهيم والتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، ترجمة نجم الدين علي مردان، وشاكر ناصيف العبيدي، الموصل، مطابع التعليم العالي، ١٩٩٠.
٥٤. سرکز، العجيلي، وناجي خليل: نظريات التعلم، ط٢، بنغازي، مطبعة خان يونس، ١٩٩٦.
٥٥. سعادة، جودت احمد: مناهج الدراسات الاجتماعية، ط١، بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٨٤.
٥٦. —، جمال اليوسف: تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم - التربية الاجتماعية، ط١، بيروت، دار الجيل، ١٩٨٨.

٥٧. سعد، نهاد صبيح: الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية، مطابع التعليم العالي، دار الكتب والوثائق، بغداد، ١٩٩٠.
٥٨. سعيد، أبو طالب محمد: علم التربية في التعليم العالي، ج ١، جامعة بغداد، مطابع التعليم العالي، ١٩٩٠.
٥٩. سماره، عزيز، وآخرون: مبادئ التقويم والقياس في التربية، ط ٢، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٨٩.
٦٠. السكران، محمد احمد: أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.
٦١. سلامة، عبد الحافظ محمد: تصميم التدريس، ط ١، عمان، دار اليازوري للنشر، ٢٠٠١.
٦٢. الشيريني، زكريا، و صادق يسرية: نمو المفاهيم العلمية للأطفال، برنامج مقترح وتجارب الطفل ما قبل المدرسة، ط ١، القاهرة، دار الفكر، ٢٠٠٠.
٦٣. الشمري، ثاني حسين: "اثر استخدام الأنموذج التكاملي في التغيير المفاهيمي وتحصيل الطلاب في المعلومات الفيزيائية"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، ٢٠٠٢، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٦٤. الشهراني، عامر عبد الله سليم: "الفهم الخاطيء لبعض مفاهيم التغذية والتنفس في النباتات الخضراء لدى طلاب المرحلتين الثانوية والجامعية بمنطقة عسير" المجلة العربية للتربية، المجلد (١٦)، العدد (٢)، ١٩٩٦.
٦٥. صباريني، محمد سعيد، و قاسم محمد: "اثر استراتيجيات التغيير المفاهيمي الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب في الصف الأول الثانوي العلمي"، رسالة الخليج العربي، العدد (٤٩)، السنة الرابعة عشرة، ١٩٩٢.
٦٦. صبري، ماهر إسماعيل، وإبراهيم محمد تاج الدين: "فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي و خرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم

- قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية"، رسالة الخليج، إدارة تقنيات التعليم  
بوكالة كليات البنات، السعودية، كلية تربية بنات الأقسام العلمية، ٢٠٠١.
٦٧. الصوفي، محمد عبد الله، و سامي شمسان: واقع المناهج التعليمية في الجمهورية  
اليمنية، أوراق العمل الأساسية لندوة واقع التعليم وأفاق تطوير صنعا، وزارة التربية  
والتعليم، ٢٠٠٠.
٦٨. الظاهر، زكريا محمد، وآخرون: مبادئ القياس والتقويم في التربية، عمان، مكتبة  
الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٩٩.
٦٩. عادل، محمد فائز محمد: اتجاهات تربوية في أساليب تدريس العلوم، مطابع  
بابل، صنعا، ١٩٩٩.
٧٠. العامري، قاسم هادي مهدي: "تقويم كتاب تاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف  
الرابع العام في ضوء الأهداف الموضوعية له"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن  
رشد، ١٩٩٩، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٧١. العاني، رؤوف عبد الرزاق: اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، مطبعة صلاح  
الدين، بغداد، ١٩٧٦.
٧٢. العنبيكي، سندس عبد الله جدوع: "اثر استخدام استراتيجيات كلوز ماير - ميرل  
تينسون، هيلدا تابا في تنمية التفكير الاستدلالي واكتساب المفاهيم التاريخية  
والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف الرابع الإعدادي في مادة التاريخ"، جامعة بغداد،  
كلية التربية، ابن رشد، ٢٠٠٢، ( أطروحة دكتوراه غير منشورة).
٧٣. عبد الله، عبد الرحيم صالح: التعلم للإتقان ودور التقنيات التربوية في إنجازه،  
الكويت، ٢٠٠٠.
٧٤. عبد الصبور، منى، وفاروق فهمي: المدخل المنظومي في مواجهة التحديات  
التربوية المعاصرة والمستقبلية، القاهرة، دار المعارف، ٢٠٠١.
٧٥. عبد العزيز، صالح: التربية وطرق التدريس، دار المعارف بمصر، ١٩٦١.
٧٦. -، سالم، السيد: تأريخ الدولة العربية، القاهرة، مؤسسة شباب الجامعة،  
١٩٨٩.

٧٧. عبد الهادي، عائده وصفي: مقومات نجاح المعلم. مجلة رسالة الخليج، ( كتاب غير دوري)، دائرة البحوث التربوية للمديرية العامة للتنمية التربوية، عمان، مسقط، ١٩٨٦.

٧٨. عبد الرحمن، أنور حسين، وعزيز حنا: مناهج البحث التربوي، ط ١، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩٠.

٧٩. عبيدات، سليمان احمد: أساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية، ط ١، عمان، ١٩٨٥.

٨٠. العبيدي، نايف زاعل: " اثر التدريس باستخدام الاستقصاء الموجه وطريقتي المناقشة والمحاضرة في اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط للمفاهيم التاريخية"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن رشد، ١٩٩٦، (أطروحة دكتوراه غير منشورة).

٨١. عدس، عبد الرحمن. مبادئ الإحصاء في التربية وعلم النفس، ج ١، عمان، مكتب الأقصى، ١٩٧٨.

٨٢. --، وتوق، محي الدين: المدخل إلى علم النفس، ط ٣، ١٩٩٣.

٨٣. --: مبادئ الإحصاء التحليلي في التربية وعلم النفس، ج ٢، ط ٢، الاردن، عمان، دار الطباعة للفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٧.

٨٤. --، محمد عبد الرحيم: فقه التدريس، ط ١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨.

٨٥. --، عبد الرحمن: علم النفس التربوي نظره معاصرة، ط ٢، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٩.

٨٦. --، محمد عبد الرحيم. صعوبات التعلم، ط ١، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر، ٢٠٠٠.

٨٧. علام، صلاح الدين محمود: القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته ،وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة، ط ١، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠٠.



٨٨. - الاختبارات التشخيصية مرجعية المحك في المجالات التربوية والنفسية والتدريسية، القاهرة، دار الفكر العربي، ٢٠٠١.
٨٩. العلواني، سامي مهند: " اثر استخدام استراتيجية كلوز ماير والأحداث المتناقضة في تعليم المفاهيم الفيزيائية وتنمية التفكير الناقد"، جامعة بغداد، كلية التربية، ابن الهيثم، ١٩٩٩، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٩٠. عوده، احمد سليمان: القياس والتقويم في العملية التربوية، دار الأمل، عمان، ١٩٩٨.
٩١. - القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٥، اريد، دار الأمل للنشر والتوزيع، ٢٠٠٢.
٩٢. عوينات، علي: اكتساب المفاهيم عند الطفل، الجزائر، جامعة الجزائر، ٢٠٠١.
٩٣. العياصرة، احمد حسن: " اثر استخدام استراتيجيات التغيير المفاهيمي في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العلمي الفهم السليم لمفهوم القوة"، الاردن، ١٩٩٢
٩٤. عيسوي، عبد الرحمن محمد: علم النفس والإنتاج، القاهرة، مؤسسة شباب الجامعة، ١٩٨٥.
٩٥. غانم، محمود احمد: التفكير عند الطفل وتطوره وطرق تعليمه، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٥.
٩٦. الغريب، رمزية: التقويم والقياس النفسي والتربوي، القاهرة، مكتب الانجلوا المصرية، ١٩٨٥.
٩٧. الفرا، عبد الله عمر: المدخل إلى تكنولوجيا التعليم، ط٣، صنعاء، مكتبة الإرشاد، ١٩٩٥.
٩٨. قباطي، عبد الله عبده: " المفاهيم الشائعة الخطأ لدى طلبة الصف الرابع الثانوي في مادة الفيزياء في مدينة عدن بالجمهورية اليمنية" جامعة بغداد، كلية التربية ابن الهيثم، ١٩٩٦، (رسالة ماجستير غير منشورة).
٩٩. قطامي، يوسف: تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه، ط١، عمان الأهلية للنشر، ١٩٩٠.

١٠٠. - ، ونايفة قطامي. نماذج التدريس الصفي، ط٢، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ١٩٩٨.

١٠١. - ، وآخرون: تصميم التدريس، دار الفكر، ٢٠٠١.

١٠٢. قلادة، فؤاد سليمان: الأساسيات في تدريس العلوم، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨١.

١٠٣. -: الأساسيات في تدريس العلوم، الإسكندرية، دار المطبوعات الجديدة، ١٩٨٧.

١٠٤. الكبيسي، وهيب مجيد، وصالح حسن الدايري: المدخل في علم النفس التربوي،

ط١، الاردن، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، دار الكندي للنشر، ٢٠٠٠.

١٠٥. الكلزة، رجب احمد: المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق، ط١، مكة المكرمة،

مكتب الطالب الجامعي، ١٩٨٧.

١٠٦. الكارزاوني ، ظهر الدين : مختصر التأريخ من اول الزمان الى منتهى دولة بني

العباس ٦١١ م - ٦٩٧ م ، حققه مصطفى جواد ، بغداد المؤسسة العامة للصحافة

والطباعة ، ١٩٧٠م - ١٣٩٠هـ .

١٠٧. كوجك، كوثر حسين: المدرجات والتعميمات، دراسة تحليلية للمدرجات الأساس

والتعميمات في الاقتصاد المنزلي واستخداماتها في التدريس، القاهرة، عالم الكتب،

١٩٨٥.

١٠٨. اللقاني، احمد حسين: اتجاهات في تدريس التاريخ، ط٢، القاهرة ١٩٧٩.

١٠٩. - ، وبرنس ، احمد رضوان: تدريس المواد الاجتماعية، القاهرة، مؤسسة خليفة

للطباعة ، مطبعة دار العالم العربي ، ١٩٨٨ .

١١٢. - ، عودة عبد الجواد ابو سنية .اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ، عان

، مكتبة دار الثقافة والفنون ، ١٩٩٠.

١١٣. - ، عودة عبد الجواد ابو سنية .اساليب تدريس المواد الاجتماعية ط١ ، عمان

، مكتبة دار الثقافة ، ١٩٩٩ .

١١٤. ليندا ، دافيدون : التعليم وعملياته الاساسية ، ترجمة سيد الطواب ومحمود عمر ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
١١٥. محمد ، مجيد مهدي : المناهج وتطبيقاتها التربوية ، الموصل ، مطابع التعليم العالي ١٩٩٠ .
١١٦. -، عادل عبدالله : النمو العقلي للطفل ، القاهرة ، الدار الشرقية ، ١٩٩٠ .
١١٧. - ، وداوود ماهر : اساسيات في طرائق التدريس العامة ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة الموصل ، كلية التربية ، ١٩٩١ .
١١٨. -، صباح محمود . التقويم مفهومة ، اهدافه ، وادواته مع تركيز خاص على الاختيارات المقالية والموضوعية ، بيغداد ، الجامعة المستنصرية ، ١٩٩٩ .
١١٩. مرسي ، محمد عبد العليم : المعلم والمنهاج وطرق التدريس ، ط ١ ، الرياض ، دار الكتب ، ١٩٨٥ .
١٢٠. المشهداني ، سهى ابراهيم عبد الكريم : " اثر استخدام خرائط المفاهيم في تصحيح الاخطاء الشائعة لدى طلبة الصف الثاني المتوسط في المفاهيم الكيميائية " جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٨ ، ( اطروحة دكتوراة غير منشورة ) .
١٢١. مطر ، فاطمة خليفة : " بعض المفاهيم الفيزيائية المغلوطة لدى الطلاب وسبل تصحيحها " ، وقائع ندوة تدريس الرياضيات والفيزياء في التعليم العام في دول الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، ١٩٨٨ .
١٢٢. المطلس ، عبدة : المناهج التعليمية ووقائعها في اليمن ، طبعة معدلة ، صنعاء المنار للطباعة وخدمات الحاسب ، ١٩٩٦ .
١٢٣. المولى ، مآرب محمد احمد : "اثر استخدام النموذجي الدورة التعليمية وبوسنر في التغيير المفاهيمي في مادة التسلية الحيوانية لدى طلبة كلية التربية جامعة الموصل " ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ابن الهيثم ، ١٩٩٩ ، ( اطروحة دكتوراة غير منشورة ) .
١٢٤. ميرل وتينسوت : تدريس المفاهيم نموذج تصميم تعليمي ، ترجمة ، محمد حمد الطيطي ، دار الامل ، اربد ، الاردن ، ١٩٩٣ .

١٢٥. نشواتي ، عبد المجيد : علم النفس التربوي ، ط ٢ ، عمان ، دار الفرقان ، ١٩٨٥.
١٢٦. نشوان ، يعقوب حسين : الجديد في تعليم العلوم ، ط ١ ، دار الفرقان ، ١٩٨٩ .
١٢٧. الهادي ، جودت عزت عبد : نظريات التعليم وتطبيقاتها التربوية ، ط ١ ، الناشر الدار العلمية الدولية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ٢٠٠٠ .
١٢٨. ويتنج ، ارنوف : سلسلة ملخصات شوم . نظريات موشكلات في سايكولوجية التعليم ، ترجمة عادل الاشول وآخرون ، نيويورك ، ماكجروهيل ، ١٩٨١

#### المصادر الاجنبية :-

- 129- Angela , S.P.Ho, “ A conceptual change approach to staff development a model for program design” , The mternation Journal for aeadernie development , vol . 5 , no . 1 , hang kong , 2000 .
- 130- Ahman , j. staley , d-Marvin . cloek , Measuring and Evaluating Eduecational Aehievement , boston: Allyn and bacan 1971.
- 131- Beyer , Barry . Kand anthong , W. Penna (ed.) . (1979. concept in the social studies , Washington D.C. National council for the social studies , second – printing .
- 132-Beeth , M. E. Facillitating conceptual Learning : the need for Teachers to support meteognition , Journal of seience Eduecation , 90 , 1998.
- 133- Lawson , A,E, & others (1989): Atheory of instruction using the learning Cycle to Teach science concepts and Thinking . Skills (Monograph , No , (1) ), National association for research in science leaching .
- 134- doel , Mintzes , et.al.,Teaching seince for under standing California , U S A , 1997.
- 135- Hewson , P , W(1993) construetivism and refective practice in science teacher educationl. Monter Mesa &

- J.vez Jeremias (Eds). Las didacticas especificas en aformacion del profesorado , (1) PP ( 259-275) .
- 136- Posner , g.j.& other (1982) Aeeommodation of dseientifie conception, Toword a theory of conceptual change , dournal of science Education ; vol (61) , No (2) , PP , 211-227.
- 137- Smith , B & Anderson “ Teaching strategies with conceptual change learning science , dournal of research in science Teaching , vol . 30 , no. 2 , 1993.
- 138- doyce , Bruce & weill , M(1986) : Models of Teaching , bed , new jersey , prentice – hall , inc.
- 139- Mounico , hunt , earter , B. , concept learning , new you kwiley inc. 1968.
- 140- Jeson . A . R . ( 1980) Bais in Mental Testing . London Me thureco .
- 141- Achandueh T.M.(1978) Research in Dquelopment al Psychologu. Newyork : the free press .
- 142- Ebel . R . L . Eesentiats of edueational measurment and ed . emylewood diffs . N . J . 1976 .

### الملحق رقم (١)

#### بيانات المجموعة التجريبية

درجات اختبار البعدي	درجات اختبار القبلي	درجات السنة السابقة	العمر بالاشهر	درجات اختبار الذكاء	ت
٤٢	٢٥	٩٢	١٨١	٥٢	-١
٤٣	٢٥	٦٠	١٨٧	٤٧	-٢
٤٥	٣٠	٨٥	١٨٤	٤٦	-٣
٤٥	٢٥	٧٩	١٨١	٤٥	-٤
٤٧	٣٠	٨٦	١٩٢	٤٣	-٥
٤٧	٢٢	٩٠	١٨٣	٤٢	-٦
٤٨	٢٥	٧٣	٢٠٤	٤٢	-٧
٣٠	٣٢	٩٦	١٨٥	٤١	-٨
٤٠	٢٥	٧٠	١٨٥	٤٠	-٩

30	20	96	184	40	-10
27	20	64	186	38	-11
38	20	61	188	38	-12
41	20	92	198	38	-13
37	20	76	184	36	-14
34	20	78	180	30	-10
42	18	80	190	32	-16
44	34	86	190	30	-17
37	20	87	184	29	-18
40	38	77	186	28	-19
43	20	69	180	28	-20
40	27	66	180	28	-21
30	18	67	187	20	-22
30	21	92	187	20	-23
40	20	92	201	24	-24
32	30	79	201	22	-20
42	20	89	181	22	-26
32	24	67	178	03	-27
40	17	79	216	00	-28
36	20	83	204	48	-29
30	18	91	183	46	-30
39	22	92	198	46	-31
47	36	77	192	40	-32
46	20	100	192	40	-33
42	24	83	181	43	-34
40	18	80	180	41	-30

## الملحق رقم (١)

### بيانات المجموعة الضابطة

درجات الاختبار البعدي	درجات الاختبار القبلي	درجات السنة السابقة	العمر بالاشهر	درجات اختبار الذكاء	ت
٢٧	٣٨	٥١	١٩٥	٤١	-١
٤١	٣٥	٩٢	٢٠٣	٤٠	-٢
٤٣	٣٥	٨٣	١٧٨	٣٨	-٣
٣٢	٣٠	٨٤	١٠٨	٣٦	-٤
٤٤	٢٥	٧٥	١٩٢	٣٥	-٥
٣٥	٣٦	٨٨	١٧٨	٣٥	-٦
٣٣	٢٦	٨٦	١٩٣	٣٣	-٧
٢٩	٢٢	٧٣	١٩٢	٣٥	-٨
٢٧	٣٢	٩٢	١٩٢	٣٠	-٩
٢٩	٢٠	٩٠	١٨٠	٣٠	-١٠
٣٢	١٨	٨١	١٩٣	٣٦	-١١
٣٣	٢٠	٦٨	٢٠٠	٣٨	-١٢
٣٤	٢٣	٧٦	١٨٥	٣٨	-١٣
٢٧	١٦	٧٣	١٩٧	٣٨	-١٤
٤٤	٢٤	٨٨	١٩٧	٤٢	-١٥
٣٣	٢٥	٧٩	١٩٢	٤٢	-١٦
٣٦	٢٦	٧٩	٢١٦	٣٨	-١٧
٣٠	٢٩	٩٦	١٨٠	٣٨	-١٨
٢٠	٢٠	٨٩	٢٠٥	٤٦	-١٩
٣٦	٢١	٩١	١٨٢	٤٦	-٢٠
٢٧	٢٥	٩٥	١٨٥	٤٥	-٢١
٣٩	٢٠	٧٩	١٨٤	٣٥	-٢٢
٢٨	٢٢	٩١	٢٠١	٣٨	-٢٣
٣٥	٢٥	٥٩	١٨٢	٣٠	-٢٤

28	2.	76	2.1	43	-20
34	2.	91	2.4	39	-26
36	2.	63	180	2.	-27
28	22	90	19.	39	-28
34	22	9.	187	37	-29
36	22	8.	184	36	-3.
31	10	77	181	30	-31
30	21	72	192	34	-32
29	2.	7.	186	30	-33
21	23	78	198	38	-34
32	2.	80	18.	38	-30



## الملحق رقم (٢)

### اسماء الخبراء

نوع الاستشارة :

أ- اختبار المفاهيم

ب- الاهداف الخاصة والسلوكية

ج - الخطط التدريسية

د- قائمة المفاهيم

ت	الاسماء	التخصص	مكان العمل	أ	ب	ج	د	هـ
١-	أ.م. د عاصم إسماعيل كنعان	تاريخ	جامعة ديالى /كلية التربية	X			X	
٢-	أ.م. د عبد الله حسن الموسوي	مناهج وطرائق تدريس	جامعة بغداد / ابن رشد	/	X	X		
٣-	أ.م. د ماجد عبد الستار البياتي	طرائق تدريس العلوم	جامعة ديالى /كلية التربية	X	X		X	
٤-	أ.م. د عبد الستار احمد الاسدي	طرائق تدريس العلوم	جامعة ديالى /كلية التربية	X	X	X		
٥-	أ.م. د مثنى علوان الجشعمي	طرائق تدريس اللغة العربية	جامعة ديالى /كلية التربية	X				
٦-	أ.م. د احسان عليوي الدليمي	قياس وتقويم	جامعة ديالى /كلية التربية	X	X			
٧-	أ.م. د مآرب احمد المولى	طرائق تدريس العلوم	جامعة الموصل	/		X		
٨-	م .م عبد الخالق خميس علي	تاريخ	جامعة ديالى /كلية التربية	X			X	
٩-	م .م ثاني حسين	طرائق تدريس	معهد اعداد المعلمين			X		

				ديالى		الشمري	
	X		X	X	جامعة ديالى كلية التربية	طرائق تدريس التاريخ	١٠- م . م خالد خليل
	X		X	X	اعدادية القدس للبنات	مدرسة تأريخ	١١- الست احلام خليل احمد

### الملحق رقم (٣)

#### المفاهيم التاريخية المشمولة بالتجربة

الفصل الاول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرابع	الفصل الخامس
القبيلة	الإسلام	الشورى	القضاء	الجهاد
دار الندوة	النبوة	البيعة	ناظر المظالم	الديوان
الفتح	صلح الحديبية	الخلافة	العسس	الربط
الإيلاف	الهدنة	البويهيين	المحتسب	ذات الصواري
القافلة	المؤاخاة	السلاجة		القصاصون
حلف الفضول	الأمة الواحدة	أمة الأمراء		اللواء
حرب الفجار	الوثيقة	الوزارة		الاسطول
الدور السري	الردة	الزندقة		
الدور العلني	الخليفة	الحجابه		
الإمارة	التقويم	التعريب		
السيادة	عام الوفود	الوالي		
	المسجد	دار الضرب		
		البرامكة		
		الموالي		

#### الملحق رقم (٤)

الأهداف العامة لمادة التاريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع العام  
تعريف الطالبات بالدول العربية قبل الإسلام وما أنجزته من حضارة عظيمة  
التعرف على أهمية مكة وتنظيماتها السياسية والدينية والاجتماعية قبل الإسلام  
إدراك الطالبات بان الإسلام حركة ثورية حضارية تمثلت بقيادة شخصية الرسول الكريم  
محمد (ص) وقيام الدولة العربية الإسلامية  
تبصير الطالبات بالتطور الحضاري للدولة العربية الإسلامية في العصر الراشدي  
والأموي والعباسي.

تعريف الطالبات بوظيفة الخلافة لتنظيم شؤون الدولة العربية الإسلامية في عصورها  
المختلفة.

تبصير الطالبات بالتسلط البويهي والسلجوقي وما تركه من أثار سلبية على الخلافة  
العربية الإسلامية.

التعرف على أهمية الوزارة في تنظيم حكم الدولة العربية الإسلامية وتطور نظامها  
السياسي.

تعريف الطالبات بأهمية وظيفة الكتابة و وظيفة الحجابة والإمارة على الأقاليم في تطور  
النظام السياسي والإداري للدولة العربية الإسلامية.

التعرف على إن استحداث الدواوين وتطورها كان استجابة طبيعية لحاجات المجتمع  
والدولة.

توعية الطالبات بأهمية النظام القضائي في إقرار العدل وسيادة القانون في الدولة العربية  
الإسلامية.

تعريف الطالبات عن أهمية وظيفة النظر في المظالم لإرساء قواعد العدل في المجتمع.  
إمام الطالبات بالتطور التاريخي لوظيفة الحسبة ودورها في تطبيق أسس العدالة في  
المجتمع.

التعرف على أهمية الشرطة ودورها في استتباب الأمن والنظام في الدولة العربية  
الإسلامية.

إمام الطالبات لأهمية الجهاد في سبيل الله، وضرورة تكوين جيش قوي يكون اليد الضاربة للدولة ضد الأعداء الطامعين.  
التعرف على أهمية القوة البحرية وتطورها خلال العصور الإسلامية.

### الملحق رقم (٥)

الأغراض السلوكية للفصول الخمسة الأولى من كتاب التأريخ للصف الرابع العام ط  
العشرون لعام ١٩٩٠.

المستويات	جعل الطالبة قادرة على أن	
معرفة	تعرف القبيلة	١
تركيب	تستنتج الأسباب التي جعلت اليمن مركزا تجاريا مهما	٢
تحليل	تميز الأمور التي ساعدت على ازدهار الزراعة وتقدم الحضارة في اليمن	٣
فهم	تعدد ابرز الدول العربية التي ظهرت قبل الإسلام في أطراف بلاد الشام	٤
تطبيق	توضح على الخارطة اليمن اشهر المزدروعات قديما	٥
معرفة	تعرف المناذرة	٦
معرفة	تعرف الغساسنة	٧
تركيب	تكتب مقالة عن الدول العربية قبل الإسلام	٨
تركيب	تصوغ تعريفا للدولة الحميرية	٩
فهم	تقدم فكرة واضحة عن دولة تدمر تجاريا	١٠
تركيب	تصوغ تعريفا لدولة كندة	١١
فهم	تعلل أهمية دولة كندة في تأريخنا العربي	١٢
تحليل	تحدد موقع مكة المكرمة على خارطة شبه الجزيرة العربية	١٣
تركيب	تلخص أهمية مكة المكرمة في تاريخ العرب والإسلام	١٤

فهم	تحدد أول من اتخذ مقامه في مكة المكرمة ورفع قواعد البيت	١٥
تحليل	تميز طبيعة المناخ في مكة المكرمة وانعكاسه على النشاط الاقتصادي	١٦
فهم	تعدد أهم الوظائف الخاصة بتنظيم أمور الحج وأداءه في مكة المكرمة	١٧
معرفة	تذكر اسم القبيلة التي كانت لها السيادة في مكة	١٨
تحليل	تميز بين قريش الظواهر وقريش البطاح	١٩
معرفة	تعرف النسب	٢٠
تركيب	تقدم خلاصة عن نمو الوعي العربي الوحدوي قبل الإسلام	٢١
تركيب	تصوغ إن الإسلام وضع مسالة التطور والتجدد والثورة في صميم الشعب كقانون طبيعي	٢٢
فهم	تعدد الأسباب التي حملت الرسول(ص) عن المؤاخاة بين المهاجرين	٢٣
تحليل	تحدد متى أبطل العمل بنظام المؤاخاة	٢٤
تحليل	توضح ما يمثله المسجد في حياة المسلمين آنذاك	٢٥
تركيب	تلخص الأسس العامة التي يجب أن تستند إليها الحكومات في إدارة شؤونها	٢٦
تحليل	توضح اهتمام الإسلام بأمر العدالة والقضاء	٢٧
فهم	تعين موقف اليهود وفق ما ورد بشأنهم في الصحيفة	٢٨
فهم	تحدد متى كانت وفاة الرسول (ص)	٢٩
	تعرف الإسلام	٣٠
تطبيق	تعطي مثالا على تطبيق مبدأ الشورى في الحكم	٣١
فهم	توضح أهم التطورات في العصر الأموي التي جعلت الدولة العربية الإسلامية بمستوى الدولة القومية المستقرة	٣٢
معرفة	تذكر الفترة التي امتدها العصر الأموي	٣٣

معرفة	تعرف العصر الأموي	٣٤
فهم	تميز ابرز أعمال الخليفة عمر بن الخطاب (رضي الله عنه)	٣٥
	توضح الظروف السياسية التي سادت الدولة أثناء خلافة الإمام	٣٦
	علي بن أبي طالب (رضي الله عنه)	
فهم	تشرح اعتماد الخلفاء الأمويين على مبدء الوراثة في الحكم	٣٧
معرفة	تعرف دار الندوة	٣٨
معرفة	تعرف الخلافة	٣٩
معرفة	تذكر أسماء الخلفاء الراشدين بحسب التسلسل الزمني لتوليهم	٤٠
	الخلافة	
معرفة	تذكر الفترة الزمنية التي امتدها العصر الراشدي	٤١
فهم	توضح المبادئ والأسس الأخلاقية التي تضمنتها خطبة الخليفة	٤٢
	أبو بكر عند توليه الخلافة	
فهم	تبين كيف كان يتم انتخاب الخليفة	٤٣
تطبيق	تعطي مقالا على تسلط البويهيين عن مؤسسة الخلافة العباسية	٤٤
تحليل	توضح المبدء الذي سارت عليه الخلافة العباسية في الحكم	٤٥
تحليل	تشرح تغلغل الفرس في إدارة الدولة العربية الإسلامية في العصر	٤٦
	العباسي الاول	
تحليل	تبين ماذا م يوافق الخليفة هارون الرشيد عندما أشرك الأمين أخاه	٤٧
	المأمون في ولاية العهد ثم الحق بهم أخاهم الماتمن	
تركيب	تلخص سلبيات التدخل الأجنبي في شؤون الدولة العربية الإسلامية	٤٨
تركيب	تسوغ تستر البويهيين بستار الإسلام	٤٩
تركيب	تقدم فكرة عامة وواضحة عن أمرة الأمراء	٥٠
معرفة	تذكر الفترة التي تولى فيها الخليفة الناصر لدين الله الخلافة	٥١
معرفة	تذكر الآية القرآنية الكريمة التي ذكر الوزير فيها	٥٢
معرفة	تذكر اسم أول وزير لأول خليفة عباسي	٥٣

فهم	تبين صلاحيات الوزير في العصر العباسي	٥٤
فهم	توضح متى ظهرت أبهة الوزارة وتعددت مؤسساتها	٥٥
معرفة	تعرف وزارة التقويض	٥٦
فهم	تبين الفرق بين وزارة التقويض من جهة ووزارة التنفيذ	٥٧
تطبيق	تعطي مثالا لوزير التقويض	٥٨
تطبيق	تقدم مثالا لوزير التنفيذ	٥٩
تحليل	توضح المهام التي يتولى القيام بها وزير التنفيذ	٦٠
تحليل	تستنتج المهام التي يضطلع بها وزير التنفيذ	٦١
تحليل	تستقرا الشروط التي يشغلها وزير التقويض منصبه	٦٢
تركيب	تلخص أسباب نجاح الخلفاء العباسيين الأوائل في الحفاظ على الوحدة السياسية والإدارية للدولة	٦٣
تركيب	تكتب مقالة عن الحكم المركزي في الوقت الحاضر	٦٤
معرفة	تعرف الديوان	٦٥
معرفة	تعدد أنواع الدواوين	٦٦
فهم	تحدد أهم الدواوين في الدولة العربية الإسلامية	٦٧
	تشرح ديوان الجند	٦٨
تطبيق	تطبق	٦٩
تطبيق	تعطي مثالا لاختصاص ديوان العرض	٧٠
تركيب	تلخص أهمية ديوان الخراج	٧١
تحليل	تبين أول من أوجد ديوان البريد	٧٢
فهم	توضح متى ظهرت وظيفة الحجابة	٧٣
فهم	تلخص نشأة الدواوين في الدولة العربية الإسلامية	٧٤
معرفة	تعرف القضاء	٧٥
فهم	توضح اهتمام الرسول (ص) بتنظيم قواعد القضاء	٧٦
معرفة	تسمي أول خليفة راشدي استقضى القضاء وخصص راتباً لهم	٧٧



تطبيق	تعطي مثالا عن استقلال القضاء على المؤسسات السياسية	٧٨
تطبيق	الأخرى	٧٩
تحليل	تعطي مثالا عن نزاهة أحكام القضاء في الدولة العربية الإسلامية	٨٠
تحليل	توضح وظيفة قاضي القضاة	٨١
تحليل	تبين صلاحيات قاضي الجماعة	٨٢
تركيب	تعلل الاهتمام الكبير بالقضاء من قبل الخلفاء العباسيين	٨٣
تركيب	تلخص تطور القضاء في العصر العباسي	٨٤
تركيب	تستنتج ارتباط القضاء بالشرطة	٨٥
تركيب	تعلل تطور مؤسسة القضاء بين فترة وأخرى	٨٦
معرفة	تصوغ تعريفا لقاضي القضاة	٨٧
معرفة	تعرف المظلمة	٨٨
	تسمي الموظف المسئول عن النظر في دعاوى الناس المرفوعة	
فهم	إلى رئاسة الدولة	٨٩
معرفة	تحدد الفترة الزمنية التي ظهرت فيها وظيفة ناظر المظالم	
	تسمي القاضي الذي منحه الخليفة عبد الملك بن مروان صلاحيات	٩٠
	استثنائية	٩١
معرفة	تعرف العسس	٩٢
معرفة	تذكر الألقاب التي أطلقت على صاحب الشرطة في المغرب	٩٣
	العربي	٩٤
تحليل	تعلل ضعف سلطة الخلفاء العباسيين في العصر العباسي الأخير	
	في فرض الأحكام	٩٥
	توضح أهم المهام التي يقوم بها المحتسب	٩٦
فهم	تشرح ظهور الشرطة بوصفها جهاز امني منظم بضبط شئون المدن	٩٧
فهم	تصف الصلاحيات الواسعة التي منحها الخليفة لصاحب الشرطة	٩٨
	تعرف الجهاد	

فهم	تذكر الآية القرآنية الكريمة التي ورد فيها منزلة الشهيد في الإسلام	٩٩
معرفة	تعلم يعتبر الإسلام ثورة حضارية	١٠٠
تحليل	تعرف الربط	١٠١
معرفة	تعرف ديوان النفقات	١٠٢
فهم	تصف مميزات القوة البحرية	١٠٣
معرفة	تعدد أنواع الأسلحة التي استخدمها العرب في الحرب	١٠٤
معرفة	تعلم كان العرب قبل الإسلام يعيشون في حالة حرب مستمرة	١٠٥
فهم	تعلم لماذا كانت تسمى بعض أنواع الرماح بالردينية	١٠٦
فهم	تصف تشكيلات الجيش العربي وقيادته	١٠٧
فهم	توضح المميزات التي تميز بها الجندي العربي	١٠٨
تحليل	تلخص أهمية القوة البحرية في الدفاع عن حدود الدولة العربية	١٠٩
تحليل	الإسلامية	١١٠
فهم	تقدم فكرة واضحة عن أهمية الجهاد في الإسلام	١١١
	تشرح كيف كانت تصنع السفن	١١٢
تركيب		
تركيب		١١٣
فهم		١١٤

## الملحق رقم (٦)

أنموذج خطة للتدريس بحسب أنموذج بوسنر

الموضوع / القبيلة	التاريخ /
الصف / الرابع العام	الشعبة /
الزمن / ٤٥ دقيقة	

الاهداف الخاصة في

المجال المعرفي: اكتساب الطالبات المفاهيم الآتية

القبيلة، الصليبية، الحلفاء

المجال المهاري:- تدريب الطالبات على:-

رسم مخطط توضيحي لتكوين القبيلة

المجال الوجداني:- تنمية الاتجاهات والميول عند الطالبات في تقدير أهمية ارتباط أفراد القبيلة بشعور التماسك الذي يقوم على أساس صلتهم بالنسب، أي على رابطة الدم، فهي لذلك دائمية وطبيعية لا مكتسبة.

توضيح أهمية تعاون أفراد القبيلة من اجل التناصر والدفاع عن القبيلة ضد الإخطار المهددة.

ثانيا / الأغراض السلوكية

تعرف القبيلة ( معرفة )

تعدد التكوين الاجتماعي للقبيلة ( تذكر )

تصف مكانة المرأة في المجتمع البدوي ( فهم )

توضح أهمية مجلس القبيلة قبل الإسلام ( تحليل )

تقدم خلاصة عن نمو الوعي العربي الوجداني قبل الإسلام ( تركيب )

ثالثا / الوسائل التعليمية  
السيورة، الطباشير الملون

رابعا / المفاهيم ذات الفهم الخاطيء  
القبيلة، الحلفاء، العبيد

خامسا / عرض الدرس  
المقدمة

تعرفنا في المحاضرة السابقة عن مكة المكرمة وأهميتها وموقعها وتنظيمها السياسي والاجتماعي والديني قبل الإسلام حيث إن أهل مكة يشتركون جميعا في مناقشة القضايا الرئيسية التي تهم البلد كما كان لمكة المكرمة سيد يشرف على سير الأمور العامة ومن أهم وظائفها الحماية والسقاية والرفادة إضافة إلى الوظائف العسكرية، واليوم نتحدث عن تنظيم القبيلة قبل الإسلام بوصفه مدخلا للدرس وتدخل في حوار مع الطالبات من خلال توجيه الأسئلة التالية:

الباحثة / ماذا تعني القبيلة؟

إحدى الطالبات / هي التي تتكون من عدد من الأفراد يجمعهم نسب واحد ويعيشون سوية في حلهم وترحالهم ويشتركون في واجبات القتال وفي دفع الدية  
الباحثة / هل تختلف القبائل في عدد أفرادها؟

الطالبة / نعم تختلف القبائل في عدد أفرادها فبعضها تتكون من عدد كبير من الأفراد، وبعضها قبائل صغيرة لا تضم كل منها إلا عددا قليلا من الرجال.

الباحثة / كذلك يتوقف حجم القبيلة على قدرتها على الدفاع وعلى وفرة المراعي فالقبيلة التي تقطن في ارض ممرعة تحتفظ بوحدها وتماسكها مهما زاد عدد افرادها وستوضح ذلك من خلال عرض المادة.

عرض المادة:

هنا استخدم الانموذج للتغيير المفاهيمي من خلال الالتقاء والحوار لتوضيح المفهومين ( الصليبية، الحلفاء) لكونهما من المفاهيم ذات الفهم الخاطيء عند الطالبات ولغرض تعديل الفهم الخاطيء واستنادا إلى الاختبار القبلي تكونت عندي معلومة عن الطالبات اللاتي حصلن على أدنى الدرجات وبالتالي هن اللاتي يرافقهن الفهم الخاطيء للمفاهيم التاريخية، كذلك من خلال المحاضرة الأولى التي طرحتها على الطالبات والتي كانت تهدف إلى الربط بين المعلومات السابقة والجديدة التي ستدرسها الطالبات في كتاب تأريخ الحضارة العربية الإسلامية للصف الرابع عام وعليه فإنني أركز على الطالبات عند الدخول في عملية معالجة الفهم الخاطيء وإذا كانت إجابة إحدى الطالبات صحيحة وأثبتت الاجابة صحيحة على السبورة وأقدم تعزيزا معنويا مناسباً وبعد ذلك اوجه سؤالاً إلى طالبة أخرى لكي تتم عملية التغيير المفاهيمي بشكل صحيح.

الباحثة / ممن تتكون القبيلة؟

الطالبة / تتكون من العرب الصليبية والحلفاء والعبيد.

الباحثة / ممتاز

الباحثة / من هم العرب الصليبية؟

الطالبة / هم العرب الذين يرتبطون مع القبيلة بروابط اجتماعية وليس برابطة الدم.

الباحثة / لان هذه الاجابة تدل على الفهم الخاطيء لمفهوم الصليبية وعدم مقدرة الطالبة

على تحديد هذا المفهوم سوف استمر في عملية استفسار مع الفهم الخاطيء عند

الطالبة حيث يكون في حالة شك في إجابتها.

الطالبة / تضمنت لعدم مقدرتها على الرد وتحاول إن تجد ردا مقنعا.

تضيف الباحثة / إن العرب الصليبية فهم العرب الذين ينحدرون من الجد الاعلى للقبيلة،

ولذلك فهم يرتبطون ببعضهم بصلة النسب .

الباحثة / ما هي أهمية مجلس القبيلة قبل الإسلام؟

الطالبة / لكل قبيلة مجلس يجتمع في بيت شيخ القبيلة في المساء عادة وقد يجتمع في

النهار أحيانا ويتحدثون فيه مختلف الشؤون الخاصة والعامة التي تخص القبيلة وشؤونها

الداخلية والسياسية وعن علاقاتها الخارجية ولكل فرد الحق في إن يتكلم ويعرض آراءه ويدافع عنها.

الباحثة / ممتاز .

الباحثة / ما مميزات بوادر الوعي العربي الوجودي قبل الاسلام ؟

الطالبة / تمثل في هذا الاتجاه الى تبلور اللغة العربية الموحدة بدل اللهجات المتعددة، وأيضا لغة الشعر التي أصبحت فيما بعد لغة القرآن الكريم واستقرت لتصبح اللغة القومية للعرب، وأيضا توحيد معظم القبائل العربية، نشطت حركة الشعور بوحدة القبائل العربية قبل الاسلام بقيام العديد من المخالفات في ما بينها لغرض الوقوف بوجه الأخطار القوى الخارجية المعادية.

الباحثة / ممتاز

وفي أثناء تلقي إجابات الطالبات على هذه الأسئلة أقوم بتعزيز الاجابة الصحيحة والخاطئة منها والإضافة للإجابة الناقصة، توضيح أهم نقاط الدرس على السبورة و بعد الانتهاء من شرح المحاور الأربعة أقوم بطرح الأسئلة المهمة لغرض تشجيع الطالبات على طرح أسئلتهم واستفساراتهم والرد عليها واطلب منهن الرأي فيما إذا كانت بعض النقاط غامضة عن تفاصيل موضوع القبيلة حتى أستطيع إعادة شرح الغير واضح منها وتفسيرها بشكل واضح واقرب إلى المستوى فهم الطالبات التي تصبح الطالبة قادرة على التمييز بين الفهم الخاطيء الذي تحمله ( إن العرب الصليبية هم العرب الذين ينحدرون من الجد الأعلى للقبيلة، ولذلك فهم مرتبطون ببعضهم بصلة النسب وكل فرد يعتز بشخصيته وفرديته ومكانته في القبيلة) والمفهوم الصحيح الذي تم التوصل إليه وهنا أضف ساعية إلى تكامل المعرفة حول المفهوم المحدد الصليبية والحلفاء لكي تحصل عملية التغير المفاهيمي عند الطالبات.

أما الحلفاء فهم أفراد من قبائل أخرى يلجأون إلى القبيلة ويضعون أنفسهم تحت حمايتها أو حماية فرد منها ويتعاونون معهم ولم يكن للقبيلة قانون منظم مكتوب، بل كانت لهم تقاليد أو أعراف بسيطة واضحة يتمسكون بها ويحافظون عليها.

التقويم / في نهاية الدرس يمكن للباحثة أن تعطي خلاصة لمجمل الموضوع وي طرح  
بعض الأسئلة للوقوف على مدى فهم الطالبات للموضوع واستيعابه مدى تحقيق  
الأهداف المرسومة.

الباحثة / توجيه الأسئلة التقويمية الآتية

تعرف القبيلة ( مستوى نذكر )

تعرف مجلس القبيلة ( مستوى تذكر )

الواجب البيتي / ظهور الإسلام وقيام الدولة العربية الإسلامية إلى

أسئلة الفصل

## الملحق رقم ( ٧ )

انموذج خطة التدريس بحسب الطريقة الاعتيادية

الموضوع / النظم القبلية قبل الاسلام / التاريخ / /  
المادة / تأريخ الحضارة العربية الاسلامية / الشعبة  
الاهداف العامة / المام الطالبات بالمنظمات الاجتماعية والسياسية وظهور بدايات  
الوعي العربي الوحدوي قبل الاسلام  
الاهداف السلوكية / جعل الطالبة قادرة على ان :

- ١- تعرف القبيلة
- ٢- تعدد التكوين الاجتماعي للقبيلة
- ٣- تصف مكانه المراه في المجتمع البدوي ( فهم )
- ٤- توضح اهمية مجلس القبيلة قبل الاسلام ( تحليل )
- ٥- تقدم خلاصة عن نمو الوعي العربي الوحدوي قبل الاسلام ( تركيب )

الوسائل التعليمية :- الكتاب المقرر ، السبورة ، التباشير الملون في بداية الدرس وقبل  
البدء بتدريس مفهوم القبيلة المام الطالبات بالاهداف السلوكية المراد تحققها بعد انتهاء  
وتقديم الدرس وتأديتهم النشاطات العلمية المطلوبة .  
خطوات الدرس

التمهيد / درسنا في الدرس السابق عن اهمية مكة المكرمة وموقعها وتنظيماتها السياسية  
والدينية والاجتماعية قبل الاسلام حيث اهل مكة يثيرون جميعاً في مناقشة القضايا  
الرئيسة التي تهم البلد كما كان لمكة المرمة سيد يشرف على سير الامور العامة ومن  
اهم وظائفها الحجاية والسقاية والرفادة فضلاً عن الوظائف العسكرية .

طريقة ومحتوى عرض المادة

أ - المحاور الرئيسة للدرس

١- التنظيمات الاجتماعية للقبيلة

٢- التكوين الاجتماعي للقبيلة



٣- التنظيم السياسي للقبيلة

٤- الوعي العربي الوحدوي قبل الاسلام

ب - الباحثة تستخدم طريقة اللقاء تاره والاستجواب تاره اخرى في تناول كل محور من المحاور الاربعة السالفة الذكر وتستخدم الوسائل التعليمية في وقتها المناسب في اثناء الشرح تطرح الباحثة الاسئلة التي تتعلق بجوانب الموضوع

س / من يعرف القبيلة ؟

احدى الطالبات / هي التي تتكون من عدد من الافراد يجمعهم نسب واحد ويعيشون سوية في حلهم وترحالهم ويشتركون في واجبات القتال وفي دفع الدية وتختلف القبائل في عدد افرادها فبعضها تتكون من عدد كبير وبعضها من عدد صغير

الباحثة / ممتاز

س / ممن تتكون القبيلة ؟

الطالبة / تتكون القبيلة من العرب الصليبية والحلفاء والعبيد

الباحثة / احسنت

س / ما هي اهمية مجلس القبيلة قبل الاسلام ؟

الطالبة / لكل قبيلة مجلس يجتمع في بيت شيخ القبيلة في المساء عادة قد يجتمعوا في النهار احيانا ويتحدثون فيه بمختلف الشؤون الخاصة والامور العامة التي تخص القبيلة وشؤونها الداخلية والسياسية وعن علاقاتها الخارجية ولكل فرد الحق في ان يتكلم ويعرض آراءه ويدافع عنها غير انه يسيطر في هذه المجالس في العادة من كان بليغ الكلام وقوي الحجة في المناقشات .

الباحثة / ما اهم بؤادر نمو الوعي العربي الوحدوي قبل الاسلام ؟

الطالبة / تمثل في هذا الاتجاه الى تبلور لغة عربية موحدة بدل اللهجات المتعددة وكانت هذه هي لغة الشعر التي اصبحت في ما بعد لغة القرآن الكريم واستقرت لتصبح اللغة القومية للعرب .

تجلى الوعي العربي ايضاً بشعور يدعوا لوحدة العرب في جزيرتهم فكانت دولة كنده العربية التي قامت بمحاولة توحيد معظم القبائل العربية في الجزيرة تحت نفوذها وقد نشطت حركة الشعور بوحدة القبائل العربية قبل الاسلام بقيام العديد من المخالفات فيما بينها لغرض الوقوف بوجه الاخطار والقوى الخارجية المعادية .

التقويم / في نهاية كل درس يمكن للباحثة أن تعطي خلاصة لمجمل الموضوع وبطرح بعض الاسئلة للوقوف على مدى فهم الطالبات للموضوع واستيعابه ومدى تحقيق الاهداف المرسومة .

الباحثة / توجيه الاسئلة التقويمية الآتية

١- تعرف القبلية ( مستوى تذكر )

٢- تعرف مجلس القبلية ( مستوى التذكر )

الواجب البيتي / ظهور الاسلام وقيام الدولة العربية الاسلامية الى اسئلة الفصل

مصادر الخطة

١- اللقاني احمد حسين ، عودة ابو سنينة : اساليب تدريس الدراسات الاجتماعية ،

عمان ،مكتب دار الثقافة ، ١٩٩٠ .

٢- عبد العزيز سالم ، السيد : تاريخ الدولة العربية ، القاهرة ، مؤسسة شباب

الجامعة ، ١٩٨٩ .

٣- الكازاروني ،ظهير الدين : مختصر التاريخ من اول الزمان الى منتهى دولة بني

العباس ٦١١م -٦٩٧م ،حققه مصطفى جواد ، بغداد المؤسسة العامة

للصحافة والطباعة ١٩٧٠م-١٣٩٠هـ

## الملحق رقم ( ٨ )

### اختبار مفاهيم القبلي والبعدي

- ١- يقصد بالقبيلة :-
  - أ- الاسرة
  - ب- العشيرة
  - ج- المحلة
  - د - المجتمع
- ٢- تسمى الاتفاقيات التجارية بين قريش والقبائل المجاورة بـ
  - أ- دستور المدينة
  - ب- حلف الفضول
  - ج- الايلاف
  - د- صلح الحديبية
- ٣- ما يعطي معنى الفتح هو
  - أ- الاستعمار
  - ب- نشر الاسلام
  - ج- الانتداب
  - د - الغزو
- ٤- من نتائج حلف الفضول هو
  - أ- نصره المظلوم
  - ب- نشر الدعوة الاسلامية خارج مكة
  - ج - غزو الدول المجاورة
  - د - مساعدة الفقراء
- ٥- سميت الحرب الواقعة بين قريش وعيلان بحرب الفجار لانها حدثت
  - أ- اثناء الهجرة الى الحبشة
  - ب- في شهر رمضان
  - ج- بعد نزول الوحي
  - د- في الأشهر الحرم
- ٦- استمرت الدعوة الاسلامية في المرحلة السرية حوالي
  - أ- اربع سنوات
  - ب- سنة واحدة
  - ج- ثلاث سنوات
  - د- سنتين
- ٧- دار الندوة :- يعني المكان الذي يجتمع فيه المألمناقشة
  ١. عقد الاتفاقيات التجارية مع القبائل ب- نصره المظلوم وحمايته من الظلم
  - ج - تنظيم امور الحج
  - د - تنظيم الامور السياسية والعسكرية
- ٨- استمرت الدعوة العلنية للدين الاسلامي حوالي
  - أ- سنة واحدة
  - ب- سنتان

ج- اربع سنوات      د- ثلاث سنوات

٩- القافلة انها

أ- نقل البضائع جواً      ب- نقل البضائع بحراً

ج - نقل البضائع برأً      د- خزن البضائع

١٠- بشر الرسول محمد ( ص ) بالنبوة وكان عمره

أ- خمسة واربعين سنة      ب- خمسين سنة

ج- خمسة وخمسين سنة      د - اربعين سنة

١١- حدث صلح الحديبية سنة

أ- ٥ هـ      ب- ٦ هـ

ج- ٢ هـ      د - ٧ هـ

١٢- كانت السيادة في مكة لقبيلة

أ- قريش      ب- الاوس والخزرج

ج- كنده      د- بني تميم

١٣- كانت مدة الهدنة بين الرسول ( ص ) والمشرकिन في صلح الحديبية

أ- خمسة اعوام      ب- تسعة اعوام

ج- ثمانية اعوام      د - عشرة اعوام

١٤- لقد ابطل العمل بنظام المواخاة بعد موقعة

أ- احد      ب- بدر الكبرى

ج- الخندق      د - حنين

١٥- الوثيقة النبوية التي حددت العلاقة بين المسلمين واليهود تعد في الوقت

الحاضر

أ- دستور الدولة      ب- معاهدة عسكرية

ج- معاهدة سياسية      د - حطة امنية

١٦- من نتائج ارساء مبدء الامة الواحدة بين المهاجرين والانصار

- أ- توفير الاموال للمسلمين      ب- زيادة الايمان بالله
- ج- مقاطعة المشركين      د - بداية حروب التحرير
- ١٧- بدء الرسول محمد ( ص ) تنظيماته في المدينة كانت اولها :-
- أ- اقرار نظام المواخاة
- ب- كتابة دستور المدينة
- ج - بناء المسجد في المدينة ليكون مقراً للحكومة ومصلى للمسلمين
- د- الجهاد في سبيل الله
- ١٨- لقد سار الحكم في العهد الراشدي على مبدء
- أ- الشورى      ب- الوراثة
- ج- التعيين      د - الاجماع
- ١٩- كان للوالي مقراً خاص به يسمى
- أ- دار الضرب      ب- دار الندوة
- ج- دار الامارة      د- القديس
- ٢٠- كان الهدف من انشاء دار الضرب هو
- أ- تنظيم الفتوحات العربية      ب- ان يكون مقرا للخلافة
- ج- ان يكون مقرا للامارة      د - سك العملة
- ٢١- تعني الزندقة
- أ- التوحيد      ب- التصوف
- ج- مخالفة الاسلام      د- دعم الاسلام
- ٢٢- الخلافة هي
- أ- وحدة اجتماعية في تنظيم ادارة الدولة
- ب- وحدة اجتماعية يمارس فيها الخليفة كافة سلطاته في ادارة شؤونها العامة
- ج- اعلى وظيفة سياسية وادارية يتولى بموجبها الخليفة كافة سلطاته في ادارة الدولة
- د- وظيفة اجتماعية وادارية بموجبها يتولى الخليفة ادارة الدولة

٢٣- اطلق على الاشخاص الذين يرافقون الجيش الاموي لتذكيرهم ببطولات اجدادهم  
هم

أ- القراء

ب- الخيالة

ج- القصاصون

د- الرماة

٢٤- التعريب

أ- التدريب

ب- استبدال اللغة الاجنبية من العربية

ج- الترجمة

د- استبدال اللغة العربية من الاجنبية

٢٥- السلاجقة هم من القبائل

أ- العربية التي استقرت في شبه الجزيرة العربية

ب- الفارسية التي استقرت في خراسان

ج- التركية التي استقرت في بلاد ما وراء النهر

د-

٢٦- حكم البويهيون العراق للفترة من

أ- ( ٣٣٤ - ٤٤٧ هـ )

ب- ( ٣٢٤ - ٣٣٤ هـ )

ج- ( ٤٤٧ - ٥٩٠ هـ )

د- ( ٥٩٠ - ٦٥٦ هـ )

٢٧- بموجب البيعة حصل الرسول ( ص ) من المسلمين على

أ- المعارضة

ب- الاضطهاد

ج- المقارنة

د- الرفض

٢٨- ظهر نظام الوزارة في الدولة العربية بشكل واضح ومنتظم في العهد

أ- الفاطمي

ب- الراشدي

ج- الاموي

د- العباسي

٢٩- حدث صلح الحديبية في سنة

أ- ٦ هـ

ب- ٥ هـ

ج- ٧ هـ

د- ٢ هـ

٣٠- تشير الردة الى

- أ- التوافق                      ب- الانفصال  
ج- التأييد                      د- الاتحاد
- ٣١- من الانجازات التي حققها عمر بن الخطاب ( رض )  
أ- التقويم الميلادي                      ب- الاهتمام بالبحرية  
ج- القسيمات الادارية                      د- التقويم الهجري
- ٣٢- اول من لقب بلقب خليفة رسول الله ( ص )  
أ- علي بن ابي طالب ( رض )                      ب- عمر بن الخطاب ( رض )  
ج- عثمان بن عفان ( رض )                      د- ابو بكر الصديق ( رض )
- ٣٣- اطلق عام الوفود على سنة  
أ- ٦ هـ                      ب- ٩ هـ  
ج- ٥ هـ                      د- ٧ هـ
- ٣٤- من نتائج ارساء مبدء الامة الواحدة بين المهاجرين والانصار  
أ- توفير الاموال                      ب- مقاطعة المشركين  
ج- زيادة الايمان بالله                      د- بداية حروب التحرير
- ٣٥- اسس الانباط في القرن السادس ق.م امارة  
أ- تدمر                      ب- قرناوة  
ج- ظفار                      د- البتراء
- ٣٦- الحجابة وظيفة تعود جذورها الى  
أ- العصر الجاهلي                      ب- العصر النبوي  
ج- العصر العباسي                      د- العصر الاموي
- ٣٧- ان وظيفة العسس تقوم على  
أ- حراسة قصور الخلافة                      ب- تنفيذ اوامر الخلفة  
ج- تنفيذ احكام القضاء                      د- حراسة المدن ليلاً
- ٣٨- الموظف المسؤول عن النظر في دعاوي الناس الى الخلفة هو  
أ- ناظر المظالم                      ب- القاضي

- ج - المحامي د - صاحب الحرس
- ٣٩- على صاحب الشرطة في المغرب العربي لقب
- أ- القاضي ب- الحاكم
- ج- الوالي د- الحاجب
- ٤٠- لقد تميزت السلطة القضائية في الدولة العربية الاسلامية بـ
- أ- الضعف ب- الحيوية والنمو
- ج- الفوضى والتهور د- الظلم والطغيان
- ٤١- لقب صاحب الشرطة في الاندلس لقب
- أ- صاحب المدينة ب- الوالي
- ج- القاضي د- الحاكم
- ٤٢- اقتصرت وظيفة المحتسب على
- أ- مراقبة السوق واصحاب الحرف والبضائع والحيلولة دون غش المواطنين
- ب- جباية الضرائب
- ج- استيفاء الجزية من اهل الذمة
- د- مراقبة السوق
- ٤٣- الموالي هم
- أ- الفرس ب- الاتراك
- ج- البربر د- المسلمون غير العرب
- ٤٤- يعد الاسلام ثورة حضارية لانه ادى الى
- أ- اصلاح الاوضاع الادارية للدولة
- ب- تغيير جذري شامل لحياة المجتمع
- ج - استقرار الاوضاع الاقتصادية في الدولة
- د- اصلاح الاوضاع الاجتماعية للدولة
- ٤٥- لقد ظهر البرامكة في عهد الخليفة
- أ- ابو جعفر المنصور ب- هارون الرشيد



ج- الناصر لدين الله د- المعتصم بالله

٤٦- الربط هو

أ- الاماكن التي يجتمع فيها المقاتلين

ب- الثغور الساحلية التي كان يقيم فيها المقاتلين

ج- الدار التي كانت تصنع فيها السيوف

د- المعسكرات التي يكون فيها الجند على استعداد دائم للحرب

٤٧- الجهاد لانه

أ- الارتداد عن الاسلام ب- التآمر على الاسلام

ج- التضحية في سبيل الاسلام د - نصره قریش

٤٨- انشأ الاسطول البحري في العصر الراشدي

أ- تنظيم شؤون الدولة ب- تنظيم الامور الحربية

ج- توسيع التجارة العربية د- الدفاع عن السواحل العربية

٤٩- لقد امتاز العرب بركوب البحر وكان ذلك عندما انتصروا على الروم البيزنطيين

في معركة

أ- حطين ب- ذات الصواري

ج- اليرموك د- ذي قار

٥٠- اطلق على الديوان في الوقت الحاضر

أ- السجل ب- الدستور

ج- الكتاب د- القرطاس

## الملحق رقم ( ٩ )

### معملات الصعوبة وقوة التمييز لفقرات الاختبار

ت	الاجابات الصحيحة في المموعة العليا ٢٧%	الاجابات الصحيحة في المموعة الدنيا ٢٧%	درجة الصعوبة	قوة التمييز
١.	٢٤	١١	٠.٦٥	٠.٤٨
٢.	٢٠	٩	٠.٥٤	٠.٤١
٣.	٢٢	١٣	٠.٦٥	٠.٣٣
٤.	٢٣	١١	٠.٦٣	٠.٤٤
٥.	٢١	١٢	٠.٦١	٠.٣٣
٦.	٢٠	٩	٠.٥٤	٠.٤١
٧.	١٨	٧	٠.٤٦	٠.٤١
٨.	١٧	٦	٠.٤٣	٠.٤١
٩.	٢١	١١	٠.٥٩	٠.٣٧
١٠.	٢٠	١١	٠.٥٧	٠.٣٣
١١.	٢٤	١١	٠.٦٥	٠.٤٨
١٢.	٢٢	١٠	٠.٥٩	٠.٤٤
١٣.	٢٣	١٢	٠.٦٤	٠.٤١
١٤.	٢٠	١٠	٠.٥٦	٠.٣٧
١٥.	١٨	٧	٠.٥٤	٠.٤١
١٦.	١٩	٧	٠.٤٨	٠.٤٤
١٧.	٢٢	١٢	٠.٦٣	٠.٣٧
١٨.	٢٢	١٣	٠.٦٥	٠.٣٣
١٩.	٢٢	١٢	٠.٦٣	٠.٣٧
٢٠.	٢٠	١١	٠.٥٧	٠.٣٣
٢١.	٢١	٩	٠.٥٦	٠.٤٤

۰.۳۷	۰.۶۷	۱۳	۲۳	.۲۲
۰.۴۰	۰.۶۵	۱۲	۲۳	.۲۳
۰.۴۴	۰.۵۲	۸	۲۰	.۲۴
۰.۳۳	۰.۶۱	۱۲	۲۱	.۲۵
۰.۵۲	۰.۵۹	۹	۲۳	.۲۶
۰.۳۷	۰.۵۶	۱۰	۲۰	.۲۷
۰.۴۸	۰.۵۴	۸	۲۱	.۲۸
۰.۳۷	۰.۶۷	۱۳	۲۳	.۲۹
۰.۴۰	۰.۵۴	۹	۲۰	.۳۰
۰.۳۷	۰.۴۴	۷	۱۷	.۳۱
۰.۴۰	۰.۵۶	۹	۲۱	.۳۲
۰.۴۴	۰.۶۳	۱۱	۲۳	.۳۳
۰.۳۳	۰.۵۴	۱۰	۱۹	.۳۴
۰.۴۱	۰.۵۰	۸	۱۹	.۳۵
۰.۳۷	۰.۵۶	۱۰	۲۰	.۳۶
۰.۳۷	۰.۶۳	۱۲	۲۲	.۳۷
۰.۴۴	۰.۶۳	۱۱	۲۳	.۳۸
۰.۴۱	۰.۴۶	۷	۱۸	.۳۹
۰.۴۴	۰.۵۲	۸	۲۰	.۴۰
۰.۴۴	۰.۶۳	۱۱	۲۳	.۴۱
۰.۴۱	۰.۵۷	۱۰	۲۱	.۴۲
۰.۴۴	۰.۴۸	۷	۱۹	.۴۳
۰.۳۷	۰.۵۹	۱۱	۲۱	.۴۴
۰.۳۷	۰.۵۹	۱۱	۲۱	.۴۵

٠.٤٤	٠.٥٩	١٠	٢٢	.٤٦
٠.٤١	٠.٥٤	٩	٢٠	.٤٧
٠.٤١	٠.٥٧	١٠	٢١	.٤٨
٠.٣٣	٠.٥٧	١١	٢٠	.٤٩
٠.٣٣	٠.٦١	١٢	٢١	.٥٠

الملحق رقم ( ١٠ )

فعالية البدائل غير الصحيحة لفقرات اختبار المفاهيم

ت	البديل الصحيح	البديل غير الصحيح	عدد الاجابات غير الصحيحة في المجموعة العليا لكل بديل	عدد الاجابات غير الصحيحة في المجموعة الدنيا لكل بديل	فعالية البدائل غير الصحيحة
١.	ب	أ	١	٥	٠.١٥-
		ب	١	٦	٠.١٥-
		د	١	٦	٠.١٩-
٢.	ج	أ	٢	٩	٠.٢٦-
		ب	٢	٥	٠.١١-
		د	٣	٦	٠.١١-
٣.	ب	أ	٢	٥	٠.١١-
		ج	٢	٥	٠.١١-
		د	١	٤	٠.١١-
٤.	أ	ب	٢	٥	٠.١١-
		ج	١	٦	٠.١٩-
		د	١	٥	٠.١١-
٥.	د	أ	٢	٥	٠.١١-
		ب	١	٤	٠.١١-
		ج	٣	٦	٠.١١-
٦.	ج	أ	٢	٥	٠.١١-
		ب	٣	٦	٠.١١-
		د	٢	٩	٠.٢٦-
٧.	د	أ	٢	٦	٠.١١-
		ب	٣	٨	٠.١٩-

٠.١١-	٦	٣	ج		
٠.١١-	٧	٤	أ		٨.
٠.١٥-	٨	٤	ج	ج	
٠.١٥-	٦	٢	د		
٠.١٥-	٥	١	أ		٩.
٠.١١-	٤	١	ج	ج	
٠.١١-	٧	٤	د		
٠.١١-	٤	١	ج		١٠.
٠.١١-	٨	٥	ج	أ	
٠.١١-	٤	١	د		
٠.١١-	٤	١	أ		١١.
٠.١١-	٤	١	ج	ج	
٠.٢٦-	٨	١	د		
٠.١٥-	٥	١	ج		١٢.
٠.١١-	٤	١	ج	أ	
٠.١٩-	٨	٣	د		
٠.١٥-	٥	١	ج		١٣.
٠.١٥-	٥	١	ج	أ	
٠.١١-	٥	٢	د		
٠.١١-	٦	٣	أ		١٤.
٠.١٥-	٦	٢	ج	ج	
٠.١١-	٥	٢	د		
٠.١١-	٦	٣	ج		١٥.
٠.١٥-	٦	٢	ج	أ	
٠.١٥-	٨	٤	د		

١٦٠	ج	أ	٤	٧	١١٠- ١٢٢- ١١٠-
١٧٠	ج	أ	١	٤	١١٠- ١١٠- ١٥٠-
١٨٠	ج	أ	٢	٥	١١٠- ١١٠- ١١٠-
١٩٠	ج	أ	٢	٥	١١٠- ١٥٠- ١١٠-
٢٠٠	ج	أ	٣	٦	١١٠- ١١٠- ١١٠-
٢١٠	ج	أ	٢	٨	٢٢٠- ١١٠- ١١٠-
٢٢٠	ج	أ	١	٥	١٥٠- ١١٠- ١١٠-
٢٣٠	ج	أ	١	٥	١٥٠- ١٥٠- ١١٠-
٢٤٠	ج	أ	٢	٥	١١٠-

٠.١١-	٥	٢	٤.		
٠.٢٢-	٩	٣	٧		
٠.١١-	٥	٢	٦.		٠.٢٥
٠.١١-	٥	٢	٤.	أ	
٠.١١-	٥	٢	٧		
٠.١٥-	٦	٢	٦.		٠.٢٦
٠.١٥-	٥	١	٤.	أ	
٠.٢٢-	٧	١	٧		
٠.١١-	٦	٣	أ		٧٢.٢٧
٠.١٥-	٦	٢	٦.	ب	
٠.١١-	٥	٢	٧		
٠.١٥-	٦	٢	أ		٠.٢٨
٠.١٩-	٦	١	٦.	د	
٠.١٥-	٧	٣	٤.		
٠.١١-	٤	١	٦.		٠.٢٩
٠.١١-	٤	١	٤.	أ	
٠.١٥-	٦	٢	٧		
٠.١٩-	٨	٣	أ		٠.٣٠
٠.١١-	٥	٢	٤.	ب	
٠.١١-	٥	٢	٧		
٠.١١-	٧	٤	أ		٠.٣١
٠.١١-	٧	٤	٦.	د	
٠.١٥-	٦	٢	٤.		
٠.١٩-	٨	٣	أ		٠.٣٢
٠.١٥-	٥	١	٦.	د	



٠.١١-	٥	٢	٦		
٠.١١-	٥	٢	١		.٣٣
٠.١٩-	٦	١	٦	ج.	
٠.١١-	٥	١	٧		
٠.١١-	٤	١	١	أ	.٣٤
٠.١١-	٥	٢	ج.	٦.	
٠.١١-	٨	٥	٧		
٠.١٥-	٩	٥	أ		.٣٥
٠.١١-	٥	٢	ج.	٦.	
٠.١١-	٥	١	٧		
٠.١١-	٦	٣	ج.		.٣٦
٠.١٥-	٦	٢	٦.	أ	
٠.١١-	٥	٢	٧		
٠.١١-	٥	٢	أ		.٣٧
٠.١٥-	٥	١	ج.	٧	
٠.١١-	٥	٢	٦.		
٠.١١-	٤	١	ج.		.٣٨
٠.٢٢-	٨	٢	٦.	أ	
٠.١١-	٤	١	٧		
٠.١٥-	٦	٢	أ		.٣٩
٠.١١-	٦	٣	٦.	ج.	
٠.١٥-	٨	٤	٧		
٠.٢٢-	٩	٣	أ		.٤٠
٠.١١-	٥	٢	٦.	ج.	
٠.١١-	٥	٢	٧		

٤١.	ج.	أ	١	٦	٠.١٩-
	ج.	ب	١	٥	٠.١٥-
		ج	٢	٥	٠.١١-
٤٢.	أ	ج.	٢	٦	٠.١٥-
		ب	٢	٥	٠.١١-
		ج	٢	٦	٠.١٥-
٤٣.	ج	أ	٤	٧	٠.١١-
		ج.	٠	٦	٠.٢٢-
		ب	٤	٧	٠.١١-
٤٤.	ج.	أ	١	٥	٠.١٥-
		ب	١	٤	٠.١١-
		ج	٤	٧	٠.١١-
٤٥.	ج.	أ	٢	٥	٠.١١-
		ب	٢	٥	٠.١١-
		ج	٢	٦	٠.١٥-
٤٦.	ج	أ	١	٥	٠.١٥-
		ج.	٢	٦	٠.١١-
		ب	١	٦	٠.١٩-
٤٧.	ب	أ	٢	٥	٠.١١-
		ج.	٣	٨	٠.١٩-
		ج	٢	٥	٠.١١-
٤٨.	ج	أ	٢	٦	٠.١٥-
		ج.	٢	٦	٠.١٥-
		ب	٢	٥	٠.١١-
٤٩.	ج.	أ	٢	٥	٠.١١-

٠.١١-١	٠	٢	١.١		
٠.١١-١	٢	٣	١		
٠.١١-١	٠	٢	١.١		٠.١
٠.١١-١	٠	٢	١.١	١	
٠.١١-١	٠	٢	١.١	١	

## الملحق رقم ( ١١ )

درجات الطالبات الفردية والزوجية لحساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية

الدرجات الزوجية (ص)	الدرجات الفردية (س)	ت	الدرجات الزوجية (ص)	الدرجات الفردية (س)	ت
١٩	١٧	.٢٦	٢٢	٢٥	.١
٢٢	٢٠	.٢٧	٢٣	١٩	.٢
١٩	٢٥	.٢٨	١٦	١٥	.٣
١٧	١٥	.٢٩	٢١	٢٣	.٤
٢٥	١٩	.٣٠	١١	١٢	.٥
٢٣	٢١	.٣١	٢٠	١٩	.٦
٢٠	١٨	.٣٢	١٧	٢٠	.٧
١٨	٢٠	.٣٣	٢٢	٢٥	.٨
١٦	١٧	.٣٤	٢٣	٢٢	.٩
١٧	١٥	.٣٥	٢١	١٩	.١٠
٢٢	٢٠	.٣٦	٢٠	٢٢	.١١
٢١	٢٥	.٣٧	١٣	١٥	.١٢
١٧	١٩	.٣٨	١٧	١٩	.١٣
١٩	١٥	.٣٩	١٩	١٦	.١٤
١٠	١٢	.٤٠	١٨	٢٠	.١٥
٢٠	١٧	.٤١	١٥	١٧	.١٦
١٥	١٣	.٤٢	٢٠	٢١	.١٧
١٦	١٦	.٤٣	١٩	١٦	.١٨
٢٢	٢٣	.٤٤	١٧	١٥	.١٩
١٩	١٨	.٤٥	١٤	١٤	.٢٠
٢٢	٢٠	.٤٦	٢٢	٢٥	.٢١
١٢	١٠	.٤٧	١٤	١٢	.٢٢
١٥	١٢	.٤٨	٢١	١٩	.٢٣
٢٠	١٧	.٤٩	٢٢	٢٠	.٢٤
٢٣	٢٢	.٥٠	١٦	١٢	.٢٥

ص الكلي = ١٨١٦

س الكلي = ١٧٧٦

س ص الكلي = ٣٣٣١٥

ص الكلي = ٣٤٠٧٨

س الكلي = ٣٣١٣٦

الدرجات الزوجية (ص)	الدرجات الفردية (س)	ت	الدرجات الزوجية (ص)	الدرجات الفردية (س)	ت
١٩	٢٢	٧٦.	١٧	٢٠	٥١.
١٨	١٦	٧٧.	١٩	١٦	٥٢.
١٧	١٩	٧٨.	١٦	١٧	٥٣.
١٧	٢٠	٧٩.	١١	١٠	٥٤.
١٩	٢١	٨٠.	٢٤	٢٣	٥٥.
٢٣	٢٢	٨١.	٢٢	٢٥	٥٦.
٢٢	٢٥	٨٢.	١٦	١١	٥٧.
١٩	١٦	٨٣.	١٩	١٧	٥٨.
٢٠	١٨	٨٤.	٢١	١٩	٥٩.
١٩	١٥	٨٥.	٢١	٢٣	٦٠.
١٣	١١	٨٦.	١٨	١٦	٦١.
١٩	١٧	٨٧.	١٩	٢٠	٦٢.
٢١	٢٠	٨٨.	٢٠	١٧	٦٣.
١٨	٢٢	٨٩.	١٣	١٥	٦٤.
١٨	١٦	٩٠.	١١	١٢	٦٥.
١٣	١١	٩١.	٢٢	٢٠	٦٦.
١٣	١٤	٩٢.	٢٠	١٩	٦٧.
١٩	٢١	٩٣.	١٦	١٨	٦٨.
١٨	١٥	٩٤.	٢٢	٢٢	٦٩.
١٧	١٤	٩٥.	١٩	١٦	٧٠.
١٣	١١	٩٦.	١٣	١١	٧١.
١٨	٢٠	٩٧.	١٥	١٦	٧٢.
١٩	٢٣	٩٨.	١٨	٢٠	٧٣.
١٥	١١	٩٩.	١٣	١٠	٧٤.
١١	١٥	١٠٠.	٢١	٢٠	٧٥.